

**Silje Andresen, Beret Bråten, Rebecca Nybru Gleditsch og
Rebekka Ravn Lysvik**

Foreldrekurs og foreldreveiledning ved høye ankomster

Hva tilbys, hvorfor og hva er erfaringene?



Foreldrekurs og foreldreveiledning ved høye ankomster

Denne studien evaluerer hvordan kommuner har tilpasset foreldreveiledning til deltakere i introduksjonsprogrammet, etter at myndighetene i 2023 reduserte kravene til omfang. Gjennom en survey, observasjoner og intervjuer i ti casekommuner avdekkes at de fleste tilbyr foreldreveiledning med 8–12 samlinger, slik som kravet var tidligere, mens 40 % også tilbyr kurs på 2–4 samlinger i tråd med det nye minimumskravet. Kommunene følger ikke ett kursformat, men gjør ulike tilpasninger av tidsbruk, innhold og intensjon basert på lokale ressurser og forståelser, og fire modeller identifiseres: klassisk, motvillig tilpasning, pragmatisk tilpasning og balansemodellen. Språkbarrierer og utdanningsnivå påvirker deltakernes utbytte, og foreldrene fremhever refleksjon og fellesskap som verdifulle. Private aktører brukes av 30 % av kommunene for å løse praktiske utfordringer, men dette kan svekke oppfølgingen. Studien konkluderer med anbefalinger om tidsbruk, innhold og oppfølging for å styrke foreldrekursenes virkninger.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Summary	7
1 Innledning	10
1.1 Foreldreveiledning er obligatorisk i introduksjonsprogrammet	10
1.2 Foreldrekurs ved høye ankomster	12
1.3 Problemstillinger	14
2 Bakgrunn: å være foreldre i et nytt land	16
2.1 Et tilbud i skjæringspunktet mellom universelt og selektivt	16
2.2 Et effektperspektiv og et maktperspektiv	18
2.3 Våre perspektiver	22
3 Datamateriale og analyser	24
3.1 Nasjonalt introduksjonsregister (NIR)	24
3.2 Survey til kommunene	25
3.3 Casekommune – intervjuer med veiledere og deltakere	27
3.4 Observasjoner	29
4 Kommuners tilbud om foreldrekurs- og veiledning	32
4.1 Hva tilbys og hvorfor	32
4.2 Hvordan kommunene organiserer tilbudet om kurs og veiledning	36
4.3 Språk	39
4.4 Innhold i og vurdering av foreldreveiledning- og kurs	42
4.5 Foreldres forutsetninger og tilbudets egnethet	45
4.6 Private aktører	48
4.7 Lokale erfaringer med private tilbydere	52
4.8 Oppsummering	53
5 Hvordan veiledninger og kurs gjøres	55
5.1 Faktorer av betydning for engasjement og deltakelse	56
5.2 Eksempler på hvordan ulike faktorer spiller sammen	58
5.3 Som du spør, får du svar	63
5.4 Rett og feil, sant og usant	66
5.5 Oppsummering	68
6 Veilederes erfaringer	70
6.1 Organiseringen av foreldreveiledningen	70
6.2 Oppfølging etter veiledning/kurs	73
6.3 Tolk og språk	74
6.4 Informasjon eller veiledning	75
6.5 Ambisjonen med foreldreveiledning	76
6.6 Barnevernet	77
6.7 Oppsummering	78

7 Foreldres erfaringer	79
7.1 Forventninger til veiledningen	79
7.2 Ulike forutsetninger	80
7.3 Utbytte av kurset for deltakerne	84
7.4 Å dele erfaringer og bygge tillit.....	86
7.5 Forventninger om og erfaringer med forskjell	87
7.6 Veileder og tolkens rolle	90
7.7 Lengde på kurset.....	92
7.8 Oppsummering	93
8 Resultater, diskusjoner og anbefalinger	95
8.1 Resultater: Tilbudet i kommunene	95
8.2 Resultater: Utbytte for foreldre	98
8.3 Diskusjoner	99
8.4 Anbefalinger	101
Referanser	106

Forord

Vi vil starte med å takke IMDi og Bufdir for et veldig spennende prosjekt. Foreldrekurs ved høye ankomster høres kanskje ikke så rock'n roll ut, men dette var en anledning til å fordype seg i to tema som er råspennende:

1) Hvordan reagerer lokale myndigheter – her flyktningetjenestene – når de grunnet en unntaksbestemmelse etter høye ankomster får mulighet til å velge mellom å fortsatt gi et forholdsvis omfattende tilbud om foreldreveiledning (8–12 samlinger) eller redusere dette til 4 samlinger?

2) Hvordan blir foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet til lokalt i møtet mellom deltakere og veiledere, og ikke minst – i møte mellom deltakere?

Derfor vil vi fortsette med å takke alle ansvarlige i kommunene som har svart på spørreskjema vi sendte ut i august om hvordan de løser dette. Vi vil sende en kjempestor takk til våre ti casekommuner. I flere av dem har vi både observert under foreldreveiledning, og intervjuet veiledere og deltakere. Det er en tillitserklæring å slippe en forsker inn i en foreldreveiledning / et foreldrekurs, og den må veiledere og deltakere være ens om.

Ragna Lillevik har ivaretatt kvalitetssikring! Dette er gjort på aller beste måte: Samvittighetsfullt, nøye, kritisk, skarpt, men også med en velutviklet evne til å se hva som kan fikses og hva vi må jobbe videre med en annen gang. Ragna besørget også ferdigstilling av rapporten, i prosjektleders sykdomsfravær. Tusen takk!

Vi vil også takke Sofie Steensnæs Engedal på informasjonsavdelingen på Fafo, som både sørger for språkvask, layout og fikser små og store problemer før den tid!

Vi i forskerteamet har delt oppgavene oss imellom hva datainnsamling, analyser og rapportskrivning angår. Samtidig har vi søkt samarbeid og samhandling, slik at vi alle når alt oppsummeres står ansvarlige for alt. Beret Bråten har vært prosjektleder, så det påhviler dog henne et ekstra ansvar.

Oslo,

Beret Bråten, Silje Andresen, Rebekka Nybru Gleditsch og Rebekka Ravn Lysvik

Sammendrag

I denne forskningsrapporten evaluerer vi foreldrekurs ved høye ankomster. Mer bestemt evaluerer vi hva kommunene velger i en situasjon hvor de kan tilby foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet, slik dette ble definert i 2021 med 8–12 veiledningsmøter, eller etter unntaksbestemmelsen fra juli 2023 med minimum 4 veiledningsmøter (kalt foreldrekurs). Vi benytter et bredt og sammensatt datamateriale bestående av en survey til kommunene samt 12 observasjoner av foreldreveiledning/kurs og intervjuer med deltakere (30) og veiledere (17) i ti casekommuner.

Vi finner at nær ni av ti kommuner har et tilbud om foreldreveiledning/kurs til sine deltakere. Flere kommuner tilbyr mer enn en form for foreldreveiledning/kurs, men tilbudet som er mest utbredt, er foreldreveiledning med 8–12 samlinger. 75 prosent av kommunene tilbyr fortsatt den opprinnelige versjonen av foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet. 40 prosent tilbyr foreldrekurs ved høye ankomster (2–4 samlinger) – det vil si minimumsversjonen. Det er kun 15 kommuner og 1 bydel (8 prosent) i vår undersøkelse som *kun* tilbyr dette. 40 prosent oppgir også at de tilbyr andre opplegg, noe vi gjennom besøk og intervjuer i ti casekommuner finner at er noe midt mellom minimumsversjon og det opprinnelige. Disse andre variantene for foreldreveiledning fremstår som skapt av at det lokalt i kommunene er mange som mener at minimumsversjonen er utilstrekkelig for å nå målene med foreldreveiledningen.

Basert på besøk i casekommunene definerer vi fire modeller for foreldreveiledning/kurs. Disse er basert på tid (antall samlinger), innhold (forholdet mellom informasjon og veiledning) og intensjon (hva de ansvarlige for foreldreveiledning ønsker å oppnå). I *den klassiske modellen* opprettholder kommunen det opprinnelige ICDP-formatet med 8–12 samlinger med sertifiserte ICDP-veiledere. Dette ses som et helhetlig, forebyggende tiltak som kan redusere fremtidige kostnader i skole, barnehage og barnevern. Kommuner med *en motvillig tilpasningsmodell* ønsker å tilby klassiske ICDP-kurs, men ressursmangel og organisatoriske begrensninger gjør dette umulig, så de tilbyr korte kurs på 2–4 samlinger. Veilederne opplever frustrasjon over å måtte kutte ned på innhold de mener er nødvendig. En annen variant av korte kurs (2–4 samlinger) er *den pragmatiske tilpasningsmodellen*. De tilbyr korte kurs, ofte tilpasset ukrainske deltakere, basert på en antakelse om at mindre kulturelle forskjeller gjør det mulig å levere et enklere opplegg. Ressursbegrensninger og en praktisk tilnærming ligger også til grunn for dette valget. Til sist har vi *balansemodellen*. Her kombinerer kommunene informasjon og refleksjonsbasert veiledning i et komprimert format med 5–6 møter, for å søke å balansere informasjon og behovet for dypere refleksjon og dialog.

Vi finner at flere faktorer påvirker hvordan foreldreveilednings- og kursopplegg bidrar til å skape involvering, engasjement og kanskje større trygghet blant foreldre. Tid og innhold – som er to sentrale faktorer når foreldreveiledning etter unntaksbestemmelsen er tema – er opplagt viktig. Tid påvirker forutsetningene for å bygge tillit deltakere imellom, og deltakere og veiledere imellom. Innhold beskrives av veiledere i spenningen mellom å gi informasjon og å tilby veiledning som styrker relasjonen mellom foreldre og barn. Veilederne oppfatter informasjon om norske lover, barnevernet og velferdstjenester som

nødvendig. Samtidig beskriver de veiledning basert på refleksjon omkring synet på, relasjonen til og kommunikasjonen med eget barn, som avgjørende for endring og trygghet i foreldrerollen. Språkbarrierer fremstår som en sentral utfordring i foreldreveiledningen. Kommuner som tilbyr foreldreveiledning med veiledere som snakker deltakerens morsmål, rapporterer om bedre dialog blant deltakerne. Dette er også svært tydelig i observasjonsstudien, og det tas opp av foreldre. Det brukes tolk i kommuner hvor de ikke har veiledere som snakker deltakerens morsmål, men dette reduserer diskusjon og refleksjon, og i tillegg øker tidsbruken. Tilstedeværende tolk, og da særlig hvis vedkommende deltar fast og blir kjent med innholdet, er mindre krevende enn telefontolk.

Foreldrene som deltar på foreldreveiledning/kurs har et stort spenn i utdanningsnivå fra opprinnelseslandet, fra ingenting til universitetsutdanning. Dette er faktorer som påvirker deres utbytte av foreldreveiledningen. Flere av deltakere med universitetsutdanning beskriver foreldreveiledningen som repetisjon av ting de kunne fra før, mens deltakere med lite eller ingen utdanning synliggjør at de har problemer med å henge med og forstå informasjonen som blir gitt. Hvor lenge en har bodd i Norge ser også ut til å være en viktig faktor for utbytte.

De aller fleste foreldrene deler en positiv innstilling til foreldreveiledningen, og vi finner er bredt spekter i hva foreldre synes det har vært viktig å lære om. Mange fremhever elementer som kommunikasjon og relasjon til barnet som nyttige, mens andre beskriver at kunnskap om lover, regler, barns rettigheter og barnevernet har vært viktigst. Hva som fremheves vil også avhenge av hva slags innhold og varighet foreldreveiledningen har hatt.

Foreldre har her ingen mulighet til å sammenligne det de har fått med andre tilbud. Det er en viktig begrensning i intervjumaterialet. Men på spørsmål om hva som har vært det beste med kurset, er det mange som peker på muligheten til å få diskutere dilemmaer og problemstillinger med andre foreldre som er i samme situasjon. Dette gjøres særlig av deltakere på de lengste kursene. Vi tolker understrekingen av andre deltakere dels som en søken etter fellesskap og hjemfølelse, og dels som en vei til *empowerment* (å bygge egenmakt) ved i fellesskap å diskutere og finne ut av hvordan utfordringer kan møtes og håndteres. Kanskje er dette med på å bidra til å trygge foreldre. Dette er en av hensiktene med foreldreveiledning: å legge til rette for at de kan bygge egenmakt.

Vi finner at 30 prosent av kommunene kjøper foreldreveiledning fra private aktører, og at de fleste av disse benytter seg av kurs fra enten Atlas Kompetanse eller Barnas Plattform. Atlas Kompetanse tilbyr nettbasert veiledning basert på det mest brukte foreldreveiledningsprogrammet i kommunene, ICDP, med sertifiserte veiledere som kan gjennomføre programmet på tre språk: arabisk, kinyarwanda og ukrainsk. Barnas Plattform tilbyr en egenkomponert modell for foreldreveiledning som ikke er blant foreldreveiledningsprogram anbefalt av IMDi og Bufdir. Deres tilbud gjennomføres enten av kommunen selv med tolk, eller nettbasert med ukrainsktalende veileder fra Barnas Plattform. De to private aktørene har begge vært inne i 50–60 kommuner, til sammen antakelig over hundre, med sine opplegg for foreldreveiledning/kurs. Kommuner vi har intervjuet forteller at de kjøper disse tilbudene fordi de selv mangler sertifiserte veiledere, har deltakere med ulike språk – men ikke nok til å lage ulike grupper — og fordi lange

avstander gjør samarbeid med andre kommuner vanskelig. De private tilbudene løser altså praktiske problemer med å tilby et kompetansekrevende, obligatorisk element i introduksjonsprogrammet. Private og nettbaserte kurs gjør imidlertid at kommunene får mindre innsikt i hva deltakere har mottatt og hvilke behov eller utfordringer foreldrene i deres kommune erfarer. I praksis kan det her lett glippe når det gjelder en kanskje underkommunisert ambisjon med foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet: muligheten til å følge opp foreldre og familier underveis og *etter* introduksjonsprogrammet.

I utgangspunktet kan mulighetene for oppfølging være bedre i kommuner som selv tilbyr foreldreveiledning eller foreldrekurs. Oppfølging etter foreldreveiledning varierer imidlertid mellom kommuner og veiledere. Vi finner forskjeller i hvordan foreldre med ytterligere behov eller et ønske om mer veiledning følges opp. Noen veiledere tilbyr individuell støtte eller holder kontakten etter kurs, mens andre forteller at de ønsker å gjennomføre oppfølgingskurs for bestemte grupper.

Avslutningsvis i rapporten kommer vi – basert på resultater, tolkning og diskusjon av disse – med anbefalinger til hvordan foreldreveiledning kan videreutvikles både når det gjelder tid, innhold, tilrettelegging for deltakere og tilbud til deltakere etter introduksjonsprogrammet.

Summary

In this research report, we evaluate parenting courses offered during periods of high arrivals. Specifically, we examine what municipalities choose to provide in situations where they can offer parenting guidance as defined in 2021 with 8–12 sessions, or under the exception introduced in July 2023, which allows for a minimum of 4 sessions (referred to as «parenting courses»). The study is based on a broad and diverse dataset, including a survey of municipalities, 12 observations of parenting courses/sessions, and interviews with participants (30) and facilitators (17) in ten case municipalities.

We find that nearly 90% of municipalities offer parenting guidance or courses to their participants. Several municipalities provide more than one type of parenting guidance or course, but the most common format is the original 8–12-session model. Seventy-five percent of municipalities still offer this version, while 40% offer the shorter format with 2–4 sessions allowed under the high-arrivals exception. However, only 15 municipalities and one city district (8%) exclusively offer the shorter version. Additionally, 40% of municipalities report offering alternative formats, which our visits and interviews in case municipalities reveal to be somewhere between the minimum version and the original. These alternative formats appear to be locally developed due to a belief that the minimum version is insufficient for achieving the goals of parenting guidance.

Based on our case study visits, we define four models of parenting guidance or courses, characterized by time (number of sessions), content (balance between information and guidance), and intention (the goals of those responsible for the courses).

- In the **classical model**, municipalities maintain the original ICDP format with 8–12 sessions led by certified facilitators. This is viewed as a comprehensive, preventive measure that can reduce future costs in schools, childcare, and child welfare services.
- The **reluctant adaptation model** includes municipalities that wish to offer classical ICDP courses but are constrained by resource and organizational limitations, leading them to provide shorter courses of 2–4 sessions. Facilitators express frustration over having to reduce content they consider essential.
- The **pragmatic adaptation model** also uses shorter courses (2–4 sessions), often tailored to Ukrainian participants. This model assumes that smaller cultural differences allow for a simpler format. Resource constraints and practicality are key drivers of this approach.
- The **balanced model** combines information and reflection-based guidance in a condensed format with 5–6 sessions, seeking to balance the need for information with deeper reflection and dialogue.

Several factors influence how parenting guidance or courses foster involvement and engagement among parents that can foster greater parental confidence. Time and

content are critical elements, yet central points of exceptions introduced due to the high-arrivals situation. Time affects the ability to build trust among participants and between participants and facilitators. Content varies between providing information and offering guidance aimed at strengthening parent-child relationships. Facilitators emphasize the importance of providing information about Norwegian laws, child welfare services, and other welfare services. At the same time, they see reflection on parenting views, relationships, and communication with children as crucial for fostering change and confidence in parenting.

Language barriers are a significant challenge in parenting guidance. Municipalities with facilitators who speak the participants' native language report better dialogue and engagement, a finding corroborated by observations and participant feedback. Where native-speaking facilitators are unavailable, interpreters are used, but this reduces discussion and reflection while increasing time requirements. On-site interpreters, especially those familiar with the course content, are less disruptive than telephone interpreters.

Parents participating in these courses vary widely in their educational backgrounds, from no formal education to university degrees. This affects how much they benefit from the courses. Several participants with a university education describe the parenting guidance as a repetition of things they already knew, while participants with little or no education highlight that they struggle to keep up and understand the information provided. Length of residency in Norway also influences outcomes. Most parents have a positive view of the courses, highlighting different aspects as valuable. For some, communication and relationship-building with their children are the most useful elements, while others emphasize learning about laws, rules, children's rights, and child welfare. Parents' feedback often reflects variations in the course's content and duration. However, parents have no opportunity to compare what they have received with other variations of parenting courses, which constitutes an important limitation of the interview data.

When asked about the most valuable aspect of the course, many participants highlighted the opportunity to discuss dilemmas and challenges with other parents in similar situations. This is particularly emphasized by participants in the longer courses. We interpret this focus on peer interaction as both a search for community and a sense of belonging, as well as a pathway to empowerment—building agency through collective discussion and problem-solving. Perhaps one of the key goals of parenting guidance—fostering confidence—can be achieved by creating such spaces where parents build agency and collaboratively navigate challenges.

Thirty percent of municipalities purchase parenting courses from private providers, primarily Atlas Kompetanse and Barnas Plattform. Atlas Kompetanse offers online guidance based on ICDP, delivered by certified facilitators in Arabic, Kinyarwanda, and Ukrainian. Barnas Plattform provides a self-developed model not included in the parenting programs recommended by IMDi and Bufdir. Their courses are conducted either by the municipality with an interpreter or online by a Ukrainian-speaking facilitator. Together, these providers have worked with 50–60 municipalities, likely covering over 100 municipalities in total. Municipalities choose these services due to a lack of certified

facilitators, diverse language needs among participants, or logistical challenges such as long distances. While private providers address these practical issues, they limit municipalities' insight into what participants have learned and their ongoing needs. This can undermine an often-overlooked goal of parenting guidance in the introduction program: the ability to follow up with families during and after the program.

Municipalities that provide their own parenting guidance or courses may have better opportunities for follow-up. However, follow-up practices vary widely between municipalities and facilitators. Some facilitators offer individual support or stay in touch after the courses, while others plan additional sessions for specific groups.

Finally, the report offers recommendations based on findings, interpretations, and discussions on how parenting guidance can be further developed in terms of time, content, participant support, and post-program follow-up.

1 Innledning

Denne forskningsrapporten handler om foreldre og foreldreveiledning. Å være forelder er en stor oppgave som mange føler seg uforberedt på, og det finnes mange ulike meninger om hvordan man best kan håndtere denne rollen. Den norske journalisten Kadafi Zaman forteller for eksempel om hvordan hans far hadde «noen lærdommer»: «Man skulle ikke jage etter penger, man skulle ikke tro at man var bedre enn andre og en tredje var å være snill mot de snille og hard mot de harde. Om noen slo deg, skulle du slå tilbake. Moren min var overhodet ikke enig i det siste» (Zaman, 2021, s. 31).

Det er i utgangspunktet opp til den enkelte å finne ut hvordan og etter hvilke prinsipper man vil være forelder. Det er i stor grad et privat anliggende. Samtidig er det å være forelder i Norge regulert av et lovverk av plikter og rettigheter, og norske velferdstjenester omfatter også foreldreveiledning – som et forebyggende, men også avhjelpende tiltak. Særsilt oppmerksomhet har gjennom flere tiår vært rettet mot foreldre som skal oppdra barn i et land de selv ikke vokste opp i.

Deltakere i introduksjonsprogrammet med barn under 18 år – eller som blir foreldre i løpet av introduksjonstiden – har siden inngangen til 2021 hatt foreldreveiledning som en obligatorisk del av sitt introduksjonsprogram. Dette er nedfelt i integreringslovens § 14.¹ Målet med veiledningen, omfanget av veiledningen (8–12 veiledningsmøter), innhold og krav til de som skal gi foreldreveiledning, finnes i integreringsforskriften.² I juli 2023 fikk kommunene anledning til å gjøre unntak fra kravene om antallet foreskrevne veiledningsmøter «dersom kapasitetshensyn i kommunen gjør det nødvendig».³ De skulle likevel ha minst fire veiledningsmøter for foreldre i introduksjonsprogrammet.

Kommunene fikk altså anledning til å redusere omfanget av foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet. Men de kunne også fortsette som før – dersom de syntes det var best, og altså hadde kapasitet. Foreldreveiledning ble i større grad en oppgave kommunene kunne velge hvordan de ville løse – men da innenfor noen minstekrav. I dette forskningsprosjektet undersøker vi hva de faktisk har gjort lokalt, hvorfor, og hvilke erfaringer de som gir foreldreveiledning og de som får foreldreveiledning har med løsningene som er valgt.

1.1 Foreldreveiledning er obligatorisk i introduksjonsprogrammet

Da foreldreveiledning i 2021⁴ ble obligatorisk for alle i introduksjonsprogrammet med barn under 18 år, var det første gang nylig ankomne flyktningers rolle som foreldre eksplisitt ble nevnt i lovverket. Flyktninger som får opphold i Norge, har siden tidlig på

¹ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>

² https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

³ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

⁴ Integreringsloven ble gjort gjeldende fra 1. januar 2021. Den avløste Introduksjonsloven. Loven inneholder regler for introduksjonsprogrammet, men også regler om ansvaret for integreringsarbeidet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127> (lest 28.11.24)

2000-tallet hatt rett og plikt til introduksjonsprogram og norskopplæring (Djuve et al., 2017). De sentrale målene har vært norskkunnskaper og overgang til arbeid.

Slik er det fortsatt, og integreringslovens formål, slik dette fremgår av § 1, er «at innvandrere tidlig integreres i det norske samfunnet og blir økonomisk selvstendige». Det pekes på følgende faktorer som et lovfestet introduksjonsprogram skal bidra til: gode norskkunnskaper, kunnskap om norsk samfunnsliv, formelle kvalifikasjoner og en varig tilknytning til arbeidslivet.⁵ Med foreldreveiledning som obligatorisk, erkjennes det også at den nylig bosattes familie og det at mange er foreldre, har betydning for integrering. Slik synliggjøres barn og unge, om enn indirekte, tydeligere i integreringsarbeid – helt fra de bosettes i Norge.

Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om foreldreskap og barn/unge den første tiden som flyktninger i et nytt land. Oppmerksomhet rettes gjerne mot innvandrede barn og foreldre først når problemer oppstår. Det kan for eksempel være problemer knyttet til traumer og andre ettervirkninger av flukt. Det kan være utenforskap og kriminalitet, men også uønskede praksiser i relasjoner mellom foreldre og barn, som negativ sosial kontroll, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. Slike uønskede praksiser har stått sentralt i norsk integreringspolitikk så lenge politikfeltet har eksistert, som vil si fra seint på 1990-tallet.⁶ Den første handlingsplanen mot tvangsekteskap kom i 1998 (Bråten & Elgvin, 2014, s. 31). Det har i både frivillig- og i myndighetsregi vært arbeidet forebyggende mot slike praksiser.

Tema har lenge vært del av samfunnsfagundervisningen som gis knyttet til norskopplæring som del av introduksjonsprogrammet. Da adresseres disse problemene på samfunnsnivå, som fenomener som er forbudt i Norge. Med foreldreveiledning som lovfestet i introduksjonsprogrammet ble utfordringer som kan oppstå for familier som flykter fra ett land til et annet, eksplisitt koblet til foreldres konkrete utfordringer og praksiser.

Med loven kom det også forskrifter og anbefalinger om innhold i veiledningen som skulle gis. Det skulle blant annet informeres om foreldrerollen i Norge, negativ sosial kontroll og vold i nære relasjoner. Fremfor alt skulle det veiledes om barnets behov, om relasjon og samspill mellom barn og omsorgspersoner, og om regulering og grensesetting. Dette skulle gjøres på måter som gjør foreldre trygge og sikrere på egen rolle, og på hvordan de fungerer i relasjon til egne barn (IMDi, 2021). Målet med foreldreveiledning, slik dette er formulert i integreringsforskriften, er nærmere bestemt å «gi informasjon om og veiledning i foreldrerollen i en norsk kontekst og skape trygge foreldre som kan gi barna en god oppvekst, og dermed fremme integrering i Norge».⁷

I integreringsforskriften er det også nedfelt at følgende fem tema skal inngå i veiledningen: a) barnets behov og tilpasning av omsorg til barnets behov, b) positiv utvikling av det følelsesmessige forholdet mellom omsorgsgiver og barnet, c) et godt og stimulerende samspill mellom omsorgsgiveren og barnet, d) regulering og grensesetting, og e)

⁵ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>

⁶ Første stortingsmelding, som også i tittelen adresserte at det her skulle handle om innvandrere i Norge – i tillegg til innvandring til Norge – kom i februar 1997: St.meld. nr. 17 (1996-1997) Om innvandring og det flerkulturelle Norge (Bråten & Elgvin 2014, s. 29)

⁷ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

negativ sosial kontroll, æresrelatert vold, vold i nære relasjoner, tvangsekteskap og kjønnslemlestelse samt helsesrisikoen ved å få barn med nært beslektede personer.⁸

IMDi anbefalte, i samarbeid med Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), følgende verktøy/ressurser i form av såkalte kunnskapsbaserte foreldreveiledningsprogram: De Utrolige Årene (DuÅ), International Child Development Program (ICDP), Tidlig innsats for barn i risiko (TIBIR) og Parent Management Training – Oregon (PMTO).⁹ Av disse er det særlig ICDP som er forebyggende og rettet mot foreldre og barn flest. ICDP er basert på teorier om tilknytning, sosial læring og dialogisk kommunikasjon. Metoden fokuserer på temaer som emosjonell støtte, positiv grensesetting og barns læring gjennom samspill. Det finnes en universell versjon med åtte samlinger og en tilpasset versjon for minoritetsforeldre med tolv samlinger. De øvrige foreldreveiledningsprogrammene som myndighetene anbefaler (DuÅ, TIBIR og PMTO) er først og fremst rettet mot foreldre med barn som står i fare for å utvikle atferdsproblemer og/eller har gjort det (Bråten & Sønsterudbråten, 2016, kap. 4), men fra 2020/21 har flere av disse blitt utviklet til også å rette seg mot nyankomne flyktninger.

1.2 Foreldrekurs ved høye ankomster

I begynnelsen av 2022 økte ankomstene av flyktninger til Norge som en følge av Russlands fullskala angrep på Ukraina 24. februar 2022. Dette tvang svært mange mennesker på flukt. Fra januar 2022 til og med november 2024 har 27 565 barn og 60 063 voksne søkt om midlertidig kollektiv beskyttelse i Norge.¹⁰ Med kollektiv beskyttelse følger også rett, men ikke plikt, til å delta i introduksjonsprogrammet, herunder å ha foreldreveiledning.

Tallene indikerer at det er en god del foreldre blant de som bosettes i Norge. IMDi oppgir i sin årsrapport for 2023 at det i tidsrommet 1. januar 2021 til utgangen av januar 2023 var 5389 deltakere i introduksjonsprogrammet som hadde deltatt i foreldreveiledning. De oppgir også at det ble bosatt 1496 flyktninger i 2021 som var voksne i familier med barn, og ved utgangen av januar 2023 hadde 541 av disse deltatt i foreldreveiledning (IMDi, 2024, s. 51).

Flyktningetjenestene som jobber med mottak og bosetting i kommunene gikk i 2022 fra å bosette færre flyktninger i en periode til å bli svært tungt belastet. I januar 2023 foreslo derfor Arbeids- og inkluderingsdepartementet at kravene til foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet kunne gjøres mer fleksible:

I dagens situasjon, der mange kommuner opplever økende utfordringer med kapasiteten, ser departementet behov for å vurdere om kravene til møter og samtaler ved

⁸ <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912> (lest 28.11.24)

⁹ <https://introduksjonsprogrammet.imdi.no/innhold/foreldreveiledning/#kilder> (lest 28.11.24)

¹⁰ Tallene er satt sammen basert på disse tre kildene:

<https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/soknader-om-beskyttelse-etter-hjemmel-om-massefluktsituasjon-kollektiv--beskyttelse-etter-statsborgerskap-aldersgruppe-og-kjonn-2022/>

<https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/soknader-om-beskyttelse-etter-hjemmel-om-massefluktsituasjon-kollektiv--beskyttelse-etter-statsborgerskap-aldersgruppe-og-kjonn-2023/>

<https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/soknader-om-beskyttelse-etter-hjemmel-om-massefluktsituasjon-kollektiv--beskyttelse-etter-statsborgerskap-aldersgruppe-og-kjonn-2024/>

foreldreveiledning midlertidig skal reduseres til krav om mellom fire og åtte veiledningsmøter ved veiledning i gruppe og mellom to og fem veiledningssamtaler ved individuell veiledning. Departementet foreslår at en eventuell midlertidig endring skal gjelde både personer som har rett til program etter de midlertidige reglene i § 37 c og personer som har rett og plikt etter de ordinære reglene i integreringslovens § 14. Departementet understreker at kommunene ikke bør redusere antallet veiledningsmøter dersom ikke kapasitetshensyn gjør det nødvendig. Det må fortsatt gjøres en individuell vurdering av om minstekravet er tilstrekkelig for den enkelte familie. Endringen er ikke til hinder for at kommunene tilbyr fullverdige kurs i tilfeller der det er særskilt behov for det. (AID, 2023, s. 56)

Dette ble foreslått og sendt på høring i januar 2023, med høringsfrist den påfølgende måneden. Høringsinstansene var delte i sin respons. Bærum kommune bemerket for eksempel at tilbud om foreldreveiledning «i en mer gjennomførbar form» ville bidra til å sikre at man nådde ut til flest mulige deltakere i introduksjonsprogrammet med dette. Andre høringsinstanser var negative. Barneombudet oppfordret departementet til å vurdere mindre inngripende tiltak, som interkommunale samarbeid og digitale løsninger. Bergen kommune bemerket at integreringsforskriftens krav til metode og tema for veiledningen ikke kunne overholdes med færre veiledningstimer (Rambøll, 2024, s. 38).

I juni 2023, med virkning fra 1. juli, endret departementet forskriften. Kravet til antallet veiledningsmøter og veiledningssamtaler ble redusert til minimum fire møter og minimum to samtaler. Kapasitetshensyn lå til grunn.

Bufdir, Bufetat og IMDi, med innspill fra diverse fagmiljøer, utarbeidet et anbefalt innhold for foreldreveiledning tilpasset høye ankomster: foreldrekurs med fire møter. Anbefalingen var først to informasjons- og nettverksmøter med rom for dialog, med maksimum 24 deltakere. Møtet skulle være på minimum en time, men to timer eller mer ble anbefalt. Følgende tema ble anbefalt for det første møtet: Å være forelder i Norge – foreldres rettigheter og plikter, og barns rettigheter. For det andre møtet ble følgende tema anbefalt: Å være forelder i Norge – foreldrerollen, velferdssamfunnet og informasjon om lokale tjenester.

Deretter ble det foreslått to informasjons- og nettverksmøter «tilrettelagt for indre dialog og selvrefleksjon i mindre foreldregruppe. De 24 deltakerne deles i to grupper på maksimum 12 deltakere i hver gruppe.» Disse to møtene ble anbefalt brukt til en introduksjon til foreldreveiledning. Først ved å rette oppmerksomheten mot barnet og barns utvikling, dernest samspill og regulering. Det ble anbefalt «dialogisk og kultursensitiv tilnærming» for alle de fire møtene. Disse anbefalingene er kommunisert til kommunene på nettsiden Fagressurs for introduksjonsprogrammet.¹¹

Status er altså at foreldreveiledning fortsatt er en obligatorisk del av introduksjonsprogrammet. Dette er et program som flyktninger fra Ukraina (med midlertidig kollektiv

¹¹ <https://introduksjonsprogrammet.imdi.no/innhold/foreldreveiledning/anbefalt-innhold-foreldreveiledning-tilpasset-hoye-ankomster-foreldrekurs-med-fire-moter/>

beskyttelse) har rett til å delta i, mens andre bosatte flyktninger har rett og plikt. Kommunene kan fortsette å gi det samme tilbudet om foreldreveiledning som de har gitt før, basert på lov, forskrift og anbefalinger. Med 8–12 veiledningsmøter er et tematisk innhold med vekt på foreldreveiledning, forskriftsfestet. Det skal benyttes kunnskapsbaserte foreldreveiledningsmetoder og «den som skal gi foreldreveiledning, skal ha godkjenning eller være sertifisert/godkjent i den foreldreveiledningsmetoden som kommunen velger å benytte».¹²

Men de kan altså alternativt gå for en modell der de oppfyller minstekravene om fire veiledningsmøter. Krav til innhold i integreringsforskriften gjelder fortsatt. Samtidig er det med «Anbefalt innhold i foreldreveiledning tilpasset høye ankomster», utarbeidet av Bufdir, Bufetat og IMDi, og gjort til del av Fagressursen, presentert hvordan innholdet kan gjøres mer informasjonspreget. Dels som informasjon om å være foreldre i Norge, og dels som en introduksjon til foreldreveiledning – der det også legges opp til «indre dialog og selvrefleksjon», men der tiden legger klare begrensinger for hvor veiledningspreget opplegget kan bli. I tillegg er det lagt opp til at deltakerne gjør hjemmeoppgaver mellom kursdagene. Disse er utformet som refleksjonsoppgaver.

Integreringsforskriften pålegger uansett at den som skal gi foreldreveiledning skal ha godkjenning eller være sertifisert i den foreldreveiledningsmodellen som kommunen velger å benytte.¹³ Det anbefales, ifølge Fagressursen, at både foreldrekurs og foreldreveiledning ledes av to veiledere. I tillegg bør kurset tolkes til deltakernes fortrukne språk eller et språk deltakerne behersker.

Målene for foreldreveiledning i kommunene – slik de finnes i integreringsforskriften – er det ikke gitt noe unntak fra. Målet er – uansett hva slags veiledningsopplegg som velges – gjennom informasjon og veiledning å skape trygge foreldre som kan gi barna en god oppvekst, jamfør integreringsforskriften. Dette fordi det vil fremme integrering.

1.3 Problemstillinger

Foreldrekurs og foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet er et forebyggende tiltak som tar sikte på å forhindre at problemer oppstår, ikke på å løse identifiserte problemer. Det omfatter alle foreldre i introduksjonsprogrammet. Og ettersom det ikke er et definert problem som skal repareres, er det vanskelig å definere konkrete mål for endring som skal oppnås. Det finnes heller ikke noen kontrollgruppe – en gruppe lik den som har fått foreldrekurs, som ikke har fått et slikt kurs – der man kan sammenligne om foreldrerollen forstås og utføres forskjellig. Det som er mulig når tiltaket skal evalueres, er å undersøke foreldres og veilederes vurdering av hvorvidt tilbudet som gis, gir foreldrene utbytte i tråd med det som er ambisjonen for foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet. Det er også mulig å sammenligne erfaringer med å delta i ulike utgaver av foreldreveiledning, sett fra foreldreståsted og sett fra veilederståsted. Vi utforsker og besvarer følgende problemstillinger:

¹² https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

¹³ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2

1. Hvordan er foreldrekurs/veiledning iverksatt i kommunene når de altså *kan* tilby færre samlinger/timer enn det som opprinnelig ble forskriftsfestet?
 - a) Hvor stor andel av kommunene har tilbud om foreldrekurs tilpasset høye ankomster som del av foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet? Har de andre tilbud om foreldreveiledning i tillegg?
 - b) Hva kjennetegner kommuner som har tilbud om foreldrekurs tilpasset høye ankomster, kontra de som ikke har det?
 - c) Hvordan er foreldrekurs tilpasset høye ankomster sammensatt tematisk og organisert i kommuner som har slike kurs? (herunder bruk av digitale ressurser)
 - d) Hvilke erfaringer og vurderinger av foreldreutbytte av kurset har de som organiserer foreldrekurs og de som veileder deltakere i foreldrekurs ved høye ankomster?
 - e) Bidrar kommunenes foreldreveiledningstilbud til å fange opp foreldre med ytterligere behov for foreldrestøtte?

2. Hva er utbyttet for foreldre av å delta på foreldrekurs tilpasset høye ankomster?
 - a) Hva forstår deltakere i foreldrekurs ved høye ankomster som hensikten med dette kurset?
 - b) Hvordan beskriver de kursopplegget de har gjennomført?
 - c) Hvordan erfarer de å være foreldre i et nytt land, på godt og vondt?
 - d) Hvilket utbytte har deltakere av foreldrekurs ved høye ankomster av kurstilbudet, og hvordan skiller dette seg eventuelt fra utbyttet til de som har fått mer omfattende foreldreveiledning?

3. Hvilke endringer bør eventuelt gjøres for gjennomføring av foreldrekurs tilpasset høye ankomster?

2 Bakgrunn: å være foreldre i et nytt land

Foreldreveiledning har vært obligatorisk for foreldre i introduksjonsprogrammet siden 2021, og en stadig større andel av kommunene har fått på plass et slikt tilbud i årene som har gått siden da (Rambøll, 2020; Kavli et al., 2024). Foreldreveiledning for nyankomne flyktninger har blitt et tilnærmet landsomfattende tilbud. I denne rapporten ser vi nærmere på hvordan en forskriftsendring fra 2023, som åpner for en nedskalert versjon av foreldreveiledning, har påvirket dette tilbudet. Til grunn for en slik evaluering har vi med oss innsikter fra tidligere forskning om foreldreveiledning generelt og foreldreveiledning som er spesielt rettet mot foreldre som er flyktninger / har innvandrerbakgrunn.

I det følgende konsentrerer vi oss om to hovedpunkter: Det ene er bakgrunnen for obligatorisk foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet og hvordan dette tilbudet kan forstås. Det andre er en refleksjon over hvordan nordiske forskningsbidrag har tatt for seg foreldrerollen og foreldreveiledning til den innvandrede delen av befolkningen. Vi identifiserer to ulike hovedperspektiver som denne forskningen bygger på: ett hvor det vesentlige er om tilbudet virker, og et annet mer kritisk perspektiv hvor maktforskjeller og mangel på rettferdighet står sentralt.

2.1 Et tilbud i skjæringspunktet mellom universelt og selektivt

Foreldreveiledning har vært del av velferdsstatlige tjenester til foreldre og barn siden 1970-tallet (Bråten & Sønsterudbråten, 2016). Det tilbys både *universelt* i forebyggingsøyemed rettet mot foreldre flest og som *selektivt* innrettede forebyggende tiltak i risikogrupper og i møte med risikosituasjoner. I introduksjonsloven er foreldreveiledning et universelt innrettet tiltak ved at det omfatter alle nyankomne og bosatte foreldre, uten at det i utgangspunktet gjøres noen vurdering av forskjeller i behov. Samtidig er foreldreveiledning altså gjort obligatorisk; foreldre i introduksjonsprogrammet kan ikke selv velge om dette er noe de trenger. Det er bestemt for dem. Og i et bredere velferdspolitisk perspektiv, er foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet et selektivt tiltak rettet mot en gruppe med antatt risiko (nylig ankomne foreldre med flyktningbakgrunn). Det er i krysningpunktet mellom det universelle og det selektive vi må forstå denne delen av introduksjonsprogrammet.

At foreldreveiledning har blitt en del av introduksjonsprogrammet, kan forstås som del av en økende oppmerksomhet om foreldrestøttende tiltak i den generelle velferdspolitikken. Dette kommer for eksempel til uttrykk ved at regjeringen i 2018 utarbeidet en egen strategi for foreldrestøtte (2018–2021) *Trygge foreldre – trygge barn* (Barne- og likestillingsdepartementet, 2018). Innledningsvis ble det i denne strategien understreket at familien er den viktigste rammen rundt barns liv og utvikling, og at omsorg og oppdragelse er kjernen i foreldreskapet (s. 5). Strategiens målgruppe var alle foreldre. Målet var gjennom forebygging og tidlig innsats å bidra til at foreldre blir gode omsorgspersoner for sine barn (s. 13) Med utgangspunkt i dette ble det introdusert tiltak som var ment for alle foreldre, men også tilpasset støtte til foreldre med særlige behov. En gruppe identifisert med særlige behov, var foreldre som nylig har innvandret til landet. I strategien (tiltak 10) slås det fast at foreldreveiledning skal innføres som en obligatorisk del av

introduksjonsprogrammet (s. 51). Dette ble begrunnet med at «nyankomne innvandrere har nytte av å få tidlig kunnskap om hvordan det er å være forelder i Norge og hvilke tilbud de kan benytte seg av» (s. 51). Det legges med andre ord til grunn at innvandrede foreldre har med seg kunnskap og praksiser som trenger oppdatering i møte med hvordan det er å være foreldre her, og hva slags tilbud som finnes her. Andre steder i strategien vektlegges også at foreldrerollen kan bli påvirket av flukt, traumer, svake kunnskaper i norsk, lite kjennskap til det norske samfunnet og manglende sosialt nettverk (s. 26).

Dette var fra daværende regjerings side også en utkvittering av et såkalt anmodningsvedtak fra Stortinget gjort i forbindelse med behandlingen av *Opptappingsplan mot vold og overgrep* (2017–2021). Her ba Stortinget regjeringen legge til rette for at «ICDP-foreldreveiledningskurs blir benyttet i introduksjonsprogrammet og på asylmottak» (Regjeringen, 2018, s. 13; Innst. 247 S (2016–2017)).

Foreldreveiledning som en obligatorisk del av introduksjonsprogrammet var også listet som en del av Solberg-regjeringens tiltak for å forebygge negativ sosial kontroll i Integreringsstrategien *Integrering gjennom kunnskap 2019–2022*.

Dermed kan foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet også forstås som et resultat av en særlig politisk oppmerksomhet rettet mot utfordringer og praksiser blant enkelte foreldre med innvandrerbakgrunn. Dette har vært en viktig del av integreringspolitikken helt siden 1990-tallet (Bråten & Elgvin, 2014). Oppmerksomheten har dels vært rettet mot utfordringer med å være foreldre i et land hvor man selv ikke er født og oppvokst, dels mot restriktive foreldrepraksiser, som tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og det som en stund ble kalt alvorlige begrensninger av unges frihet, men som nå kalles negativ sosial kontroll (Smette et al., 2021).

Foreldreveiledning hadde – da dette ble lovfestet i introduksjonsprogrammet – over flere år vært prøvd ut og diskutert i evalueringer og forskningsprosjekter som satte søkelys på foreldrerollen i minoritetsfamilier (se Bråten & Sønsterudbråten, 2017; Sønsterudbråten & Bjørnset 2018; Friberg & Bjørnset, 2019).

Friberg og Bjørnset (2019) gjennomførte intervjuer med det de karakteriserer som «godt voksne og ofte ganske konservative og tradisjonsorienterte foreldre» (s. 81). Disse viste at de intervjuede foreldrene savnet et større kollektiv å støtte seg til i barneoppdragelsen. De intervjuede foreldrene følte seg ofte alene med ansvaret for barna. Savnet etter felleskap, følelsen av familieoppløsning og det å stå alene i møte med en fremmed verden, var gjennomgående i deres erfaringer (s. 9). Samtidig identifiserte Friberg og Bjørnset flere sosiale mekanismer som over tid bidrar til det de kaller en mer liberal oppdragerpraksis. Foreldres referansepunkt endrer seg med tiden. Erfaring tilsier kanskje at autoritære oppdragerstiler ikke fungerer så godt, og at institusjonelle rammer som i Norge gir kvinner og barn langt bedre tilgang til ressurser, som bidrar til at konflikter får et annet utfall enn de antakelig kunne fått i opprinnelseslandet (s. 11). Det ble i forskningsprosjektet pekt på både dialog og foreldreveiledning som mulige måter å møte utfordringer i foreldrerollen på (s. 150).

Basert på et annet forskningsprosjekt som evaluerte forsøk med ICDP-veiledning til foreldre i asylmottak, ble det gitt noe mer konkrete anbefalinger. Her ble det for eksempel tatt til orde for å samle erfaringer med å bruke foreldreveiledning i introduksjonsordningen, og på det grunnlaget «diskutere hvordan foreldreveiledning kan knyttes til introduksjonsordningen – obligatorisk og/eller frivillig» (Bråten & Sønsterudbråten, 2017, s. 143). Grunnlaget for anbefalingen var et uttalt ønske fra nylig ankomne foreldre om støtte og bistand i foreldrerollen, et ønske som også kom tydelig til uttrykk i flere forskningsprosjekter (se også Sønsterudbråten & Bjørnset, 2018; Smette & Rosten, 2017).

At foreldreveiledning har blitt en obligatorisk del av introduksjonsprogrammet for nyankomne flyktninger som er foreldre, er altså ment forebyggende. Det skal forhindre at problemer oppstår. Samtidig er et viktig kjennetegn ved universelt og selektivt forebyggende tilbud at de kan bidra til å identifisere problemer som allerede foreligger. Når det gjelder foreldreveiledning, kan dette bidra til å identifisere foreldre og familier som trenger ytterligere foreldrestøtte, også ut over introduksjonsprogrammets rammer.

2.2 Et effektperspektiv og et maktperspektiv

Den politiske oppmerksomheten om foreldrerollen i innvandrede familier følges av forskning både i Norge og i våre naboland i Norden. Dette er forskningsbidrag som omfatter evalueringer av foreldrestøttende tiltak, men også – som vi har sett – forskningsbidrag som utforsker utfordringer og muligheter i foreldreskapet sett fra foreldres ståsted. Overordnet betraktet er forskningsbidragene bygget på det vi identifiserer som to ulike perspektiver: I det ene perspektivet er hovedanliggendet om foreldreveiledning virker. Har det effekt gitt foreldreveiledningens mål? Skapes endringer i foreldres holdninger og praksiser, eller eventuelt i barns velferd? I det andre perspektivet anvendes en kritisk tilnærming, der maktforskjeller og mangel på rettferdighet i hva slags kunnskap og praksiser som «teller» står sentralt.

Dette er samtidig perspektiver som i enkelte sammenhenger kombineres. Det er mulig å undersøke hvordan foreldreveiledning virker, men i et kritisk perspektiv. La oss likevel starte med å se nærmere på de to hovedperspektivene gjennom noen konkrete studier.

Om foreldreveiledning virker – og om dette kan bevises gjennom forskning – er det sentrale spørsmålet i svært mye av forskningen som gjøres på foreldreveiledning. Utgangspunktet er da at hvordan foreldre opptrer ovenfor sine barn og hvordan de forstår og praktiserer foreldrerollen, er avgjørende for barnets utvikling. Barnet utvikler seg på en god måte – både fysisk, sosialt og emosjonelt – ved å ha gode relasjoner til og interaksjon med nære omsorgspersoner. Dårlig foreldreomsorg utgjør derimot en risiko for at barnet utvikler seg negativt når det gjelder følelsesregulering og oppførsel (se for eksempel Brekke et al., 2022, s. 1–2).

Ulike foreldreveiledningsprogram er utarbeidet for å bidra til å styrke foreldres ferdigheter og praksiser, og ulike forskningsprosjekter undersøker om disse programmene virker i tråd med programmets ambisjoner. Gullstandarden er såkalte randomiserte kontrollerte studier som måler effekter av veiledning, basert på de samme forskningsmetodiske prinsippene som benyttes når det undersøkes om medisiner virker. Disse studiene er basert på at en gruppe foreldre gis et tilbud om et foreldreveiledningsprogram, mens en annen

gruppe foreldre (som ellers er lik) ikke gjør det. Disse to foreldregruppene tilnærminger og praksiser (tydelig definert på målbart vis) sammenlignes så før og etter intervensjonen (foreldreveiledning til den ene gruppen, ikke foreldreveiledning til den andre).

Slike studier kan gi grunnlag for konklusjoner som dette (fra en evaluering av effekter av International Child Development Programme (ICDP): «Our findings provide scientific support that ICDP, as a universal preventive programme offered to parents in groups, can be effective in strengthening parental self-efficacy and improving parental emotion sensitivity. ICDP seems to have a limited effect on the children, as reported by parents» (Brekke et al., 2022, s. 12).

Studier som dette er gjerne – for å kunne sannsynliggjøre målbare effekter av universelt innrettede program som ICDP (som er mye brukt i introduksjonsprogrammet) – gjort i forholdsvis store foreldrepopulasjoner, der det likevel kan være tendenser til en overrepresentasjon av middelklasseforeldre. Det vil si at studiene kan være lite egnet til å si noe om hvordan veiledningen virker – for eksempel blant foreldre som relativt nylig har innvandret til landet. Studier som undersøker dette, bygger gjerne på mer sammensatte metodisk design, som kan si noe om virkning, men ikke bevise effekt slik randomiserte kontrollerte studier har som ambisjon.

Ett eksempel er en studie av et såkalt «kulturelt målrettet foreldreveiledningsprogram» for foreldre som har innvandret fra Somalia til Sverige (Osman et al., 2022). Her gjøres en såkalt prosessevaluering av et tilbud om foreldreveiledning særskilt utviklet for og gjennomført i grupper av foreldre med somalisk bakgrunn. Det vil si at det kombineres ulike forskningsmetoder: gruppeintervjuer, spørreskjema og felt- og refleksjonsnotater basert på observasjoner fra foreldreveiledningen. Dette gir grunnlag for følgende oppsummerte resultat: «A majority of the parents were satisfied with the programme and reported increased knowledge about children's rights and the support they could seek from social services» (Osman et al., 2022, s. 1).

Et annet eksempel er en studie som, basert på dybdeintervjuer blant deltakere, søker etter vedvarende endringer i oppdragelsespraksis og familierelasjoner hos mødre med somalisk og pakistansk bakgrunn som flere år tidligere gjennomførte ICDP-veiledning (Savosnick & Olsvold, 2023). Forskerne fant en tendens til at mødre selv mente de var blitt mer sensitive og lydhøre ovenfor barna, noe som førte til en bedre relasjon dem imellom, og at de hadde bedre mestringfølelse i eget foreldreskap. Og kanskje mest interessant: De kunne flere år etter avsluttet kurs, gi konkrete eksempler på hva de gjorde før (kurset) og hva de gjorde nå (Savosnick & Olsvold 2023, s. 209).

I disse studiene, som primært er opptatt av effekt eller virkning, stilles få spørsmål ved behovet for foreldreveiledning eller ved konkrete foreldreveiledningsprogrammers motiver, innretning eller praksiser. Det legges til grunn at foreldre er avgjørende i barns liv, at de trenger veiledning og at det mest er snakk om å finne et opplegg som virker. Når det anvendes det vi har kalt et kritisk perspektiv, er utgangspunktet gjerne et annet.

Dette kan illustreres med en studie som utforsker arbeidet til et tiltak iverksatt i Danmark: det såkalte Dialogkorpset. Dialogkorpset, som består av deltakere som selv har minoritetsdansk bakgrunn, skal gjennomføre workshops med mål om å redusere

foreldreinvolvering i etnisk minoritetsungdoms partnervalg (Liversage, 2024). Hvordan fungerer det? Liversage (2024) legger til grunn at nasjonalstater ønsker å kontrollere befolkningen sin, inkludert hvordan de reproducerer seg. En måte å gjøre dette på, er gjennom innvandringsregulerende tiltak å gjøre det vanskelig å inngå ekteskap med en utenlandsk partner. En annen måte er å søke å påvirke såkalte «intime praksiser» som finner sted i privatsfæren – herunder hvordan ekteskap inngås. Liversage tolker det slik at Dialogkorpset søker dette ved å jobbe både ovenfor foreldre og ungdom for å skape endringer i holdninger knyttet til likestilling, ekteskap og individuelle rettigheter (s. 2).

Studiens utgangspunkt er at politikk handler om å løse problemer (som tvangsekteskap), men at problemer ikke eksisterer som objektive størrelser – de bygger på problematiseringer, som vil si fortolkninger av hva slags problem dette er. Dette er fortolkninger som igjen har konkret betydning for de som omfattes av problemet. Dialogkorpset har som utgangspunkt at endring kan skapes gjennom dialog med etniske minoriteter. De skal derfor lytte til og verdsette synspunkter som deltakere fremsetter i dialogworkshops, men også utfordre deltakernes normer med sikte på å skape refleksjon og endring i ønsket retning (mindre foreldreinvolvering i valg av ektefelle).

Liversage undersøker så, basert på observasjon og intervjuer, hvordan deltakere i workshops (foreldre eller ungdom) utfordrer problematiseringene Dialogkorpset bygger på. Et eksempel er foreldre som innvender at de ikke kontrollerer, men beskytter døtre mot å dra på byen, bli fulle og voldtatte. Foreldrene opplever i mange sammenhenger at problemet er for lite kontroll (over barna ute i samfunnet), heller enn at det er for mye. Men slike forsøk fra foreldre på å utfordre etablerte problemforståelser strander når korpsmedlemmer raskt søker å få diskusjonen tilbake til negativ sosial kontroll. Liversages konklusjon er at dialoger og diskusjoner ikke er likeverdige:

When participants begin questioning, for example established Danish practices or values, Corps members often close down the discussion in order to 'get back on track', and discuss the perceived problematic nature of ethnic minority family life rather than broader issues related to life in Danish society (s. 11).

Slike erfaringer med marginalisering (ved at det er korpsmedlemmene som avgjør hva som er problematisk og hva som er bra) kan, argumenterer forskeren, virke kontraproduktivt i forhold til målet med tiltaket, ved at etniske minoriteter i stedet for å gjøre som de oppfordres til, legger større vekt på praksiser fra opprinnelseslandet (s. 11–12).

En lignende kritisk tilnærming anvendes i en observasjonsbasert studie av ICDP-veiledning som del av introduksjonsprogrammet (Steen-Johnsen & Skreland, 2023). Her legges det til grunn at ICDP bygger på og anerkjenner kulturelle og personlige erfaringer som deltakerne har med seg inn i veiledningen. Men at ICDP-programmet også er tydelig på hva som er godt foreldreskap – og slik representerer en bestemt tilnærming til hva som er riktig å gjøre som foreldre. Når dette programmet så benyttes i foreldreveiledning som er obligatorisk i introduksjonsprogrammet, stiller myndighetene seg bak programmets tilnærminger og løsninger. Begrepet «epistemic injustice» står sentralt i denne studien – et begrep som søker å forklare hvordan enkelte grupper trekkes med i kunnskapsbygging når det er noe som angår dem, mens andre ikke gjør det. Steen-

Johnsen og Skreland (2023) skriver: «The concept of epistemic injustice helps us understand ICDP as a state-endorsed epistemology that, when made mandatory, deprives refugees of the possibility of equally participating in and contributing to definitions of good parenting» (s. 449).

Utgangspunkt og undersøkelsesopplegg i de to foregående studiene er at det i dialog-initiativer og foreldreveiledningsprogram finnes en normativ oppskrift for hva som er riktig å gjøre som foreldre – en oppskrift som gjerne har et forskningsbasert grunnlag – og som i tillegg velsignes av velferdsstaten. Dette er et normativt utgangspunkt som er underliggende, men som ikke alltid kommuniseres like tydelig – jamfør bestrebelsene på dialog og på å bygge på foreldrerfaringer. Men når det, slik disse forskerne gjør, stilles spørsmål ved og undersøkes hvilke erfaringer og kunnskap som legges til grunn i diskusjoner og dialog og hvilke som parkeres, blir det likevel synlig at enkelte tilnærminger framheves som riktige enn andre. Det undersøkes deretter hvordan dette fungerer, og det identifiseres i begge studier motstand fra deltakere som mer avfeies enn tas alvorlig av de ansvarlige for tiltaket. Noe som kan føre til at deltakerne kjenner seg marginaliserte, i stedet for å kjenne seg styrket. Tilnærmingen i disse to studiene setter maktforskjeller og urettferdighet i sentrum av analysen.

Hva om man samtidig ser etter demokratiserende tendenser? Gustafsson (2020) utforsker to svenske foreldreveiledningsprogram utformet for innvandrede minoritetsforeldre på en slik måte. Hun legger til grunn at dette er et tilbud om forebyggende, men også normative intervensjoner, som gis til en særskilt utvalgt målgruppe (foreldre med innvandrerbakgrunn) basert på at innvandrede foreldre har spesielle behov som en følge av kulturelle forskjeller. Ambisjonen er så å undersøke om måten disse foreldreveiledningsprogrammene gis på til disse målgruppene kan forstås som kulturelt imperialistiske praksiser eller som demokratiske praksiser. Kulturell imperialisme defineres som erfaringer med at egen gruppes perspektiver gjøres usynlige, men at de også stereotypifiseres og andregjøres. Samtidig etableres en dominant gruppes erfaringer og kultur som en norm, den universaliseres. Demokratiske praksiser defineres i dette tilfellet som at en velferdsstatlig tjeneste (foreldreveiledning) blir startpunktet for motstand og selvbestemmelse blant foreldre, basert på idealer om inkludering, politisk likestilling, rettferdighet, sensibilitet og åpenhet (s. 320).

Gustafsson finner at foreldreveiledningene rommer begge deler, både kulturell imperialisme og demokratisering. Funnene er basert på en dokumentstudie av programmenes formål og innhold, i tillegg til intervjuer med foreldreveiledere om deres motiver og med foreldre om deres erfaringer med programmet. I begrunnelser og mål for programmene finner forskeren en tendens til å definere målgruppene og deres behov, en tendens til at det er «vi» som holder veiledningen som skal gi «dem», deltakerne, ny kunnskap og innsikter. Denne tilnærmingen ble bekreftet av foreldre som i intervjuer fortalte at de nå hadde lært hva som var riktig og galt.

Samtidig finner Gustafsson en tydelig diskrepans mellom de formelle beskrivelsene av hensikter med programmet og personlige motiver blant de som holder kursene. Foreldreveilederne understreket betydningen av å styrke deltakernes selvtillit og støtte selvrefleksjon knyttet til egne roller i det svenske samfunnet heller enn å fremme ikke-

produktive stereotypier av kulturelle forskjeller. Veilederne ville fokusere rettigheter og plikter hos både foreldre og myndigheter, for å gi foreldre mer makt til å stå opp for ungene sine. Disse motivene og ambisjonene reflekteres også i foreldreintervjuene hvor deltakere beskriver hvordan de har kjent på at det er noe galt med måten de er foreldre på, og at veiledningene ble en anledning til å konfrontere dette og finne nye veier.

Der prosjektbeskrivelser bygger på det Gustafsson beskriver som forventninger om kulturelle forskjeller formulert på ukritiske måter, brakte implementering og møte med foreldrene med seg andre forventninger, erfaringer og behov. Deltakerne ble sett mer som innvandrere enn som grupper med annen kultur. Dette fremmet demokratiske praksiser der autoritetene (de som holdt veiledningen) heller enn å på forhånd formulere hva som var deltakernes behov, lyttet til dem på egne vilkår (s. 327).

Studier basert på kritiske tilnærminger til foreldreveiledning og andre foreldrestøttende tiltak byr på problematiseringer og synliggjøring av kontraproduktive praksiser, som lett gjøres usynlige i studier der det primære fokuset er effekt og virkning. Samtidig risikerer kritisk innrettede studier å underkommunisere eller gjøre usynlig hvordan foreldreveiledning også kan ha positive virkninger for foreldre som deltar, og hvordan et foreldreveiledningsopplegg som i utgangspunktet følger en standardisert mal, kan implementeres og gjennomføres på svært ulike måter – og derav antakelig med ulike utgangspunkt.

2.3 Våre perspektiver

I denne rapporten kombinerer vi deler av de to perspektivene vi har presentert i kapittel 2.2. På den ene siden handler analysene våre om hvordan foreldreveiledning virker, i form av hvordan den erfares av de som deltar i den. På den andre siden stiller vi også spørsmål hentes fra kritiske perspektiver, som sier at virkning ikke bare er knyttet til valg av tiltak, men hvordan de settes ut i live, hvordan veiledere tenker og handler, og hvordan møtene mellom veiledere og foreldre erfares.

Foreldres tilnærminger og erfaringer tenderer til å variere etter hva slags tilbud som gis. Det vil si hva slags foreldreveiledningsopplegg de følger (se Sundsbø, 2021), hvordan veileder opptrer (se Bråten & Sønsterudbråten, 2017) og hva som er foreldrenes utgangspunkt. Sundsbø (2021), intervjuet i sin studie, foreldre både med og uten innvandrerbakgrunn som hadde deltatt forebyggende foreldreveiledning. Hun fant at foreldre med innvandrerbakgrunn så foreldreveiledning som en mulighet til å få kunnskap de trengte for «å passe inn». Dette var kunnskap som gjorde det mulig å forstå hva som ble forventet av dem som foreldre i det norske samfunnet og til å kjenne seg som verdige foreldre, for eksempel i møte med barnevernet (som enkelte ga uttrykk for at de fryktet).

Samtidig ga noen foreldre i Sundsbøs studie, uttrykk for at de kjente seg utpekt og stigmatisert. De så innholdet i foreldreveiledningen de hadde fått som uttrykk for opplæring i norske normer og norsk kultur – ikke som universelle sannheter, men ei heller som gjort til gjenstand for debatt. Vi finner også veiledere i vår pågående evaluering av standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet som beskriver hvordan foreldre i utgangspunktet er skeptiske til at de må være med på foreldreveiledning og til hva dette vil inneholde. Samtidig opplever disse veilederne gjerne at et veilednings- og dialogbasert opplegg «vinner foreldre over», fordi de erfarer å få informasjon og praktiske råd som gjør

dem bedre i stand til å inngå i gode relasjoner med sine barn, inkludert grensesetting. De som arbeider med foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet gir uttrykk for at de er redde for å miste dette, og de hadde – da vi intervjuet dem høsten 2023 – bekymringer knyttet til et nedskalert foreldrekurs der det blir mindre tid og rom til å bygge tillit (se Kavli et al., 2024).

3 Datamateriale og analyser

Denne rapporten bygger på et kombinert kvantitativt og kvalitativt datamateriale som gir oss tilgang til hva slags tilbud foreldre i introduksjonsprogrammet får i den enkelte kommune, hvordan dette tilbudet begrunnes lokalt, hvordan kurs og veiledning foregår i praksis og deltakernes erfaringer. I tillegg har vi i kapittel 2 brukt resultater fra oppsummert kunnskap om bruk av foreldreveiledning blant nyankomne og bosatte flyktninger. Vi rapporterer i de påfølgende kapitlene fra de ulike datakildene hver for seg. I det avsluttende kapitlet sammenligner vi resultater fra ulike datakilder. Dette gir grunnlag for diskusjoner og leder frem til anbefalinger. Anbefalingene bygger på hva de samlede dataene forteller om hvordan foreldrekurs ved høye ankomster fungerer.

3.1 Nasjonalt introduksjonsregister (NIR)

Nasjonalt introduksjonsregister (NIR) gir en oversikt over deltakere i introduksjonsprogrammet på individnivå. Det inneholder opplysninger om deltakernes demografiske kjennetegn (for eksempel kjønn, alder, statsborgerskap, utdanning, oppfølgingskommune og startdato for introduksjonsprogrammet) og om deltakernes innhold i introduksjonsprogrammet, inkludert foreldreveiledning. Kommunene skal registrere informasjon om deltakere i NIR kontinuerlig, eksempelvis når de begynner introduksjonsprogram (startdato), når de får tiltak (hvilket tiltak og lengde), og når de avslutter introduksjonsprogram. Når det gjelder foreldreveiledning, viser NIR om dette har vært en del av innholdet for den enkelte deltaker i introduksjonsprogram samt hvor mange timer deltakeren har fått. NIR inneholder imidlertid ikke informasjon om en deltaker er forelder og dermed har rett til tilbud om foreldreveiledning.

I dette prosjektet skulle vi opprinnelig bruke NIR-data, som også anvendes i Fafo sin evaluering av standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet, for å undersøke hvordan kommunene gjennomfører foreldrekurs tilpasset høye ankomster. Vi ønsket å se på hva som kjennetegner deltakere som er registrert med foreldreveiledning/-kurs, hvor mange timer foreldreveiledning/-kurs de har hatt og hvilket tidspunkt i programtiden de har deltatt i tilbudet. NIR-uttrekket vi hadde tilgang til består av alle deltakere i introduksjonsprogram som startet etter 1. januar 2021 og frem til 31. desember 2023. Dette betyr at uttrekket inneholder deltakere som fikk foreldreveiledning som del av sitt programinnhold både før og etter forskriftendringen i juli 2023 som muliggjør tilbud om nedskalert versjon av foreldreveiledning (foreldrekurs tilpasset høye ankomster).

NIR-data for deltakere som *ikke* har avsluttet introduksjonsprogram vil inneholde stor variasjon i programlengde og innhold og kan derfor gi et svært ufullstendig bilde av deltakernes reelle introduksjonsprogram. På grunn av dette og for å unngå å sammenligne grupper med svært ulik programlengde (for eksempel de som akkurat har startet program og de som har avsluttet), er det hensiktsmessig kun å inkludere deltakere som har en registrert sluttdato.

Totalt antall personer med *avsluttet program* i uttrekket vårt er 11 958, og av disse har 2553 foreldreveiledning som del av sitt introduksjonsprogram. Men av disse har kun

244 (9 prosent) startet etter juli 2023, da forskriftsendringen som ga adgang til en nedskalert versjon av foreldreveiledning ble gjort. Det ville vært interessant å sammenligne de som startet introduksjonsprogram før og etter forskriftsendringen for å se om noe er forandret i tilbudet deltakere får. Men vi har ikke gjennomført slike analyser på grunn av svært store forskjeller i størrelsen på disse to gruppene (2309 deltakere vs. 244). Vi kan dermed ikke bruke dette uttrekket til å sammenligne og se på forskjeller i mottatt foreldreveiledning før og etter forskriftsendringen.

Uttrekket gir imidlertid et mer generelt bilde av hvem som har mottatt foreldreveiledning og antall timer i perioden for uttrekket. Her ser vi kjennetegn ved deltakere, andelen som mottar foreldreveiledning og antall timer foreldreveiledning. Tall fra dette uttrekket bekrefter et mønster i gjennomført foreldreveiledning som allerede er rapportert i Kavli et al. (2024), nemlig at deltakere med ukrainsk bakgrunn får færre timer foreldreveiledning enn øvrige deltakere.

Ettersom NIR-dataene vi har ikke kan benyttes for å si noe om kjennetegn ved deltakere som får foreldreveiledning før og etter forskriftsendringen om antall veiledninger ble gjort, brukes de ikke som del av datagrunnlaget i denne rapporten, slik vi opprinnelig planla. I stedet bruker vi resultatene fra spørreundersøkelsen, med en svarprosent på 63 prosent, og de kvalitative case-studiene, for å beskrive kommunenes gjennomføring og tilbud.

3.2 Survey til kommunene

I september og oktober 2024 gjennomførte vi en spørreundersøkelse til veiledere for foreldrekurs/foreldreveiledning i landets kommuner, inkludert Oslos femten bydeler. I alt 371 mulige respondenter ble kontaktet. Kontaktinformasjonen til veilederne ble innhentet gjennom en spørreundersøkelse til ledere for introduksjonsprogram sendt ut i juni 2024 i et forskningsprosjekt som foregår parallelt, der Fafo evaluerer erfaringer med standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet. I kommuner hvor vi ikke fikk kontaktinformasjon via spørreundersøkelsen, ble veileders e-postadresse innhentet via søk på kommunenes nettsider og/eller ved henvendelser til kommunen direkte via e-post eller telefon. I kommuner hvor vi ikke hadde e-postadresse til ansvarlig for foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet, har vi sendt undersøkelsen til kommunens postmottak.

Undersøkelsen ble sendt ut via e-post med lenke til spørsmålsskjema, 27. august 2024. Spørreskjemaet ble pilotert i to kommuner og bearbeidet i flere runder før utsending. Undersøkelsen besto av lukkede spørsmål med svaralternativer samt enkelte åpne spørsmål med mulighet for mer utfyllende svar, dersom respondentene ønsket dette.

Til sammen 194 kommuner har svart på undersøkelsen (tabell 3.1). I tillegg har vi informasjon fra 29 kommuner som er del av interkommunale samarbeid med kommuner som har svart, og 12 kommuner har kontaktet oss og fortalt at de kjøper foreldreveiledning/foreldrekurs av private aktører.

Tabell 3.1 Svarstatus

Svarstatus	Antall	Prosent (%)
Fullført	194	52
Interkommunalt samarbeid	29	8
Kjøper privat	12	3
Noen svar	17	5
Feilmelding e-post	6	2
Ikke svart	113	30
Total	371	100

Vi har med andre ord informasjon om tilbudet som gis i 63 prosent av kommunene. Men som vist i tabell 3.2, er det forskjeller på fylkesnivå. I enkelte kommuner var det krevende å få kontakt med de ansvarlige for kurs og veiledning til foreldre i introduksjonsprogrammet. Dette var særlig tilfelle når Flyktningetjenesten er organisert i Nav. Da er det, med mindre vi hadde lykket med å få telefonnummer til enkeltpersoner i Nav, kun mulig å kontakte kommunens flyktningetjeneste gjennom det generelle Nav telefonnummeret. Der er det lang ventetid. Og når vi fikk kontakt med noen i kommunen direkte, var det likevel krevende å få telefonnummer til veiledere, ettersom dette, med få unntak, var noe de ikke ville gi ut. Likevel har vi i majoriteten av fylkene oppnådd en svarprosent på over 50 %, med unntak av Oslo (47 %) og Østfold (25 %).

Tabell 3.2 Svarprosent per fylke

Fylke	Antall kommuner	Svar	Svarprosent (%)
Agder	25	20	80
Akershus	21	12	57
Buskerud	18	12	67
Finnmark	18	9	50
Innlandet	46	35	76
Møre og Romsdal	27	17	63
Nordland	41	22	54
Oslo	15*	7	47
Rogaland	23	18	78
Telemark	17	11	65
Troms	21	12	57
Trøndelag	38	23	61
Vestfold	6	4	67
Vestland	43	30	70
Østfold	12	3	25
Total	371	235**	63

*For Oslo gjengis svarprosent for bydeler

**Inkl. fullførte, interkommunalt samarbeid og de som kjøper privat

3.3 Casekommune – intervjuer med veiledere og deltakere

Dette forskningsprosjektet sees, som også nevnt i punkt 3.2, i sammenheng med et annet prosjekt der foreldreveiledning/kurs i introduksjonsprogrammet også er tema, som har blitt gjennomført av Fafo parallelt: Evaluering av standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet.¹⁴ Foreldreveiledning har fra januar 2021 vært et slik standardisert element, og inngår derfor også i den evalueringen.

Når begge disse forskningsprosjektene sees i sammenheng, inkluderer vi til sammen ti casekommuner – hvorav den ene er en bydel i Oslo. Casekommunene er valgt etter følgende kriterier: 1) *Hva slags tilbud* om foreldreveiledning/kurs fikk deltakere i introduksjonsprogrammet? Vi ønsket både kommuner som hadde 1–12 samlinger med ordinær veiledning og de som tilbød kortere kurs. Dette for å kunne sammenligne begrunnelser, praksiser og erfaringer. 2) *Beliggenhet*. Vi ønsket kommuner fra ulike deler av landet, både fra urbane og rurale strøk. 3) *Befolkning*. Vi ønsket både store og små kommuner. 4) *Erfaringer* med å bosette flyktninger. Vi ønsket både de med lite og mye erfaring.

Helt konkret ble kommunene valgt ved at vi fortsatte å holde kontakt med seks casekommuner som vi allerede hadde opprettet kontakt med i følgeevalueringen av standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet (Kavli et al., 2024, s. 41). Her var det allerede tatt hensyn til beliggenhet, antall innbyggere, erfaringer med å bosette – og også om de hadde intro i eller utenfor Nav. Vi supplerte dette utvalget med fire kommuner til, basert på utvalgskriteriene vi nå hadde definert og hva vi manglet.

Vi har i dette prosjektet om foreldrekurs ved høye ankomster hatt kontakt med og fått informasjon fra samtlige ti kommuner, men vi har aktivt samlet inn data fra åtte av dem. Når vi mangler to, er det fordi det av ulike årsaker ikke har vært mulig å samle inn data via observasjon og kvalitative intervjuer med deltakere i foreldreveiledning i intro eller intervjuveiledere innenfor tidsrommet for dette prosjektet. Dette skyldes at de ikke har hatt foreldreveiledning i kommunen sommeren og høsten 2024 eller at det ikke har passet å ta imot oss. Vi har likevel inkludert alle ti kommuner, siden erfaringene fra de to kommunene vi har hatt lite kontakt med i høst også er viktige i et samlet bilde av hvordan kommunene arbeider med foreldreveiledning etter at de fikk anledning til å tilpasse tilbudet til høye ankomster. Følgende casekommuner inngår i prosjektet:

Kommune A: Stor by på Østlandet med ca. 100 000 innbyggere som har mange års erfaring med å ta imot og bosette flyktninger. Bosetter flyktninger fra både Ukraina og fra andre land. Flykningetjenesten er utenfor Nav.

Kommune B: Mellomstor kommune på Østlandet med ca. 20 000 innbyggere. Har mange års erfaring med å ta imot og bosette flyktninger. Flykningetjenesten er utenfor Nav.

Kommune C: By på Sørlandet med i underkant av 50 000 innbyggere. Har mange års erfaring med å ta imot og bosette flyktninger. Bosetter flyktninger fra både Ukraina og fra andre land. Flykningetjenesten er i Nav.

¹⁴ <https://www.faf.no/prosjekter/fullorte-prosjekter/folgeevaluering-av-standardiserte-elementer-i-introduksjonsprogrammet>

Kommune D: Bygdekommune på Østlandet med mindre enn 5000 innbyggere. Har hatt et opphold i bosetting, men er nå i gang igjen. Bosetter kun ukrainere. Flyktingetjenesten er utenfor Nav.

Kommune E: Stor by på Vestlandet med over 100 000 innbyggere. Har mange års erfaring med å ta imot og bosette flyktninger. Bosetter flyktninger fra både Ukraina og fra andre land. Flyktingetjenesten er utenfor Nav.

Kommune F: Stor by på Østlandet med ca. 100 000 innbyggere som har mange års erfaring med å ta imot og bosette flyktninger. Bosetter flyktninger fra både Ukraina og fra andre land. Flyktingetjenesten er i Nav. Denne kommunen samarbeider med en nabokommune om foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet.

Kommune G: Bydel øst i Oslo med ca. 60 000 innbyggere. De bosetter flyktninger fra både Ukraina og fra andre land. Flyktingetjenesten er i Nav.

Kommune H: Mellomstor kommune i Midt-Norge med noe under 15 000 innbyggere. Bosetter flyktninger fra både Ukraina og fra andre land. Flyktingetjenesten er utenfor Nav.

Kommune I: Mindre by på Østlandet med under 30 000 innbyggere. Har lang erfaring med å ta imot og bosette flyktninger. Flyktingetjenesten er i Nav.

Kommune J: Bygdekommune på Østlandet med under 3000 innbyggere. Ny som motaks- og bosettingskommune. Bosetter kun ukrainere. Flyktingetjenesten er utenfor Nav.

I disse kommunene er det gjennomført intervjuer og/eller samtaler med ansvarlig for foreldreveiledning og med enkelte av dem som gir veiledning / holder kurs i kommunene. Enkelte steder er dette de samme menneskene. Til sammen intervjuet vi 17 stykker. Under intervjuene spurte vi veilederne om ulike temaer, som hvordan kursene organiseres, hvilke temaer som vektlegges, hvordan språkbarrierer håndteres, og hvordan deltakerne opplever og responderer på kursene. Intervjuene med veilederne ble gjennomført på Teams eller fysisk, og intervjuene varte omkring en times tid. Vi gjorde tre individuelle intervjuer, seks med to ansatte og ett gruppeintervju med fire veiledere.

Vi har også gjort intervjuer med til sammen 30 deltakere fra seks av casekommunene. Disse var på intervjutidspunktet snart ferdig med eller ferdig med, foreldrekurs/veiledning. Deltakerne var mellom 25 og 51 år, og vi intervjuet til sammen 19 kvinner og 11 menn. Noen deltakere var alene om omsorgsansvaret, mens andre kom til Norge sammen med sin partner. De har varierende utdanningsbakgrunn, fra analfabet til høyere utdanning. De har bakgrunn fra Ukraina, Eritrea, Kongo, Syria, Tyrkia og Afghanistan. Vi gjennomførte intervjuene vår og høst 2024. De er gjort individuelt, men ektepar er blitt intervjuet sammen. Intervjuene har vart fra 15 minutter (ved et par anledninger hvor deltakere måtte hente i barnehagen) til opp mot en time. De er gjort i lokaler knyttet til der veiledningen foregår, men i et rom hvor kun forsker og deltaker var til stede. Ett av intervjuene ble gjort på kafe.

Intervjuer er gjennomført i et fysisk møte mellom forsker og deltaker, og med telefon-tolk. Tre av intervjuene ble gjennomført på norsk. Telefontolk ble benyttet fordi vi ikke ønsket å bruke tolker, språkassistenter eller veiledere som var involvert i veiledninger/kurs som deltakerne hadde hatt. Deltakerne skulle kjenne seg frie til å snakke om sine erfaringer med kursene. Intervjuene med foreldre ble gjennomført for å få innsikt i foreldres egne erfaringer med veiledninger og kurs. Vi benyttet en intervjuguide med tema som forventninger, mest relevant / størst utbytte av, hvordan de vurderte info de fikk og om de syntes noe manglet / ikke burde vært med. Vi spurte også om erfaringer med veileder, med bruk av tolk og om gruppediskusjoner og refleksjon. I tillegg snakket vi om hva de tenkte om å være foreldre og om dette var annerledes nå som de var kommet til et nytt land. Spørsmålene var utformet for å gi en helhetlig forståelse av foreldrenes perspektiv på kursene og hvordan de opplever å delta. Det er viktig å ha med seg at deltakerne kun har fått det tilbudet de har fått. Muligheten til å reflektere over eller sammenligne med annet innhold og opplegg er derfor svært begrenset.

I tillegg har vi inkludert intervjuer med ansvarlige og veiledere hos to private tilbydere (Atlas Kompetanse og Barnas Plattform) samt at vi har gjort intervjuer på telefon med ansvarlig for foreldreveiledning i fire av kommunene som anvender disse to private tilbyderne. Disse kommunene er ikke blant våre casekommuner. De er alle mindre distriktskommuner på Østlandet, i Midt-Norge og i Nord-Norge.

3.4 Observasjoner

Gjennom dokumenter har vi et bilde av myndighetenes ambisjoner med foreldreveiledning- og kurs, og gjennom en survey har vi fått innsikt i kommunens tilbud. Vi har intervjuet veiledere – mange av dem ansvarlige for foreldreveiledning i sin kommune om deres ambisjoner, valg og erfaringer. Vi har også intervjuet deltakere om deres forventninger og erfaringer. Det vi manglet var tilgang til foreldreveiledninger og foreldrekurs for selv å se hvordan dette utspilte seg i praksis. Dette ville også gi et blikk for likheter og forskjeller i praksiser på tvers av kommuner, siden veiledere og deltakere først og fremst kan gi oss informasjon om det de har gjennomført og deltatt i.

Når vi har henvendt oss til casekommunene med spørsmål om å få være til stede og observere under foreldreveiledning/kurs hos dem, aktualiseres betydningen av tillit i disse sesjonene. Vi har henvendt oss til ansvarlig for foreldreveiledning og til veiledere som holder og er ansvarlig for den enkelte sesjonen. Flere understreker at de er avhengig av tillit mellom veiledere og deltakere for at foreldreveiledningen skal fungere, noe som gjør at ikke alle ser det som passende å kunne ønske oss velkommen. Ett eksempel er to veiledere som etter å ha vurdert forespørselen ga følgende svar på e-post: «Vi har landet på at vi ikke kan ha med en ekstern inn i denne gruppa. Vi opplever at de kan bli skeptiske til alt som kan oppfattes som kontroll. Gruppa er allerede på 7. møte og tror dette kan påvirke gruppa negativt, selv om vi prøver å forklare hvem du er og hvorfor du er der.»

I et annet tilfelle meldte den aktuelle veilederen at vedkommende ikke ønsket en passiv observatør, men kunne være åpen for å ha med en deltakende observatør på alle veiledningene i en av sine grupper. Det fikk vi ikke til i høst, men vi får det til før neste rapportering om hvordan det går med foreldrekurs- og veiledning i evalueringen av

standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet. Samtidig vitner det at vi fikk tilgang til å observere tolv foreldreveiledninger/foreldrekurs om at mange *har* ønsket oss velkommen. Vi har først tatt kontakt med den ansvarlige for foreldreveiledning i kommunen eller med veiledere direkte. Veiledere har så spurt den aktuelle gruppa med foreldre om det er greit at vi kommer. Når vi har ankommet i gruppa har vi i alle tilfeller – før veiledningen eller møtet starter – introdusert oss for deltakerne. Vi har fortalt hvem vi er, hva Fafo er, om forskningsprosjektet og hvem det utføres på oppdrag fra. Vi har også forsikret om at vi ikke kommer til å oppgi hvilke kommuner vi har besøkt og hvilke grupper og individer vi har snakket med.

Vi er blitt tatt godt imot, slik det synliggjøres i observasjonsnotatet til en av to forskere som har observert. Notatet er fra et besøk der flere grupper ble observert: «Jeg introduserer meg selv og forteller om hvorfor jeg er på besøk og forteller litt mer om prosjektet. Legger også vekt på at alle i rommet vil være anonyme. Ingen av gruppene har hatt spørsmål til meg, men har smilt vennlig og ønsket meg velkommen.»

Forskerne har under disse observasjonene hatt en ikke-deltakende rolle, som vil si at forskerne kun observerer uten å involvere seg i samhandlingen selv. Det finnes imidlertid grader av ikke-deltakelse. Vi har småpratet med både veiledere, deltakere og tolker i pauser, før og etter at møtet var ferdig (Fangen, [2004] 2017, s. 77–79). Vi har plassert oss i rommet slik veileder har ønsket. Det vil si enten rundt bordet med deltakerne, da som regel i nærheten av veileder, eller på siden av bordet deltakerne sitter rundt. Deltakere og veiledere har, som vi redegjør for i kapittel 5.1, i alle sesjonene sittet rundt et langbord eller et rundt bord. Forskerne har notert og ikke stilt noen spørsmål underveis, men vi har altså ikke gjennomført ikke-involvering. I enkelte tilfeller har vi også gjort intervjuer med deltakere og veiledere(e) i forkant eller etterkant av veiledningene. I andre tilfeller har vi gjort avtaler om å komme igjen seinere for å gjøre intervjuer.

Vi har i observasjonene særlig hatt blikket festet på engasjement og involvering blant deltakerne, og også hvordan dette skapes. Dernest har målet om å trygge foreldrene og hvordan dette ivaretas, vært viktig. Vi har under observasjonene notert med penn og papir eller på PC. I enkelte tilfeller – der alt er oversatt til norsk – har vi notert en god del av det som blir sagt. I andre tilfeller – der en av veilederne har snakket deltakeres morsmål – har vi notert mye mindre. Vi har merket oss spørsmål, latter, kroppsspråk og andre faktorer vi tenker at kan ha påvirket veiledninger og kurs. Etter observasjonene er gjort, er disse notatene skrevet ut. Vi har observert i tolv forskjellige kurs/veiledningssesjoner i sju av casekommunene. I to av kommunene har vi observert i mer enn én veiledningssesjon:

Observasjon 1 foregikk i kommune A. Tid: 8 x 2 timer. Innhold: Følger standard ICDP-opplegg. Veiledere: To veiledere – en som snakker deltakeres språk, en med norsk majoritetsbakgrunn, begge ICDP-sertifiserte. Deltakere: Seks deltakere, fem kvinner og en mann, alle fra Ukraina.

Observasjon 2 foregikk i kommune F. Tid: 12 møter x 2,5 timer. Innhold: Følger standard ICDP-opplegg, minoritetsversjonen. Veiledere: To veiledere – en med samme landbakgrunn som deltakere, men med annet språk og en majoritetsnorsk. Språk: En

tilstedeværende tolk. Deltakere: Seks deltakere (en sjuende kom helt mot slutten), tre menn og tre kvinner. Alle med bakgrunn fra Kongo.

Observasjon 3 foregikk i kommune G. Tid: 4 x 2 timer. Innhold: Komprimert utgave av ICDP. Veiledere: To veiledere – en som snakker deltakeres språk, en med majoritetsnorsk bakgrunn. Deltakere: Ni deltakere, fem kvinner og fire menn. Alle med bakgrunn fra Ukraina.

Observasjon 4 foregikk i kommune C. Tid: 8 x 3 timer. Innhold: ICDP, minoritetsversjonen. Veiledere: To veiledere – en som snakker deltakeres språk og en som snakker norsk (opprinnelig fra europeisk land). Deltakere: Åtte deltakere, tre kvinner og fem menn. Vanligvis er de ti deltakere, men to er borte denne dagen. Alle har bakgrunn fra Ukraina.

Observasjon 5 foregikk også i kommune C. Tid: 8 x 3 timer. Innhold: ICDP, minoritetsversjonen. Veiledere: To veiledere, en som snakker deltakeres språk og en majoritetsnorsk. Deltakere: Åtte deltakere, fem kvinner og tre menn. Alle har bakgrunn fra et arabiskspråklig land.

Observasjon 6, 7, 8 foregikk i kommune H. Tid: 4 x 2 timer. Innhold: Blanding mellom ICDP og IMDi/Bufdir sine anbefalinger i fagressurs. Mest ICDP, veileder mener det gis et fullt ICDP-kurs i betydningen at alle tema gjennomgås. Veiledere: En veileder med majoritetsnorsk bakgrunn. Språk: Telefontolker. Deltakere: På kurs 6, tre deltakere – alle kvinner, opprinnelig fra Eritrea. På kurs 7, fem deltakere – tre kvinner og to menn – alle fra Kongo. På kurs 7, tre deltakere – to kvinner og en mann – alle fra Ukraina.

Observasjon 9 foregikk i kommune E. Tid: 14 samlinger av litt ulik lengde. Under observasjon, to timer. Innhold: En kombinasjon av veiledningsprinsipper, informasjon og praksis (ekskursjoner). Veiledere: To veiledere, en minoritets- og en majoritetsnorsk. Tre tilstedeværende tolker. Deltakere: Fem deltakere, tre kvinner og to menn. En har forfall, de er vanligvis seks. Deltakere har bakgrunn fra Syria, Kongo og Afghanistan.

Observasjon 10 foregikk i kommune J. Tid: 2 x 2,5 timer. Innhold: Komprimert utgave av ICDP. Veiledere: To veiledere som begge er majoritetsnorske. Telefontolk. Deltakere: Sju deltakere, fem kvinner og to menn. Alle med bakgrunn fra Ukraina.

Observasjon 11 foregikk i kommune E. Tid: 8 x 2,5 timer. Innhold: Utarbeidet av veileder, i hovedsak informasjon, men også introduksjon til ulike foreldrepraksiser. Veileder: En veileder som er majoritetsnorsk. Språkassistent som snakker et språk deltakere forstår. Ti deltakere, sju kvinner og tre menn, alle med bakgrunn fra Ukraina.

Observasjon 12 foregår i kommune E. 17 x 2 timer. Innhold: Utarbeidet av veileder, i hovedsak informasjon, men også introduksjon til foreldrepraksiser. Veileder: En veileder som er majoritetsnorsk. To tilstedeværende tolker + en tredje som også skulle vært tilstedeværende, men som er syk, telefontolk oppnås det ikke kontakt med og deltaker må bruke Google Translate. Deltakere: Seks deltakere, fire kvinner og to menn, bakgrunn fra Afghanistan, Syria, Eritrea.

4 Kommuners tilbud om foreldrekurs- og veiledning

I dette kapitlet presenterer vi resultater fra en kartlegging av hva kommunene tilbyr av foreldrekurs- og veiledning samt noe om hvorfor og hvordan de gir det tilbudet de gir. I kapittel 6 skriver vi mer om hvorfor, hvor vi presenterer resultater fra en kvalitativ utforskning av de ansvarlige for foreldreveiledning og foreldreveiledere sine ambisjoner og erfaringer med dette tilbudet i introduksjonsprogrammet. Datagrunnlaget i dette kapitlet er primært fra spørreundersøkelsen til de ansvarlige for foreldreveiledning i kommunene (se kapittel 3.2). Men vi supplerer altså noe med funn fra kvalitative data fra casekommuner.

Først spør vi om kommunene tilbyr foreldreveiledning og hva slags veiledning og kurs de tilbyr til hvilke deltakere. Her benyttes også registerdata for å, basert på det kommunene selv rapporterer inn til IMDi, se hvor mange deltakere som får tilbud og hva slags tilbud de får. Deretter spør vi om hvem veilederne er og hva slags innhold de tilbyr, før vi vender oss til kommunens håndtering av det faktum at svært få deltakere behersker norsk. Dette gjør språk til en viktig faktor å håndtere. Hvordan håndterer kommunene det? Avslutningsvis presenterer vi hva veiledere mener påvirker foreldres forutsetninger i foreldrerollen og om innholdet i foreldreveiledning- og kurs er tilpasset foreldre med ulike utdanningsnivå.

Helt til slutt presenterer vi to private aktører som begge tilbyr foreldreveiledning digitalt, hva de tilbyr og hva som er kommuners erfaringer med tilbud/tilbydere. Dette er motivert av at vi i spørreundersøkelsen fant at relativt mange kommuner kjøpte digitale tilbud om foreldreveiledning/kurs av særlig to private tilbydere: Atlas Kompetanse og Barnas Plattform. Vi drøfter også om disse private tilbudene tilfredsstillende formelle krav i lov og forskrift, og hvordan foreldreveiledning gjennomført av eksterne aktører kan gjøre kommunenes videre oppfølging av «sine» familier utfordrende.

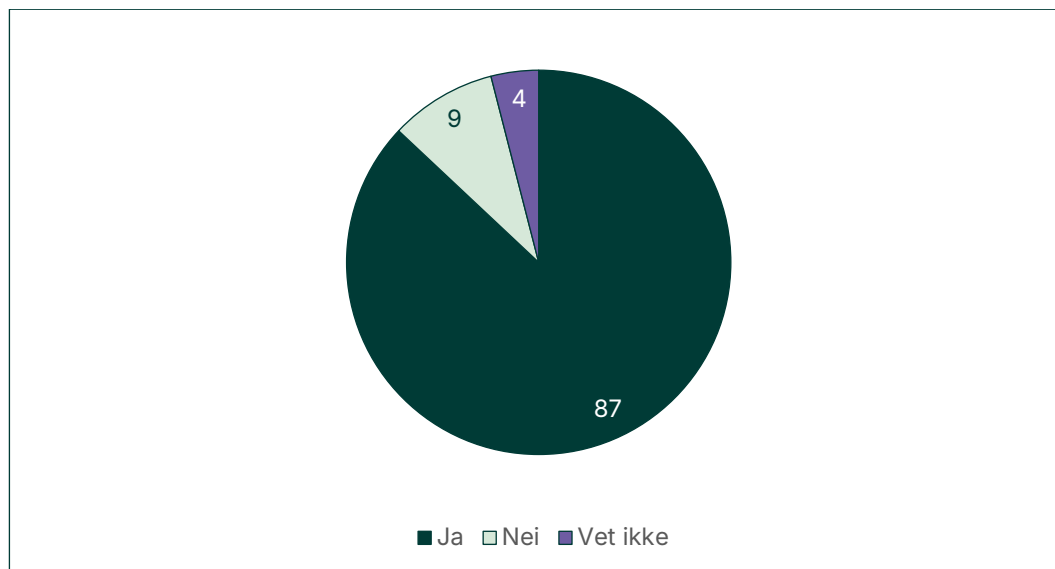
4.1 Hva tilbys og hvorfor

Som vi ser i figur 4.1, tilbyr nær ni av ti kommuner som har svart på vår undersøkelse (87 prosent) foreldreveiledning- eller kurs til alle deltakere i introduksjonsprogrammet med barn under 18 år samt til de som blir foreldre i løpet av programtiden. Når vi sammenligner dette med tidligere undersøkelser, finner vi en økning fra 70 prosent i 2021 (Kavli, et al.) og 82 prosent i 2023 (Kavli et al., 2024, s. 124) til altså 87 prosent nå. Det er en forholdsvis stor økning på kort tid og i en periode hvor trykket på flyktningetjenestene lokalt har vært stort.

Likevel ser vi at nesten én av ti kommuner fortsatt ikke tilbyr foreldreveiledning til alle (ni prosent) samt at man i 4 prosent av kommunene ikke vet om alle får tilbud. Intervjuene vi har gjort med ansvarlige for foreldreveiledning og veiledere lokalt viser at mangel på ressurser er en viktig begrunnelse for hvorfor enkelte kommuner fortsatt ikke følger lovens pålegg. Mangel på ressurser kunne bety flere ting: mangel på sertifiserte veiledere både i den aktuelle kommunen og i nabokommuner, mangel på lokaliteter, eller en mer

generell mangel på folk. Dette kunne for eksempel skyldes sykemeldinger. I tillegg er logistikk enkelte steder et hinder. Dette gjelder særlig i distriktskommuner der det er lange avstander og lite kollektivtilbud.

Figur 4.1 Tilbyr kommunen/bydelen foreldreveiledning eller foreldrekurs til alle deltakere i introduksjonsprogrammet med barn under 18 år og de som blir foreldre i løpet av programtiden? I prosent. (N = 194)



Når vi spør hvilken form for foreldreveiledning eller kurs som kommunene tilbyr, ser vi at flere kommuner tilbyr mer enn en form for foreldreveiledning/-kurs (se figur 4.2). Det mest utbredte tilbudet med foreldreveiledning er på 8–12 samlinger. Det vil si tilbudet som beskrives i forskriftene fra 2021, før mulighetene til å gjøre unntak fra krav om antall veiledningsmøter / individuelle samtaler kom sommeren 2023. 75 prosent av kommunene tilbyr foreldreveiledning med 8–12 samlinger. Litt under halvparten (40 prosent) gir tilbud om foreldrekurs tilpasset høye ankomster, minimumsversjonen med 2–4 samlinger. Samtidig er det en like stor andel – 40 prosent – som tilbyr andre løsninger.

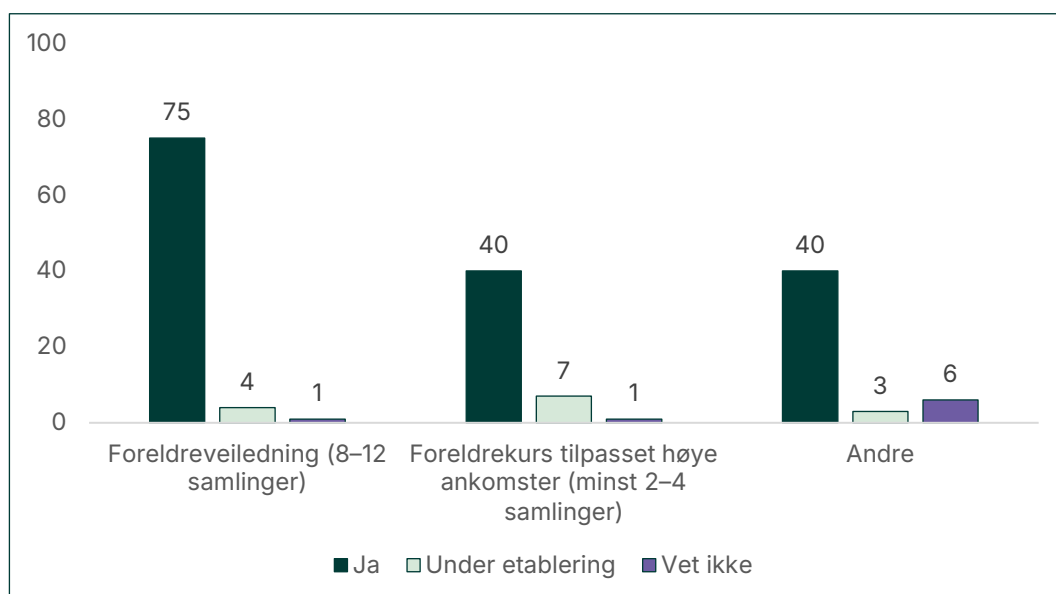
Det er bare 15 kommuner og en bydel (8 prosent) som har svart at de kun tilbyr foreldrekurs tilpasset høye ankomster (2–4 veiledninger). Blant kommunene som svarer at de kun tilbyr foreldrekurs tilpasset høye ankomster, varierer kommunestørrelsen mellom ca. 1000 innbyggere og 35 000, men majoriteten har under 8000 innbyggere. Dette indikerer at det er snakk om kommuner som ikke tar imot et stort antall flyktninger. Med unntak av én kommune, svarer alle at de tilbyr foreldrekurs til alle deltakere i introduksjonsprogrammet som har krav på foreldrekurs som del av sitt innhold. En tredjedel spesifiserer at de kun har ukrainske flyktninger på nåværende tidspunkt. De resterende har ikke gitt oss informasjon om landbakgrunn for sine deltakere. De 15 kommunene ligger i ulike fylker over hele landet og alle tilbyr gruppebaserte kurs. Noen tilbyr også individuell oppfølging. 11 av dem organiserer foreldreveiledning selv, mens 4 benytter seg av private tilbydere. Blant de 11 som organiserer tilbudet selv, svarer alle at de tilbyr ICDP, og alle – bortsett fra én – benytter seg av sertifiserte/godkjente veiledere fra kommunen.

Blant kommuner som svarer at de *ikke* tilbyr foreldrekurs tilpasset høye ankomster, finner vi 114 kommuner fordelt på samtlige fylker i Norge. De varierer i størrelse fra mindre enn 1000 til over 200 000 innbyggere. Litt over halvparten (53 prosent) har under 10

000 innbyggere. Majoriteten av disse (79 prosent) svarer at de tilbyr foreldrekurs til alle foreldre i introduksjonsprogrammet. Også blant disse kommunene er det gruppebasert veiledning/kurs som tilbys i flest kommuner (66 prosent). Kun 2 prosent svarer at de bare tilbyr individuelle kurs/veiledning. De resterende 32 prosentene tilbyr begge typer. Ni av ti kommuner svarer at de tilbyr ICDP og flertallet (79 prosent) benytter seg av sertifiserte veiledere fra kommunen.

Vi finner altså at kun et fåtall av kommunene som har deltatt i spørreundersøkelsen utelukkende tilbyr foreldrekurs basert på minimumsløsningen. Det er langt flere som svarer at de ikke tilbyr minimumsløsningen, mens majoriteten tilbyr flere ulike former for foreldreveiledning til sine deltakere.

Figur 4.2 Hvilken form for foreldreveiledning tilbyr kommunen/bydelen? Flervalg. I prosent. (N = 194)



Nasjonale myndigheter har – i fagressursen – tydelige råd om hvordan en minimumsversjon av foreldrekurs ved høye ankomster skal organiseres og hva som skal være innholdet i et slikt kurs. De 77 kommunene som tilbyr foreldrekurs tilpasset høye ankomster med minimumsversjonen varierer likevel i hvordan de organiserer dette. Det finnes altså flere utgaver av det som kan kalles en minimumsversjon. Og enkeltkommuner som gir tilbud om minimumsversjonen tenderer til å ha flere ulike utgaver av dette.

Litt over halvparten (56 prosent) oppgir at de gir et tilbud med fire veiledningsmøter på to timer hver. Det vil si til sammen åtte timer med veiledning. Dette er organiseringen nasjonale myndigheter anbefaler. Ti prosent har fire veiledningsmøter som varer en time hver – det vil si fire timer med foreldreveiledning. Ni prosent oppgir å ha to veiledningsmøter på to timer. Det vil si at de ikke overholder nasjonale myndigheters anbefalinger om minst fire møter. De gir imidlertid samlet sett like mange timer med foreldreveiledning som de som tilbyr fire samlinger av en times varighet. Over halvparten av kommunene (55 prosent) som tilbyr en minimumsversjon av foreldrekurs krysser av for «annet» når vi ber dem svare på hvordan de har organisert tilbudet.

40 prosent av kommunene oppgir «annet» når vi spør dem om hvilken form for foreldreveiledning- og kurs de tilbyr. Disse fikk i spørreundersøkelsen mulighet til å utdype hva

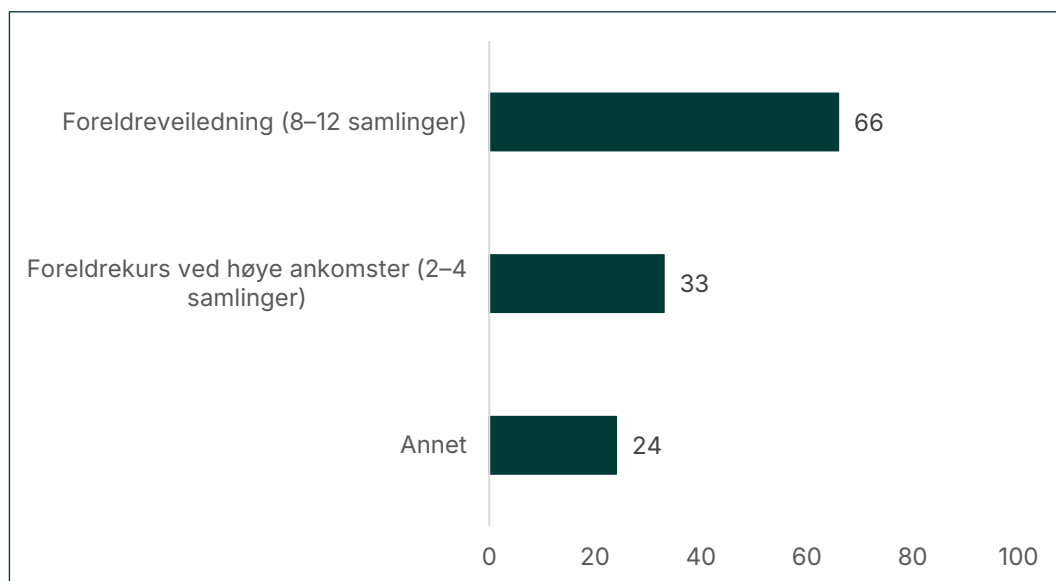
slags tilbud de gir. Her er det stor variasjon i beskrivelsene. Mange oppgir å ha 6–8 møter, og flere oppgir at de tilbyr individuelle møter / individuell tilpasning ved behov.

I kapittel 6.1, bygget på intervjuer med ansvarlige for foreldreveiledning i kommunene og veiledere, utforsker vi videre både organisering og innhold av kurs. Vi har, basert på de kvalitative intervjuene og utdypende beskrivelse av «annet» i spørreundersøkelsen, definert fire ulike typer eller modeller for foreldreveiledning/-kurs i kommunene. I dette inngår også ansvarlige og veilederes begrunnelser for modellene de har valgt (se kapittel 6).

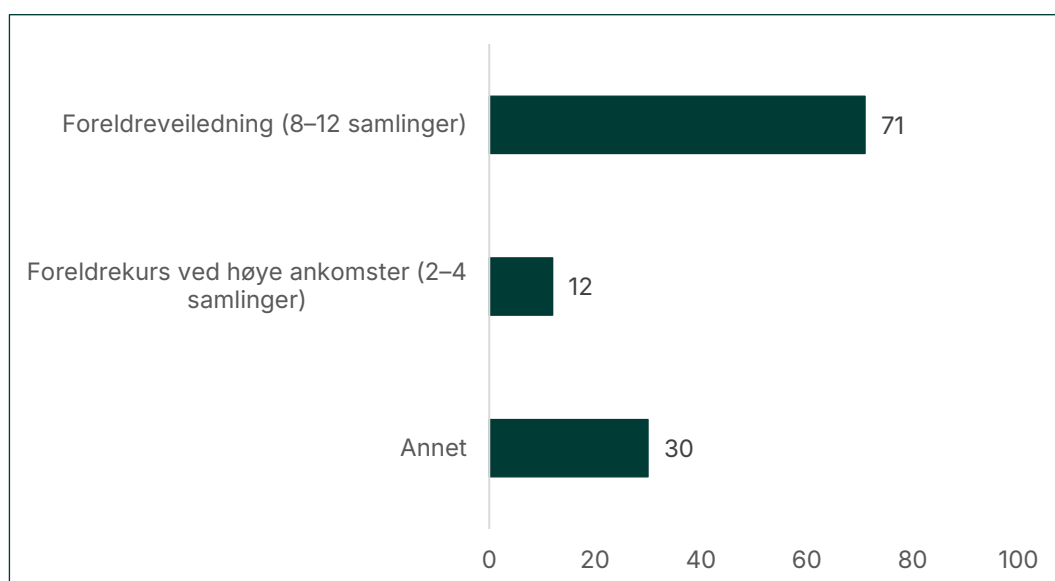
Hvem får hva? Vi finner at to tredjedeler av kommunene (66 prosent) oppgir at foreldre i introduksjonsprogrammet med bakgrunn fra Ukraina får foreldreveiledning i 8–12 samlinger (se figur 4.3). En tredjedel (33 prosent) oppgir at denne gruppen foreldre får foreldrekurs tilpasset høye ankomster (2–4 samlinger), mens rundt en fjerdedel (24 prosent) tilbyr en annen form, enten kun dette alternativet eller som et tillegg til ett av de to andre alternativene. Når kommunene blir bedt om å beskrive hva dette innebærer, oppgir flere at de tilbyr individuelle samtaler ved behov, at de tilbyr digitale kurs og at de tilpasser formen på foreldreveiledning/-kurs etter kapasitet i kommunen.

De ansvarlige i kommunene oppgir at foreldre med bakgrunn fra andre land enn Ukraina (figur 4.4) i enda større grad får foreldreveiledning med 8–12 samlinger (71 prosent). Og mens 33 prosent oppgir at foreldre fra Ukraina får foreldrekurs tilpasset høye ankomster, er det kun 12 prosent som oppgir at de gir dette til foreldre fra andre land. 30 prosent oppgir at denne gruppen foreldre får «annet». Det oppgis at dette kan være individuell foreldreveiledning og/eller digitale kurs, og en del svarer at de kjøper kurs av private tilbydere, som for eksempel Atlas Kompetanse og Barnas Plattform. Dette kommer vi tilbake til i delkapittel 4.6 og 4.7.

Figur 4.3 Hva slags foreldreveiledning/kurs får foreldre i introduksjonsprogrammet med bakgrunn fra Ukraina? I prosent. (N = 194)



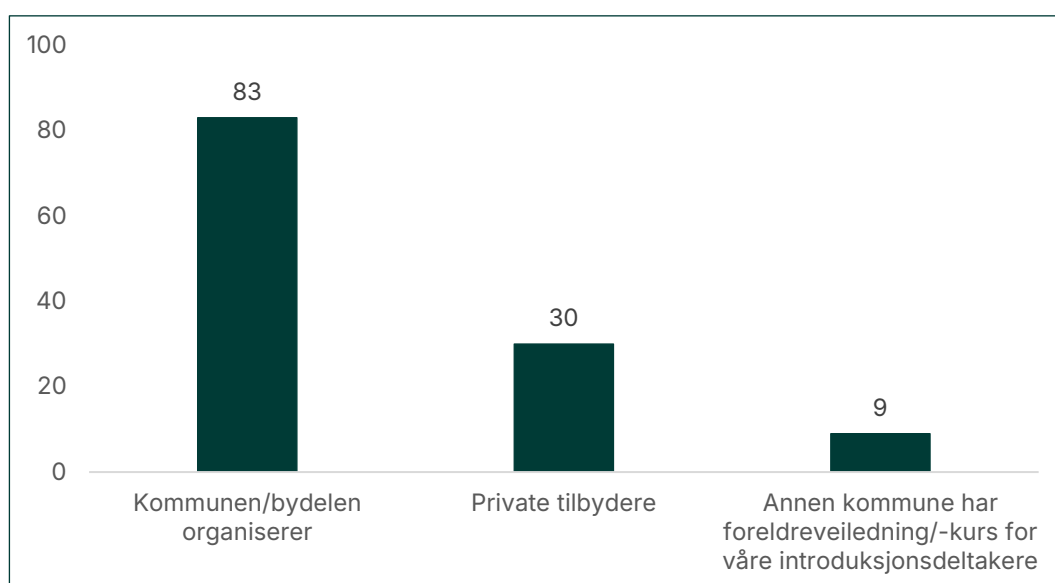
Figur 4.4 Hva slags foreldreveiledning/kurs får foreldre i introduksjonsprogrammet som har bakgrunn fra andre land enn Ukraina? I prosent. (N = 194).



4.2 Hvordan kommunene organiserer tilbudet om kurs og veiledning

Åtte av ti, 83 prosent av kommunene, oppgir at de organiserer foreldreveiledning/-kurs til deltakere i introduksjonsprogrammet selv. Litt under en tredjedel skaffer denne tjenesten fra private tilbydere (30 prosent), og 9 prosent vender seg til en nabokommune for samarbeid. Tallene indikerer at enkelte kommuner kombinerer dette, ved at de organiserer selv og skaffer tilbud til veie andre steder, digitalt eller gjennom samarbeid med nabokommuner.

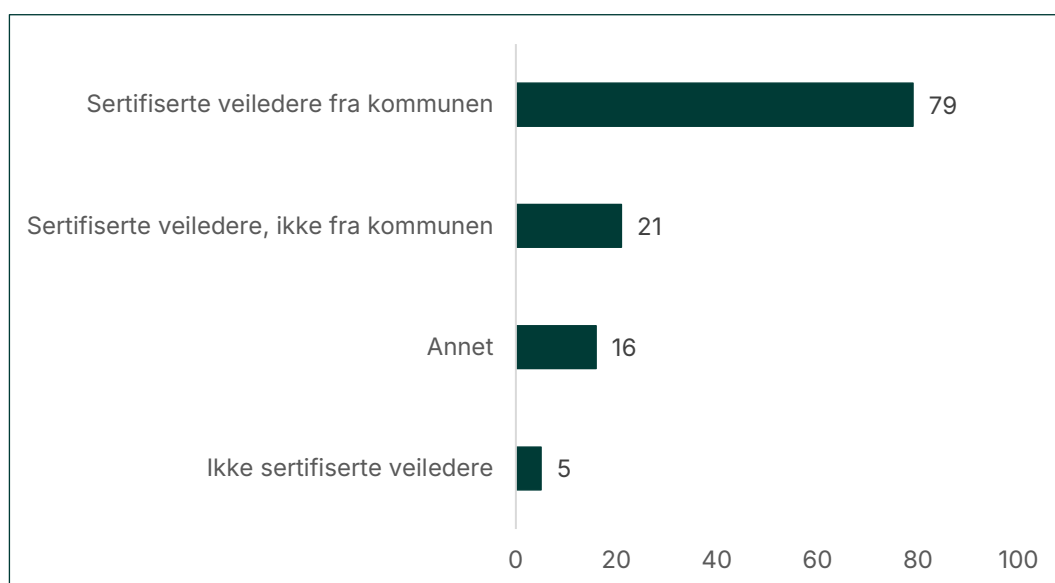
Figur 4.5 Organiserer kommunen/bydelen foreldreveiledning og/eller foreldrekurs til deltakere i introduksjonsprogrammet selv, eller skaffer dere denne tjenesten fra andre kommuner og/eller private tilbydere? Flervalg. I prosent (N = 194)



De fleste kommunene som har besvart undersøkelsen oppgir at det er sertifiserte veiledere fra kommunen (79 prosent) eller fra utenfor kommunen (21 prosent) som gjennomfører foreldreveiledning/-kurs i introduksjonsprogrammet. Kun 5 prosent oppgir at det er

ikke-sertifiserte veiledere som gjennomfører. Blant de 16 prosentene som oppgir annet, beskrives det at dette i hovedsak innebærer å kjøpe foreldrekurs fra private tilbydere (for eksempel Atlas Kompetanse eller Barnas Plattform) eller fra andre kommuner. Hvis man kjøper veiledning/kurs eksternt, følger veiledere med på kjøpet. Hvorvidt de private tilbyderne har veiledere som regnes som sertifiserte, kommer vi tilbake til i delkapittel 4.6.

Figur 4.6 Hvem gjennomfører foreldreveiledning/foreldrekurs i introduksjonsprogrammet i din kommune/bydel? Flervalg. I prosent (N = 194)



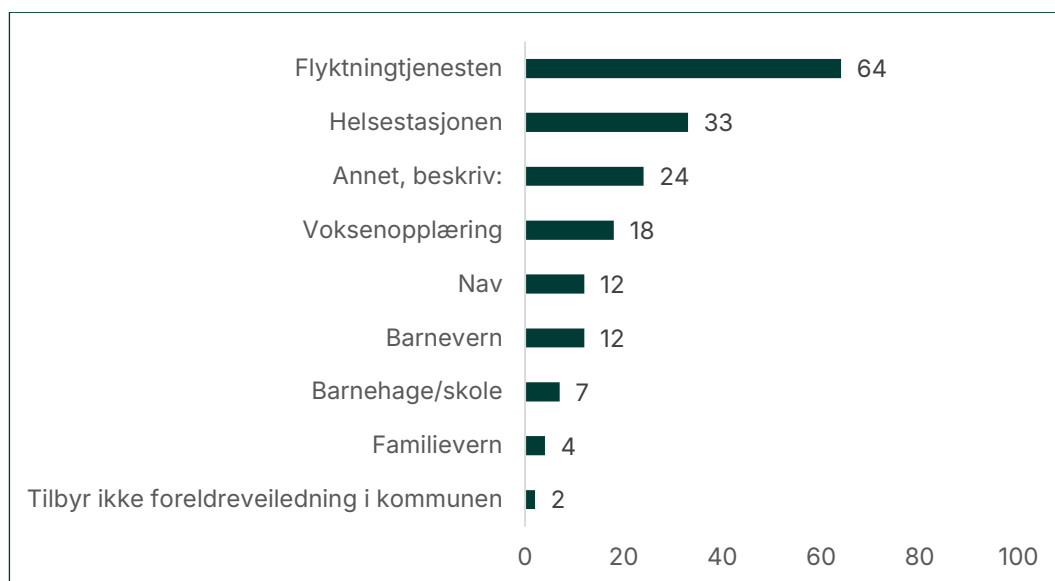
Figur 4.7 viser hvor i kommunen/bydelen de som driver med foreldreveiledning/foreldrekurs i introduksjonsprogrammet arbeider. Vi ser at 6 av 10 jobber i flyktningetjenesten (64 prosent), 1 av 3 jobber på helsestasjonen (33 prosent) og at nesten 2 av 10 jobber i voksenopplæringen (18 prosent). Blant de som svarte annet (24 prosent), så oppgir en del at de kjøper fra private aktører som Atlas Kompetanse, Barnas Plattform og Nomkus. Videre svarer flere at de som driver foreldreveiledning/-kurs arbeider i familiesenter/familieteam samt innenfor ulike psykisk helsetilbud i kommunen/bydelen.

Vi ser gjennom intervjuer med ansvarlige for foreldreveiledning og veiledere i casekommunene at hvor de som jobber med foreldreveiledning/-kurs er lokalisert (i hvilke tjenester) både har en praktisk og en faglig begrunnelse. De praktiske avveiningene handler som regel om at kommunen har et begrenset antall sertifiserte foreldreveiledere til disposisjon. Hvis disse befinner seg på helsestasjonen eller i barnevernet og er tilgjengelige for oppgaver i introduksjonsprogrammet, så benyttes disse. I flere av de mindre kommunene er det gjerne bare en eller to ansatte i flyktningetjenesten, og da sier det seg selv at det er krevende å hente veiledere derfra.

De faglige begrunnelsene handler om at det på den ene siden kan være en fordel å ha og bruke foreldreveiledere i flyktningetjenesten, fordi det da ligger godt til rette for å se foreldreveiledning/-kurs i sammenheng med andre tilbud i introduksjonsprogrammet. Motsatt argumenteres det andre steder for at det er en fordel å bruke foreldreveiledere fra andre deler av det lokale tjenesteapparatet fordi det fremmer samarbeid mellom introduksjonsprogram og for eksempel familievern, helsestasjon eller barnevern. Slikt

samarbeid kan lette deltakeres kunnskap og adgang til tjenester i forlengelse av introduksjonsprogrammet. I en av casekommunene jobber en av de ansatte på helsestasjonen fire av ukas dager på Voksenopplæringen knyttet til introduksjonsprogrammet. Vedkommende har både ansvaret for helsesjekk og helseoppfølging av introduksjonsprogramdeltakere og for foreldreveiledning. Der argumenteres det for at dette fungerer fint, fordi det knytter sammen tjenestetilbud og det blir enklere for ansatte i voksenopplæringen og i helsetjenestene å ha et helhetlig blikk på den enkelte deltaker.

Figur 4.7 Hvor i kommunen/bydelen arbeider de som driver foreldreveiledning/foreldrekurs i introduksjonsprogrammet? Flervalg. I prosent. (N = 194)

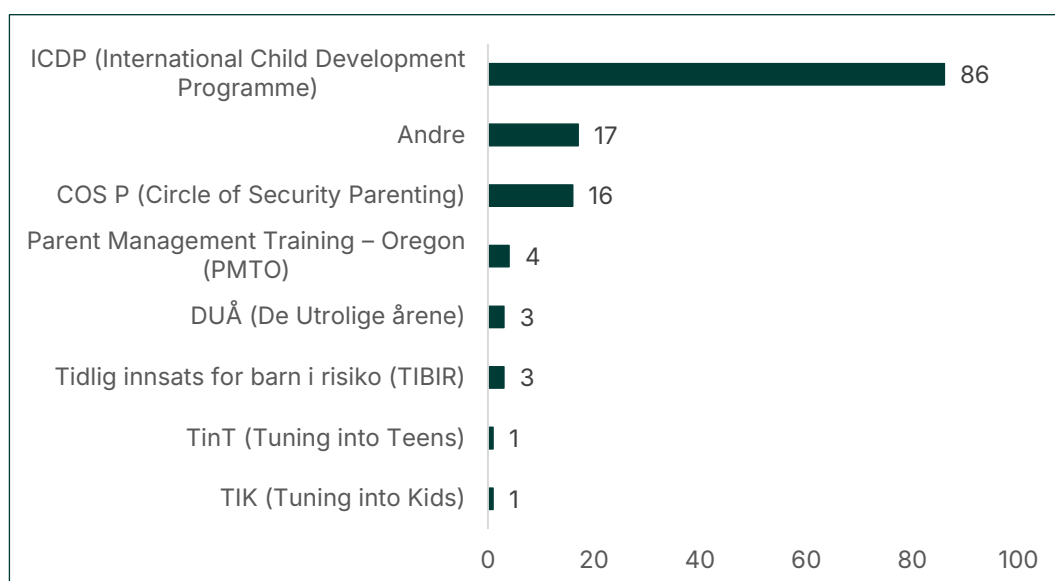


I figur 4.8 ser vi at de aller fleste kommunene, 86 prosent, nesten ni av ti, bruker ICDP. I casekommunene var også de aller fleste sertifiserte veiledere vi møtte og intervjuet sertifiserte som ICDP-veiledere.

Blant kommunene som svarer «andre» når vi spør hvilket foreldreveiledningsprogram de benytter, i alt 17 prosent, er det relativt mange som oppgir at de ikke vet hva slags foreldreveiledningsprogram kommunen benytter. Dette fordi de kjøper tilbudet av private aktører. 8 prosent (16 kommuner) oppgir at de benytter tilbudet fra Barnas Plattform, men at de ikke vet hva slags program denne tilbyderen benytter (se kapittel 4.6 og 4.7). Eksempelvis skriver en av respondentene følgende: «Siden vi har kjøpt tjenester av barnas plattform er det vanskelig å svare på spørsmålene. Det er mye jeg ikke vet. Det er barnas plattform som står for både kurs og oppfølging.»

Blant de som vet hva slags annet opplegg de tilbyr, er det flere som har utformet et eget opplegg med elementer fra ICDP eller basert på nasjonale myndigheters anbefalinger i fagressursen. 3 prosent (5 kommuner) oppgir at de tilbyr et program basert på IMDis kursmateriell, som er tilgjengelig for kommunene på nettsiden Fagressursen. Vi vet imidlertid ikke mer om innholdet utover dette. Det er også enkelte som ganske enkelt oppgir at de ikke bruker et bestemt program, eller at de kun tilbyr individuell veiledning.

Figur 4.8 Hvilket foreldreveiledningsprogram benytter kommunen/bydelen til foreldreveiledning og/eller foreldrekurs i introduksjonsprogrammet? I prosent. (N = 194)

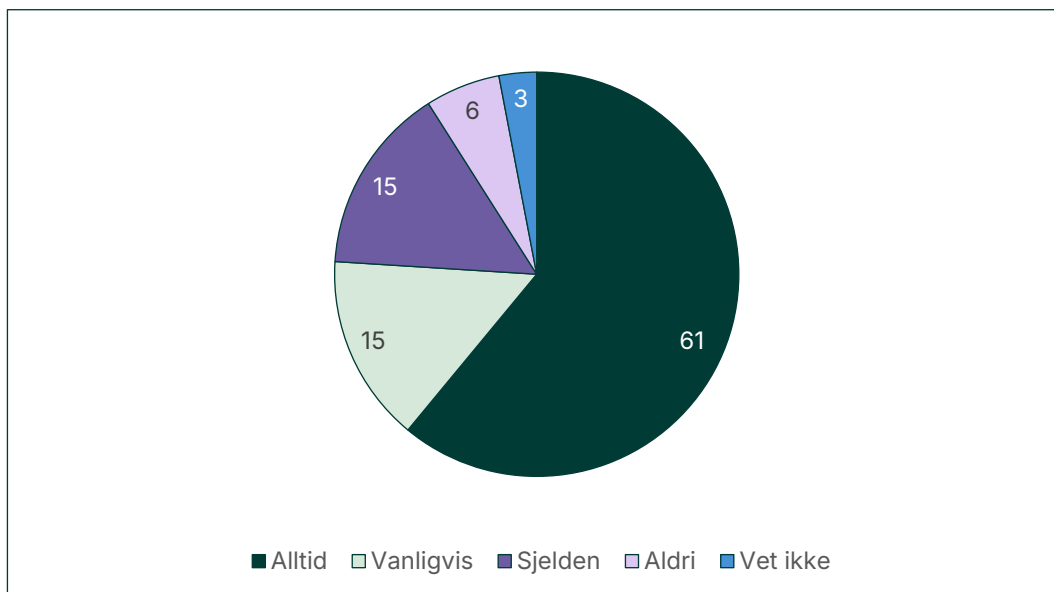


4.3 Språk

I og med at foreldreveiledning eller kurs gis tidlig i introduksjonsprogrammet, er det svært få respondenter som klarer å forholde seg til undervisning og veiledning på norsk. I spørreundersøkelsen stilte vi flere spørsmål som angikk språk. Veilederne ble spurt om kommunens tilbud og bruk av tolk i foreldreveiledning/-kurs og om kommunen tilbyr foreldreveiledning/-kurs på deltakernes morsmål.

Figur 4.9 viser andelen som tilbyr foreldreveiledning/-kurs ved bruk av tolk. Majoriteten – 61 prosent – svarte at de «alltid» tilbyr foreldreveiledning eller kurs med tolk. Ytterligere 15 prosent svarte at de «vanligvis» benytter tolk, mens 15 prosent oppga at dette kun gjøres «sjelden». Nesten en av ti bruker aldri tolk eller vet ikke om de gjør det. Resultatene viser at bruk av tolk er en sentral praksis i foreldreveiledning, selv om det varierer mellom respondentene hvor ofte dette gjøres.

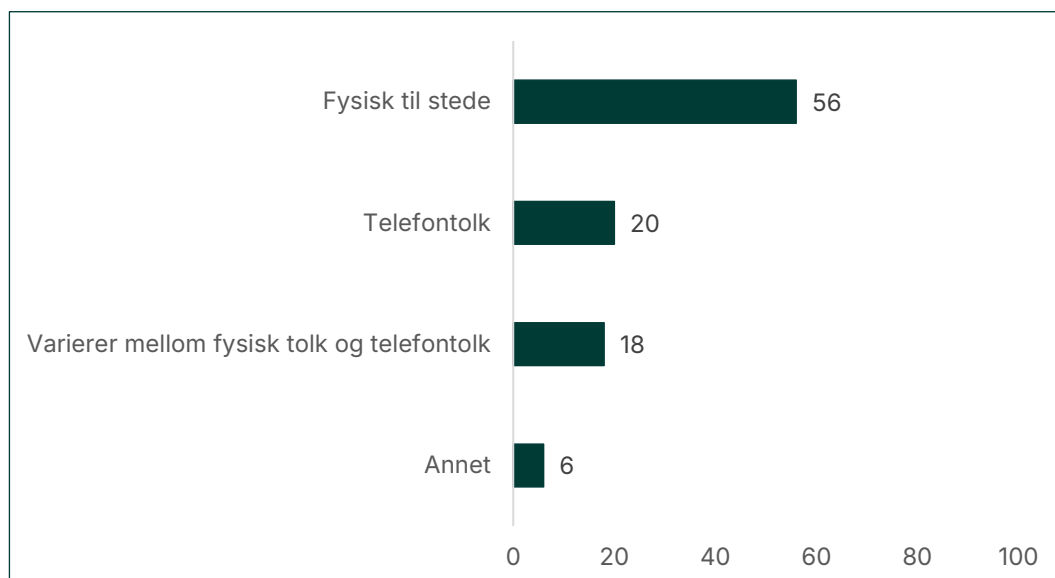
Figur 4.9 Tilbyr dere foreldreveiledning/kurs ved bruk av tolk? I prosent (N = 194)



Spørsmålet om tolk ble fulgt av et spørsmål om de brukte telefontolk eller tolk som er fysisk til stede. Over halvparten oppga at de benytter en tolk som er fysisk til stede (se figur 4.10). Samtidig svarte 20 prosent at de brukte telefontolk, mens 18 prosent rapporterte at de varierer mellom fysisk tilstedeværende tolker og telefontolk, avhengig av situasjonen. Resultatene viser at fysisk tilstedeværende tolker er det vanligste, men det er også en fleksibilitet med bruk av telefontolking i enkelte tilfeller. Basert på våre besøk i flere casekommuner handler dette dels om geografi og størrelsen på kommunene, ved at mange kommuner har en geografisk plassering som gjør at det er langt til nærmeste tolketjeneste. Men det handler også om hvilken gruppe det skal tolkes for. Mindre språk forutsetter gjerne bruk av telefontolk.

Vi spurte også om de brukte tolk som er registrert i Nasjonalt tolkeregister (ikke vist i figur). Av de 118 som svarte på spørsmålet, svarte 41 prosent «alltid», 19 prosent svarte «vanligvis», 15 prosent svarte «sjelden» og 5 prosent svarte «aldri». Det var også 20 prosent som svarte at de ikke visste om tolken var registrert i Nasjonalt tolkeregister, noe som tyder på at ikke alle er bevisst dette. Blant kommuner som sjeldent eller aldri benytter seg av tolk registrert i Nasjonalt tolkeregister, var det flere som utdypet at de hadde veiledere (her var det variasjon i om dette var sertifiserte veiledere) eller andre ansatte som kunne deltakernes språk. Enkelte kommuner beskrev at de vanligvis benytter seg av kvalifisert tolk, men at de opplever at «det er ikke tilgjengelig tolk hver gang» samt at noen beskrev hvordan veiledningen tilpasses deltakernes språknivå og at «deltakere som snakker godt nok norsk, mottar veiledning på norsk» slik at det ikke alltid vurderes som nødvendig med tolketjenester.

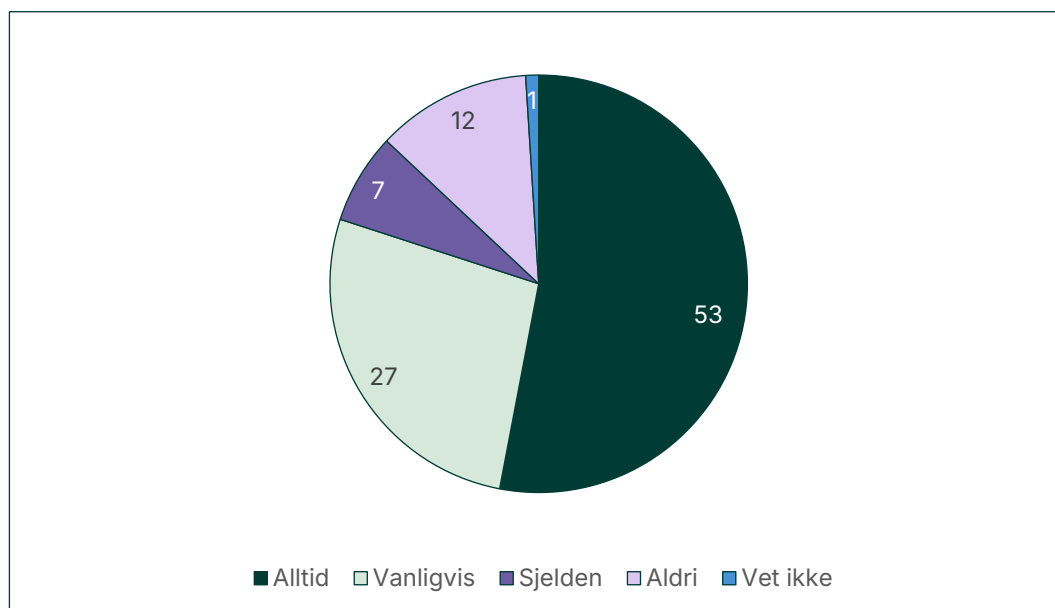
Figur 4.10 Benytter dere tolk som er fysisk til stedet eller telefontolk? I prosent. (N = 118)



For respondenter som i figur 4.9 svarte at de ikke tilbyr foreldrekurs ved bruk av tolk, var det variasjon i begrunnelsen for dette. En tredjedel svarte «ikke behov», mens 66 prosent svarte «annet». De som svarte «annet» fikk mulighet til å utdype. Her ser vi at over halvparten svarer at de har ansatte/veiledere som kan deltakernes morsmål og at tolk kun benyttes dersom de ikke har veiledere som behersker aktuelt språk. Eksempelvis beskriver en respondent det slik: «Vi har ICDP veiledere som snakker morsmålet til flertallet av foreldrene som deltar. Bruker kun tolk de gangene vi ikke har ICDP veileder med rett morsmål. I tilfeller med tolk har vi formøte med tolk og gir tolken alt materiell vi bruker». Enkelte fremhever også at det tidvis kan være vanskelig å skaffe tolk og at dette går utover tilbudet: «Manglende tid og ressurser gjør det vanskelig å gjennomføre foreldreveiledning for alle, særlig mangelen på fysisk tolk på ukrainsk/russisk».

Figur 4.11 er basert på spørsmål om kommunene tilbyr foreldreveiledning/foreldrekurs på deltakernes morsmål. Litt over halvparten (53 prosent) svarer at de alltid tilbyr foreldreveiledning/foreldrekurs på deltakernes morsmål, mens 27 prosent svarer at de gjør dette av og til. To av ti svarer at de sjelden, aldri eller ikke vet om de tilbyr kursene på deltakernes morsmål.

Figur 4.11 Tilbyr dere foreldreveiledning/foreldrekurs på deltakernes morsmål? I prosent. (N = 194)



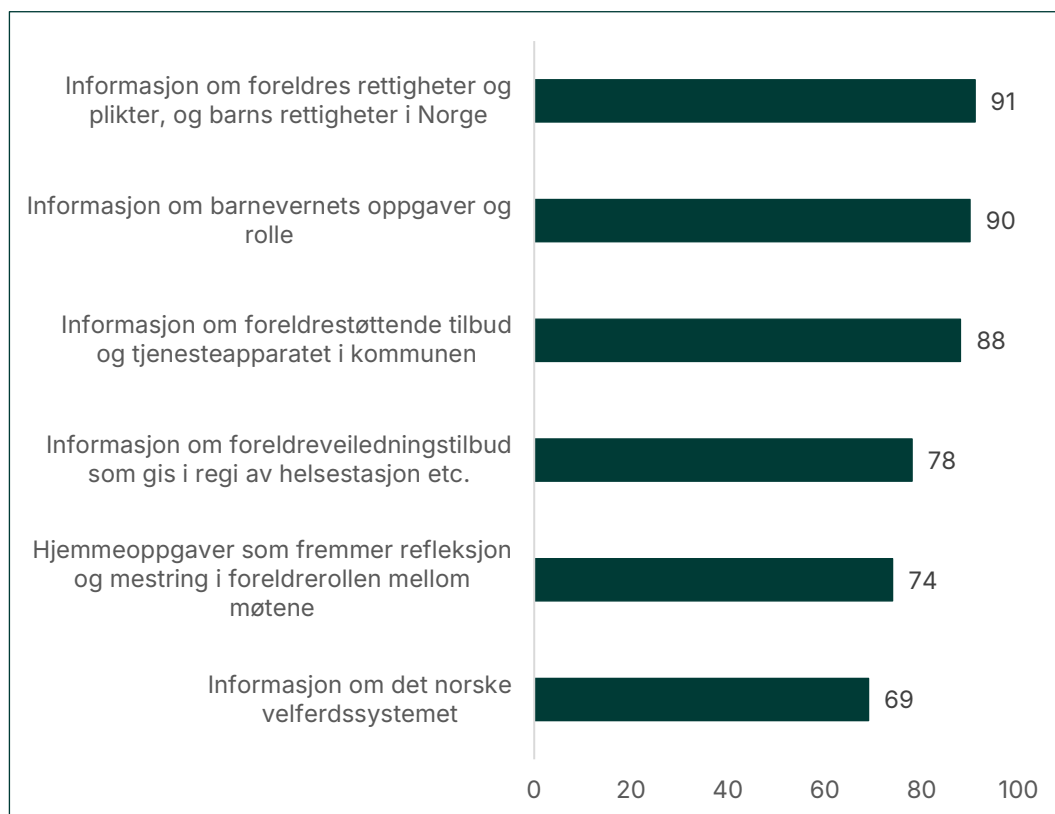
En utfordring knyttet til de to spørsmålene om henholdsvis tilbud på deltakers morsmål og bruk av tolk, er at respondentene kan ha tolket disse spørsmålene forskjellig. Enkelte kan ha ment at tolkede tjenester er en måte for å tilby undervisning på deltakernes morsmål, mens andre har skilt tydelig mellom det å faktisk gi tjenesten på morsmål og det å tolke. Noen kombinerer tolk og flerspråklige veiledere. Et fåtall bruker tidligere introduksjonsdeltakere som tospråklige assistenter. Ingen av kommunene svarer nei på begge spørsmål, altså er det ingen kommuner som bare tilbyr foreldreveiledning/-kurs på norsk.

4.4 Innhold i og vurdering av foreldreveiledning- og kurs

Med anledningen til å holde foreldrekurs med et minimum på fire samlinger, ble det også anbefalt et annet innhold enn det som brukes i kunnskapsbaserte foreldreveiledningsprogram. I Fagressursen har Bufdir/Bufetat og IMDi gitt anbefalinger for innhold i foreldrekurs tilpasset høye ankomster (se kapittel 1.2). Det anbefalte opplegget er informasjon om lover og tjenester for barn og foreldre i Norge samt om sentrale elementer i foreldreveiledning. I spørreundersøkelsen til veiledere for foreldreveiledning/-kurs i kommunene spurte vi om hva slags innhold de har i foreldrekurs tilpasset høye ankomster lokalt og ga svaralternativer som gir en nokså detaljert oversikt over hva som inkluderes i IMDis tematiske minstekrav til foreldrekurs. Dette er oppsummert i figur 4.12.

Her ser vi at hele 91 prosent av korte foreldrekurs inkluderer informasjon om foreldres rettigheter og plikter og barns rettigheter i Norge. Nesten en like stor andel gir informasjon om barnevernets oppgaver og rolle (90 prosent) og om foreldrestøttende tjenester (88 prosent). Nesten åtte av ti (78 prosent) gir informasjon om foreldreveiledningstilbud som finnes i regi av helsestasjon eller andre tjenester, og sju av ti (69 prosent) informerer om det norske velferdssystemet. I nesten to tredjedeler av tilbudene (75 prosent) oppgis det at det gis hjemmeoppgaver som bidrar til refleksjon og mestring i foreldrerollen.

Figur 4.12 Innhold i foreldrekurs tilpasset høye ankomster i kommunene. I prosent. (N = 77)



Når vi spør om veilederne vurderer at kurset fremmer deltakeres oppfatning av seg selv som kompetente og mestrende, svarer 86 prosent ja, mens 75 prosent mener det korte kurset bidrar til nettverksbygging og tilhørighet.

Figur 4.13 og 4.14 viser hvordan veiledere mener henholdsvis foreldrekurs med kort varighet (2–4 samlinger) og lengre foreldreveiledningskurs (8–12 samlinger) påvirker deltakernes opplevelse av mestring, trygghet og tillit. Vi ser at respondentene vurderer de to ulike tilbudene forskjellig. Det er en tendens til at foreldreveiledningskurs (8–12 samlinger) i noe større grad vurderes som å gi mestring og trygghet i foreldrerollen. For mestring er det 51 prosent som i stor grad mener lange veiledninger gir dette, kontra 42 prosent (korte kurs). For trygghet er et lignende mønster, med 53 prosent som i stor grad mener lange veiledninger gir dette, kontra 39 prosent (korte kurs).

Når det gjelder tillit til offentlige tjenester og instanser vurderes imidlertid korte kurs som best. 33 prosent mener at kursene gir dette i stor grad, mens tilsvarende tall for lange veiledninger er 26 prosent. Dette kan ha sammenheng med at det på de korte informative kursene i større grad er lagt opp til informasjon om offentlige tjenester, sammenlignet med hva det er på en ICDP-veiledning, der det først og fremst er relasjonen mellom foreldre og barn som har oppmerksomhet. Vurderingen er altså at de lengre veiledningene i større grad bidrar til mestring og trygghet.

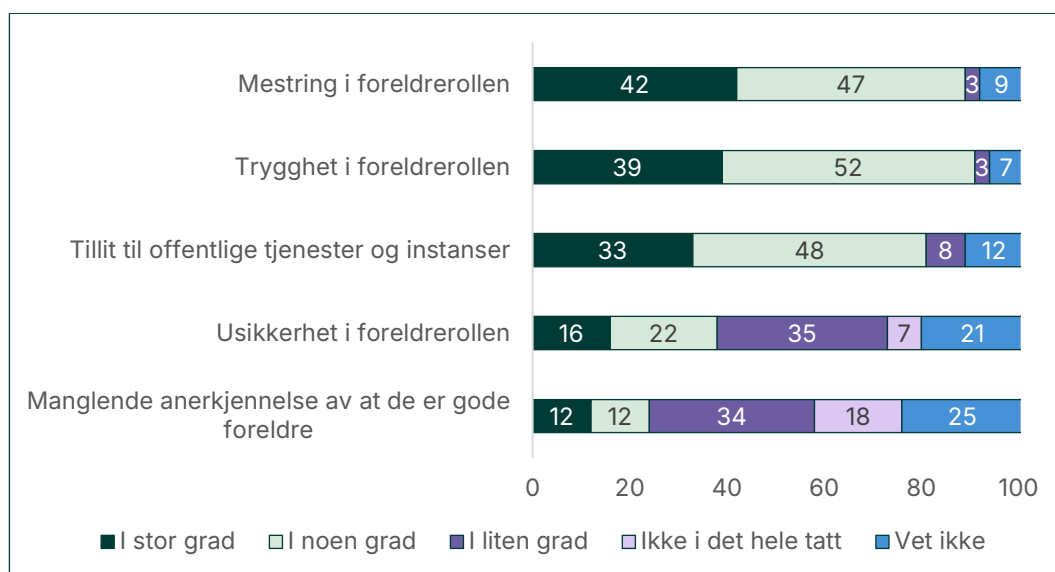
Når det gjelder de negative påstandene, at kurs og veiledninger skaper usikkerhet i foreldrerollen og manglende anerkjennelse av at de er gode foreldre, er det for de korte kursene en noe større andel som mener at dette tilbudet i stor eller noen grad bidrar til dette. Når det gjelder usikkerhet i foreldrerollen, mener nesten 40 prosent at de korte

kursene fører til dette i stor eller noen grad, mens i overkant av 20 prosent mener det dette kursopplegget i stor eller noen grad viser manglende anerkjennelse av deltakerne som gode foreldre. Tilsvarende tall for foreldreveiledninger (8–12 samlinger) er at en forsvinnende liten andel mener veiledningen bidrar til usikkerhet og manglende anerkjennelse i stor grad, mens det er i overkant av to av ti som i noen grad mener veiledning bidrar til usikkerhet i foreldrerollen og en av ti i noen grad manglende anerkjennelse.

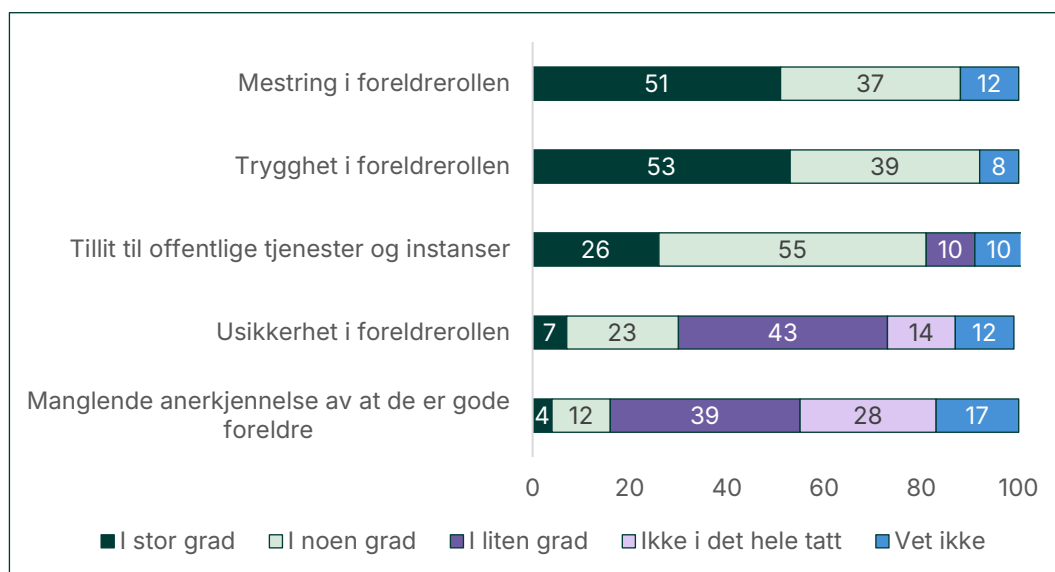
Veilederne som har svart på spørreundersøkelsen er altså i overveiende grad av den oppfatning at både korte foreldrekurs og lengre foreldreveiledninger bidrar til mestring og trygghet som foreldre og tillit til offentlige tjenester i stor eller noen grad. Men her er altså vurderingen av de korte informasjonsfokuserede oppleggene og de lengre foreldreveiledningene noe ulik – vurderingen synes å være at de har ulike sterke sider.

Samtidig er det også et betydelig mindretall som anfører at foreldrekurs- og veiledninger virker negativt ved å spre usikkerhet og manglende anerkjennelse blant deltakerne.

Figur 4.13 Opplever du at foreldrekurs tilpasset høye ankomster (2–4 samlinger) fører til at deltakerne opplever ... I prosent. (N = 77)



Figur 4.14 Opplever du at foreldreveiledning (8–12 samlinger) fører til at deltakerne opplever ... I prosent (N = 145)



4.5 Foreldres forutsetninger og tilbudets egnethet

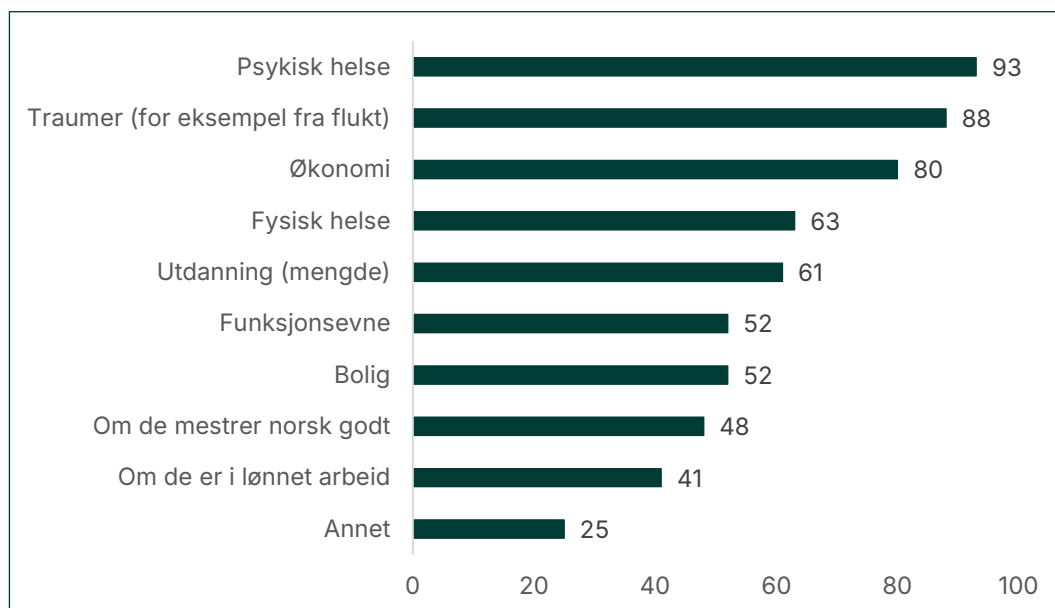
Foreldreveiledning gis til alle deltakere i introduksjonsprogrammet som er foreldre. Samtidig vet vi at deltakere er forskjellige. Dette ønsket vi en vurdering av blant ansvarlige for foreldreveiledning og veiledere lokalt. Vi spurte først om de vurderer det slik at foreldre har ulike forutsetninger i foreldrerollen. Her svarer nesten alle – 96 prosent – ja. Dette ble også trukket frem i det kvalitative materialet. En ting er foreldrenes utdanning og erfaring fra arbeidsmarkedet, men vurderingene er at dette også handler om at mange av foreldrene har traumer fra krig og flukt som gjør det ekstra krevende å klare foreldrerollen.

Vi ba derfor også respondentene i spørreundersøkelsen krysse av for hva de tenker påvirker foreldres forutsetninger i foreldrerollen. Figur 4.15 viser at svarkategorien flest krysset for, var psykisk helse (93 prosent), dernest traumer (88 prosent) og økonomi (80 prosent). Det kvalitative materialet med intervjuer av ansvarlige for foreldreveiledning og veiledere viser samme tendens. Psykisk helse og traumer – og hvordan dette varierer foreldre imellom – beskrives gjennomgående som forskjellskapende.

Dernest følger fysisk helse og utdanning, som seks av ti mener har betydning, fulgt av funksjonsevne, bolig og hvor godt de behersker norsk, som om lag halvparten mener at har betydning.

Vi spurte også om betydningen av lønnet arbeid, som fire av ti mener har betydning for foreldrerollen. 25 prosent oppgir annet. Vi oppga ikke kultur og kulturforskjell som en faktor som kan påvirke forutsetninger i foreldrerollen. Men i det kvalitative materialet er det en del som indirekte eller direkte vektlegger det ikke å kjenne norsk kultur godt, som noe som gir dårligere forutsetninger i foreldrerollen sammenlignet med de som er født og oppvokst her.

Figur 4.15 Hva tenker du at påvirker foreldres forutsetninger i foreldrerollen? I prosent. (N = 194)



Vi spurte også om hvordan foreldreveiledning- og kurs i introduksjonsprogrammet tilpasses deltakernes ulike behov og utfordringer. Spørsmålet var: «Tilpasser dere innholdet i foreldreveiledning/foreldrekurs i introduksjonsprogrammet til at foreldre kan ha ulike forutsetninger?» Et solid flertall – 76 prosent – svarer at de gjør det, men det er også 12 prosent som svarer at de ikke tilpasser innholdet og 12 prosent som er usikre. Vi kan ikke vite hva respondentene har lagt i å tilpasse innholdet. Vi vet ikke om det er snakk om individuelle tilpasninger eller om dette består i å legge nivået slik at alle henger med. Svarene viser at veilederne anerkjenner behovet for tilpasning, men også at dette ikke nødvendigvis er en universell praksis.

Vi forfølger spørsmålet om tilpasning når vi spør om de gjennom foreldreveiledning- og kurs identifiserer foreldre med særlig behov for oppfølging. Åtte av ti (79 prosent) oppgir at de gjør dette. Men det er også 8 prosent som svarer at de ikke identifiserer slike behov, og 13 prosent oppgir at de er usikre på om de gjør dette – et svaralternativ vi tolker som at respondenten i dette tilfellet ikke vet om individuelle foreldre følges opp på dette viset.

Kommuner som oppga at de identifiserer foreldre med særlig behov for oppfølging, fikk et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt disse får ytterligere oppfølging i eller utenfor foreldreveiledning/-kurs. Majoriteten (85 prosent) svarer ja på dette, mens 12 prosent er usikre på egen praksis og 3 prosent svarer at det ikke gis ytterlig oppfølging.

Foreldreveiledning kan tilpasses ulike forhold hos deltakerne, som eksempelvis utdanning, psykisk helse og økonomi. Dette er forhold som veilederne mener er viktige i foreldrerollen, som vist i figur 4.15. I spørreundersøkelsen spurte vi veilederne om foreldreveiledning- og kurs til deltakere med ulik utdanningsbakgrunn. Figurene 4.16 og 4.17 sammenligner hvor godt tilpasset veiledere mener foreldreveiledning- og kurs er til deltakere med ulik utdanningsbakgrunn. Gitt at nettopp utdanning er noe seks av ti respondenter mener kan bidra til å gi folk ulike forutsetninger i foreldrerollen, er det interessant om respondentene vurderer korte foreldrekurs og foreldreveiledning over flere

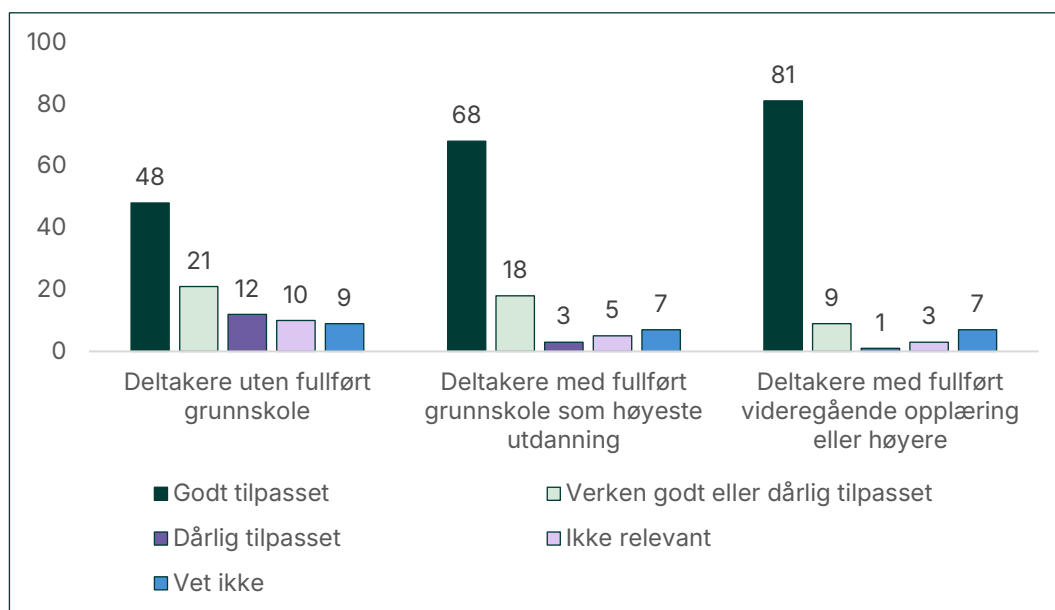
samlinger ulikt. Resultatene presenteres i figur 4.16 for kurs tilpasset høye ankomster og figur 4.17 for foreldreveiledning 8–12 samlinger.

Korte kurs vurderes som mindre godt tilpasset deltakere med lav utdanning sammenlignet med de med høyere utdanning. Om lag halvparten av respondentene – 48 prosent – mener korte kurs er godt tilpasset deltakere uten fullført utdanning. 12 prosent mener kursene er direkte dårlig tilpasset denne gruppa. Nesten sju av ti (68 prosent) mener korte kurs er godt tilpasset foreldre med fullført grunnskole, mens åtte av ti (81 prosent) mener det er godt tilpasset deltakere med fullført videregående og høyere utdanning. Korte kurs vurderes altså å treffe de med mest utdanning best. Andelen som mener kurset passer godt dobler seg nesten i vurderingen av kursets egnethet fra de med ingen utdanning til de med videregående/høyere utdanning.

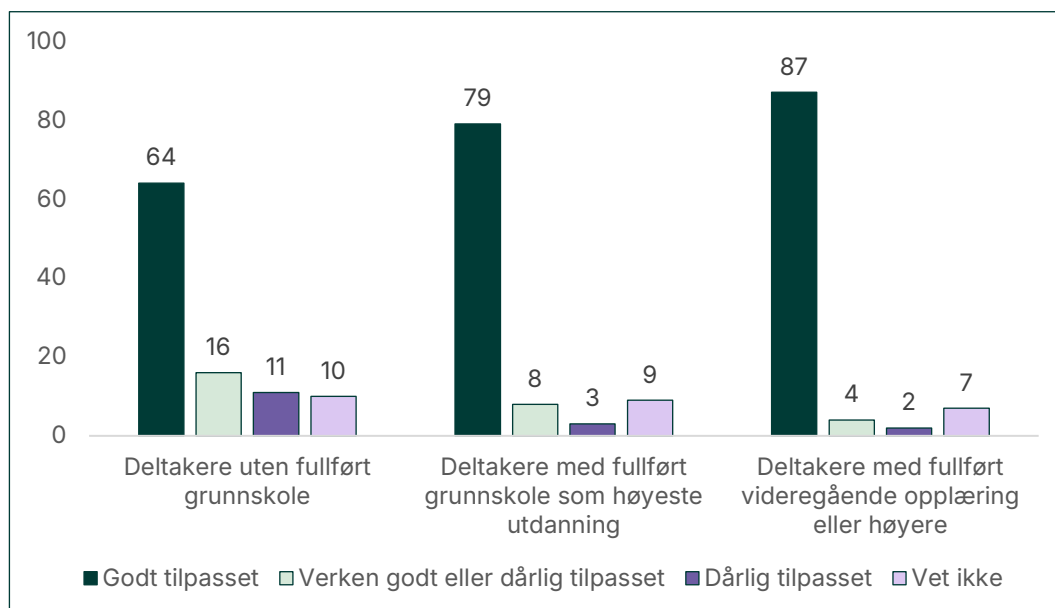
Foreldreveiledning med 8–12 samlinger vurderes som bedre tilpasset for alle grupper, men også når det gjelder disse kursene som holdes etter den opprinnelige modellen for foreldreveiledning, øker andelen som mener de er godt tilpasset deltakerne med deltakerens utdanningsnivå. Kursene vurderes som godt tilpasset for de uten fullført grunnskole av 64 prosent. Andelen som mener kurset er godt tilpasset, øker til 79 prosent når de vurderer deltakere med grunnskole og ytterligere til 87 prosent når deltaker har videregående eller høyere utdanning.

Lengre kurs anses altså som bedre tilpasset deltakere med lite eller ingen utdanning sammenlignet med korte kurs. Samtidig oppgir altså nesten halvparten av veilederne at korte kurs er god tilpasset deltakere uten fullført grunnskole. Dette ser vi også i det kvalitative materialet hvor veilederne i den ene kommunen vi besøkte holdt lange kurs på åtte samlinger for alle flyktninggrupper, men de vurderte å holde ekstra kurs for enkelte språkgrupper, fordi de mente de hadde bruk for mer tid til refleksjon.

Figur 4.16 Hvor godt tilpasset mener du foreldrekurs tilpasset høye ankomster er til ... I prosent (N = 77)



Figur 4.17 Hvor godt tilpasset mener du foreldreveiledning (8–12 samlinger) er til ... I prosent (N = 145)



4.6 Private aktører

Spørreundersøkelsen avdekket at hele 30 prosent av kommunene har svart at de benytter private aktører til foreldrekurs- og veiledning. Blant deltakere, avhengig av opprinnelsesland, får mellom 20 og 30 prosent et «annet» opplegg, som ofte er tilbud fra private aktører. Kommunen bruker disse enten som måten de gir et tilbud om foreldreveiledning på eller som et tillegg til tilbud de selv gir. Av disse kommunene er det desidert flest som oppgir at de har benyttet enten Atlas Kompetanse eller Barnas Plattform som leverandør. Vi har derfor valgt å se nærmere på hva disse aktørenes tilbud består av og hvordan de benyttes av kommunene. Dette er gjort basert på intervjuer med de to virksomhetenes daglige ledere og med henholdsvis kursansvarlig og ukrainsk veileder i disse to virksomhetene. Vi har ikke gjennomført observasjoner av disse tilbudene eller intervjuer med deltakere som har fått dem, og vår redegjørelse for deres innhold og utforming skal ikke anses som en evaluering av deres kvalitet.

Atlas Kompetanse er et ideelt kompetansesenter som har arbeidet med barn og familier med minoritetsbakgrunn siden 2014. De tilbyr foreldreveiledning basert på ICDP, som er det mest brukte av de kunnskapsbaserte foreldreveiledningskursene anbefalt i Fagressursen av IMDi og Bufdir. I tillegg har kompetansesenteret andre kurstilbud og tjenester knyttet til minoritetsfamiliers møte med skole og fritidstilbud, og de gir støtte til familier i ulike typer hjelpetiltak. Atlas Kompetanse har 12–13 ansatte og rundt 20 tilknyttede personer, hvorav flere er sertifiserte ICDP-veiledere. De ansatte har minst treårig grunnutdanning. Daglig leder fremhever i tillegg de ansattes språkkompetanse og kultursensitivitet som viktig. Kultursensitivitet innebærer, ifølge henne, å ha kjennskap til målgruppa og å møte mennesker med åpenhet og genuin nysgjerrighet.

Barnas Plattform er en sosial entreprenør (ideelt AS) som tilbyr korte, universelle foreldrekurs de selv har utviklet siden 2007, basert på positiv psykologi og helsefremmende arbeid med barn og unge. Det sentrale målet med kurset er å styrke selvfølelse og selvtillit blant barn i samspill med sine foreldre, ved at foreldre får opplæring i fire

enkle verktøy de kan bruke hver dag med barna sine (Karlsson, 2020, s. 3). Verktøyene er massasje, å lytte til positive og anerkjennende utsagt for å etablere hensiktsmessige tankemønstre, å snakke med barna om hva som er det mest positive de har opplevd i dag, og at barn og foreldre forteller hverandre hva de synes er bra med den andre – gjerne knyttet til konkrete hendelser. Siden 2022 har Barnas Plattform tilbudt to versjoner av dette kurset rettet mot foreldre som deltar i introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger, hvor én variant, rettet mot ukrainske foreldre, tilbys digitalt.

Barnas Plattform er ikke på listen med foreldreveiledningskurs som er anbefalt i Fagressursen av IMDi og Bufdir. Disse anbefalingene er basert på Folkehelseinstituttets kunnskapsoppsummeringer om gruppetiltak og kurs for foreldre (FHI, 2017), og Tidsskriftet Ungsinns systematiske kunnskapsoppsummeringer om effektene av enkelttiltak i Norge for barn og unges psykiske helse.¹⁵ Ungsinns redaksjon oppgir at de ikke har gjennomført en kunnskapsoppsummering av dette tiltaket. Barnas Plattform beskriver på sin side kurset de tilbyr som kunnskapsbasert, og viser til at det er gjennomført ni studier av erfaringer med kurset og bruk av verktøyene i Norge (Barnas Plattform, ingen dato). Studiene er av ulikt format, og kun én er publisert vitenskapelig (Handulle, Kim & Karlsson 2024). Innvandrede foreldre har ikke vært målgruppe for kursene som er studert, men det er gjennomført en pilotstudie av digitale kurstilbud for familier i Ukraina (Andersen & Hansen, 2023), med et kortere kursinnhold enn det som tilbys i introduksjonsprogrammet.

Både Atlas Kompetanse og Barnas Plattform tilbyr en «kurspakke» som selges til kommunene med lovnad om at dette kan gjennomføres uten at kommunen selv trenger å stille med en sertifisert veileder. Imidlertid er det stor forskjell på innhold, metodikk, målsetning, språk, kompetanse, sertifisering og organisering i tilbudet fra de to aktørene.

Atlas kompetanse tilbyr nettbaserte ICDP-kurs med sertifiserte veiledere for deltakere i introduksjonsprogram på flere språk, deriblant arabisk, kinyarwanda (snakkes i Rwanda), dari, tigrinja og ukrainsk. Dette bygger på ICDP-minoritetsversjonen med to veiledere og 12 samlinger x 2 timer. For ukrainske deltakere tilbyr de 8 møter x 2 timer. Her har de utarbeidet en komprimert utgave av ICDP, minoritetsversjonen, i samråd med ukrainske veiledere de har knyttet til seg. Alle tema er med, men tema som overlapper, behandles sammen. Atlas tilbyr også individuell veiledning, og da kan det bli med tolk. I Oslo tilbyr de å holde fysiske foreldreveiledningsgrupper. Grupper som har tolv møter koster 5250,- pr deltaker.¹⁶ De som har åtte møter koster i underkant av 4000,-.

Barnas Plattform tilbyr to kursopplegg tilpasset deltakere i introduksjonsprogram:

- Kurs med åtte samlinger: består av ferdig innspilte filmer på norsk og ukrainsk og en manual. Krever at kommunen stiller med en veileder som kan gjennomføre kurset og en tolk til diskusjonsoppgaver. Dette koster 1500,- per person.

¹⁵ Ungsinn drives av Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, Nord (RKBU Nord) ved UiT Norges arktiske universitet med tilskudd fra Helsedirektoratet og Barne- ungdoms- og familiedirektoratet.

¹⁶ Informasjon om kostnadene er innhentet i 2024

- Kurs med fem samlinger: For ukrainske deltakere tilbys et digitalt kurs som holdes «live» av en ukrainsk psykolog som kom til Norge i 2022. Kurset bruker de samme fil-mene, og det er en komprimert utgave av kurset på åtte samlinger. I presentasjonen av det digitale kurset på fem samlinger loves kommunen at «programmet vil gi dere 100 % avlastning» (Barna Plattform, 2023). Dette koster 2500,- per person.

Begge kursene fra Barnas Plattform gir opplæring i de praktiske verktøyene som de selv har utarbeidet (massasje, gode ord og det beste med dagen), og de inkluderer tema fra anbefalt innhold i foreldrekurs ved høye ankomster (Fagressursen): regulering og grensesetting, håndtering av vanskelige følelser, integrering i den norske barnehagen og skolen, ungdoms behov og integrering i et nytt land, sosial kontroll og vold i nære rela-sjoner, og trivsel i integreringsprosessen. Ettersom Barnas Plattform har utviklet sin me-todikk selv, er ikke deres veiledere sertifiserte av eksterne aktører, men av egen virk-somhet. Hvorvidt dette kan anses som gyldig sertifisering i tråd med integreringsfor-skriften, vil etter vårt skjønn være avhengig av at metoden anerkjennes som å tilfreds-stille kravet til kunnskapsbasert foreldreveiledning. Som beskrevet ovenfor, er ikke me-todikken på myndighetenes liste over kunnskapsbaserte foreldreveiledningstilbud per i dag.

Disse to private tilbydere har altså tilbud på ulike språk og i noe ulikt omfang, men den største forskjellen synes å være i selve kursopplegget: hvor metodene er hentet fra og hvordan det er orientert. Atlas Kompetanse tilbyr et «standard» ICDP-opplegg etter de kravene som gjelder om tolv veiledninger når det er minoriteter som veiledes, med serti-fiserte veiledere som selv snakker deltakernes språk, og i tillegg har de utarbeidet et mer komprimert ICDP-opplegg for ukrainske deltakere. Minoritetsversjonen av ICDP er spesielt utviklet for å styrke foreldreskap og støtte foreldre i å håndtere kulturelle og so-siale utfordringer knyttet til migrasjon og integrering. Barnas Plattform tilbyr et kurs de selv har utviklet med mål om å styrke barns selvfølelse og selvtillit, som i utgangspunk-tet er langt kortere enn ICDP, og universelt innrettet, med vekt på opplæring i praktiske verktøy som skal være lette for alle å ta i bruk i en travel hverdag. Dette kurset er så ut-videt for å inkludere tematikk som er påkrevd og anbefalt når foreldreveiledning skal gis som del av introduksjonsprogrammet, der blant annet kunnskap og utfordringer knyttet til migrasjon og integrering tematiseres.

Studiene som er gjennomført av Barnas Plattform til nå omfatter ikke denne utvidede versjonen av kurset, men viser at andre foreldre har hatt positive erfaringer med de praktiske verktøyene som er kjernen i deres metodikk (se blant annet Handulle et al., 2024). Det er slått fast av aktuelle fagmiljøer at ICDP-baserte tilbud tilfredsstiller krav i lov og forskrift om kunnskapsbasert metodikk for foreldreveiledning til deltakere i intro-dukasjonsprogram, mens tilbudet fra Barnas Plattform ikke har fått en slik vurdering.

Den relativt store utbredelsen av disse private kurstilbudene kan forklares av at de to største aktørene, Atlas Kompetanse og Barnas Plattform, selv kontakter kommunene for å tilby sine tjenester. Atlas Kompetanse tilbyr kurs for introduksjonsprogrammet primært til kommuner de allerede har kontakt med gjennom sin øvrige virksomhet. Kurs organi-seres da på tre måter: 1) kommuner henvender seg med egne grupper (for eksempel tolv ukrainske deltakere), 2) kommuner som henvender seg med færre enn åtte egne

deltakere inviteres til kurs som legges ut slik at også andre kommuner kan melde på deltakere, og (3) Atlas annonserer kurs på ulike språk som kommunene kan melde på deltakere til. Barnas Plattform tar også kontakt med kommunene direkte, basert på kontakter i kommunene fra tidligere kursvirksomhet og foredrag. De prioriterer kommuner nord i landet, der de har erfart at det er få som har sertifiserte ICDP-veiledere, noe de antar gir behov for å kunne gi foreldreveiledning/kurs på andre måter.

Begge aktørene bruker nettbaserte løsninger, der deltakerne i hovedsak sitter for seg selv foran egen PC under kurset, og begge har derfor stor geografisk rekkevidde. Hver for seg har de gitt tilbud til om lag 50–60 kommuner eller bydeler. Atlas Kompetanse sine rekrutteringsmåter gjør at noen av deres nettbaserte grupper blir satt sammen på tvers av kommuner.

Det er verdt å merke seg at begge aktørene har svært begrenset kontakt med kommunene underveis, med hovedvekt på administrativ oppfølging og deltakeroppmøte. Atlas Kompetanse har kontakt med kommunen i forkant, og de gir tilbakemelding om fravær eller hvis det er opplagt for veileder at denne deltakeren trenger noe mer enn gruppeveiledning. De oppgir at dette især inkluderer tilfeller der det kommer opp problemstillinger som viser at enkeltforeldre bør få mer informasjon om/fra sitt lokale barnevern. Siden det her er snakk om nettundervisning, bygger dette i så fall på det veileder ser eller hører via nettet. Ved kursslutt sendes en oppsummering til kommunen, som at det har vært en god og aktiv gruppe samt noe om tilstedeværelse. Det er få detaljer i disse meldingene.

Barnas Plattform har lignende kontaktmønster, i versjonen med fem digitale samlinger, med fokus på administrasjon og oppsummering av oppmøte i etterkant. Den ukrainske veilederen opplyser at hun foretrekker at deltakerne sitter alene foran egen PC, uten lokal veileder til stede, siden hun opplever dette som mer tillitsbyggende og bedre for sin egen dialog med deltakerne. Samtidig begrenser dette den lokale innsikten i veiledningens innhold og foreldrenes utfordringer. Den ukrainske veilederen lover deltakerne konfidensialitet og oppgir at hun ikke deler det deltakerne forteller med veiledere i kommunen. Hun forteller at veiledningene så langt ikke har avdekket det hun anser som alvorlig ting (som vold eller seksuelle overgrep), men at foreldrene snakker om problemer med språk, søvn, savn, at barnet er irriterte, familien og «at mamma skal skille seg fra pappa for de har ikke sett hverandre på to år».

Begge aktører har altså svært begrenset kontakt med lokalt ansatte i flyktningetjenestene underveis. Det som er mest systematisert, synes å være rapporter om deltakeres oppmøte. Uten at vi har hatt mulighet til å undersøke dette empirisk, fremstår det som at privat og digital veiledning kan gjøre det vanskeligere for kommunene å oppdage problemer eller utfordringer hos foreldre i introduksjonsprogram som de kan trenge og ha rett på ytterligere hjelp med, og det er uklart hvordan dette følges opp i kommunene som kjøper disse tilbudene i dag. At veiledningen gjennomføres av eksterne som gir løfter til deltakerne om konfidensialitet, kan tenkes å hindre videre oppfølging, samtidig som det også kan skape tillit i veiledningsmøtet, som deltakerne kanskje ikke har til de lokale tjenestene. Den pragmatiske løsningen med å kjøpe foreldreveiledning eller foreldrekurs privat kan med andre ord ha noen kostnader.

4.7 Lokale erfaringer med private tilbydere

For å undersøke kommunenes erfaringer med de private kurstilbudene, har vi gjennomført telefonintervjuer med ansvarlige for foreldreveiledning og/eller veiledere i fire mindre distriktskommuner på indre Østlandet og i Nord-Norge som bruker tilbud fra Atlas Kompetanse eller Barnas Plattform. Tre av de intervjuede er programrådgivere fra kommuner som bruker Atlas Kompetanse, og én fra en kommune som bruker Barnas Plattform. I én av kommunene er den intervjuede programrådgiveren den eneste ansatte i flyktningetjenesten, mens to av kommunene samarbeider med nabokommuner om introduksjonstilbud.

Hvorfor disse fire kommunene har tatt i bruk private foreldreveiledningstilbud, kan ses i sammenheng med at de deler et sett av utfordringer: mangel på (nok) sertifiserte veiledere, relativt små grupper av flykninger som snakker ulike språk, og i tillegg lang reisevei dersom de skulle brukt et fysisk tilbud i en annen kommune. I tre av disse fire kommunenes flyktningetjenester har de ikke egne sertifiserte veiledere, og selv om det finnes sertifiserte veiledere i andre lokale tjenester eller samarbeidende kommuner, har de ikke kapasitet nok.

I den ene kommunen ble det foreslått å gi flykninger fra Ukraina foreldreveiledning sammen med andre innbyggere i kommunen uten innvanderbakgrunn, noe programrådgiver ikke ønsket. utfordringen med mangel på sertifiserte veiledere forsterkes når kommunene tar imot flykninger som snakker flere ulike språk: Da er det lettere å få til foreldreveiledning ved å bruke ledige plasser hos private tilbydere, som Atlas Kompetanse, enn det er å organisere noe selv. En av programrådgiverne understreker at en digital løsning kan være nyttig, men ikke kan erstatte fysisk veiledning fordi den er «mer konkret og menneskelig». Men, sier denne programrådgiveren, «vi har ikke noe annet alternativ».

Programrådgiverne i de tre kommunene som har brukt kurstilbudet til Atlas Kompetanse har hatt en begrenset rolle i gjennomføringen av disse kursene. De har sjekket om Atlas har ledig plass på et kurs med et språk de trenger og meldt på deltakere fra sin kommune, og så har deltakeren fått tilsendt en lenke og informasjon. Det er noen deltakere programrådgiverne måtte ha oppstart sammen med «da det varierer hvor digitale de er». Programrådgiverne har ikke deltatt i selve kurset, og de vurderer derfor innhold og kvalitet basert på deltakernes tilbakemeldinger. De forteller at deltakere har vært fornøyde, særlig med muligheten til å diskutere foreldrerollen med andre med samme bakgrunn, på eget språk. To av programrådgiverne oppgir at de ikke har faglig kompetanse til å vurdere ICDP-tilbudet og har begrenset innsikt i og kunnskap om hva som foregår på kursene. Den tredje programrådgiveren, som selv er ICDP-veileder, mener det digitale tilbudet er ufullstendig. Han opplever imidlertid at for få deler hans språk i de to samarbeidende kommunene han er tilknyttet. Ingen av programrådgiverne har kontakt med Atlas Kompetanse utover organisering, det tekniske og meldinger om møter.

Kommunen som har kjøpt kurstilbud fra Barnas Plattform har brukt versjonen med kurs på åtte samlinger og ferdig innspilte filmer, som programrådgiver selv har gjennomført med åtte deltakere. Dette foregikk ved at programrådgiver og de åtte deltakerne var samlet sammen i et rom med storskjerm hvor de så på de ferdiginnspilte filmene fra

Barnas Plattform. Videoene var stort sett på ukrainsk, men med norsk tekst, slik at programrådgiveren også kunne forstå hva som ble sagt. Når den som var på videoen snakket norsk, var dette oversatt til ukrainsk. Programrådgiveren fulgte en manual for hvordan de skulle bruke videoene, med henvisning til hvor lenge de skulle lytte og se på videoen, når de skulle stoppe og hvilke spørsmål de skulle ta utgangspunkt i for å reflektere over og diskutere innholdet. Hver samling skulle ha to slike refleksjonsrunder, som da krevde språklig tilrettelegging «live». Programrådgiver sier at hun noen ganger hadde med en språkassistent som snakker ukrainsk, men at det ikke alltid passet for vedkommende. Da brukte de Google Translate samt at enkelte deltakere som hadde vært i Norge ett år på det tidspunktet, kunne og forsto en del uten bruk av tolk.

Sammenlignet med det digitale tilbudet fra Atlas Kompetanse var gjennomføringen av dette kurset altså mer avhengig av lokale ressurser og organisering. Programrådgiver er ikke selv sertifisert veileder, og hun syntes det var fint med et opplegg å støtte seg til, og hun planlegger å bruke dette på nytt i 2025. Deltakerne fortalte programrådgiveren at de hadde fått mye nyttig informasjon fra kurset. Hun var usikker på hvor mange som hadde tatt til seg verktøyene, som massasje og gode ord, da noen nevnte at de hadde andre metoder for nærhet, som å lese for barna. Hun mente likevel at kurset hadde vært verdifullt, fordi det fikk deltakerne til å reflektere over ulike tema. De diskuterte blant annet barnevernet, skolen, det lokale familiesenteret og forskjeller mellom Ukraina og Norge.

Kommunenes erfaringer viser at valget av de private aktørene er en pragmatisk løsning, som i hovedsak velges fordi det ikke finnes andre muligheter som vurderes som gode nok – som å ha kurs sammen med majoritetsnorske deltakere. Men det viser også at å anvende nettbaserte tilbud uten direkte involvering fra noen i flyktningstjenesten lokalt, gjør at de helt eller delvis mister oversikten over det tilbudet deltakerne får. I kommunen der programrådgiver selv iverksetter kursopplegget til Barnas Plattform beholdes kontakten med deltakere og med hva de får, men da av en veileder som selv ikke har noen sertifisering, og i tilfellet vi fikk gjenfortalt, ble også deler av kurset gjennomført uten språkassistent eller tolk.

4.8 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert resultater fra datamaterialet som gir tilgang til hvordan foreldreveiledning- og kurs i introduksjonsprogrammet er strukturert, tilrettelagt og begrunnet. Til tross for nye retningslinjer fra nasjonale myndigheter der det på grunn av høye ankomster åpnes for å gi kortere foreldrekurs (2–4 samlinger), har flertallet av kommunene valgt å holde lengre foreldreveiledninger med på 8–12 samlinger.

Det er også fire av ti kommuner som tilbyr korte kurs tilpasset høye ankomster, og det er fire av ti som tilbyr andre opplegg. Dette er kurs de selv har utviklet, enkelte ganger komprimerte utgaver av ICDP, som gjennomføres på mellom 4 og 7 samlinger. En del kommuner (30 prosent) kjøper også tilbud fra private aktører.

Dette indikerer at de kortere kursene i liten grad oppfattes som tilfredsstillende løsninger lokalt, til tross for at de kan være nødvendige grunnet ressursituasjonen. Mange kommuner kombinerer ulike tilbud. Det er kun 15 kommuner og 1 bydel som kun tilbyr

korte kurs (2–4 samlinger). Et tydelig flertall tilbyr veiledning og kurs på deltakeres morsmål og/eller med tolk.

Respondenter i kommunene er tydelige når vi spør om foreldre har ulike forutsetninger i foreldrerollen. Svaret er ja! Når vi ber dem om å krysse av for hva som gir ulike forutsetninger, er det særlig psykisk sykdom, traumer og økonomi som fremheves. Flere (seks av ti) krysser også av for utdanning, og det er en gjennomgående vurdering at kurs og veiledning vurderes som bedre egnet for deltakere med videregående og høyere utdanning enn for foreldre uten særlig utdanning. Foreldreveiledning (8–12 samlinger) vurderes som noe bedre egnet i alle foreldregrupper enn kortere foreldrekurs (2–4 møter).

Vi har sett nærmere på hva de to hyppigst nevnte private aktørene – Atlas Kompetanse og Barnas plattform – tilbyr, og hvordan fire kommuner har tatt slike kurs i bruk. Hovedforskjellen mellom de to aktørene er at Atlas Kompetanse tilbyr foreldreveiledning etter ICDP-modellen med sertifiserte veiledere, mens Barnas Plattform tilbyr et kurs basert på egenutviklede verktøy som skal virke forebyggende psykososialt og som så er utvidet tematisk som en tilpasning til introduksjonsprogrammet. ICDP-modellen er vurdert som kunnskapsbasert av FHI og Ungsinn, som IMDi og Bufdir bygger sine anbefalinger på, men tilbudet fra Barnas Plattform er ikke på denne listen. I tillegg er det slik at tilbudet fra Atlas Kompetanse i all hovedsak er nettbasert og tilbys på flere ulike språk, inkludert ukrainsk, mens kursene fra Barnas Plattform tilbys kun på ukrainsk, enten nettbasert eller som et film- og manualbasert opplegg som kommunen selv tar i bruk. Den siste løsningen krever mer av kommunene som blant annet må sørge for språklig tilrettelegging av diskusjonsdelene.

De private løsningene velges på grunn av praktiske utfordringer med å tilby foreldreveiledning i små distriktskommuner. Ved nettbasert veiledning mister kommunen i praksis oversikten over egne deltakers tilbud. I tillegg mener enkelte lokalt at fysisk veiledning er det beste, men at de i praksis ikke har alternativer på grunn av mangel på ressurser og sertifiserte veiledere, en språklig sammensatt deltakergruppe og lange avstander.

5 Hvordan veiledninger og kurs gjøres

Vi har observert foreldreveiledning i tolv ulike sesjoner (veiledning og møter) i sju kommuner. Dette er veiledninger og møter som er svært forskjellig rigget, med ulike veiledere, deltakere, innhold og varighet.

I dette kapitlet diskuterer vi først faktorer vi har identifisert som de vesentlige i å definere rammene for kurset/veiledningen og hva som bidrar til engasjement og involvering: språk, veileder, deltakere, innhold, tid og rom. I denne utforskningen står forskjeller i tid og innhold sentralt – og dermed også det vi vet er forskjeller på foreldreveiledninger som foregår over en lengre periode og korte informasjonsbaserte kurs. Deretter viser og diskuterer vi hvordan ulike måter å stille spørsmål på skaper ulik grad av refleksjon. Avslutningsvis i dette kapitlet skal det handle om hvordan informasjon og veiledning i ulik grad legger til rette for leting etter «de rette svarene», noe både deltakere og også veiledere implisitt eller eksplisitt tenderer til å være opptatt av å definere: For hva vil det egentlig si å være en god forelder i dette landet?

Kapitlet er basert på forskere i dette prosjektet sitt blikk på veiledninger og møter vi generøst er «sluppet inn i». Det er veilederne som i første omgang slipper oss inn. Dersom de er positive, har de sjekket med deltakerne om det er greit at vi er til stede. Når vi er på plass har vi, som redegjort for i metodekapitlet (kap. 3), alltid introdusert oss selv for deltakerne. Vi har fortalt hvem vi er, hva vi jobber med – og på oppdrag fra hvem – samt hvorfor vi er hos dem, hva vi skal gjøre og hva arbeidet vårt skal munne ut i: en forskningsrapport. Etter at vi har redegjort for dette, har vi åpnet for spørsmål fra deltakerne. De har sjelden kommet. Men ett sted spurte en av deltakerne hvorfor vi gjorde dette og hva som var meningen med det. Vedkommende siktet til hele forskningsprosjektet, men adresserte samtidig hensikten med å observere.

Å observere veiledninger og møter, i tillegg til å høre det beskrevet av veiledere og deltakere, har gitt forskere mulighet til selv å se foreldreveiledninger- og kurs utfolde seg i praksis, der og da. Der veiledere og deltakere vier oppmerksomhet til henholdsvis intensjoner/erfaringer, og utbytte/erfaringer, ser vi på hvordan møter mellom deltakere og veiledere foregår. Da spiller det en rolle hva vi særlig har vært opptatt av, fordi dette bevisst eller ubevisst styrer blikket vårt. Vi har særlig vært opptatt av å utforske ivaretagelse av ambisjonene med å ha foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet; det skal bidra til å trygge foreldre. Hvordan kan dette operasjonaliseres på måter som gjør det mulig å observere?

Vi har valgt å se etter engasjement og involvering, basert på en antakelse om at dette bidrar til at foreldre aktivt deltar på måter de seinere kan nyttiggjøre seg og som bidrar til økt trygghet i foreldrerollen. Trygghet er en ambisjon i det opprinnelige opplegget med 8–12 veiledninger, så vel som i de korte utgavene med 2–4 møter. Dette til tross for at anledningen til å ha færre møter også innebar en mulighet til å legge om innholdet i kurset med vekt på informasjon og introduksjon av veiledning. Samtidig har dialog, diskusjon og refleksjon vedblitt å være en ambisjon både i fagressursen der nasjonale myndigheters ambisjoner synliggjøres (IMDi, 2023) og for mange veiledere. Hvordan

fungerer det? Hvordan opptrer veiledere, hva velger de å konsentrere oppmerksomheten om og hvordan engasjerer deltakerne seg?

5.1 Faktorer av betydning for engasjement og deltakelse

Rammene for kurs og veiledninger har betydning for engasjement og involvering blant deltakerne. Vår hypotese er at observert engasjement og involvering kan fungere som et mål på om informasjon og veiledning når frem til deltakerne, siden det krever en form for proaktiv agering fra deres side. De får med seg hva som sies / ikke sies, og agerer på det. Vi finner at flere faktorer har betydning for engasjement og involvering, og det er ikke alltid enkelt å peke på hvilke av dem som til enhver tid gjør forskjell. De virker sammen.

Den første faktoren er *språk*. Kan veilederne kommunisere på deltakernes språk eller må tolk (tilstedeværende eller på telefon) benyttes? Svært få av deltakerne i veiledningsmøtene vi har observert forstår mye norsk. De fleste er såpass tidlige i introduksjonsløpet at de har trøbbel med å henge med på det veilederen sier og på filmer på norsk – for ikke å snakke om nynorsk. I enkelte møter løses dette ved at en av veilederne snakker deltakernes språk, og i andre gjennom tolk – tilstedeværende eller på telefon.

I en gruppe hadde de gjort en avtale med en tilstedeværende tolk. Veileder forteller at denne tolken ble «testet» av deltakerne på den første veiledningsdagen. Var hun god eller ikke god? Deltakerne bestemte. De stemte for å beholde henne. Veiledere hadde også enkelte andre steder lyktes med å få tolker som kom igjen flere ganger. Det samme gjaldt for språkassistenter. Dette ble av veiledere beskrevet som fint og viktig. Tolker og språkassistenter som var med flere ganger, ble kjent med deltakerne og med opplegget. Ingen hadde lyktes med å få den samme telefontolken flere ganger. Der var veileder lykkelig om de i det hele tatt fikk en tolk, noe de ikke alltid gjorde til det på forhånd bestemte tidspunktet. Det er i denne sammenhengen viktig å vite at det å flytte en veiledningstime, fordi tolk er krevende å få, ikke er så enkelt. Foreldreveiledning er kun en del i deltakernes introduksjonsprogram. Det skal innpasses med annet programinnhold og for mange foreldre – men henting og levering i barnehage og skole.

I en gruppe vi observert der det var flere språk representert, hadde en av de vanligvis tilstedeværende tolkene meldt sykdomsforfall. Veileder hadde lyktes med å skaffe en telefontolk som erstatter, men vedkommende svarte ikke da veileder ringte han opp. Altså måtte deltaker anvende Google Translate gjennom hele sesjonen. Erfaringen var også at telefontolk på ukrainsk kunne være vanskelig å framskaffe. De var ettertraktet, så noen ganger ble det i stedet tolket til russisk.

Det ble understreket av veiledere at språkhomogene grupper var det beste. Det fikk de ikke alltid til, grunnet sammensetningen av deltakere i kommunen og antallet foreldre blant dem. Det meste vi har observert var tre tolker i samme rom, organisert ved at deltakere var gruppert rundt bordet etter språkgruppe og at tolken satt i hver sin gruppe.

Den andre betydningsfulle faktoren er *veileder*. Veiledere vi møtte under observasjonene var i hovedsak sertifiserte i ett av de kunnskapsbaserte veiledningsprogrammene nasjonale myndigheter anbefaler, som regel i ICDP. I ett tilfelle var kun den ene av to

veiledere sertifisert, og i et annet tilfelle anvendte den ene av de to denne høstens veiledninger for å bli sertifisert ICDP-veileder. Språkbakgrunnen til veilederne var som regel norsk, men det var også flere par med veiledere der en av de to snakket deltakernes språk – slik det er anbefalt i ICDP og av nasjonale myndigheter (i fagressursen). Veilederne som snakket deltakernes morsmål, kom ofte fra samme land som deltakerne. Selv om ikke alle veilederne delte flukterfaringen deltakerne har, hadde disse tospråklige veilederne en forståelse av deltakerens bakgrunn som majoritetsnorske veiledere mangler eller har forsøkt å tilegne seg gjennom lesing. Veilederne hadde, som vi skal se i det påfølgende kapitlet, ulike oppfatninger at hva som var et godt opplegg i introduksjonsprogrammet.

Mange veiledere mente at et veiledningsopplegg der deltakere fikk diskutere og reflektere og trene i relasjonen til eget barn, var det beste. Slik gjøres det for eksempel i ICDP. Derfor var det en del som – gitt at tiden de hadde til rådighet var kuttet av ressursenssyn – hadde komprimerte versjoner av ICDP. Andre hadde fått anledning til å fortsette med 8 eller 12 samlinger med ICDP, til tross at flyktningetjenestene kunne ha valgt å kutte ned på omfanget. Atter andre mente oppriktig at et i hovedsak informativt opplegg var best, fordi det er mye flyktninger har spørsmål om, og kanskje er de ikke rede til å dele så mye fra egne erfaringer som gjerne forventes i et foreldreveiledningsopplegg. Ulik kompetanse og ulike tilnærminger tas med inn i veiledninger og møter. Det preger hvordan veilederne legger opp et møte, hva de sier, hvordan de forholder seg til deltakerne og hva de betrakter som vellykket – eller i det minste, gitt ressurser til rådighet, greit nok.

Den tredje faktoren er *deltakere*. De varierer i antall, kjønn, i landbakgrunn og i utdanning. Antallet deltakere som var med på møtene vi observerte, varierte mellom 3 og 10. Ingen av stedene vi besøkte hadde det myndighetene i fagressursen peker på som maksimalt i en foreldrekursgruppe: 24. Det skyldes at de aller fleste kommuner bosetter et begrenset antall fra samme språkgruppe, og at alle i tillegg ikke er foreldre. Men det skyldes også at veiledere ikke vil ha for mange i gruppa, fordi de ønsker diskusjoner, noe som i praksis vil være mulig i svært begrenset grad med tolk og 24 deltakere. Begge kjønn er godt representert i gruppene vi har observert, selv om kvinner er i flertall, særlig i de ukrainske gruppene. Men også her finnes det en god del menn. Bakgrunnen til deltakerne er ulik: mens enkelte har lite eller ingen utdanning, har andre høyere utdanning fra hjemlandet. Det hender deltakere med ulik grad av utdanning er med i samme veiledningsgruppe. Deltakerne har også gjerne varierende antall barn og barn i ulik alder.

Fjerde betydningsfulle faktor er *innholdet*. Er tema veiledning – da gjerne hentet fra ICDP-håndboka – eller er det informasjon om lover, institusjoner og skikker i det norske samfunnet? Dette betyr mye for hvordan veiledning og kursing er lagt opp. I enkelte grupper blir også ICDP-budskapet så kraftig komprimert at resultatet heller er informasjon enn refleksjon. Så er det enkelte tema som både kan ta form av informasjon og veiledning: kultur og forskjeller/likheter i kultur er et slikt tema – noe vi skal komme tilbake til.

Femte betydningsfulle faktor *er tiden og rommet*. Tiden handler først og fremst om hvor mange ganger deltakere og veiledere møtes. Flere ganger bidrar – slik vi snart skal se og også høre fra deltakere og veiledere – til at tilliten i gruppa øker, både mellom deltakere og mellom deltakere og veiledere. Rommet handler om hvordan veiledningssesjonen er rigget. Gruppa holder som regel til i et undervisnings- eller møterom tilknyttet flyktningetjenesten eller voksenopplæring. Det er satt opp langbord eller rundt bord, slik at deltakere, veiledere og tilstedeværende tolker ser og hører hverandre godt. De gangene telefontolk benyttes, er vedkommende som regel koblet opp via høyttaler fra veilederes telefon eller til en høyttaler som står midt på bordet. Tolken skal i alle fall høre, siden vedkommende ikke ser noe av det som foregår i rommet. Mat og drikke understrekes av flere veiledere som viktig. Det handler om kaffe, te og kanskje vann. Enkelte steder har de kjeks og/eller godteri i tillegg. Ett sted holdt flyktningetjenesten til i noe som lignet et bolighus, med stue og kjøkken. Veiledningen foregikk på kjøkkenet rundt et langbord, og det ble servert nybakt brød og duftende suppe fra en kjøkkenmedarbeider som kan ha vært en tidligere deltaker i introduksjonsprogrammet. Kjøkkenstemningen ga en ro til veiledningssesjonen, som antakelig er mer krevende å opparbeide i et mer sterilt møte- eller klasserom.

5.2 Eksempler på hvordan ulike faktorer spiller sammen

La oss – basert på observasjonsnotater – se på hvordan disse faktorene spiller sammen. De tre sesjonene vi bruker som eksempler har alle deltakere med bakgrunn fra Ukraina, men svært forskjellige opplegg. Første eksempel er en gruppe der deltakere har kommet til tema åtte i ICDP, som er grensesetting/planlegging/forutsigbarhet. De har – forteller de to veilederne – i alle møtene startet med å lese høyt fra Bufetat sitt hefte, der åtte tema for godt samspill mellom barn og foresatte presenteres, basert på ICDP. Heftet finnes i ukrainsk oversettelse. Deltakerne har så langt ikke fått heftene med seg hjem. De har hatt hjemmelekser, men de har fått en kopi av sidene med dagens tema. I dag deles heftene ut. De har fått læreboka!

Veileder 1 som selv har ukrainsk bakgrunn leser høyt på ukrainsk. Hun stopper ved begreper som planlegging og regulering ... alle ord som er litt krevende, hun forklarer og det diskuteres. Det gjøres også stopp ved kognitivt, hva betyr kognitivt? Deltakerne forklarer i munnen på hverandre. Veilederne forklarer les og stopp strategien med at de vil ha alle med. I tillegg er det lov å spørre og be om stopp når deltaker mener noe bør diskuteres. Det skjer. Det er lett stemning i rommet. Flere deltar i samtalen, underveis tar alle ordet. Noen mer enn andre, men alle er med. Veileder 2 (majoritetsnorsk bakgrunn) spiller inn eksempler og spørsmål, men det er veileder 1 som styrer diskusjonen. Det gjør hun som en dirigent eller moderator. Det summer rundt henne, på et språk jeg og veileder 2 ikke forstår. Hun passer på at alle får ordet, og avbryter gjerne med et hysj dersom en starter å snakke før en annen er ferdig. Innimellom stopper hun alle, for å oversette slik at veileder 2 og forsker får med seg essensen i det som diskuteres: For eksempel at de diskuterer begrepet curling-foreldre, et begrep som på ett eller annet vis er brakt opp. Veilederne forklarer hva det kan være, foreldre som «pusser veien» for barna sine, slik at de ikke skal oppleve noen hindringer. En mor forteller om å vaske skoene til datteren, datteren vil at hun skal gjøre det, men mor vil at hun og datteren som er

tidlig i tenårene skal gjøre det sammen. Veileder 2 spør om det er mulig å støtte barna for mye. Deltakerne diskuterer, hvis de trenger hjelp, er det da viktig å hjelpe nå og med en gang? Noen trenger mye hjelp og oppfølging, andre ikke. Det er individuelt – varierer med barnet. De snakker om tillit og å bygge tillit mellom foreldre og barn.

Når de tar pause – noe som skjer på deltakernes initiativ ved at en av fedrene begynner å dele ut kopper, kaffe, te og kjeks til hele gruppa – fortsetter de praten på samme lette og livlige måte. Alle er med. De diskuterer blant annet om det er nødvendig for barn å spørre om de kan ta en kjeks. Når de er 16 år er det i alle fall ikke nødvendig, da bestemmer barnet selv, mener en. Veileder 2 sier at den yngste hennes (barnet er 14) ringer og spør om å få ta nudler. Jeg tror det er bra hvis de ringer og spør, sier veileder 1. Deltakerne koser seg med hverandre og med veiledere. Diskusjonen er de så engasjert i, at den stopper heller ikke over kaffe, te og kjeks. Etter pause kunngjør veileder 2 at de skal se film. Filmen er laget av Bufdir på norsk, den er ikke teksten til ukrainsk. Dette løser de ved at de viser en kort sekvens. Deretter oversetter veileder 1 til ukrainsk. Det gjør at deltakerne henger på.

Gruppen var i denne delen av veiledningen – der tema var grensesetting – preget av stort engasjement og at *alle* deltakerne bidro i samtalen. De snakket om gruppa som «familien» og flere ville at de skulle fortsette å møtes når veiledningen var over. De ville ikke bare møtes, men møtes på *denne* måten: med de to veilederne – som syntes å bli regnet inn som del av «familien» – og med et tema til diskusjon som angikk forholdet mellom barn og foreldre. Veilederne forklarte stemning og engasjement med at deltakerne hadde vært sammen mange ganger, de hadde blitt kjent og bygget tillit til hverandre. Samtidig er det umulig å forestille seg tilsvarende diskusjoner som det vi så her, med en tolk i rommet og med et annet opplegg fra veilederes side. Utgangspunktet var det lille heftet fra Bufdir med temaene for godt samspill – et kunnskapsbasert utgangspunkt. Men hva som var gode måter å opptre på, var gjennomgående oppe til debatt, der veilederne også sa hva de mente, men der dette både ble utfordret og undret over – som da veileder 2 i en diskusjon om grenser for mobilbruk fortalte at hun tok fra 14-åringen mobilen hver kveld klokka 22.00. Var det mulig? Hvordan i all verden hadde hun fått 14-åringen med på det? Dette undret en mamma som hadde barn på samme alder seg over.

Det neste veiledningsmøtet vi skal innom hadde omtrent like mange deltakere opprinnelig fra Ukraina. Men de hadde ikke vært sammen så mange ganger enda, dette var tredje eller fjerde gang de møttes. Det var en veileder, majoritetsnorsk, som hadde med en språkassistent. Han satt ved siden av henne ved den ene kortenden av langbordet. Veileder snakket i korte sekvenser, mens språkassistent oversatte. Deretter oversatte han eventuelle spørsmål, kommentarer og annet fra deltakere. Kommunikasjonen tok tid.

Veileder åpner med at forrige gang snakket de en del om demokrati, at dette er viktig i det norske samfunnet. Samfunnet er bygget opp på dette: Det legges opp til dialog i og mellom grupper, og fra myndigheter til folk og grupper. Det er mulig å finne dette igjen i barnehager, skoler og på jobbene til folk. Der fungerer det ikke slik at sjefen gir informasjon og så følges dette opp, vi snakker *sammen*. Målet er få til dette hjemme også med barna våre. Men det er ikke alltid like lett. Da jeg var liten, sier veileder, så sa foreldrene mine at det skulle være sånn og sånn, bare fordi det var sånn og sånn.

Deltakere smiler og nikker, det virker som de kjenner seg igjen. Hvordan er det, sier veileder, hvordan er dette i Ukraina i dag? Deltakerne svarer ivrig, litt i munnen på hverandre og litt henvendt til veileder. Språkassistenten får ikke formidlet alt videre, men oppsummerer med at her er det litt ulike meninger om hvordan dette er i Ukraina, og at det antakelig er på litt ulike måter også. Noen sier at i konservative familier er det fortsatt slik veileder beskriver at det var her i Norge, da hun var liten. Veileder nikker og sier at i Norge er det også forskjeller familier imellom. Men at målet er dialog og få til kompromisser når det er ulike meninger. Samtidig er det slik at noen ganger må det bare være sånn, fordi det er sånn. Det er ikke alltid det er rom for å diskutere. Det finnes unntak fra dialogtilnærmingen. Men det er viktig å lære barna dialog, også fordi de da blir kjent med sin egen stemme. Dermed er det også en øvelse for barna i dette, som vil gjøre det mulig for dem å ta egne gode valg, når vi – foreldre – ikke er der for dem lenger. Det nikkes rundt bordet. Noen litt nølende – det virker som dette med å øve seg på å høre egen stemme kanskje ikke går helt inn hos alle.

Veileder sier at i norske aviser diskuteres det hvor stor grad av dialog i oppdragelse det bør være, og hvor mye klare beskjeder det bør være. Det har gått fra en måte å gjøre dette på (beskjeder) til en annen (dialog). Midtpunktet er vanskelig å finne. Men vi (i Norge) er opptatt av barns rettigheter, samtidig som det er viktig at barn og unge også har plikter. Er det for eksempel sånn, at ungdommer på bussen ikke oppfører seg fint? Det kan ha vært oppmerksomhet om dette i avisene lokalt, alternativt er dette en «snakkis» på Flyktningetjenesten, deltakerne skjønner i alle fall umiddelbart hva veileder sikter til. Engasjementet stiger merkbart rundt bordet. Vi er ikke litt sjokkert, sier en pappa. Vi er *sjokkert!* Det er bein på setene, det er energidrikk og det er alkohol, de springer og hopper! Flere deltakere har eksempler.

I pausen går de fleste ut av rommet for å strekke på beina, gå på do, hente kaffe, lage te. Etter pause starter veileder med å si at det er fint å høre hva deltakere tenker. Men at det er fint hvis de snakker en og en, slik at språkassistenten rekker å formidle det. Hun sier noe om at det ikke er så lett å få med seg hva som skjer når noen diskuterer med sidemannen. En av deltakerne ler og sier at her er vi bare som en stor familie, og at det ikke er noen som har hemmeligheter for hverandre. (alle ler)

Engasjementet er høyt i denne gruppen også, selv om den i kroppsspråk og holdning fremstår noe reservert. Dette gjelder både i forholdet mellom deltakere og veileder, og i forholdet deltakerne imellom. I tillegg er det krevende å inkludere også veileder i diskusjoner, når språkassistenten «kommer mellom». Innholdet i veiledningen som beskrives her, er først og fremst informativt, og det vender stadig tilbake til hvordan ting forholder seg i Norge, og eventuelt hvordan dette er i Ukraina. Veileder er «eksperten» på Norge

og deltakerne er «ekspertene» på Ukraina. Fremstillingene blir lett ensidige. Vel er det forskjeller på familier i Norge, men den rådende normen er tydelig. Man bør være dialogorientert, i alle fall stort sett. Diskusjonen om hvordan ungdommer oppfører seg på bussen er erfaringsbasert; dette har deltakerne sett, dette har de meninger om. De er sjokkert! Samtidig er dette ikke et tema som angår livet deres direkte; det er mer noe å ta standpunkt til. Også her viser en deltaker til at vi bare er som en stor familie, men den synes ikke å omfatte veileder og språkassistent.

Tredje gruppe har også ukrainske deltakere. Rommet ligner det de to foregående gruppene befinner seg i, og her er to veiledere. De befinner seg ved den ene kortenden av møtebordet. De er begge majoritetsnorske. Ingen av dem snakker ukrainsk. Det er derfor med en telefontolk som snakker russisk, siden en ukrainsk tolk var umulig å oppdrive. Den russiske telefontolken har kontakt med gruppen og veiledere gjennom en høyttaler som står midt på det lange møtebordet. Denne gruppen skal møtes to ganger, og dette er første gang. Etter neste møte er foreldrekurs i introduksjonsprogrammet gjennomført for dem. Her kan ikke tillit som grunnlag for refleksjoner bygges over tid, den må oppstå her og nå. Innholdet i kurset er en sterkt komprimert utgave av ICDP, et slags info-kræsjkurs til ICDP.

Utgangspunktet er – sier veileder 1 – at barn er født inn i en kontekst. Og at det er gjensidig samspill mellom barn og foreldre. Dette legger grunnlaget for barns utvikling. Vi skal ikke undervise – sier veileder 1 – vi skal reflektere og ha dialog for å bli bedre kjent. Vi skal se noen filmer, ha litt teori. Fint om dere kommer med tanker og innspill underveis. Jeg og (sier fornævnet til veileder 2) har ingen fasitsvar. Sentralt i ICDP er at det brukes et hus, forteller veileder 1. ICDP-huset kommer nå opp på en powerpointpresentasjon som vises på et lerret bak de to veilederne. Telefontolken ser ikke huset, og blir noe forvirret. Veilederne deler også ut et ark med huset til alle deltakere. Men tolken har det fortsatt ikke sett ICDP-huset og kaver fortsatt litt, synes det som.

Alle foreldre ønsker det beste for sine barn – sier veileder 1 – de ønsker å bygge et robust barn for livet. Det å bygge et barn kan sees som å bygge et hus. Selve huset er barnet. Det må stå støtt og trenger derfor en solid tomt. Tolken bryter inn, kan du forklare det igjen, sier hun. De snakker en stund om ICDP-huset, etasjene, veggene, tomten, taket. Veilederne sier at de skal komme tilbake til dette. Veileder 1 sier at ICDP legger til grunn at et positivt syn på barnet er avgjørende for barnet. Vi starter med en tegneøvelse, sier veileder 1. Veileder 2 tegner på en flip over, en Bollemann, det vil si en mann laget av runde «boller», der magen er suverent største kroppsdel. Den er delt i to. Vi setter fort merkelapper på voksne og barn, sier veileder 1: Den som er sutrete, et klengete barn. Tolken har igjen trøbbel med å henge på, nå ble det innført nok ett element tolken ikke ser og har noe forhold til – Bollemannen. Men deltakerne er med.

Aha, sier en av fedrene.

En annen far sier: Ja, barn som ikke hører etter, vrang barn.

Veileder 1: Rampete barn som gjør ugagn.

Faren som har brakt barn som ikke hører etter på banen, smiler.

Flere av de kvinnelige deltakerne smiler også – det virker som de forstår budskapet: Vi har en tendens til å sette merkelapper på barn.

Finnes det andre negative merkelapper? Spør veileder 1.

Den aktive faren svarer: Når du ljuger.

Veileder 1 sier at jeg har et barn på 5 år, som stiller masse spørsmål. Det er masete.

Deltakerne diskuterer seg imellom.

Faren henvender seg til tolken og «opsummerer»: Sånne barn er ikke masete, de er nysgjerrige. De lurar på hvorfor hjulene ruller og hvorfor bladene faller ned.

Veileder 1 sier, ikke masete men nysgjerrig, det er veldig fint.

Resten av kursdagen fortsetter slik – det er dialog mellom veiledere og deltakere om ulike tema hentet fra ICDP-veiledningsboka. Her er det ikke tid til å dvele ved enkelte tema eller elementer, for planen er å presentere alt i løpet av to samlinger – som til sammen er på 4–5 timer. Likevel, deltakerne henger på, alle tar ikke ordet, ofte fører faren som engasjerte seg i samtalen ovenfor ordet, etter at flere i gruppa har engasjert seg i diskusjonen. Telefontolken gjør få forsøk på å oversette samtalen deltakerne imellom.

Disse oppsummeringene som faren på kurset bidrar med, og som det virker som de andre deltakerne samtykker til, fremstår hjelpsomme for en tolk som helt tydelig strever med å henge med på dialog, bilder, tegninger og etter hvert også flere filmer. Veiledningen foregår i en mindre kommune. Flere av deltakerne synes å kjenne hverandre, og de er også kjent med veilederne fra en annen tjeneste i kommunen. Dermed starter ikke dette møtet på null i kjennskap og tillit. Selv om det ikke er stor åpenhet og stort engasjement fra samtlige deltakere, er det en vilje til å forstå og til å delta.

Nå er det heller ikke rom for at alle sier noe, for det er det ikke tid til. Veiledernes ambisjon er likevel å få til samtaler, og de er tydelige på at selv om det som formidles er informasjon, er det ikke slik at dette er basert på en fasit eller sannhet. Ovenfor forsker er de tydelige på at det var dette som var mulig å få til her, akkurat nå. Det ble dette eller ingenting. Dette ble en kort introduksjon til ICDP som roper etter en fortsettelse, og etter en mulighet til å melde seg på et kurs eller få veiledning individuelt seinere.

De tre foreldre-sesjonene viser hvordan språk, veiledere, deltakere, innhold, tid og rom er faktorer av betydning for deltakelse og engasjement blant deltakerne. Veilederes understreking av at tid bygger tillit, som igjen åpner for deltakelse og engasjement, synes helt på sin plass. Det tar tid å bygge «familie». Samtidig kan kjennskap ervervet på andre måter lokalt også ha betydning for om veiledere møtes med åpenhet og vilje til å la seg engasjere. Språk fremstår som essensielt, diskusjon med tilstedeværende språk-assistent er preget av oppsummeringer og forsinkelser, mens telefontolken er sjanseløs som bidragsyter i reell kommunikasjon. Det skjer så mye visuelt i veiledningen hvor telefontolk er bestilt, at tolken – uten noen forberedelser for oppdraget – antakelig er den som forstår aller minst av det som foregår i rommet. Dette er nødvendigvis ikke knyttet

til tolkens kompetanse, men handler mer om hvilke forhold tolken arbeider under. Å bidra gjennom en høytaler uten mulighet til å se hva som foregår i undervisning der mye foregår visuelt, er et dårlig utgangspunkt for å bidra til at andre skal forstå.

Språk er også mer enn språk; det åpner en mulighet til å være på lag med deltakerne og en mulighet til å ha en annen rolle enn eksperten som skal lære opp. Det er en mulighet veileder 1 (med ukrainsk bakgrunn) griper i den første gruppa. Ja, hun er debattleder og dirigent med autoritet, men hun er en inkluderende dirigent, en som ved å legge ut sine synspunkter på linje med deres, og passe på at deltakerne får sagt sitt, inntar plassen blant dem. De to veilederne i den siste gruppa sier også at de ikke har fasit, men de fremstår antakelig likevel som autoriteter i sin informativt anlagte gjennomgang av ICDP. Kanskje bygger avstanden som mangel på felles språk skaper, ytterligere opp under dette. Det er dessuten grunn til å bemerke hvordan innholdet i det veilederne sier, og ikke minst hvordan det formidles, kan bidra til ulike virkninger. I neste del skal vi utforske dette litt mer.

5.3 Som du spør, får du svar

Spørsmål kan stilles på ulike måter, og de har forskjellige funksjoner og virkninger (Tomm, 1988). To akser er sentrale: 1) om spørsmålene er basert på lineære antakelser om årsak-virkning eller sirkulære antakelser som åpner for flere perspektiver, og 2) om de er rettet mot fortiden for å undersøke eller mot fremtiden for å påvirke. Når disse aksene kombineres, fremkommer fire typer spørsmål:

1. **Lineære spørsmål** har oppmerksomhet rettet mot årsak-virkning og fortid. De søker å forklare problemer.
2. **Sirkulære spørsmål** utforsker kontekster og ulike perspektiver fra fortiden, uten å låse seg til én sannhet.
3. **Strategiske spørsmål** har klare hypoteser og er ledende, rettet mot fremtiden med hensikt om å påvirke i en bestemt retning.
4. **Refleksive spørsmål** åpner for refleksjon uten innebygde svar, rettet mot fremtiden, og inviterer den spørres til selv å utforske løsninger.

Grøthe (2024) viser hvordan disse spørsmålstypene kan brukes i veiledning, som for eksempel overfor studenter, noe vi mener også kan overføres til foreldre i veiledning. Grøthe er opptatt av at vi trenger spørsmål som er rettet mot fortiden for å avdekke hvorfor noe er som det er, herunder både de lineære sammenhengene og de mer sirkulære – der det er uklart hva som kom først og sist. Men så trenger vi også spørsmålene som peker fremover: De strategiske spørsmålene lar veileder legge inn sine antakelser og peke i en bestemt ønsket retning. De refleksive spørsmålene påvirker eller utfordrer uten at det ligger innebygde svar i måten spørsmålet stilles på. Det spørres på en måte som inviterer til refleksjon, og svarene ligger hos den som veiledes, ikke hos veileder (s. 124).

Vi skal i det følgende se nærmere på to ulike involveringsteknikker og måter å spørre på, som brukes av ulike veiledere. Den første er bruk av det veileder kaller dialogspillet.

Den andre er hvordan veileder i en ICDP-gruppe inviterer til kartlegging og diskusjon om kulturforskjeller. De neste avsnittene tar for seg disse to teknikkene hver for seg.

Dialogspillet observeres i bruk i tre ulike grupper: to grupper med deltakere fra det afrikanske kontinentet og en gruppe med deltakere fra Ukraina. I den første gruppa er det tre kvinnelige deltakere fra et land på det afrikanske kontinentet og en majoritetsnorsk kursholder. Deltakerne møtes til fire sesjoner, der hovedinnholdet er hentet fra ICDP. Denne dagen handler det om å lage sammenhenger og om regulerende dialog, noe som både tematiserer barns læring og foresattes ansvar for å etablere sammenhenger som gjør dette mulig – og om grensesetting. Veileder introduserer dialogspillet: Det var på forhånd printet ut lapper med påstander som veileder leste opp, for eksempel: Foreldre trenger egentid, barnet må lære seg å være alene. Det var også lagt ut et stort ark på bordet med områder markert med enig, litt enig og uenig. Deltakerne skulle legge lappene med påstandene i feltet hvor de mente den hørte hjemme – var de enig, litt enig eller uenig?

Forsker skriver i sine observasjonsnotater: «Den ene deltageren legger ned lappen, men virker veldig usikker og kan ikke begrunne hvorfor hun la den ned der. Den andre er uenig, for hun vil bruke mer tid med dattera.» Neste påstand er: Gutter har mer behov for fysisk aktivitet, fart og spenning enn jenter. Forsker noterer: «Alle er enige, men de snakker ikke så mye om hvorfor». I den tredje gruppa med deltakere fra Ukraina er det litt på samme vis. I den andre gruppa, med deltakere fra et annet land på det afrikanske kontinentet, er det mer liv, diskusjon og røre. Der er fem deltakere i gruppen, og de virker å være uenig om påstanden at gutter har mer behov for fart og spenning. Her problematiseres også enten-eller-tankegangen. Hvorfor må man velge enig eller uenig? Kan man ikke være både enig og uenig? Svaralternativet «litt enig» framholdes etter hvert som det nærmeste man kommer en slik både/og tankegang.

I en annen kommune observerte vi hvordan veileder i en ICDP-gruppe inviterer til kartlegging og diskusjon om kulturforskjeller som involveringsteknikk. Også her er det deltakere fra et land på det afrikanske kontinentet. Det er to veiledere, en majoritetsnorsk (veileder 2) og en med samme landbakgrunn som deltakerne (veileder 1), men som ikke snakker samme språk som dem. Derfor er det også en tilstedeværende tolk ved langbordet. Hun er stort sett med hver gang.

Gruppa skal møtes tolv ganger, der de bruker ICDP for minoriteter, og de er litt over halvveis. Veileder 2 snakker om betydningen av å se på barnet som et individ, en person, med sin personlighet. Dette må tenkes inn i samspillet med barnet; foreldre kan møte barnet i følelser. Men, sier veileder, her kommer også kulturelle verdier inn, for vi kommer ikke fra månen, men fra et sted. Veileder 1 sier han er stolt, for han har bodd i Norge lenge, men han har samtidig tatt med gode verdier fra eget land. I Norge har han møtt andre gode verdier. Deretter stiller han spørsmålet: Hva tenker dere om det dere har tatt med dere fra opprinnelseslandet når dere møter det som er her, hvordan matcher det? Ordet er fritt, sier han.

Ordet gis eksplisitt fritt. Deltakerne kan respondere som de vil til dette. Det oppstår forvirring. Deltakerne mumler henvendt til hverandre og til tolken. En far ber om en forklaring, hva mener veileder 1? Veileder 1 forsøker en gang til og henviser til at deltakerne

har vært foreldre en stund før de har kommet til Norge. Han spør: Hva har dere fått med dere fra deres kultur, og hvordan møter dere det som er i Norge? En mamma svarer at hun vil snakke om likheter og forskjeller. Selvfølgelig, repliserer veileder. Denne mammaen sier at vi har gode verdier, sterke religiøse verdier, verdier om at barn skal like skolen, ha sosiale ferdigheter. Jeg tror det er det samme her, sier hun. Det som er forskjellig, er fritidsaktiviteter. Der (i opprinnelseslandet) drar de alene, her (i Norge) må foreldre være med. Og vi er vant til å velge for barna, og at hvis de ikke hører etter, så kan vi straffe dem, fysisk også. Det er forskjellig her, sier mammaen. Ellers er det mye felles, det er kjærlighet til barna, mye er likt.

Veileder 1 sier at dette er veldig bra og at vi skal komme tilbake til noe av dette. Deretter spør han om det er flere som vil si noe. Flere melder seg på, og det oppstår diskusjon, for eksempel om begreper som korreksjon. Opptattheten av begreper gjør at tolken også trekkes aktivt inn i diskusjonen, samtidig som hun søker å formidle det som den enkelte deltaker sier.

Dialogspillet er en måte å stille spørsmål på. Her presenteres en påstand: «Gutter har mer behov for fysisk aktivitet, fart og spenning enn jenter.» Innebygd ligger antakelser om lineære sammenhenger – at det *er* en sammenheng mellom kjønn og behov for fysisk aktivitet, fart og spenning. Kjønn blir en årsak til forskjeller. Derfor passer spørsmålet til de lukkede svarkategoriene deltakerne må velge mellom: her er man enig, litt enig eller uenig.

Men så stopper det også der, spørsmål og lukkede gjensidig utelukkende svaralternativer leder ikke inn i videre refleksjoner, selv om det kan føre til diskusjoner av den mer fastlåste typen. Deltakeren har plassert seg selv på en måte som kan ha konsekvenser for andre diskusjoner, som en som tror på nokså lineære årsakssammenhenger knyttet til kjønn: Jenter er sånn, og gutter er sånn. Risikoen er at dette er en posisjon deltakeren vil kjenne trang til å forsvare, for å fremstå enhetlig (koherent). Dersom man i stedet ville ha åpen refleksjon, måtte påstanden vært mer av typen: Vi ser at gutter tenderer til å søke seg til aktiviteter med fysisk aktivitet, fart og spenning – hva tror du det skyldes? Svaralternativene kunne være mer åpne og de hadde heller ikke behøvd å være gjensidig utelukkende.

Hva så med spørsmålet som veileder 1 stiller om kultur? Først spør han hva deltakerne tenker om det de har tatt med seg fra opprinnelseslandet kontra det de møter her. Implisitt er dette et strategisk stilt spørsmål som peker mot en lineær forståelse av kultur som noe som kan skape forskjell. Deltakerne forstår ikke spørsmålet. Antakelig resonnerer det ikke med måten de tenker om å dra fra ett sted til et annet. Men de forstår hva han mener når han knytter spørsmålet eksplisitt til det å være foreldre: de har vært foreldre en stund, hva er forskjellig hvis man tenker her (i Norge) kontra der (i opprinnelseslandet)? Spørsmålet peker fortsatt mot at det er forskjell, men det er samtidig blitt mer åpent. Å referere til Norge kontra opprinnelseslandet er noe annet enn å referere til det man har tatt med seg, kontra det man møter her. Svaret fra mammaen illustrerer dette, for hun vil både snakke om forskjeller og likheter. Hun mener det grunnleggende er likt, for man elsker barna sine både der og her. Når veileder da repliserer med

«selvfølgelig», åpnes diskusjonen. Flere kaster seg på. Her er både diskusjoner bygget på forskjell, men også åpne refleksjoner om likheter og forskjeller.

5.4 Rett og feil, sant og usant

Informasjon er, forklarer Gøthe (2024), med utgangspunkt i Bateson (2005), en forskjell som skaper en forskjell. Når vi får informasjon (noe vi blir fortalt «fester seg» i oss), er det fordi det som blir sagt fremstår som en forskjell fra noe annet. Det kan igjen forklare opptattheten av forskjeller som løper gjennom de fleste av veiledningene og kursene vi har observert, når det gjelder kulturforskjell, kjønnsforskjell, institusjonelle forskjeller, kollektivistiske familier kontra individualistiske og forskjellige foreldrestrategier (den autoritære, den autorative og den ettergivende).

Oppmerksomheten om forskjeller kan både tolkes i et slikt perspektiv, at veilederne oppriktig ønsker at deltakerne skal huske det som blir sagt, og at diskusjon om forskjeller bidrar til at det skjer, samtidig som deltakerne får med seg hva som er spesielt med Norge. Men oppmerksomheten om forskjeller kan også implisitt eller eksplisitt gli over i oppmerksomhet om riktig og feil, om innenfor og utenfor, når man nå altså er i Norge.

Ett tema deltakere i korte kurs skal informeres om, er barnevernet. Det skyldes myter og antakelser de som bosettes har med seg om barnevernet, som for mange kan være en ny institusjon de må forholde seg til. Disse antagelsene kan være formet av filmer og annet som deles på nettet og av venner og slektninger som har bodd en stund i Norge som har hørt og kanskje også erfart. Vi fulgte tre slike informasjonsseanser om barnevernet – og skal kort beskrive to av disse, som utføres av samme eksternt besøkende: en avdelingsleder i det lokale barnevernet som selv kom til Norge som flyktning.

Han møter henholdsvis en ukrainsk gruppe, gruppa med det glade og livlige engasjementet fra kapittel 5.1, deretter ei gruppe med arabisktalende deltakere. Med to veiledere, en som snakker arabisk og norsk og en majoritetsnorsk. Begge grupper følger ICDP, men barnevernssekvensen er en ren forelesning. Avdelingslederen i barnevernet tar i begge gruppene utgangspunkt i hva deltakerne visste om barnevernet før de startet i foreldreveiledning.

Gruppa med ukrainske deltakere er på: De mener at barnevernet straffer foreldre, er den verste tingen med Norge, at de henter barn og at du ikke skjønner hvorfor, at de ikke har regler og derfor bare kan ta barn, at de kommer i barnehagen og stjeler barn. Avdelingsleder noterer på tavla, oppe i et hjørne. Dette blir stående under hele forelesningen. Tilsvarende gjør han med den arabisktalende gruppa. De er ikke så på. Derfor spør han om de har hørt at barnevernet kommer og kan ta barn? Noen av deltakerne nikker. Han spør om de har hørt at de følger ekstra godt med på minoritetsfamilier? Flere av deltakerne nikker. Han spør om de har hørt at barnevernet kommer i barnehagen og stjeler barn? Men det er ingen av deltakerne som har hørt dette.

Deretter holdes forelesningen der ambisjonen er å motbevise det som står i hjørnet på tavla. Han forteller om barnelov og barnevernslov, om bekymringsmeldinger og hvordan det arbeides med disse, om utredninger, om hvilke saker foreldre blir holdt informert om og når de ikke blir det (lovbruddsaker), og om saker der det synes åpenbart at noen burde gripe inn. Han bruker tall fra den gjeldende kommunen. Det er mange saker, men

ikke så mange omsorgsovertakelser. I den ukrainske gruppa får han hele tiden spørsmål om hvor mange i disse sakene som er «norske», og hvor mange som er «utlendinger». Dette er en kommune hvor andelen «utlendinger» ikke er skyhøy, altså omfatter ikke mange saker «utlendinger». De er relativt få. Ingen spør om nasjonale tall. Avdelingslederen nevner dem heller ikke. Han kommenterer heller ikke på mediasaker der det er dokumentert at barnevernet gjør feil. Han holder seg saklig til hvordan det *skal* jobbes i barnevernet og han konstaterer at det foreldrene trodde, ikke medfører riktighet. Det er ikke sant.

Forelesningen er gjennomtenkt og gjennomarbeidet, den bygger på fakta. Den bygger på en kontrast, en forskjell, mellom hva deltakerne trodde før og hva som er sant. Foreleser jobber i barnevernet, men snakker om seg selv som «en av dem». Det er ikke så lenge siden han selv var flyktning og fikk beskjed om at det var to instanser han skulle holde seg unna i Norge: politi og barnevern. Det hadde en triggereffekt på ham, og han ville finne ut hva dette var. Han fikk ikke plass i politiet, men fikk plass i barnevernet.

Når forelesningen er over, er timen slutt. Deltakerne går hjem. Den ene av forskerne (som observerte den ukrainske gruppa) skriver i sine observasjonsnotater: «Dette er et svært profitt innsalg. Hva tenker de deltakerne – når de får tenkt seg om?» Den andre forskeren (som observerte den arabisktalende gruppa) konstaterer: «Deltakerne følger med når han prater, men det blir ikke noe tid til spørsmål på slutten».

Skillet mellom informasjon og veiledning er markant i disse to gruppene. I veiledningsdelen er engasjementet stort i begge grupper, særlig i den ukrainske. Når informasjon om barnevernet introduseres, blir deltakeres rolle å lytte og å stille spørsmål. De får presentert hva som *er* sant i kontrast til hva de *trodde* var sant. Noe er riktig, mens det andre er feil. Slik mammaen i gruppa som diskuterer kultur slår fast: Det er ikke lov å slå barn her. At loven finnes, er en absolutt sannhet. At barnevernet jobber med å beskytte de barna som likevel blir slått, er en annen.

Deltakere er ofte opptatt av rett og feil? I en av gruppene der tre språk er representert og det er tre tolker, spør en mamma hva hun skal gjøre dersom barnet hennes slår seg vrang på butikken foran sjokoladehylla. Denne mammaen forteller at hun er særlig engstelig fordi hun tenker at de andre på butikken tenker at hun ikke er norsk. Hun er redd for hva «de andre» tenker om henne. Hun vil ha et tydelig svar: Hva er riktig å gjøre? I spørsmålet ligger en implisitt forutsetning om at det finnes én måte å gjøre dette på i Norge, en norsk måte, som er *den* rette. En annen mamma, i veiledningsgruppa som diskuterer kultur, sier ved slutten av veiledningstimen: «Nå har vi hatt om kultur her og kultur der. Dere har ikke fortalt oss hva som er *riktig* å gjøre».

Det synliggjøres at det å være trygg som foreldre – i alle fall for disse foreldrene – ikke bare handler om å være trygg i seg selv. Det handler også om de andres blikk på seg. Dette er et blikk de ikke kan ta for gitt at er positivt. Mammaen med barnet som lager scener ved sjokoladehylla, begrunner særlig usikkerheten hun kjenner på som et resultat av – ikke at hun ikke er norsk – men at de andre som observerer henne ser at hun ikke er norsk.

Jakten på sannhetene fra deltakeres side, kan forstås i et slikt perspektiv. Hvis jeg bare gjør det som er riktig her, så er det vel greit? Dette er med når det informeres, men kanskje også når det veiledes. Episoden med barnet foran sjokoladehylla er klassisk og relasjonelt. Det handler om hvordan foresatte og barn forholder seg til hverandre. I ICDP-heftet finnes det tydelige råd, i alle fall om hva som *kan* gjøres.

Man kunne tenke seg, basert på tidligere forskning som retter oppmerksomheten om maktforskjeller foreldre også er fullt klar over at finnes i veiledningssesjoner, at foreldre oppjonerer når de blir introdusert for tema og praksiser på måter som direkte eller indirekte kommuniserer «sannhet». Det gjør de imidlertid ikke direkte, der vi har observert. Men det skjer enkelte ganger indirekte, med et glimt i øyet. Som når to veiledere og deltakerne diskuterer verdier i oppdragelsen:

Veileder 1 (som har minoritetsnorsk bakgrunn): Hva tenker dere om at barna ikke hører hele tida? Hva gjør det med barna?

Mamma: Det er mye som er lov også. Vi sier gjør dette, men ikke dette. Men det er ikke bare ikke, ikke, ikke.

Veileder 2 (som har majoritetsnorsk bakgrunn): Er det å respektere foreldre og eldre en viktig verdi?

Flere ler.

En pappa kommenterer (med et glimt i øyet og et skjevt smil): Du har rett, vi respekterer *deg*, for eksempel!

Deltakerne har også med seg sine forventninger inn i veiledninger og kurs. Mange vet, eller de aner og antar, at det finnes noen forestillinger om at *de* gjør oppdragelse annerledes enn i Norge, og at disse forestillingene om forskjell danner et utgangspunkt for det som skal skje på foreldrekurset eller i foreldreveiledningen. Slik sett kan etterlysningen – i alle fall den som eksplisitt adresserer hva som er *riktig* å gjøre – også tolkes som en litt ironisk distansering. Samtidig er det – som vi skal se i kapitlet som bygger på deltakerintervjuer – mange som setter pris på refleksjoner og diskusjoner (kanskje først og fremst med hverandre, men også med veileder). Dette er nyttig for dem som foreldre – i alle fall når det er satt av tid slik at det som presenteres også kan reflekteres over.

5.5 Oppsummering

Vi har observert ulike utgaver av foreldreveiledninger og foreldrekurs. Har det vi har sett bidratt til å gi deltakere trygghet som foreldre samt positive tips til verktøy og praksiser de kan bruke i relasjoner til egne barn? Vi finner at rammene for kurs og veiledninger påvirker deltakernes engasjement og involvering, og at grad av engasjement og involvering kan brukes som en (observerbar) indikator på om informasjon og veiledning når frem. Engasjement avhenger av flere faktorer som virker sammen, og det er ofte vanskelig å isolere hvilke som har størst betydning i en gitt situasjon. Faktorer som språk, veileders fremferd, tid og innhold er viktige.

Språk og hvordan språk håndteres fremstår som en nøkkelfaktor i foreldreveiledning og foreldrekurs. God språklig tilrettelegging er en helt sentral forutsetning for refleksjon, involvering og deltakelse. Det sies gjerne at veiledning på foreldres morsmål er viktig, fordi den bør foregå på hjertespråket. Vi ser at veiledning på morsmål bidrar til involvering på måter som skaper engasjement. Det gjør i tillegg at veileder synes å komme «tettere på» deltakerne og i større grad blir en av dem. Når veileder oppfattes som del av gruppen, styrkes også tilliten.

Samtidig er ikke dermed jobben gjort for veileder, for grad av tillit har antakelig også sammenheng med hvordan veileder opptrer. Hvordan veileder stiller spørsmål, kan være en indikasjon på dette. Spørsmål som oppmuntrer til åpne refleksjoner, lagt frem som at det ikke nødvendigvis finnes ett svar med to streker under, kan bidra til et tryggere og mer engasjerende diskusjonsfellesskap, enn om spørsmålene stilles på måter som avslører at det allerede finnes et riktig svar (som veileder har).

Tid er en annen viktig faktor, fordi det bidrar til å bygge kjennskap og dermed også tillit i gruppa. Den observerte gruppa som har to samlinger, har nesten ikke noen veier til tillitsbygging på dette viset. Men den hjelpes av at folk kjente hverandre litt fra før. Lengre kurs gir større mulighet for å etablere tillit og for å dykke dypere inn i temaene.

Innholdet i foreldreveiledningen varierer, og det er i enkelte sammenhenger et svært tydelig skille mellom informasjon og veiledning. I andre sammenhenger er det mer snakk om glidende overganger. Kultur er et slikt tema som håndteres på ulike måter. I noen tilfeller er man opptatt av å informere om og definere forskjeller på her og der, dem og oss, og i andre kurs legges det hele opp mer utforskende, der målet mer er å se hvordan praksiser kan være ulike både her og der, på måter som ikke setter opp et absolutt skille. Kanskje blir det da tryggere og enklere å finne måter å håndtere at man er foreldre i et land hvor man selv ikke vokste opp.

Sannheter og absolutter finnes, og noen temaer krever klare svar. Det er for eksempel absolutt at fysisk og psykisk vold som del av oppdragelse er forbudt i Norge. Å bli informert om slike regler gir trygghet, særlig når det også presenteres konkrete grensesettende alternativer. Dette er en viktig målsetning i kunnskapsbaserte foreldreveiledningsprogram som ICDP. Men det finnes en rekke andre forhold som er del av foreldreveiledning der sannheter er langt fra like absolutte – og hvor det rett og slett kan være både mer engasjerende og trygghetsskapende å legge ut alternativer, til debatt, på måter som gjør det nødvendig selv å måtte ta stilling. Dette gir rom for refleksjon og eierskap til de valgene som tas i foreldrerollen.

6 Veilederes erfaringer

Dette kapitlet tar for seg veiledernes erfaringer med foreldreveiledning- og kurs for nyankomne flyktninger, og det som påvirker gjennomføringen av foreldreveiledningen. Sentrale temaer i kapitlet er organiseringen, betydningen av at veiledere har samme bakgrunn som foreldrene og bruk av tolk. Kapitlet drøfter også forskjellen mellom kurs, som ofte handler om å formidle informasjon, og veiledning, som legger vekt på relasjonene mellom foreldre og barn samt gruppediskusjoner som metode.

6.1 Organiseringen av foreldreveiledningen

I dette prosjektet har vi ti casekommuner. I disse kommunene finner vi foreldreveiledning/kurs som varierer i organisering og innhold. Denne variasjonen danner utgangspunktet når vi har definert fire typer eller modeller for foreldreveiledning/kurs. Slik synliggjøres mangfoldet i hvordan foreldreveiledning for nyankomne flyktninger tilpasses etter lokale behov og ressurser. Det finnes variasjoner innen de fire modellene, men ved å analytisk dele det i fire ulike modeller, tydeliggjør vi forskjellene.

Den første modellen er en *klassisk modell*, bygget på opplegget for standard ICDP-veiledning med åtte eller tolv samlinger. Den andre er en *motvillig tilpasningsmodell*. De holder korte kurs gitt at det er en mulighet etter de nye unntaksbestemmelsene, men veilederne som gjør dette er misfornøyde og skulle ønske de hadde mulighet til å holde ordinære kurs. De savner den klassiske tilnærmingen. Den tredje modellen kaller vi en *pragmatisk tilpasningsmodell*. Da holdes korte kurs, fordi det er det som er praktisk mulig, og veilederne som gjennomfører kursene mener dette er «godt nok» innenfor de økonomiske og bemanningsmessige rammene de disponerer. *Balansemodellen* er den fjerde og siste. Da er det funnet en mellomløsning med fem til seks samlinger, og de som gjennomfører forsøker gjerne å balansere behov for ren informasjon (for eksempel om det norske skolesystemet og barnevernet) med veiledning.

I kommuner som har valgt en *klassisk modell* var det veiledere som var sertifiserte foreldreveiledere som ledet kursene. I tre av kommunene var veilederne erfarne ICDP-veiledere med lang fartstid. Disse kommunene hadde satt av interne ressurser og kapasitet til å gjennomføre de lange, tradisjonelle ICDP-kursene, noe som gjorde organiseringen enklere. En sterk tro på verdien av foreldreveiledning og de grunnleggende prinsippene i ICDP bidro til at disse veilederne opplevde det som vanskelig å avvike fra det klassiske formatet. Dette ser vi også hos veilederne som brukte den *motvillige tilpasningsmodellen*, som vi kommer tilbake til senere.

Kommunene løste utfordringene knyttet til språk ulikt. I to kommuner hadde de flere sertifiserte veiledere som selv hadde innvandrerbakgrunn og som snakket ulike språk, noe som gjorde det mulig å tilby kurs på flyktingenes morsmål. I en annen kommune har de valgt å bruke telefontolk, noe veilederne mente fungerte godt, men deltakere var ikke nødvendigvis enige. Veilederne beskrev at de ønsket å bruke samme telefontolk til hvert foreldrekurs, men at dette ikke alltid lot seg gjøre. Til tross for mange ulike tolker, opplevde de ingen store misforståelser som gjorde foreldreveiledningen vanskelig å

gjennomføre. Denne kommunen har kun brukt telefontolk, og har derfor ikke noe sammenligningsgrunn for hvordan foreldreveiledning kan se ut med en sertifisert tolk som prater deltakernes morsmål eller med en tolk som er til stede i rommet.

En viktig grunn til at disse kommunene valgte å fortsette med lange foreldreveiledningskurs, til tross for at de ikke lenger var pålagt, var deres helhetlige perspektiv på foreldreveiledning. Alle grupper av flyktninger fikk tilbud om fulle kurs, noe som reflekterer en sterk prioritering av tiltaket. I den ene kommunen forklarte de hvorfor dette var mulig. De var organisert gjennom en enhet som dekket både voksenopplæring og flyktningetjenesten, noe som bidro til en helhetlig tilnærming. I tillegg hadde de satt av tilstrekkelige ressurser og bemanning, noe som var avgjørende for gjennomføringen. Vi spurte om hva som ville skjedd hvis de ikke kunne holde lange kurs:

Kanskje det vil kreve mer av skole eller barnehage hvis vi ikke klarer å gi dem en god veiledning i starten. Så det er jo et forebyggende perspektiv vi har med inn i det valget vi har tatt i forhold til å bruke såpass mye ressurser. [...] men jeg tror hvis vi gir mindre, så krever det mer av noen andre da.

Et annet sitat som beskriver det samme, var: «Hvis vi ikke kan bruke tiden på det her systematiske arbeidet, så får du det igjen usystematisk med ting som dukker opp underveis. Det som vi tror vi har berget nå». Veilederen understreker at selv om det er ressurskrevende å gjennomføre lange foreldreveiledningskurs for alle flyktninger, er dette en investering som på sikt kan redusere belastningen på andre kommunale tjenester som skole og barnehage. Ved å prioritere foreldreveiledning tidlig, kan man forebygge utfordringer som ellers vil kunne oppstå og forflytte seg til andre deler av kommunen.

Fra et helhetlig perspektiv på kommunens ressursbruk mente de derfor at god foreldreveiledning er en klok investering som bidrar til å styrke foreldre-barn-relasjonen. Med denne begrunnelsen vurderte også en kommune å tilby oppfølgingskurs for andre flyktninggrupper enn ukrainerne, siden de mente at noen hadde behov, og ikke minst ønsket, mer veiledning.

Veilederne i kommunen med den *motvillige tilpasningsmodellen* hadde samme syn som veilederne som brukte den *klassiske modellen* på betydningen av god foreldreveiledning, spesielt for flyktninger. De pekte på at flyktningeforeldre ofte bærer med seg en tung bagasje fra flukt, som søvnproblemer, traumer, savn og bekymringer. I denne særegne og utfordrende situasjonen blir det svært viktig å få konkrete verktøy og fremgangsmåter som gjør dem i stand til å møte barna på en god måte. Likevel opplevde de at ressursmangel gjorde det vanskelig å tilby ordinære ICDP-kurs. I én kommune måtte de, på grunn av et høyt antall flyktninger og begrensede ressurser, tilby korte kurs på fire samlinger for ukrainske flyktninger gjennom Nav. Samtidig fikk andre flyktninger ikke noe tilbud i det hele tatt, siden voksenopplæringen hadde en svært lang venteliste. En av veilederne beskrev denne situasjonen med frustrasjon, og understreket hvor utfordrende det var å måtte gi avkall på det de mente var en helhetlig og nødvendig tilnærming til foreldreveiledning:

Så det er faktisk to forskjellige ting, ICDP og disse fire gangene. Vi kan ikke kalle det for ICDP. Vi fikk testet det med ICDP med tolv ganger og hvor fint det kan bli og hvor mye refleksjon og hvordan det kan være bygget på en helt annen måte. Så tid har mye å si. Og så sammenlignet med det på fire ganger, når vi løper kjapt over alle temaer [...] er det veldig krympet og dårligere kurs da.

En av veilederne i denne kommunen var ukrainsktalende og holdt kurset på ukrainsk, noe hun og hennes kollega mente gjorde det lettere for deltakerne å forstå og relatere seg til innholdet. For å kompensere for frustrasjonen over ikke å kunne tilby lange foreldreveiledningskurs, gjorde denne veilederen seg ekstra tilgjengelig for foreldrene etter kursene. Hun delte kontaktinformasjon og oppmuntret deltakerne til å kontakte henne senere hvis de ønsket videre støtte eller oppfølging.

Under observasjoner av ett av kursene i denne kommunen, la vi merke til hvordan enkelte temaer førte til diskusjon i gruppa, men også hvordan kurset måtte presses videre til andre temaer for å rekke gjennom alt. Det var tydelig at diskusjonene kunne ha trengt mer tid for å utvikle seg fullt ut, noe veilederne også påpekte i intervjuet. Vi observerte også at det i starten av kurset kun var noen få deltakere som stilte spørsmål og delte erfaringer, men at flere begynte å bidra utover kurset. Dette kan indikere at det tar tid for deltakere å føle seg trygge nok til å dele tanker og erfaringer i en plenumssituasjon, særlig i en setting som er ny for mange av dem.

Kommunen med en *pragmatisk tilpasningsmodell* fulgte også de nye unntaksbestemmelsene i forskriften fra regjeringen og organiserte korte kurs for ukrainske flyktninger. I motsetning til veilederen som brukte den *motvillige tilpasningsmodellen*, var veilederne i denne kommunen mindre frustrerte over de begrensningene korte kurs innebar. De inntok en mer pragmatisk holdning og mente at, gitt tilgjengelige ressurser når det gjelder veilederkompetanse, geografisk plassering og antall flyktninger, var tilbudet de organiserte helt adekvat. Det største skille mellom de to tilpasningsmodellene handlet om oppfølging i etterkant av kursene, hvor de motvillig forsøkte å kompensere for det de mente var et dårlig tilbud med å være tilgjengelig for foreldrene i etterkant.

Da vi spurte om kursopplegget primært var et resultat av kommunens ressursbegrensninger, svarte en av veilederne: «Jo da, vi kan jo kanskje kalle det en kombo av det. Men vi tror nå at det er gunstig sånn vi har gjort det da, i hvert fall til denne målgruppa». Dette viser at de også opplevde at foreldreveiledningen de tilbød fungerte godt, spesielt for ukrainske flyktninger. Videre forklarte de at «denne foreldregruppa her, de kan mye og er ikke så ulike den norske kulturen da». Dette tyder på at løsningen ikke bare var vurdert praktisk fra et organisatorisk ståsted, men også opplevdes som passende for målgruppen.

De understreket at det korte kursformatet kunne møte behovene til ukrainske flyktninger, som i større grad enn andre grupper kanskje allerede hadde kulturelle forutsetninger som gjorde dem i stand til å nyttiggjøre seg veiledningen innenfor et kortere tidsrom. I kontrast til dette mente de med en motvillig tilpasningsmodell at ukrainerne ikke var så like som man kanskje hadde forventet når de begynte å komme til Norge. Veilederen fortalte at krigen har satt dype spor hos mange ukrainske deltakere. De bærer

ofte på traumer fra krig og flukt, pluss opplevelser fra barndommen hvor mange manglet den trygge personen som kunne tatt vare på dem.

Balansemodellen finner vi i kommuner som organiserer kurs med flere enn to til fire kurs, men som likevel ikke er fulle ICDP-kurs. Vanlig lengde – innenfor balansemodellen – kunne være et sted mellom fem og seks samlinger, der målet var å finne en balanse mellom obligatorisk informasjon og den veiledningen de klarer å klemme inn i løpet av det begrensede tidsrommet. De forsøkte å sikre at deltakerne både får den nødvendige informasjonen og mulighet til refleksjon og diskusjon rundt foreldre-barn-relasjonen, selv om tiden er knapp.

I én av kommunene ble kursrekken ledet av ICDP-veiledere, som uttrykte et sterkt ønske om å kunne holde lengre kurs. Likevel opplevde de at ressursmangel og en svært lang venteliste gjorde det nødvendig å tilby kortere kurs. Som én av veilederne forklarte, var de «først og fremst presset med tanke på ressurser», og måtte prioritere bredere tilgjengelighet fremfor lengre oppfølging. I denne situasjonen ble det vurdert som mer meningsfullt å levere «to kurs av seks uker versus ett kurs av tolv» siden flere fikk et tilbud. Selv om veilederne i denne kategorien ofte ønsker å gi et mer omfattende tilbud, ser vi at de jobber aktivt for å tilpasse kursene slik at deltakerne får mest mulig utbytte. Gjennom kreative løsninger, som å kombinere korte informasjonsøkter med gruppeveiledning og eksempler fra egen erfaring, søker de å oppnå en balanse som både dekker de obligatoriske kravene og møter det de mener er foreldrenes behov for veiledning.

Bufdir, Bufetat og IMDi har utviklet et kursmaterieell som er ment å være en ressurs for kommunene uavhengig av hvilken foreldreveiledningsmetode som benyttes, inkludert ICDP. Likevel er det få veiledere vi intervjuet som eksplisitt nevner at de har tatt dette materiellet i bruk. Svarene fra spørreundersøkelsen underbygger også dette hvor kun fem kommuner (3 prosent) svarer at de tilbyr kurs basert på IMDis kursmateriale. En veileder fra en kommune med det vi kaller en motvillig tilpasningsmodell uttrykte skepsis til materialet, siden de holdt korte kurs. Hun beskrev det som «veldig mye innhold på veldig kort tid», og at «det forslaget de hadde laget til den forkortede versjonen var egentlig for mye». Videre fremhevet noen veiledere at de bruker kursmateriellet som en basis i planleggingen for å sikre at de dekker det IMDi ønsker, men så tilpasser de og utvider det for å inkludere mer refleksjon og veiledning. Når det gjelder de digitale ressursene som inngår i opplegget, er det uklart i hvilken grad disse faktisk tas i bruk, siden ingen av veilederne snakket om dette.

6.2 Oppfølging etter veiledning/kurs

Oppfølging av deltakere etter foreldreveiledning viser seg å være en praksis som enkelte veiledere pratet om, mens andre ikke la like stor vekt på. Vi kan dermed ikke si at det alltid var slik at kursopplegget klarte å fange opp foreldre med ytterligere behov for foreldrestøtte, og det tyder på at det ikke er noen systematikk i at foreldrene blir fulgt opp i etterkant av foreldreveiledning/kurs hvis de ønsker det. I noen tilfeller skjer oppfølgingen gjennom individuelle samtaler. Den ene kommunen fortalte at de ønsket å holde oppfølgingskurs for enkelte grupper med flyktninger. En veileder fra en kommune med et kort kursformat (motvillig tilpasningsmodell) beskrev at de holdt kontakt med deltakere etter kurset hvis foreldrene ønsket det. Hun fortalte at det var flere som ringte

henne eller som hun møtte tilfeldig i gangen når de skulle på et annet kurs og som hadde behov for å lufte problemer de hadde med henne. Dette viser hvordan noen veiledere aktivt følger opp deltakere for å sikre at de får den hjelpen de trenger også etter at kurset er avsluttet.

I en annen kommune ble det uttrykt ønske om å tilby oppfølgingskurs til flere flyktning-grupper. En veileder delte sine erfaringer med å holde kurs for ukrainske deltakere og fremhevet betydningen av å gå dypere inn i temaer for andre grupper: «det kan funke veldig fint for ukrainerne, men jeg kommer til å kjøre en oppfølgingspakke på de andre gruppene og de som jeg starter nye grupper med». Dette understreker hvordan oppfølging kan tilpasses ulike målgruppers behov og opplevelser. Noen veiledere bruker også verktøy fra foreldreveiledningen individuelt for deltakere som trenger ekstra støtte. Dette kan skje i samarbeid med andre instanser, som helsestasjoner, og som en del av kommunens bredere oppfølging: «Når de er på helsestasjon og hvis det er noen som trenger litt ekstra oppfølging så bruker vi verktøyene da, individuelt».

Samlet sett viser disse erfaringene at oppfølging etter kurs kan bidra til å styrke foreldreveiledningen. Individuelle samtaler, oppfølgingskurs og tverrfaglig samarbeid gir muligheter for å møte foreldrenes behov. Samtidig finner vi ingen systematikk i denne oppfølgingen.

6.3 Tolk og språk

Det at flyktningene snakker ulike språk og trenger tolk, er sentrale faktorer som påvirker hvordan foreldreveiledningen fungerer i praksis. Som vi har sett i kapittel 4.3 og i kapittel 5, løses dette på ulike måter lokalt. Gjennom intervjuene hadde vi mulighet til å utforske mer hvordan dette ble løst i praksis, men også hvordan det ble erfart av veiledere.

Flere kommuner fremhevet fordelene med å ha veiledere som snakker deltakernes morsmål. Dette ble omtalt som en nøkkel til å skape en følelse av trygghet og gjøre refleksjonene mer personlige og emosjonelt tilgjengelige for foreldrene. Som en veileder uttrykte det: «Det er mange som har mye fokus på dette med hjertespråk.» Når kursene kunne holdes på morsmålet, ble det enklere å legge til rette for dialog og dype refleksjoner, noe som er essensielt i ICDP-metodikken. Veiledere som snakker morsmålet kan også bruke kreative metoder som dikt, musikk eller fortellinger på deltakernes språk, som bidrar til en sterkere følelsesmessig opplevelse.

Men ofte mangler det folk som både er sertifiserte veiledere, behersker morsmålet til deltakerne og er tilgjengelige for innsats i introduksjonsprogrammet. Derfor må mange bruke tolk. Erfaringene med tolk varierer. En av veilederne beskrev hvordan bruk av tolk kunne gjøre deltakerne mindre spontane: «Når ting tar litt lenger tid, så påvirker det naturligvis samtalen mellom deltakerne». Tolkens rolle som nøytral formidler kan også dempe dialogen og refleksjonene. Et eksempel på dette var en veileder som sammenlignet et nylig holdt kurs hun hadde hatt med tolk med andre kurs hvor de hadde hatt en veileder som snakket språket til deltakerne. «Jeg er litt usikker på om det var personlighet eller fordi vi hadde tolk, men gruppen virket mer reservert».

En annen utfordring med tolk er tiden det tar. Når hvert bidrag må oversettes, halveres den effektive tiden til kursopplegget. I grupper hvor det er flere tolker til stede, forlenges dette ytterligere, selv når de tre (som vi observerte) tolker parallelt. Dette fører til at innhold må begrenses og at refleksjoner og gruppedialog lett legges bånd på. Noen legger til at de gjerne ønsker å bruke samme tolk til hvert møte, og at dersom tolken kjente til hva foreldreveiledning er, kunne det muligens bøte på noen av utfordringene, men at dette var noe kommunen – som vi har sett i kapittel 5 – ikke alltid fikk til.

Noen kommuner forsøker å balansere utfordringene ved å bruke en kombinasjon av språktilpasning og materiell på morsmål med kurs/veiledning med tolk. Én løsning er å dele ut ICDP-temahefter både på norsk og på deltakernes morsmål, slik at deltakerne kan lese og reflektere videre hjemme. En veileder beskrev dette som nødvendig når kursene er korte: «Kursene er såpass komprimert, så de får jo litt mer lekser mellom møtene enn de hadde fått på et langt kurs».

6.4 Informasjon eller veiledning

Intervjumaterialet belyser en tydelig spenning mellom å gi informasjon det er nyttig å ha som forelder i Norge og det å tilby foreldreveiledning. Mens de fleste veiledere uttrykker frustrasjon over kurs som primært formidler informasjon, påpeker de samtidig at informasjon også har en viktig rolle særlig i starten av kursene, og spesielt for nyankomne flyktninger som trenger innsikt i norske systemer og forventninger. Informasjonen gjelder temaer som norske lover, barnevernet, hjelpetjenester og foreldrerollen i en norsk kontekst.

Samtidig er det flere veiledere som understreker svakhetene ved kurs som kun inneholder informasjon. Én veileder beskrev det slik: «Det er jo bra, men det ble ikke noe mer enn det ... vi startet kurset med lover og rettigheter og informasjon om hjelpetjenester, barnevernet og den biten der». Slik informasjon blir sett som nødvendig for å gi deltakerne grunnleggende forståelse og trygghet, men ikke tilstrekkelige til å kunne kalles foreldreveiledning. Én veileder fra kommunen med en *motvillig tilpasningsmodell* uttrykte dette klart: «Det er ikke en foreldreveiledning. Det er en foreldreinformasjonspakke.»

Et rent informasjonskurs gir deltakerne fakta, men mangler den dypere refleksjonen og dialogen som er nødvendig for å skape reell endring hos foreldrene. Et annet problem som ble trukket frem, er at informasjon raskt kan bli utdatert, spesielt i en kontekst hvor regler og rammer stadig endrer seg. En veileder som arbeidet i en kommune med en *balansmodell* bemerket: «Hvis jeg har flaks, og du får korrekt informasjon fra meg i dag, så er jo dette ikke 100 % korrekt tre uker senere». Denne veilederen hadde mistet troen på informasjonsformidling i introduksjonsprogrammet. Begrunnelsen var at nyankomne får for mye informasjon på kort tid, noe som gjør det umulig å ta det inn. I tillegg endrer informasjon seg raskt, slik at det som er korrekt én uke, kan være utdatert den neste. Veilederen argumenterte derfor for at det viktigste var å trene deltakerne i refleksjon og evnen til å gjøre seg opp egne meninger.

Det var en tendens til at veiledere mente at for å kalle det veiledning må kursene gå utover det å gi informasjon, og skape rom for refleksjon, erfaringsdeling og endring i

foreldrepraksiser. En veileder fra *balansemodellen* beskrev hvordan de forsøker å passe på dette i kursene: «Selv om kursene er komprimerte, så er dette veiledning. Det er gruppeveiledning som vi driver med.» Én veileder beskrev utfordringen med korte kurs slik: «Når diskusjonen er godt i gang, og du føler at der har de fått det, så er vi ferdig. Da skulle du enda hatt en halvtime til kanskje?» Dette illustrerer hvordan tidsbegrensningene ofte avbryter prosesser som kunne ført til læring for deltakerne.

Veiledere ønsker også mulighet til å gå dypere inn i foreldrenes egne erfaringer og refleksjoner, noe som er sentralt i ICDP-metodikken. En veileder forklarte: «Foreldrene må kjenne det i hjertet ... det er ikke mulig hvis du bare står og forteller dem at du bør gjøre sånn og sånn». Denne tilnærmingen krever imidlertid tid og rom for dialog. Refleksjon er også sentralt i ICDP-metoden, der foreldre veiledes til å forstå og møte barnas behov på det som kalles en sensitiverende måte. Dette understreker at målet med veiledningen ikke bare er å lære noe nytt, men å skape endring i hvordan foreldrene forholder seg til barna sine.

Erfaringene viser at balansen mellom informasjon og veiledning er noe de fleste veilederne mener er avgjørende. Selv om informasjon er nødvendig, spesielt i starten, ser mange veiledere verdien av å bruke mest mulig tid på refleksjon og dialog. Selv i kommunene med korte kurs på to til fire møter forsøkte veilederne å legge til rette for refleksjon og diskusjon. Dette kan være en utfordring i korte og komprimerte kurs, der tiden ofte ikke strekker til for å gå i dybden. Likevel er det enighet om at det er bedre å ha noe veiledning enn å kun tilby informasjonskurs. Som en veileder uttrykte: «Vi vil heller ha god veiledning og god dialog på noen av tematikkene enn informasjonstiltak som dekker alt, men som kanskje ikke har like stor effekt.»

6.5 Ambisjonen med foreldreveiledning

Alle veilederne vi intervjuet snakket om hva som var idealet med, eller de viktigste temaene og målene med foreldreveiledning. De var opptatt av at foreldreveiledning for nyankomne flyktninger må dekke et bredt spekter av temaer for å møte både praktiske og emosjonelle behov. Basert på intervjuene med veilederne ble flere temaer trukket frem som viktige. For det første bør *kulturtilpasning* være et sentralt tema i veiledningen, og veiledere fremhever viktigheten av å støtte både foreldre og barn i å navigere mellom to kulturer. Et annet tema som ble nevnt av flere var det å *være ærlig med barna om livssituasjonen*. Som en veileder sa:

Vi snakker en del om at det man sier skal være sannhet. For hvis man begynner å fortelle løgner eller bare snakker om alt det fine som var i hjemlandet, så er det vanskelig [for barna] å forstå hvorfor man er her.

Ærlighet ble fremhevet som viktig for å bygge tillit og forståelse i familien. Foreldre som forteller sannheten, fremfor å dekke over vanskelige aspekter ved migrasjonen, hjelper barna med å forstå hvorfor familien har måttet forlate sitt hjemland. Et tredje tema er *informasjon* om norske tradisjoner, rettigheter og familieliv, noe som gir foreldre praktisk innsikt i det norske samfunnet. Informasjon er nødvendig for å hjelpe foreldrene med å navigere hverdagen i Norge og bygge en bedre forståelse av det norske samfunnet, noe som styrker deres evne til å støtte barnas utvikling. Å *forstå barnas emosjonelle behov*

er et fjerde tema som veilederne mente burde være sentralt i foreldreveiledningen. De hadde metoder de kunne lære foreldrene som hjelper foreldre med å oppfatte og møte barnas følelser. Veilederne mente at kunnskap om dette kan skape endringer i hvordan foreldre relaterer til og støtter sine barn. Et femte tema er tips og forslag til *konkrete verktøy* for å håndtere familiekonflikter og sette grenser for barna.

Disse verktøyene blir best utviklet i dialog mellom veileder og gruppa hvor det er tid til refleksjon og erfaringsdeling. De fleste informantene, som var sertifiserte veiledere, delte en felles forståelse av idealene for foreldreveiledning, særlig når det gjelder å bidra til å gi deltakerne trygghet som foreldre og tilby positive tips til verktøy og praksiser i relasjonen med egne barn. Denne enigheten reflekterer troen på foreldreveiledning, men også en tydelig frustrasjon blant veiledere i den motvillige tilpasningsmodellen og, til en viss grad, balansemodellen. Frustrasjonen bunner i begrenset tid og ressurser, som resulterte i kortere kurs, som de opplevde gjorde det vanskelig å dekke alle temaene de anså som nødvendige. Dette tyder på at veiledernes opplevelse av gjennomføringen av foreldreveiledning/kurs i stor grad påvirkes av rammene for den modellen de jobber innenfor.

6.6 Barnevernet

For alle grupper med flyktninger har det vært viktig å inkludere informasjon om barnevernet, som er et tema som ofte skaper bekymring. Mange kommer med feilaktige oppfatninger, ofte forsterket av rykter og negative historier fra sosiale medier, noe som skaper frykt rundt hva barnevernet i Norge er. En veileder fortalte at mange ser barnevernet som en «stor, stygg ulv» og har hørt rykter om at «barnevernet kan komme når som helst ... som et slags politi». Dette skaper en unødvendig belastning for foreldre som allerede står i en krevende situasjon, og informasjon om hvordan barnevernet faktisk fungerer kan bidra til å redusere frykt og misforståelser.

Noen kommuner legger inn temaet om barnevern tidlig i kursene, noe de mener gir deltakerne en mulighet til å stille spørsmål og til at veiledere kan bidra til å avlive myter og misforståelser. Som en veileder uttrykte det: «Jeg legger det inn tidlig i kurset for å på en måte legge den død, sånn at når vi er ferdig med kurset, så er ikke det de går ut ifra at de husker om barnevernet, men alt det andre de lærte». I andre kommuner legges tema barnevern inn seint i veiledningen, på et tidspunkt hvor de – gitt at de kjører lengre veiledninger med mange møter – har rukket å bygge tillit i gruppa.

Noen kommuner inviterer også representanter fra barnevernet til å delta på kursene, noe som gir foreldrene en anledning til å møte tjenesten ansikt til ansikt. En veileder beskrev hvordan dette kan bidra til å redusere frykten: «Når vi skal møte endelig barnevernet ... vi skal få høre fra barnevernet hva de gjør. Hva slags lavterskeltilbud har de som kan hjelpe oss?» Denne direkte kontakten gir foreldrene en mer nyansert forståelse av barnevernet som en støttende aktør fremfor noen som skal ta barna deres. Andre veiledere vurderer det slik at de selv er bedre egnet enn barnevernsansatte til å informere om barnevernet på en måte som treffer deltakerne. Dermed tar de seg av dette selv.

6.7 Oppsummering

Kommunene organiserer foreldreveiledning på ulike måter, det ble svært tydelig i kapittel 4 og 5. I dette kapitlet har vi basert på forskjeller og likheter definert fire modeller: en klassisk modell, en motvillig tilpasningsmodell, en pragmatisk tilpasningsmodell og en balansemodell. Modellene reflekterer ulike tilpasninger basert på ressurser og behov, fra lange, tradisjonelle ICDP-kurs til korte og komprimerte formater. Mens kommunene med en klassisk modell opprettholder det opprinnelige kursformatet med 8–12 samlinger, prioriterer andre kommuner kortere kurs.

Oppfølging etter foreldreveiledning varierer mellom kommuner og veiledere, uten systemikk i hvordan foreldre med ytterligere behov fanges opp. Noen veiledere tilbyr individuell støtte eller holder kontakt etter kurs, mens andre forteller at de ønsker å gjennomføre oppfølgingskurs for bestemte grupper. Dette viser hvordan oppfølging kan gi ekstra støtte til foreldre, men at det i stor grad avhenger av lokale initiativ og tilgjengelige ressurser.

Språkbarrierer er en sentral utfordring i foreldreveiledning. Kommuner som har veiledere som snakker deltakernes morsmål, rapporterer om bedre dialog og dypere refleksjon. Der slike veiledere mangler, brukes tolk, men erfaringene viser at dette kan redusere spontaniteten og at det øker tidsbruken. Kombinasjoner av materiell på morsmål og norsk, samt tolk, er også en løsning.

Et viktig tema i veilederintervjuer og i dette kapitlet er spenningen mellom å gi nyttig informasjon og å tilby veiledning med konkrete råd og tips til hvordan relasjonen mellom foreldre og barn kan styrkes. Informasjon om norske lover, barnevernet og hjelpetjenester er nødvendig, særlig i starten av kursene, men veiledning som skaper refleksjon og dialog anses som avgjørende for endring. Mange veiledere ønsker mer tid til refleksjon og dypere dialog, men ressursmangel og korte kursformater gjør dette utfordrende.

Det var også flere temaer veilederne ønsket at skulle være med og som de mente var målene med foreldreveiledning. Viktige temaer var: kulturtilpasning, det å være ærlig med barna om livssituasjonen, informasjon om det norske samfunnet og å forstå barnas emosjonelle behov og konkrete verktøy. De som holdt kortere kurs enn en full foreldreveiledning på mellom 8–12 ganger måtte kutte i tematikker de mente var viktige, og de fikk mindre tid (om noe) til refleksjon og dialog mellom foreldrene. Barnevernet er et tema som ofte skaper bekymring og misforståelser blant flyktninger, særlig grunnet negative rykter. Alle mener informasjon om barnevernet er sentralt og må beholdes som en del av foreldreveiledning/kurs, men det er ulike meninger om når i veiledningen dette skal foregå og hvem som skal være avsender.

7 Foreldres erfaringer

I dette kapitlet ser vi nærmere på de nyankomne flyktingenes erfaring med å delta på foreldrekurs- og veiledning. Sentrale tema er forventninger, deltakernes beskrivelser av utbyttet av kurset og forskjell på å være foreldre i deres opprinnelsesland og i Norge. Avslutningsvis ser vi også nærmere på om det i intervjuene synliggjøres forskjeller i erfaringer mellom deltakere som har fått kort og langt kurs.

7.1 Forventninger til veiledningen

Deltakelse på foreldrekurset er obligatorisk for alle deltakere i introduksjonsprogrammet med barn under 18 år. Det er svært få andre grupper av foreldre i Norge hvor det ikke er påvist særskilte problemer, hvor dette er obligatorisk. Vi ville derfor vite hvordan deltakerne reflekterte da de fikk høre om kurset de måtte delta på. De fleste deltakerne forteller om en positiv innstilling til kurset. Noen hadde pratet med venner eller ektefeller som hadde deltatt på tidligere kurs. En far fra Ukraina forteller blant annet:

Jeg snakket med kona mi om dette, fordi hun gikk på foreldrekurset før meg. Hun sa at det var et veldig bra kurs og at jeg burde gå, og at det var positivt å gå på kurs.

Andre var mer usikre på hva de kunne forvente. Et par fra et afrikansk land forteller at de ikke visste hva de skulle forvente når de fikk beskjed om at skulle på foreldreveiledningskurs, men at de var positive til ideen, fordi det var mye de ikke kjente fra før og mye de ønsket å lære mer om. Andre igjen beskriver at de ble litt overrasket over at slike kurs eksisterte, men at de tenkte at de gjerne ønsket å delta på det.

Det er også en del deltakere som beskrev at de verken hadde en positiv eller negativ oppfatning da de fikk høre om kurset, men heller følte seg nøytrale. En deltaker fra Eritrea beskriver: «Jeg hadde ingen spesiell tanke. Jeg fikk beskjed om å delta, og jeg tenkte OK.» Det samme går igjen hos en ukrainsk deltaker «Jeg tenkte ikke noe spesielt da jeg fikk høre om kurset. Hvis vi må, så må vi». Disse sitatene kan forstås i lys av at det er mange elementer i introduksjonsprogrammet som er obligatorisk. Oppmøte er obligatorisk, og en blir trukket i introduksjonsstøtten dersom en ikke møter opp. Dette er faktorer som kan bidra til noe likegyldighet, og at det ikke stilles spørsmål ved innholdet. Når deltakerne vet at de må gjennomføre visse aktiviteter uansett, kan det skape en følelse av at de ikke behøver å ta stilling til hver enkelt del.

Kun et fåtall av deltakerne uttrykte skepsis til å delta på veiledningene eller kursene. Dette kan henge sammen med at alle deltakerne vi har intervjuet, hadde deltatt på minst én veiledningstime. Som vi beskriver seinere i dette kapitlet, er folk overveiende positive etter å ha deltatt. Det at de har hatt positive opplevelser med kurset, kan tenkes å påvirke hvordan de husker sine umiddelbare tanker da de først hørte om det. Da vi spurte en ukrainsk deltaker om hva hun tenkte da hun hørte om at de skulle ha foreldreveiledning som del av introduksjonsprogrammet, sa hun: «Jeg tenkte at kurs er veldig viktig». Oppfølgingsspørsmålet ga et litt annet svar:

Intervjuer: Tenkte du det da du hørte om det på forhånd, første gangen?

Mor (ukrainsk bakgrunn): Nei, første gangen tenkte jeg, hvorfor trenger jeg det? Jeg er god ... ! (latter) Men etter jeg gikk, forstår jeg det er veldig viktig. Fordi du har en veileder som minner deg om mange ting, mange erfaringer som den deler. Så jeg tror det er veldig viktig, for flyktninger mest viktig, fordi mange ting er annerledes for oss. Vi trenger litt å snakke med andre, med samme ting, for eksempel om barn og hvordan kan vi kommunisere og hvordan kan vi ikke gjøre feil.

Det er mulig at vi kunne fått flere skeptiske svar hvis vi gjennomgående hadde stilt slike oppfølgings spørsmål, når deltakere først sa at de var positive, også på forhånd. For det gjør de fleste, når de allerede er godt i gang, eller har avsluttet kurset.

Det kan også være andre grunner til at det er vanskelig å uttrykke skepsis til obligatoriske elementer i introduksjonsprogrammet. Mange deltakere føler kanskje på en sterk takknemlighet for muligheten til å delta i programmet, lære norsk og ikke minst motta økonomisk støtte. Dette kan gjøre dem mindre tilbøyelige til å kritisere innholdet. Kulturelle forskjeller og språkbarrierer kan også spille en rolle, siden noen deltakere kan være mindre vant til å uttrykke kritikk og kan være bekymret for mulige negative konsekvenser.

7.2 Ulike forutsetninger

Deltakerne vi har intervjuet har kommet fra ulike land, de har hatt ulik botid i Norge, de har ulik fartstid i introduksjonsprogrammet og de har med seg ulik mengde med utdanning fra hjemlandet. Vi finner at disse faktorene spiller en rolle i hvordan de opplever foreldreveiledningen, og hva de opplever at utbyttet av veiledningen eller kurset er.

Grad av utdanning fra hjemlandet er en av faktorene som vi gjennom intervjuene med foreldrene kan si gir ulike forutsetninger for utbytte av foreldreveiledning. Det er en tendens at de med universitetsutdanning opplever kurset som repetisjon, mens deltakere med svært lite utdanning forteller at de opplever at det blir gitt for mye informasjon. Blant deltakere som har fullført videregående utdanning finner vi store variasjoner i hva de beskriver at har vært nyttig.

En deltaker med to bachelorgrader fra hjemlandet, blant annet i pedagogikk, forteller at han ikke lærte noe nytt på foreldreveiledningskurset:

Alt var repetisjon. Jeg har kunnskaper som er mye dypere enn på kurset, jeg kjenner til ulike psykologiske teorier. Jeg trente et svømmelag i Ukraina og jeg måtte drive med motivasjon og de som var hyperaktive og måtte dempes. Så for meg var det bare repetisjon, kunnskaper fra kurset skiller seg fra og er mye overfladiske enn det som er på universitetsnivå.

En annen deltaker med universitetsutdanning beskriver at han ikke lærte så mye nytt, men at kurset likevel var nyttig:

Jeg syntes kurset var veldig nyttig, fordi ikke alle foreldre er som oss og forstår dette kanskje. Og noen må akseptere regler og verdier i Norge. Og vi visste det, at vi elsker

og respekterer våre barn, men alle er forskjellige. Noen trenger å vite det via slike kurs. Så dette er veldig nyttig og det som gledet meg er at Norge gjør det på en slik måte og andre land har ikke slike kurs. Det er på samme måten som trening til en idrettsmann. For man må trene for å få god form. Så man må trene hjernen også for å være gode mennesker og gode foreldre, så dette er veldig viktig. Og slike kurs, de trener også hjernen, spesielt for grupper av mennesker som ikke forstår det og ikke har peiling på norske systemer, regler og verdier.

Det siste sitatet illustrerer at denne faren opplevde å kjenne til verdiene og informasjonen som ble diskutert, men at han likevel så verdien i kurset – spesielt for familier som kanskje ikke kjente til dette. Videre fremhevet han at selv om det var mye han visste fra før av, er det å være gode foreldre et kontinuerlig arbeid, og at det var bra å kunne trene på dette.

Vi har også intervjuet flere deltakere som har fullført videregående utdanning, men som ikke har universitetsutdanning. Her finner vi at flere beskriver at kurset har vært nyttig, og at de har lært mye nytt. En mor i 50-årene med fullført videregående utdanning fortalte oss følgende når vi spurte om foreldreveiledningen:

Det har vært interessant og nyttig informasjon. Hvis jeg hadde visst det tidligere ville jeg ikke gjort mange feil med barna mine.

En annen deltaker i 40-årene med fullført videregående opplæring beskriver:

Kurset har vært positivt, det har gitt meg innsikt i barnas perspektiv. Så det var et godt kurs for meg – jeg er foreldre så jeg har barn, så for meg har det vært et veldig bra kurs. Nå vet jeg mer om hvordan systemet her fungerer.

Den siste deltakeren fremhever at det har vært nyttig å lære om hvordan systemet fungerer. Dette kan tyde på at selv om mye oppleves som likt i hvordan en kommuniserer og har relasjoner til barnet, skjer det nå i en kontekst og et samfunn som er litt annerledes enn hva en er vant til, og at det derfor var nyttig å lære om dette systemet. Sitatene viser også stor variasjon i hvordan foreldreveiledningen opplevdes, selv om deltakerne ovenfor har lik utdanning.

En deltaker som gikk på foreldreveiledning som tilsvarer et fullverdig ICDP-kurs, men som går på grunnskole og hadde lite utdanning fra hjemlandet, forteller:

Det er vanskelig å fange opp all informasjon. I kurset vi har mange punkt som er viktig for hvordan å passe barna og forklare til barna, det er gode tips. Men det er litt for langt for meg.

Intervjuet med en deltaker som ikke hadde utdanning fra hjemlandet illustrerer også dette:

Intervjuer: Dere har gjort aktiviteter på det kurset, men så har dere også hatt undervisning med mer teori. Er det noe du husker fra kurset som du vil ha med videre og bruke?

Deltaker: Jeg har som sagt ikke gått på skole i *hjemlandet*, så jeg har jo lært navnene på en del ting, for eksempel hva de heter og for noen ting

Intervjuer: Hva da for eksempel?

Deltaker: Navnet på grønnsaker og å hilse på hverandre og ja ...

Intervjuer: På foreldrekurset?

Deltaker: Nei, på det kurset har jeg også lært en del ting, men jeg snakker om generelt å gå på skole og lære.

Eksempelet ovenfor illustrerer at deltakere har svært forskjellige forutsetninger for refleksjon og læring. Å tenke abstrakt er for eksempel noe som læres opp gjennom å lære. Deltakere uten skolegang vil følgelig kunne slite i møte med for eksempel ICDP-huset som i praksis er en figur som viser hvordan barnets samspill med den voksne bygger på forutsetninger vi i overført betydning kan snakke om som de ulike delene på et hus. Der de med høy utdanning beskriver at utbyttet av foreldreveiledningen ikke var så stort fordi de kunne det meste fra før, har de med lite utdanning mindre utbytte av foreldreveiledning fordi det kan være vanskelig å fange opp og forstå informasjonen som blir gitt. Men, vi finner også store variasjoner i hvor stort utbytte og hva som er utbyttet for personer med nokså lik utdanning.

Blant annet ser vi at hvor lenge foreldre har bodd i Norge, og hvor lang tid de har gått i introduksjonsprogrammet også kan være en viktig forutsetning for hva utbyttet er av foreldreveiledningen. En mor vi pratet med, som begynte på grunnskolen i introduksjonsprogrammet, men nå gikk på videregående opplæring, fortalte at hun visste mye fra før av om det som ble fortalt i foreldreveiledningen:

Før jeg startet på kurset, så fikk jeg ofte bøker fra helsestasjonen og helsesøster som skulle hjelpe meg med å oppdra barn i Norge, så jeg hadde nok kunnskap fra før. Så foreldrekurset var mest repetisjon av det jeg har lest tidligere.

Denne personen hadde bodd i Norge i seks år. Det kan tenkes at fordi hun kjente språket noe, systemene og velferdssystemet klarte hun å nyttiggjøre seg av relevant informasjon hun nå kunne se i sammenheng med det hun hadde fått andre steder. En annen mor med lite medbrakt utdanning, som hadde bodd i Norge i tre år, fortalte at foreldrekurset var svært nyttig:

Intervjuer: Hva har du lært og diskutert i løpet av kursene?

Deltaker: Generelt om barn og barneoppdragelse. Mest informasjon om hvordan oppdra barn og hvordan kommunisere med barn og hvordan man kan oppfylle behov og

krav, mest bare slik informasjon. Det var et bra kurs, man får mye informasjon og råd og veiledning.

Denne personen beskriver å ha fått mer ut av foreldrekurset enn hva vi så hos andre med tilsvarende utdanning, som kan tenkes å ha sammenheng med at hun allerede hadde en del kunnskap om det norske samfunnet. En annen deltaker med lite utdanning illustrerer også denne fordelene. Hun forteller at hun deltok på to timer med foreldreveiledning før hun gikk ut i mammapermisjon. Da hun nettopp hadde ankommet Norge, var hun ikke klar for å ta imot informasjon og forstod ikke hvorfor hun måtte delta på et slikt kurs. Etter mammapermisjonen hadde hun blitt mer kjent med det norske samfunnet, og hun var da ivrig etter å lære mer:

Det er ikke bra å gi foreldrene denne kurs med en gang, fordi først så vet man ikke systemet her i Norge. Etter barnet går på skolen i Norge, vet du at du må lære regler. Først deltok jeg på to timer kurs, så fødte jeg datteren min og gikk ut i mammapermisjon, så kom jeg tilbake. Men når jeg gikk på kurset første gang skjønnte jeg ikke hvorfor jeg var her og hvorfor jeg fikk den informasjonen. Da tenkte jeg – jeg vil ikke at noen skal gi meg informasjon. Jeg har lest mye og gått på kurs for barn i *hjemlandet*. Men når jeg begynte på kurs etter jeg hadde vært i permisjon, da hadde jeg lyst å lære mye om barn, om regler, hva er lov, hva er ikke lov, hvordan kan jeg løse problemer med barn, hvordan jeg kan finne løsninger. Det har hjulpet meg mye. Noen ganger hadde jeg et problem og jeg snakket om problemer med de andre på kurset.

Dette viser hvor lenge en har bodd i Norge også kan spille en rolle i hvor stort utbyttet er. Vi ser at det altså ikke kun handler om utdanning. Selv om flere deltakere med universitetsutdannelse beskriver at de allerede kunne mye fra før, ser vi også store variasjoner i hvor nyttig de opplever kurset og hva de finner nyttig – også på tvers av utdanning og landbakgrunn. Dette gjør det vanskelig å identifisere klare tendenser.

Når vi spør veilederne hva de tenker påvirker forutsetningene for å være forelder, krysser flest av på svarkategoriene psykisk helse, traumer og økonomi. 61 prosent mener utdanning gir forskjellige forutsetninger. Gjennom intervju med deltakerne er det vanskelig å fange opp de faktorene veilederne tenker er aller viktigst, altså psykisk helse, traumer og økonomi, og det er dermed vanskelig å si noe om variasjon i utbyttet av foreldreveiledningen for deltakerne langs disse kategoriene.

En annen metodisk utfordring er at vi i et intervju har begrenset med tid til å bli kjent med deltakerne. Men personlighet, hvordan de opplever intervjusituasjonen og hvor trygge de føler seg som foreldre spiller helt klart en rolle for hva de forteller oss i intervjuet. Noen forteller svært fritt om utfordringer hjemme, hva de har lært eller at de er kritiske til deler av innholdet. Andre er mer reserverte og mye mer vage i svarene. Mens en tredje gruppe kanskje er mest opptatt av å fremstå som gode foreldre, og svarene blir også deretter. Til tross for at vi i intervjusituasjonen har vært svært tydelig på at det er foreldreveiledningstilbudet vi ønsker å evaluere, ikke hvordan de er som foreldre, opplever vi at faktorer som personlighet og opplevelse av trygghet har vært en viktig faktor

for hvor mye og hva de ønsker å dele. Og vi får i intervjuene bare vite det de selv velger å dele.

7.3 Utbytte av kurset for deltakerne

Vi har gjort intervjuer med til sammen 30 foreldre som har deltatt på foreldrekurs eller foreldreveiledning, og tilbakemeldingene er for det meste positive. Noen foreldre er mer generelle i sine beskrivelser, og forteller for eksempel at kurset inneholdt mye nyttig informasjon. Et par fra et afrikansk land beskriver:

Vi var veldig fornøyde, vi har kunnet lære mye forskjellige ting. Vi var fornøyde, det var mye vi ikke visste som vi har lært. Det er forskjell på hvordan man oppdrar barn her og i hjemlandet.

En eritreisk deltaker fra samme kommune beskrev «Det var bra og nyttig. Jeg lærte ofte noe nytt jeg ikke kunne fra før av». Vi har imidlertid forsøkt å grave litt dypere i hva deltakerne har lært og hva de synes har vært nyttig å få av informasjon eller å diskutere. Her finner vi et stort spenn i betraktninger og erfaringer. Det som oftest nevnes er å ha lært rutiner og strategier som gjør at en får en bedre relasjon til barnet, blant annet hvordan en skal kommunisere og lytte til barnet.

En deltaker fra Ukraina forteller:

Jeg har for eksempel lært at man først og fremst må forstå følelsene til barna, når for eksempel barna er nervøse eller lei seg i en situasjon, så må man klare å gå fra rød til grønn alarm.

Det vil si å roe ned barnet, slik at det blir mottakelig før en forsøker å nå gjennom til det. Paret fra et afrikansk land beskriver også at de har lært at barn har rettigheter og skal medvirke:

Noe nytt vi har lært på kurset er å vise mye kjærlighet til barnet, uansett omstendigheter. Vi fikk ikke den muligheten til å kunne være venner med foreldrene våre, de hadde ikke så mye tid til å være med oss. Men her har vi lært å bli bedre på det, og det gjør vi. Der jeg kommer fra bestemmer foreldrene alt for barna. Men her har jeg lært at foreldrene bestemmer, men at barna må bli hørt. Hvert enkelt barn har sine rettigheter.

Grensesetting er også et tema som går igjen blant flere:

Jeg har fått mange råd og tips om hvordan man skal lage avtaler med barna, hva er kompromisset og masse andre ting som jeg bruker i hverdagen.

Disse sitatene viser hvordan foreldreveiledningskurset har påvirket deltakerens forståelse av foreldrerollen, og at kurset har bidratt til å gi praktiske verktøy og relasjonelle teknikker som deltakerne kan bruke i sin hverdag. Noen deltakere forteller også at det har vært nyttig å lære om mer konkrete tema, som hva som er barn sine rettigheter i

Norge. Et par av deltakerne fremhever at det har vært nyttig å lære om lover, som for eksempel at man ikke kan slå barna i Norge. I tillegg har noen fortalt at tema som vær og temperatur og hvordan å kle barna, også har vært nyttig informasjon.

En annen tematikk som har kommet opp som noe som var spesielt nyttig, var å lære mer om barnevernet. Det går igjen blant flere at de har hørt mange negative historier og rykter om barnevernet, men at foreldrekurset har bidratt til oppklaring og informasjon om hva som er barnevernets rolle i Norge. En deltaker med bakgrunn fra Tyrkia forteller:

Vi har ganske mange bekjente her i Norge, og etter ankomst fortalte de oss negative historier om barnevernet ... Vi tenkte for eksempel kanskje at til og med en liten situasjon, om vi sier nei til barna, så kunne barnevernet komme inn med bekymringsmelding og deretter kunne de ta over barna våre. Så nå har vi fått all informasjon om barnevernet og hvordan barnevernet jobber og sånn, takket være *kursholder*. Når vi lærte oss at det var egentlig helt det motsatte det barnevernet holdt på med, enn det vi fikk vite på starten da vi kom hit.

Deltakerne beskriver altså at de opplevde å få informasjon om barnevernets faktiske rolle og arbeidsmetoder gjennom kurset. Det har bidratt til å motvirke misforståelser og redusere frykt. I en av kommunene vi observerte, var barnevernet invitert inn til å holde en presentasjon om hvordan de jobber, mens det i andre kurs var veileder selv som informerte.

En deltaker fra et annet kurs (6 timer) etterlyste at ansatte i barnevernet kunne kommet og gitt informasjon om hva tjenesten gikk ut på, heller enn å få informasjon via kursholderen. Denne deltakeren forklarer at de tror at et slikt besøk i større grad kunne bidratt til å avkrefte en del av ryktene som deltakerne hører. Andre deltakere fra det samme kurset påpekte imidlertid at den informasjonen de hadde fått om barnevernet bidro til en bedre og mer faglig forståelse av hva barnevernet egentlig er. Felles for de fleste deltakerne var at de beskrev en positiv endring i holdningene til barnevernet. De gikk fra å være redde og skeptiske til å få en bedre forståelse av at barnevernet jobber for barnas beste, noe som er motsatt av hva mange først trodde.

Til tross for at de aller fleste beskriver å være fornøyd med kurset og ha et stort utbytte av å delta på det, har vi også spurt om det er ting ved kurset deltakerne savner, eller om de har tanker om at ting kunne vært gjort annerledes. Noen av deltakerne vi intervjuet har spørsmål eller tema som de ønsker det ble viet mer tid til i løpet av foreldrekurset. I en av kommunene gikk det blant annet igjen at flere av de ukrainske deltakerne ønsket å lære mer om aktiviteter som barna kunne delta på i sommerferien. En av deltakerne forteller:

Det eneste som de på en måte var usikre om, er da barn skal av gårde i sommerferien. Jeg håper kanskje at det finnes noen aktiviteter barna kan være med på. At de ikke bare blir sittende hjemme. Det jeg tenker på, og jeg er bekymret over hvor barna skal være, hvis vi fortsetter på å gå på kursene eller jeg begynner i praksis for eksempel. Hvordan barna kan være alene da?

Dette var altså et ønske som flere av deltakerne i denne kommunen hadde. I andre kommuner ble det tatt opp spørsmål knyttet til hvordan ungdommene kunne få seg jobb, men også mer generelle spørsmål som å vite mer om hvordan en vanlig dag for en norsk familie kan se ut. Andre igjen ønsket å lære mer om lover og regler i Norge. Dataene våre viser at deltakerne i foreldrekurset har ulike behov og ønsker. Dette understreker kanskje bare behovet for at foreldreveiledningen er noe fleksibel, slik at man kan møte ulike interesser og hjelpe foreldrene med det de trenger for å være best mulig foreldre i et nytt land.

7.4 Å dele erfaringer og bygge tillit

Det er en gjennomgående tendens at deltakerne fremhever muligheten til å prate og diskutere med de andre deltakerne som noe av det som har vært mest nyttig med kurset. På spørsmål om hva en deltaker tar med seg fra foreldrekurset, svarer en deltaker som opprinnelig er fra Ukraina:

Jeg synes det var veldig fint teamarbeid. Vi har fortalt mye om oss selv og vår erfaring med å være foreldre. Og siden vi var i gruppe, så har vi pratet mye med hverandre.

En annen forelder på det samme kurset beskriver: «Jeg likte kurset veldig godt. Jeg likte at folk fortalte om sine erfaringer». Deltakerne beskriver positive opplevelser med gruppa og en støttende gruppedynamikk. En deltaker beskriver videre:

Vi har blitt en stor gjeng og vi har blitt knyttet til hverandre etter samlingene. Vi støttet hverandre, det har blitt nesten en sånn stor familie så vi ønsker hverandre god helg og vi ønsket hverandre velkommen når vi var tilbake. Så jeg opplevde det som det beste som har skjedd på den skolen.

«Den skolen» refererer til voksenopplæringen og sitatet illustrerer hvordan de i gruppa har utviklet et sterkt fellesskap og en følelse av tilhørighet. Å beskrive gruppa som en «stor familie» kan forstås som at de har funnet støtte og trygghet i hverandre, og at kurset også har hatt positiv påvirkning på hvordan de opptrer som foreldre.

Mange deltakere forteller altså at det å dele erfaringer hadde vært nyttig, men vi finner også noen deltakere som påpekte at deltakerne i gruppen var forskjellige, og at dette av og til ledet til diskusjoner:

Jeg vil også si at deltakerne på foreldreveiledningskurset var litt forskjellig, og hadde forskjellig bakgrunn og opplevde ting forskjellig, og også hadde forskjellige meninger. Så noen ganger har det oppstått litt spenning i gruppa, men kursholderne har løst det på en profesjonell måte.

Selv om deltakerne i denne gruppa hadde samme landbakgrunn, ble gruppa likevel beskrevet som en mangfoldig gruppe med ulike erfaringer og synspunkter. Deltakeren beskriver videre at dette førte til gode diskusjoner, men også inimellom spenninger. Her

spiller kursholderen en viktig rolle, og under observasjon av dette kurset var det tydelig at kursholderen la til rette for at deltakerne skulle føle seg hørt og respektert.

I tråd med våre observasjoner og intervjuer med kursholdere, beskriver deltakerne at timene i hovedsak består av å få informasjon, se videoer og diskutere med hverandre. Flere deltakere forteller at de liker variasjonen i hvordan foreldrekurset er organisert, og at det var lagt opp til informasjon, men at videoene og diskusjonene også har vært spesielt nyttige. Vi finner imidlertid at deltakerne som har de lengste kursene er de som får diskutert mest med hverandre og som også beskriver at diskusjonene har gitt størst utbytte. Veilederne fremhevet også dette poenget. De med erfaring fra de lengre kursene, basert på den klassiske modellen, fortalte om grupper som hadde opprettholdt kontakten etter kurset. Dette skyldtes tilknytningen og støtten de hadde opparbeidet seg i løpet av kursperioden. Vi stilte spørsmål til en av deltakerne som gikk på et kort kurs om hun skulle ønske at det var mer tid til diskusjon, hvor deltakeren svarer:

Kanskje det hadde vært bra, men det er ikke alle som er så åpne. Det kan hjelpe i en viss grad. Vi fikk mye informasjon, men hadde ikke tid til å få vår mening inn i bildet. Og så hadde vi hjemmelekser og hadde en måte å diskutere det ganske kort.

En deltaker fra en annen kommune som også har kort kurs beskriver:

Jeg synes at det er lite rom for diskusjon. Vi fikk ikke tilstrekkelig tid til å dele erfaringer og kunne gått dypere i noen tema som er veldig viktig for oss som må gjøre nye måter å lære ting.

Å fremme en positiv gruppedynamikk vektlegges både i nasjonale retningslinjer og av veiledere som svært viktig for å opprettholde et konstruktivt og støttende læringsmiljø. Bygging av tillitt vil være grunnleggende for å kunne få til et slikt læringsmiljø, men det tar også tid å bygge tillitt. Tendensen er altså at de med lengst kurs, også er de som i størst grad løfter frem gruppediskusjonen som nyttig. Vi tenker at dette henger sammen med at det tar tid å bygge et miljø i gruppa hvor en føler seg trygg på å dele erfaringer fra egen familie.

7.5 Forventninger om og erfaringer med forskjell

Vi har også stilt deltakerne spørsmål om hva de tenker er den største forskjellen på å være foreldre i hjemlandet og på å være foreldre i Norge. Her vektlegger deltakerne forskjellige faktorer, mens andre igjen beskriver at forskjellene ikke er så store.

Det er imidlertid flere ukrainere som fremhever at barnehage og skole er organisert annerledes enn hva de er vant med. Flere beskriver at barna er mer ute her, og at de også blir mer skitne enn hva som er vanlig i Ukraina:

Jeg har observert en barnehage som ligger rett utenfor bygningen min. Jeg ble overrasket over at barna var ute og lekte når det regnet. Også så jeg at elever som var ute på tur satt seg på bakken mens de ventet på bussen. Det er veldig

annerledes fra oss, hvor barna hadde vært inne hvis det regnet. Men jeg mener det er positivt at barna tilpasser seg naturen og er ute.

En annen ukrainsk mor forteller:

I Ukraina så passer voksne litt mer på barn i forhold til, hvis barnet har falt ned så løfter de det og tar det opp. Hvis det er noe skittent rundt munnen så tørker man dem. Mens her har jeg hentet barn flere ganger som var våte og med masse snørr under nesa. Så alt mulig rart.

Deltakere fremhever at bare det å sende barna sine i barnehagen er ulikt fra deres hjemland. En mor fra Eritrea forteller:

Ja, det er mye som ligner, men det er også noen forskjeller. Man har ikke barnehage i Eritrea, men her må barnet være i barnehagen fram til de blir seks år. Men barnehagen er veldig bra, og det er viktig for barnet.

Disse sitatene illustrerer noen kulturelle forskjeller i barneoppdragelse mellom Ukraina, Eritrea og Norge. Det er flere som påpeker at de opplever en mer avslappet tilnærming i Norge, hvor barna får mer frihet til å håndtere små utfordringer selv.

En annen tematikk som går igjen blant flere deltakere når forskjeller aktualiseres, er at oppdragelsen i Norge er mindre autoritær og at det er nytt at mannen også bidrar i stor grad med barna. Det ble gjennomført et intervju med en par fra et afrikansk land, hvor kvinnen forteller:

I hjemlandet er det mødrene som har ansvar. Mennene er ofte ute og tjener penger, men her i Norge ser jeg at både menn og damer samarbeider for å oppdra barn.

Mannen beskriver også en lignende situasjon

Det var veldig nytt med pappaperm. Jeg hadde ikke erfaring med å være sammen med små barn og oppdra barn, men jeg lærte mye. Etter hvert hvis kona skulle reise bort, så kunne jeg passe på barna alene. Jeg føler meg trygg.

En kvinne fra Ukraina beskriver hvor glad hun er for at kurset er for både mødre og fedre:

Det har også vært veldig effektivt at pappaen også har vært med på kurset. Fordi han fikk høre det samme fra fremmede, profesjonelle folk ikke minst, som jeg kanskje har sagt til ham tidligere. Men det er ikke sikkert at han på en måte trodde på meg, fordi han kanskje kunne mistenke at jeg vrir det over, eller prøver å gjøre noe for meg selv, for å få gevinst. Men nå fikk han høre det fra fremmede, profesjonelle nordmenn, akkurat det samme, så det er veldig bra at han på en måte vet at det er egentlig sånn det er.

Sitatene ovenfor viser at viktige temaer knyttet til forskjeller i foreldreskap og endringer i kjønnsroller blir adressert i foreldrekursene, og at dette er noe enkelte kan være skeptiske til i utgangspunktet, slik pappaen som har hatt foreldrepermisjon synliggjør. Samtidig bidrar disse nye tingene til å etablere noen nye standarder, for hvordan det «egentlig» er. Vi finner imidlertid ingen store forskjeller i erfaringer og utbytte av foreldreveiledningen mellom menn og kvinner.

Andre forskjeller var at flere opplevde å ha mer tid sammen med barna sine etter at de kom til Norge, mens noen føler det motsatt – altså at de har fått mindre tid med barna. Noen opplever at det er mer aksept her for barn som skiller seg ut, og at de opplever nordmenn som mindre fordomsfulle. På den andre siden påpeker flere at familien spilte en større rolle i oppdragelsen i hjemlandet, og de har følt seg mer ensomme som foreldre etter at de kom til Norge. Noen opplever også at norske barn har mindre respekt for den eldre generasjonen.

I tillegg til alle disse faktorene, blir det ikke å forstå språket også løftet frem som en av de viktigste forskjellene og utfordringene. En afghansk pappa forteller:

Nei, det er ikke så veldig mye forskjell, men forskjellen som er, det er språket. At i hjemlandet når vi fulgte barna overalt, om det var helse, om det var lege eller hva, det var ikke vanskelig for oss når det gjaldt språket. Men her er det språk som er hindringen, når vi følger barna til de forskjellige stedene så klarer vi ikke å kommunisere på den måten som vi vil kommunisere.

I opprinnelseslandet var denne pappaen, slik han minnes det, i stand til å opptre med den autoriteten som foreldre gjerne forventer av seg selv at de skal inneha. Det gir mulighet til å være der for barnet uansett hva barnet måtte havne opp i og å kunne mestre de fleste situasjoner. Slik er det ikke i Norge. Denne deltakeren fremhever språket, altså mangel på nødvendige norskferdigheter, som den viktigste barrieren. Men så kan språk også gis en utvidet betydning. Det kan også handle om hvorvidt forelderens det gjelder forstår det norske helsesystemet og kjenner seg på likefot med legen.

Til tross for ulikhetene som er løftet frem her, er det mange som mener at det ikke er så store forskjeller i foreldrerollen uansett hvilket land man bor i. En forelder forteller:

Jeg ser ikke forskjell mellom Ukraina og Norge. I begge land prøver foreldrene å elske sine barn og gi de et godt liv. Men hva som er en god framtid og et godt liv er ulikt for ulike barn.

En kvinne med bakgrunn fra Eritrea forteller også:

Mitt inntrykk er at det ikke er en stor forskjell. Forelder er forelder, alle vil det beste for sine barn, men barneoppdragelseskultur og behov kan være annerledes.

Disse sitatene viser at kjærligheten og ønsket om å gi barna et godt liv forstås som en universell verdi, uavhengig av land. Foreldrene synliggjør en todelt tilnærming til

forskjeller – ja, de finnes, noen er knyttet til kultur, mens andre kan være knyttet til at man på grunn av språk er i en mer underlegen posisjon som foreldre, slik den afghanske pappaen synliggjør. Vi ser imidlertid at det er noen grunnleggende ting som oppfattes felles uansett: kjærligheten til barna.

7.6 Veileder og tolkens rolle

Nasjonale myndigheter har i forskrift bestemt at foreldrekurs- og veiledning skal gjøres av sertifiserte veiledere i ett av de kunnskapsbaserte foreldreveiledningsprogrammene som nyttes i norsk sammenheng. Dette gjelder også når tilbudet som gis er korte foreldrekurs etter unntaksbestemmelsen. Det anbefales også to sertifiserte veiledere, og at det er en fordel om veileder snakker deltakeres språk. Som spørreundersøkelsen viser, svarer 80 prosent av kommunene at de alltid eller vanligvis tilbyr foreldreveiledning på deltakerens morsmål, og 76 prosent av kommunene oppgir at de bruker tolk, enten telefontolk eller med fysisk oppmøte. I vår datainnsamling har vi observert kurs som foregår med en sertifisert kursveileder på deltakernes morsmål, og kurs som har foregått med tolk, både via telefon og med fysisk oppmøte (se kapittel 5).

Under ett av intervjuene etter et kurs vi observert med telefontolk ble dette temaet tatt opp. Deltakeren forteller her at han savner at kurslederen deler deltakeres erfaring med å være foreldre i nytt land, og ikke minst at veilederen kunne snakket deres morsmål:

Det var lite rom for diskusjon, og det var vanskelig å diskutere pga. tolk, det var bare tolk på Kinyarwanda, og det tar lengre tid med diskusjon. Det er å foretrekke å ha tolk som snakker eget språk.

Videre utdypet han:

Jeg synes det er lettere å lære fra en som har samme opplevelse og erfaring som deg. Det hadde vært annerledes hvis vi hadde en gruppeleder fra *afrikansk land*, det kunne være masse ting å dele mellom oss som vi har lært i hjemland og blande sammen, for å være gode foreldre som samfunnet her krever. Med å ha tolk over telefon kan det fort oppstå misforståelser.

En av deltakerne vi intervjuet etter et kurs hvor veiledningen foregikk på deres morsmål, fremhevet dette som en faktor som gjorde kurset spesielt vellykket:

Ja, jeg synes at rollen til *veileder* var veldig stor og veldig viktig, både som tolk fordi hun hjalp oss med å oversette ting, ellers hadde vi ikke klart å forstå noe.

Disse sitatene illustrerer deltakers vektlegging av å få veiledning på morsmål og med ord, uttrykk og begreper som er til å begripe, for slik å sikre at flest mulig får mest mulig ut av kurset og føler seg inkludert.

Intervjuene viser videre at ikke bare tolken, men også veileder spiller en viktig rolle for utbyttet av foreldreveiledningen. Da vi stilte spørsmål ved hva som var bra med foreldreveiledningen, var det flere av deltakerne som trakk frem kursholderne som noe positivt. En av deltakerne forteller: «*Veileder* som hadde det kurset var veldig flink til å

komme med eksempler og å dele sine egne erfaringer». En annen forteller: «Det er på grunn av veilederen at kurset var så bra som det var. Hun er alltid tilgjengelig, og hun er lett å forstå».

Videre finner vi at det synes å være store variasjoner i om deltakerne i foreldreveiledningen fikk individuell veiledning ved behov. I en av kommunene deltok også «boveileder» til deltakerne på kurset, både for å vite hva som ble diskutert på kurset, men også for å kunne følge opp deltakerne dersom det skulle være behov. Kursholderne vektla, som nevnt i kapitlet om veileders erfaringer, at de anså dette som en viktig faktor rundt den helhetlige tenkningen om integrering i kommunen. Individuell oppfølging etter kurs ble likevel ikke tematikk i intervjuene med noen av deltakerne i denne kommunen. Det kan imidlertid tenkes at siden denne oppfølgingen skjedde av boveileder og ikke kursholderen, oppleves ikke koblingen til veiledningen like sterk.

I en annen kommune stilte vi spørsmål ved om deltakeren hadde fått noe oppfølging. En ukrainsk deltaker forteller «Ja, selvfølgelig! Jeg kan ta kontakt med *kursholder*. Selvfølgelig kan jeg stille henne spørsmål». En deltaker fra en annen kommune forteller også om god oppfølging fra veilederen:

Følelsesmessig var det veldig vanskelig for barna i starten selvfølgelig, og det var jo sånn for oss voksne også. Det var et nytt land, ny kultur og nytt språk og så videre. Og det var veldig godt for oss å kunne snakke med *veileder* i denne prosessen også, vi følte at vi ikke var alene på noen måte. Barna har det bedre akkurat nå, men vi fikk på en måte veiledning om hvordan vi kan støtte barna og vise alle disse følelsene for dem og hvordan vi kan fortsette denne prosessen.

Deltakeren forteller videre om hvordan veilederen hjalp til med kommunikasjon med skolen, og veilederen deltok til og med på noen møter med lærerne.

Vi finner også at kurset har opplevdes emosjonelt for flere deltakere. Enten fordi de har reflektert over egen barndom, hvor de for eksempel ikke fikk lov til å vise følelser, eller hvordan barndommen preger hvordan de er som foreldre. En av deltakerne som deltok på et kort kurs fortalte:

Da jeg satt på kurset var det følsomt, fordi jeg ville gråte. Fordi livene til mange ukrainere er så annerledes og vi har ikke gitt så mye tid til barna våre. Hadde jeg visst det før, hadde jeg ikke gjort de feilene jeg hadde gjort.

Sitatet understreker at det er viktig at veilederne er bevisst på at samtalene og tematikken kan oppleves svært emosjonelle, eller til og med traumatiserende for enkelte deltakere. Denne deltakeren hadde eldre barn og opplevde at hun ikke kunne gjøre noe med den oppdragelsen hun hadde gitt. Derfor ønsket hun at hun hadde deltatt på et slikt kurs tidligere. Videre fortalte hun at hun nå hadde et barnebarn og at hun ønsket å endre foreldrepraksisen sin, og at det var et sterkt ønske om mer veiledning.

I mange av intervjuene fremheves altså kursholderens betydning for at de opplevde foreldreveiledningen som noe positivt. Som sitatene viser, satte deltakerne pris på

oppfølgingen de fikk samt at kursholderne brukte egne eksempler og delte erfaringer, i tillegg til å være tilgjengelige og kommunisere klart.

7.7 Lengde på kurset

Vi finner at de fleste deltakerne beskriver at de ønsker lengre eller mer kurs, uavhengig av hvor mange timer kurs eller veiledning de har gjennomført. På spørsmål om de har noen tanker om hvordan kurset kunne vært organisert annerledes, er det gjennomgående at deltakerne svarer at de ønsker mer, både blant de som har deltatt på korte kurs, mellomlangt kurs og også blant de som har deltatt på tolv veiledningssamlinger.

En ukrainsk deltaker som hadde deltatt på fire samlinger forteller:

Fire kurs er for lite tid til å lære alt. Min mening er at når vi får informasjon om en ny påstand eller en ny ting, at det tar mer tid å diskutere dette ... På grunn av mangel på tid så får ikke kurslederne demonstrert alle situasjoner som de ville.

En deltaker som deltok på det vi har kalt for *balanserende kurs* har lignende erfaringer:

Jeg synes det kunne vært flere kurs, det hadde vært bedre. Hadde vi hatt lengre tid, så hadde det vært bedre. Vi så at ting ble hoppet over, og at noen ting ble veldig komprimert. Så jeg tror det er mange viktige detaljer vi ikke fikk med oss fordi vi måtte hoppe over ting.

Vi finner også lignende betraktninger hos en deltaker i en kommune hvor det gis ti ganger med veiledning:

Selve opplegget er veldig fint i seg selv, men det kunne vært mer tid, fordi det er mange tema vi går igjennom, og noen trenger mer forklaring for å forstå og heftet vi får utdelt er ikke alltid så lett å forstå. Og for eksempel når jeg forteller om mitt barn, så skulle det gjerne vært tid til det.

Her ser vi altså at deltakerne uavhengig av hvor mye kurs de har fått, ønsker å få mer kurs, og at begrunnelsene for hvorfor de ønsker mer kurs er nokså like. Det går igjen at deltakerne ønsker mer tid til å diskutere sammen på kurset, men også at det tar tid å forstå informasjonen, og at det også var enkelte tema hvor en ønsket å gå mer i dybden.

Vi finner imidlertid også noen deltakere som synes kurslengden var passe. Dette går spesielt igjen i en kommune som tilbyr seks ganger med kurs. I denne kommunen er det flere som påpeker at lengden var fin, og at de ikke følte at det var behov for mer.

Kun én av deltakerne vi pratet med fortalte at han synes at mengden kurs var for mye. Denne deltakeren bor i en kommune hvor det gis et fullverdig ICDP-kurs. Deltakeren forteller:

Jeg synes kursene var bra, men det var litt mye med alle ukene. For meg var det vanskelig å delta på både grunnskole, norskkurs og foreldrekurs. Og fordi det er siste år i grunnskole og i voksenopplæringa så er det mye prøver og

presentasjoner. Det er vanskelig å lære norsk, engelsk, samfunnsfag, natur og matte. Og jeg har to barn å passe på med masse aktiviteter å følge opp. Det gjør det vanskelig å fange opp all informasjonen. Selv om i kurset var det mange punkter som er viktig om hvordan å passe barna, men det var litt for langt for meg.

Samlet sett finner vi altså at de fleste deltakerne ønsker seg mer kurs. De forteller at kursene har vært nyttige, men også at det tar tid å lære og forstå all informasjonen de får, og at den viktige delen av læringen er tid til å diskutere påstander og informasjon sammen. Sitatet med deltakeren som mener kurset varte for lenge er også et viktig perspektiv og illustrerer hvor mye nytt deltakerne må lære seg i løpet av de første årene i Norge, og at for noen, spesielt de med lite utdanning, kan trykket bli så høyt at informasjonen er vanskelig å ta inn over seg.

Vi tenker videre at det er interessant at deltakerne, uavhengig av hvor mye veiledning de har fått, i all hovedsak ønsker mer. Dette må antakelig ses i lys av to forhold som er viktige i fortolkningen av foreldreintervjuene: 1) at alle de intervjuede foreldrene kun har deltatt i ett veilednings- eller kursopplegg, og de har derfor få muligheter til å sammenligne med hva de kunne fått, og 2) at de aller fleste er fornøyde med det de har fått, og at det generelt er lettest å ønske seg mer av noe man likte.

7.8 Oppsummering

Samlet sett finner vi at deltakerne er fornøyde med foreldreveiledningen, og at de også beskriver å være positive eller nøytrale til tanken på å måtte delta på et slikt kurs. Til tross for at det kan være flere faktorer som påvirker hva deltakerne forteller, som at de ikke opplever det som nødvendig å ta stilling til hver enkelt del av programmet, at de mangler sammenligningsgrunnlag, er lite vant med å fremføre kritikk og kan være bekymret for mulige negative konsekvenser, opplever vi at deltakerne forteller om kurset med stor begeistring.

Vi finner at deltakerne har ulike forutsetninger for utbytte av foreldreveiledningen. Deltakere med universitetsutdanning forteller at kurset for det meste besto av repetisjon, mens de med lite eller ingen utdanning fra hjemlandet beskriver problemer med å forstå informasjonen som gis. Vi ser imidlertid også betydelige variasjoner i utbytte, selv blant deltakere med samme utdanningsnivå. Hvor lenge en har bodd i Norge kan også være en viktig forutsetning, siden noen beskriver det å ha kjennskap til det norske systemet som en fordel. Ellers finner vi i det kvalitative datamaterialet ingen tydelige tendenser på tvers av de ulike landene. Personlighet og intervjusituasjon påvirker også hva deltakere føler seg komfortable med å dele.

Mange deltakere beskriver at det å få mer kunnskap om å kommunisere med barnet og hvordan skape bedre relasjoner har vært noe av de viktigste de har lært. Andre peker på informasjon som nyttig, som å lære om lover og barns rettigheter, om klima og temperatur, og hvordan en burde kle på barna. Tematikk knyttet til barnevern fremheves som et spesielt viktig tema blant både deltakere og veiledere. Flere beskriver å ha fått

bedre kunnskap om barnevernet sin faktiske rolle og arbeidsmetoder gjennom kurset, og dermed avkreftet negative rykter.

Et annet sentralt funn er hvor viktig deltakerne synes det er med tid til å diskutere sammen. Vi ser også at deltakerne som har de lengste kursene, er de som i størst grad løfter frem gruppediskusjonene som spesielt nyttige. Dette tenker vi henger sammen med at det tar tid å bygge tillitt, både til hverandre og til veilederne, og den faktiske tiden en har til rådighet til å bruke på diskusjoner og erfaringsutvekslinger.

Videre finner vi at tolk og veileder både kan bidra og være til hinder for gode diskusjoner. Veiledninger som gjennomføres med telefontolk kan ofte være et hinder for gode diskusjoner, siden det kan være vanskelig å få til god flyt samtalen med tolk, og tolken heller ikke ser deltakerne. Veiledere som snakker deltakernes morsmål og veiledere som deler av egne erfaringer virker til å bidra til et godt miljø hvor deltakerne kan diskutere sammen. I tillegg til språk og veileder, er også gruppesammensetning, innhold, mulighet for tilrettelegging og tidspunkt for foreldreveiledningen viktige faktorer for deltakernes utbytte. Det er ikke nødvendigvis bare én av disse faktorene som er avgjørende, men hvordan de virker sammen. Vi finner imidlertid at jo kortere kursene er, jo viktigere blir det at alle disse faktorene klaffer for at deltakerne skal ha et godt utbytte av veiledningen.

Deltakerne vi har intervjuet kommer fra en rekke land, alt fra Ukraina, via Midtøsten til det afrikanske kontinentet. Vi finner variasjoner knyttet til hva de synes er forskjellig med å være foreldre i sitt hjemland og i Norge, eller om de i det hele tatt synes det er en forskjell. Mange deltakere ønsker mer foreldreveiledning, uavhengig av hvor mye foreldreveiledning de har fått.

8 Resultater, diskusjoner og anbefalinger

I dette avsluttende kapitlet oppsummerer vi funnene og besvarer problemstillingene ved å se de ulike datakildene i sammenheng. Deretter diskuterer vi tre spørsmål resultatene våre aktualiserer, før vi basert på funn og diskusjoner kommer med noen anbefalinger for videre utvikling av foreldreveiledningstilbudet i introduksjonsprogrammet.

8.1 Resultater: Tilbudet i kommunene

Hvordan er foreldrekurs/veiledning iverksatt i kommunene når de etter juli 2023 har hatt anledning til å tilby færre samlinger/timer og et annet innhold enn opprinnelig bestemt?

Da foreldreveiledning ble tatt inn som et obligatorisk element i introduksjonsprogrammet for alle som har barn under 18 år eller får barn i løpet av introduksjonsløpet, var kravet 8–12 samlinger der innholdet skulle bygge på ett av de kunnskapsbaserte foreldreveiledningsprogrammene som benyttes i norsk sammenheng. I forskrift ble det fastsatt at veiledningen som et minimum skulle inneholde temaene barnets behov og tilpasning av omsorg til barnets behov, positiv utvikling av det følelsesmessige forholdet mellom foreldre og barn, et godt og stimulerende samspill mellom omsorgsgiver og barnet, og regulering og grensesetting. I tillegg skulle veiledningen omfatte «negativ sosial kontroll og ulike former for vold i nære relasjoner, inkludert tvangsekteskap og kjønnslemlestelse samt helserisikoen ved å få barn med nært beslektede personer». Dette skulle gis av sertifiserte veiledere.

Det vil i praksis si et omfattende veiledningsopplegg som skulle bidra til at nyankomne flyktninger ble tryggere i foreldrerollen. Med fullskala krig i Ukraina fra februar 2022 og et stort antall mennesker som ble drevet på flukt, ble belastningen på det lokale mot-taksapparatet stort. Kollektiv beskyttelse for ukrainere på flukt i Norge ga rett til introduksjonsprogram med vekt på språkopplæring og overgang til arbeid. Deltakere fra Ukraina som var foreldre, skulle på lik linje med andre foreldre få et tilbud om foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet. I juli 2023 ble det imidlertid innført en unntaksbestemmelse i forskriften til integreringsloven, som ga mulighet til å redusere omfanget av foreldreveiledning for alle deltakere i introduksjonsprogrammet. Politiske myndigheters begrunnelse var – som vi har sett i kapittel 1 – kapasitetsutfordringer lokalt i introduksjonstilbudet.

Ny midlertidig forskrift slo fast at dersom kapasitetshensyn tilsa det, kunne antallet veiledningssamtaler og møter reduseres. Veiledning i gruppe skulle likevel ha minst fire møter, mens individuelle samtaler skulle ha minst to møter. Bufdir, Bufetat og IMDi utarbeidet en anbefaling til innhold i foreldreveiledning tilpasset høye ankomster. Dette er da en anbefaling, ikke en forskrift. De fire temaene i anbefalingen er: 1) å være forelder i Norge – foreldres rettigheter og plikter og barns rettigheter, 2) å være forelder i Norge – foreldrerollen, velferdssamfunnet og informasjon om lokale tjenester, 3) introduksjon til foreldreveiledning – synet på barn og barns utvikling, og 4) introduksjon til foreldreveiledning – samspill og regulering.

Ambisjonen om å trygge foreldre ble beholdt, og kommuner ble anbefalt å benytte kunnskapsbaserte foreldreveiledningsmetoder. Sertifiserte veiledere er nå anbefalt. Det vi har kalt en minimumsversjon med fire veiledningsmøter kunne i utgangspunktet gis til alle foreldre i introduksjonsprogrammet. Unntaksbestemmelsen var knyttet til høye ankomster, til totalbelastningen i kommuner og flyktningetjenester, ikke til bestemte grupper av deltakere eller til deltakeres utdanningsnivå. Det var heller ikke slik at kommunene nå *skulle* tilby foreldrekurs i kort format. De hadde anledning, men sto fritt. Så hva har kommunene gjort?

Vi finner at nær ni av ti kommuner nå har et tilbud om foreldreveiledning/kurs til sine deltakere. Dette er en økning fra sju av ti i 2020 og åtte av ti i 2023, og andelen øker. Foreldreveiledning med 8–12 samlinger er det mest utbredte tilbudet. 75 prosent av kommunene tilbyr fortsatt den opprinnelige versjonen av foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet. 40 prosent tilbyr foreldrekurs ved høye ankomster på 2–4 samlinger – det vil si minimumsversjonen – men da ofte *i tillegg til* lengre versjoner av foreldreveiledning. Det er kun 15 kommuner og 1 bydel i vår undersøkelse som *kun* tilbyr foreldrekurs med 2–4 samlinger. Dette er i all hovedsak relativt små kommuner, som vi må anta at ikke tar imot et stort antall flyktninger. 40 prosent oppgir også at de tilbyr andre opplegg, noe vi gjennom besøk og intervjuer i ti casekommuner finner at er noe midt mellom minimumsversjon og det opprinnelige, skapt av at det lokalt er mange som mener at minimumsversjonen er utilstrekkelig for å nå målene med foreldreveiledningen.

Vi finner altså at det er mindre vanlig å gi foreldrekurs etter unntaksbestemmelsen, med en minimumsversjon på fire samlinger, enn det er å gi foreldreveiledning basert på det opprinnelige opplegget. Basert på besøk i casekommunene definerer vi fire modeller for foreldreveiledning/kurs. Disse er basert på tid (hvor mange samlinger), innhold (forholdet mellom informasjon og veiledning) og intensjon (hva de ansvarlige for foreldreveiledning ønsker å oppnå). Det siste er for å søke å forstå hvorfor det er mindre vanlig å gi foreldrekurs etter unntaksbestemmelsen enn lengre/oppriinnelige opplegg. Dermed gir disse fire modellene også et bilde av hvorfor kommunene ikke ganske enkelt sluttet med alt de hadde påbegynt og bestemte seg for å gi minimumsversjonen til alle deltakere i intro. De fire modellene er en klassisk modell, en motvillig tilpasningsmodell, en pragmatisk tilpasningsmodell og en mellomting som vi kaller balansemodellen.

I den *klassiske modellen* opprettholder kommunen det opprinnelige ICDP-formatet med 8–12 samlinger med sertifiserte ICDP-veiledere. Dette ses som et helhetlig, forebyggende tiltak som kan redusere fremtidige kostnader i skole, barnehage og barnevern. Kommuner med en *motvillig tilpasningsmodell* ønsker å tilby klassiske ICDP-kurs, men ressursmangel og organisatoriske begrensninger gjør dette umulig. Veilederne opplever frustrasjon over å måtte kutte ned på innhold de mener er nødvendig. En annen variant av kortere kurs er den *pragmatiske tilpasningsmodellen*. De tilbyr korte kurs, ofte tilpasset ukrainske deltakere, basert på en antakelse om at mindre kulturelle forskjeller gjør det mulig å levere et enklere opplegg. Ressursbegrensninger og en praktisk tilnærming ligger også til grunn for dette valget. Forskjellene på de to korte kursene handler om holdningen til kurset og til tendens til å følge opp deltakere i etterkant. Til sist har vi *balansemodellen*. Her kombinerer kommunene informasjon og refleksjonsbasert

veiledning i et komprimert format med 5–6 møter. Modellen forsøker å balansere informasjon og behovet for dypere refleksjon og dialog.

Foreldrekurs ved høye ankomster medførte – fra nasjonale myndigheters side – en vridning av innholdet fra et kunnskapsbasert veiledningsprogram og over i et opplegg som handlet mer om å gi informasjon om barn og foreldres rettigheter i Norge og om foreldrerolle og velferdstjenester. I tillegg anbefales det som kalles «introduksjon til foreldreveiledning», som skal handle om synet på barnet, samspill og regulering. Det vil si en introduksjon til et foreldreveiledningsopplegg, som deltakerne kun får en ørliten smakebit av mens de er i introduksjonsprogrammet.

Vi finner en tendens til at veiledere og ansvarlige lokalt ønsker å beholde det de startet med – den kunnskapsbaserte foreldreveiledningen, om hvordan se, forstå og relatere til barnet på gode måter. Veiledere har erfart at foreldre verdsetter denne delen av veiledningen. Enkelte ønsker dette så mye at de ender med å presentere foreldre for noe som i praksis er informasjonsmøter om ICDP og hva dette går ut på. Dette kan være vel og bra, men forutsetter at dette følges opp med frivillige tilbud om å delta på dette etter introduksjonsprogrammet.

Vi finner altså at korte kurs blir en minimumsløsning, og tilbudet beskrives som tilstrekkelig eller greit nok av enkelte veiledere – men heller ikke mer. De motvillige skulle gjerne tilbudt noe annet. De pragmatiske mener det er greit nok som det er. Når minimumsløsningen velges, er det på grunn av ressursmangel eller mangel på lokale veiledere – de man selv har og de som finnes i eventuelle samarbeidende nabokommuner er ofte en knapp ressurs. En annen grunn som direkte eller indirekte ble kommunisert, var at deltakerne som får korte kurs er de som vurderes som «godt egnet» fordi de har utdanning og kulturelt «er lik oss».

Vi finner også at 30 prosent av kommunene oppgir at de kjøper tilbud fra private tilbydere. En av disse, Atlas Kompetanse, tilbyr ICDP med åtte møter til deltakere med ukrainsk bakgrunn (komprimert versjon) og tolv møter til andre språkgrupper. De bruker sertifiserte veiledere som snakker deltakeres språk. Tilbudet er i hovedsak nettbasert, ved at kommunen kjøper seg inn med en hel gruppe eller at de kjøper enkeltplasser på kurs det rekrutteres til på tvers av kommuner.

Barnas Plattform tilbyr foreldrekurs med fem eller åtte samlinger for deltakere med ukrainsk bakgrunn. Fem samlinger er «live» på nett med ukrainsk psykolog som veileder, og åtte samlinger er et filmbasert opplegg med en manual som kommunene må anvende selv ved hjelp av en lokal veileder. Innholdet er en kombinasjon av «verktøy» utarbeidet av Barnas Plattform for å styrke barn psykososialt og tema fra myndighetenes anbefalinger til innhold i foreldrekurs, men metodikken er ikke på listen over anbefalte metoder fra myndighetene, fordi en faglig vurdering av kunnskapsgrunnlaget som er i tråd med det myndighetene krever, mangler.

Begge aktører tilbyr flere samlinger enn minimum, noe som synes å være en kombinasjon av egne faglige vurderinger og kommuners ønsker. Mens Atlas Kompetanse tilbyr veiledning basert på det mest brukte foreldreveiledningsprogrammet, er innholdet til Barnas Plattform noe de har komponert selv med innspill fra aktører i tjenester lokalt. De

to private aktørene har begge vært inne i 50–60 kommuner, til sammen antakelig over hundre, med sine opplegg for foreldreveiledning/kurs. Dette stemmer relativt godt med at 30 prosent av kommunene opplyser at de kjøper tjenester fra private tilbydere.

Privat foreldreveiledning som foregår på nettet, kan være en avlastning for kommuner som gjerne mangler sertifiserte veiledere eller har andre utfordringer med å tilby egne kurs. Kommuner vi har intervjuet begrunner valget nettopp med lokale utfordringer med å gi egne tilbud om foreldreveiledning. Barnas Plattform markedsfører opplegget med fem samlinger og ukrainsk psykolog som «100 prosent avlastning» og lover deltakere konfidensialitet ovenfor flyktningetjenesten. Kommuner som bruker disse tilbudene melder også at det er lite kontakt mellom kursarrangører og kommune underveis, og de har lite innsikt i hva som foregår i nettbaserte kurs. I praksis kan det her lett glippe for kommuner når det gjelder en kanskje underkommunisert ambisjon med foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet: mulighet til å følge opp foreldre og familier etter introduksjonsprogrammet.

Vi finner en tydelig tendens til at de ansvarlige for foreldreveiledning mener foreldre har ulike forutsetninger i foreldrerollen; 96 prosent mener at slik er det. Når de blir bedt om å krysse av for hva som gir ulike forutsetninger, topper følgende tre: psykisk helse (93 prosent), traumer (88 prosent) og økonomi (80 prosent). Det er også seks av ti som peker på fysisk helse og utdanning. Vi finner i tillegg en tendens til at både korte foreldrekurs og lengre foreldreveiledningskurs vurderes som best egnet for de med videregående/høyere utdanning. Begge kurstilbud vurderes som i mindre grad egnet for deltakere uten grunnskole. Lengre foreldreveiledningskurs vurderes imidlertid som noe mer tilpasset de med minst utdanning.

8.2 Resultater: Utbytte for foreldre

Hva er utbyttet for foreldre av å delta på foreldrekurs tilpasset høye ankomster?

Som vi viser i kapittel 7, er foreldrene i hovedsak positive til å delta på foreldrekurs, uavhengig av lengde på kurset. Vi finner samtidig at deltakere har ulike forutsetninger for å dra nytte av foreldreveiledningen. De med universitetsutdanning opplever at kurset inneholder repetisjon av ting de kan, mens deltakere uten eller med begrenset utdanning fra hjemlandet forteller at det kan være krevende å forstå informasjonen som gis. Vi finner også betydelige variasjoner i utbyttet deltakerne selv mener å ha hatt, selv blant de som har samme utdanningsnivå. Dette kan ha sammenheng med hvor lenge man har bodd i Norge, siden noen mener at kjennskap til det norske systemet er en forutsetning for et godt utbytte av veiledningen. Ulik landbakgrunn eller deltakernes kjønn synes i liten grad å påvirke opplevd utbytte.

Deltakerne fremhever ulike tema som spesielt nyttig å lære noe om. Men det er en tendens til at de peker på nye innsikter om å kommunisere med og relatere til barnet, herunder å lytte til barnet, som positivt å lære om. Foreldre fremhever også at det er nyttig med praktiske tips for å bedre det relasjonelle forholdet til barnet. I tillegg fremheves det at det er fint å lære om alt fra barns rettigheter og velferdsstatlige tjenester til tips knyttet til vær og klima i Norge. Barnevernet virker også å være et spesielt nyttig tema, hvor ny kunnskap har bidratt til en bedre forståelse av barnevernets rolle og arbeidsmetoder.

Vi finner også at deltakerne peker på en rekke forskjeller ved å være forelder i det landet de selv er vokst opp i, og det å være forelder i Norge. Dette kan være alt fra organisering av barnehage, til likestilling og variasjon i hvor mye tid en tilbringer med barna. Andre igjen peker på at forskjellene ikke er store, og at det som er felles for alle er at de elsker sine barn. Avslutningsvis ser vi at mange av deltakerne vi har intervjuet, uavhengig av hvor mange veiledningstimer kommuner tilbyr, ønsker mer foreldreveiledning.

Vi finner en tendens til at det særlig er de som har deltatt på lengre veiledningsopplegg som vektlegger gruppediskusjonene og utbyttet dette har gitt dem. Utover dette ser vi ikke systematiske forskjeller i deltakernes egne erfaringer av utbytte, ønske om lengde på kurset eller opplevelser av tolkens og veileders rolle, basert på om kommunen gir det vi kaller en klassisk, pragmatisk, motvillig eller balanserende modell for foreldreveiledning/kurs. Dette kan henge sammen med at deltakere har ulike læringsbehov og ulike forutsetninger for å være foreldre. Det kan også henge sammen med at deltakerne ikke har noe sammenligningsgrunnlag. De har fått den foreldreveiledningen de har fått, og vet lite om hva de muligens har gått glipp av.

8.3 Diskusjoner

Hvorfor er tid viktig?

Vi finner både gjennom intervjuene og observasjoner at det er flere faktorer enn lengden på kurs som påvirker hvilket utbytte foreldre har av deltakelse på veiledning. Observasjonene vi har gjennomført av ulike kursopplegg har gjort det mulig å sammenligne på tvers, en sammenligning deltakere ikke har tilgang til. Basert på observasjoner har vi identifisert flere faktorer som er viktige for å skape engasjement og inkludering blant deltakere: språk, veileder, deltakere, innhold, tid og rom, i betydning fysisk oppsett og tilrettelegging for gode møter. Det er ikke en av disse faktorene som er avgjørende, men hvordan de virker sammen.

Språk skiller seg imidlertid ut som særlig viktig. Veiledere som snakker deltakernes språk forstår det som en viktig del av sin jobb å moderere diskusjon og refleksjon, samtidig som vedkommende oppleves som «en av dem» og har lettere for å bygge tillit og fremme deltakelse i diskusjoner. En telefontolk jobber til sammenligning i en jevn motbakke; vedkommende ser ikke deltakerne eller veilederen, de ser heller ingenting av det som foregår på en eventuell tavle i møterommet og mister dynamikken deltakere imellom og mellom deltakere og veileder. Tilstedeværende tolk er bedre, fordi vedkommende er i rommet og involveres i samtalen. Samtidig er det ikke alle tilstedeværende tolker vi har observert som er like forberedt på hva slags kurs de skal tolke på. Disse får imidlertid mye gratis ved å observere. Enkelte ganger involveres de også i samtalene, særlig for å avklare ord og begreper som kan ha litt ulike betydninger på ulike språk.

Samtidig er tid helt avgjørende av en viktig grunn: Vi finner at jo kortere kurs deltakerne har, jo viktigere er det at de andre faktorene er «på plass». Dersom deltakerne bare møtes fire ganger, går de glipp av mye veiledning, dersom alt som sies skal oversettes av en tolk. Dersom deltakerne er reservert og ikke kjenner det trygt eller relevant å dele erfaringer, er det ikke sikkert man rekker å bygge den tilliten som skal til for å ha gode diskusjoner. Det betyr at det er mange av de andre faktorene vi identifiserer (språk,

veiledere, deltakere, innhold) som skal klaffe for at de korte kursene skal skape engasjement og inkludering. Korte kurs blir med andre ord mer sårbare for mindre perfekte forhold når det gjelder alle andre betydningsfulle faktorer.

Tid er også viktig, fordi tema som tas opp på foreldrekurset kan åpne for sterke følelser blant deltakere. Flere deltakere forteller at det har vært emosjonelt å delta på kurs, hvor de blant annet har fortalt og reflektert over egen barndom og/eller har «funnet feil» man har gjort med egne barn. Dette er forhold veiledere må ha tid og rom til å oppdage, håndtere og følge opp. Uten god oppfølging kan deltakerne føle seg sårbare og alene med opplevelsene sine. Dette kan føre til økt stress og angst, som er det motsatte av kursets ambisjoner om å trygge foreldre. Veiledere bør alltid ha en plan for oppfølging av deltakere, men det er særlig viktig på korte kurs der forholdene kanskje legger mindre til rette for dette. Kommuner som har valgt nettbaserte kurs fra private aktører kan også ha utfordringer med å legge en plan for oppfølging eller sikre at foreldre får tilbud om ytterligere foreldreveiledning i kommunen.

Blir deltakere tryggere foreldre?

I kapittel 2 har vi sett at tidligere forskning om foreldreveiledning i minoritetsgrupper i de nordiske landene gjerne har to ulike utgangspunkt: Det ene, la oss kalle det tradisjonen, er opptatt av om foreldreveiledningen virker og foreldrene lærer noe nytt. Tar de i bruk nye praksiser for hvordan foreldreskap skal gjøres i landet de kommer til? Denne tradisjonen har gjerne utgangspunkt i forskning som viser at foreldre som er nye i landet også selv søker oppfølging og støtte. Den andre tradisjonen er opptatt av maktforskjeller i veiledningsforholdet og at denne typen kursvirksomhet består i å ville gjøre *dem* som deltar på kurs, lik oss. Det vil si en paternalistisk tilnærming der våre løsninger er den riktige måten å være forelder på.

Vi finner en tredje tilnærming blant foreldre som utfordrer tidligere forskning om foreldreveiledning som enten et spørsmål om målbare atferdsendringer eller som uttrykk for maktforskjeller og forsøk på ensretting i majoritetens bilde. Denne tredje tilnærmingen handler om foreldres understreking og forskernes egne observasjoner av hvor høyt de verdsetter de andre deltakerne i gruppa. Enkelte snakker om de andre – noen ganger veiledere også – som *familie*. Hva handler denne begeistring for andre om? En forelder vi snakket med forteller hvordan folk med samme landbakgrunn som henne først ble virkelig spesielle da hun kom hit. Her er folk med hennes landbakgrunn en minoritet, så derfor snakker hun alltid med de hun hører at anvender hennes morsmål.

Dette kan tolkes som en søken etter fellesskap av likesinnede, og etter tryggheten og hjemfølelsen det skaper. Men foreldrenes begeistring for det som oppstår i foreldrefellesskapet kan også forstås som det som på engelsk kalles *empowerment* – det å bygge egenmakt, ved at foreldrene i fellesskap diskuterer og finner ut av hvordan utfordringer kan møtes og håndteres. Dette kan også beskrives med begreper som demokratisering, det vil si at foreldre settes i stand til å fylle rollen som foreldre på måter de ellers ikke ville hatt. Så, for å stille spørsmålet litt annerledes, hva vil det si å bli trygge foreldre? Kanskje er det nettopp å bygge egenmakt. Dette foreldrefellesskapet er noe som over-sees i mye forskning på foreldreveiledning, men som bør gis større oppmerksomhet og utforskes mer.

Hva skal introduksjonsprogrammet være?

Foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet innebar å tilføre et nytt element. Introduksjonsprogrammets fremste mål er språkopplæring, utdanning, og overgang til lønnsarbeid. Det er hvorvidt man lykkes med dette som avgjør om introduksjonsprogrammet er en suksess. Men samfunnskunnskap har også vært en del av introduksjonsprogrammet svært lenge. Da Fafo for noen år tilbake startet et forskningsprosjekt der standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet skulle følgeevalueres, undersøkte vi også hva som motiverte de ulike standardiserte elementene. Foreldreveiledning er et slikt standardisert element. I rapporten vises det til intervjuer med noen av dem som hadde jobbet med å utvikle foreldreveiledning som del av introduksjonsprogrammet, som pekte på to forhold dette tiltaket var tenkt å kunne bidra til å løse: For det første ønsker man å motvirke negativ sosial kontroll og æresrelatert vold. For det andre ønsker man å møte frykten for barnevernet og bygge tillit mellom foreldre og det norske samfunnet (Kavli et al., 2022, s. 53).

I kapittel 1 beskriver vi bakgrunnen for de korte foreldrekursene og hva som var motivet for disse. Det var først og fremst kapasitetshensyn. Foreldreveiledning hadde blitt noe det kunne kuttes i ved høye ankomster. Kanskje også fordi mange nyankomne hadde høy utdanning. Likevel finner vi altså at de fleste kommunene ikke har gjort dette kuttet. Vi finner at begrunnelsen for å holde lange foreldreveiledningskurs primært handler om forebygging og at foreldreveiledning kan bidra til å hindre problemer på et senere tidspunkt som kan bli krevende å håndtere for andre av kommunens instanser.

Det kan virke som nasjonale myndigheter tilbød norske kommuner en mulighet til å spare penger og ressurser på en måte mange norske kommuner ikke anerkjenner. Kanskje har vi dermed også identifisert at det snart tre år etter at det ble innført standardiserte elementer i introduksjonsprogrammet, tre år etter innføringen av det noen vil kalle et mer nasjonalt styrt introduksjonsprogram, er i ferd med å etableres noen nye diskurser lokalt om hva introduksjonsprogrammet skal være og bidra med i norsk integreringspolitikk. Dette er en diskurs der deltakere sees som å ha potensial for utdanning og jobb, men også som foreldre, som kan bidra til en god oppvekst og fremtid i Norge for sine barn.

8.4 Anbefalinger

Hvilke endringer bør eventuelt gjøres i modell for gjennomføring av foreldrekurs tilpasset høye ankomster?

1: Korte foreldrekurs bør utvides og knyttes til kort programtid

Vi vil, basert på våre funn, ta til orde for at minstenivået for korte foreldrekurs økes til seks veiledningsmøter. Dette av tre grunner: Mange kommuner mener uansett at de har rom for og er villige til å prioritere mer enn fire samlinger. Vi finner dessuten få som med faglig iver snakker frem disse korte kursene. Vi finner også at den klassiske modellen vurderes som best for foreldre uavhengig av utdanningsbakgrunn. Ja, foreldre har ulike ressurser og ulik kapasitet, men å etablere en modell som i for stor grad tenker inn kapasitetsutfordringer som absolutte, vil vi advare mot. Etableringen av foreldreveiledning i introduksjonsprogrammet har nettopp vært en vei der det lokalt er etablert stadig flere

sertifiserte veiledere og stadig flere tilbud om kurs og veiledning. Vi viser i kapittel 4.1 at kommunenes tilbud om foreldreveiledning har økt også i en tid hvor kapasiteten deres samlet sett har vært svært presset.

Men en viktig grunn til å likevel operere med to modeller for foreldreveiledning – en kort (6 samlinger) og en lang (8–12 samlinger) – er at en del deltakere har svært korte løp i introduksjonsprogrammet, helt ned i et halvt år. I dag er de korte foreldrekursene knyttet til kommunenes kapasitet, og dermed indirekte til høye ankomster. De kan i praksis gis til alle deltakere i intro som er foreldre, uavhengig av om de kommer fra Ukraina eller Kongo, og uavhengig av om de har høyere utdanning eller lite utdanning.

Vi finner at de ansvarlige i kommunene gjennomgående vurderer foreldrekurs- og veiledning som bedre tilpasset de med utdanning, og dette gjelder særlig de korte foreldrekursene. Dette handler ikke om at foreldre med høy utdanning er bedre foreldre enn de med lav utdanning. Dette handler om hvilke forutsetninger deltakere har for å kunne følge med, forstå og diskutere temaene som tas opp i foreldreveiledningen, og som en i korte kurs går relativt raskt gjennom. Derfor er det, slik vi viser i kapittel 1, logisk at det i høringsnotatet som nylig har vært ute fra Arbeids- og inkluderingsdepartementet med forslag til endringer i integreringsloven og tilhørende forskrifter, foreslås en todeling i korte og lange kursløp basert på folks utdanningsbakgrunn, og at korte foreldrekurs knyttes til korte løp i introduksjonsprogrammet for deltakere med videregående og/eller høyere utdanning.

2: Nasjonale myndigheter bør endre anbefalinger om innhold i korte kurs

Ved å innføre korte kurs – med minimum fire samlinger – ga nasjonale myndigheter også på ett vis indirekte slipp på kravet om at informasjon og veiledning skulle være kunnskapsbasert. Dette kravet var knyttet opp mot konkrete program for foreldreveiledning som allerede ble brukt i norske kommuner. Når kravet om antall samlinger ble redusert fra åtte til tolv til minimum fire, var det opplagt at det å bruke et slikt program ikke lenger kunne være et krav. I stedet anføres det nå i forskriften at kommunen skal benytte kunnskapsbaserte foreldreveiledningsmetoder. I tillegg er det anbefalt et programinnhold utarbeidet av Bufdir, Bufetat og IMDi. Kursmateriellet er tilgjengelig på nettsiden Fagresursen og er oversatt til ti språk.¹⁷

Her legges det opp til fire møter: to møter med informasjon om barn og foreldres rettigheter og å være foreldre i det norske velferdssamfunnet, fulgt av to møter som skal fungere som en introduksjon til foreldreveiledning. Veilederne vi intervjuet brukte ikke dette opplegget, siden de mente det var for omfattende for korte kurs, eller så brukte de kursmateriellet som et grunnlag for å lage lengre kurs. Kun fem kommuner svarte i spørreundersøkelsen at de brukte kursmateriellet.

Det er verdt å merke seg kommunenes direkte og indirekte begrunnelser for å velge komprimerte utgaver av eller introduksjoner til ICDP når de skal gjennomføre kortere kurs. Dette handler om at ICDP-opplegget forstås som relevant og bra for målgruppen, men det handler kanskje også om at det er dette sertifiserte ICDP-veiledere er trenet i. I

¹⁷ <https://introduksjonsprogrammet.imdi.no/innhold/foreldreveiledning/veiledning-hvordan-benytt-materiellet-om-foreldrekurs-etter-unntaksbestemmelsen/>

tillegg mener veilederne vi intervjuet at opplegget som er skissert fra nasjonale myndigheter er for omfattende for fire møter, særlig tatt i betraktning at det gjerne må anvendes tolk. Det er grunn til å tro at sertifiserte veiledere vil ha bedre forutsetninger for å fange opp og gi videre oppfølging til foreldre som har behov for det, utover de korte kursene.

Dersom minstekravet heves fra fire til seks, vil det gi større muligheter til å gi litt foreldreveiledning, slik som i kommunene med det vi har definert som en balansemodell. Anbefalinger om dette bør i så fall revideres i samråd med erfarne veiledere lokalt, for å sikre anvendbarheten, og med de som står bak kunnskapsbaserte foreldreveiledningsprogram, for å sikre ivaretagelse av faglige forutsetninger og prinsipper.

3: Lokale myndigheter bør jobbe for den beste språkløsningen

Vi har – særlig gjennom observasjoner – merket oss betydningen av språk. Det å ha en veileder som snakker deltakeres morsmål eller foretrukne språk er en fordel av flere grunner: Når deltakere får diskutere og reflektere på eget språk, flyter diskusjonene bedre. Det spares i tillegg svært mye tid. Og språk er ikke bare språk, det handler også om å dele noen av de samme erfaringene og tradisjonene, og om evnen til å se verden fra et annet ståsted enn det majoritetsnorske. Kommuner bør derfor både alene og gjennom kommunale samarbeid arbeide for å sertifisere veiledere som snakker språk deltakerne forstår. Dette er også viktig i lys av utfordringene med å få tak i riktig tolk, og praktiske vanskeligheter knyttet til å bruke telefontolk i foreldreveiledning.

Dersom sertifiserte veiledere som snakker deltakernes språk ikke er tilgjengelig, er oppmøtetolk en langt bedre løsning enn telefontolk, ifølge våre observasjoner. Vi anbefaler også at kommuner som benytter tolk sørger for at tolken er forberedt på oppdraget og har gode forutsetninger for å forstå og tolke sentrale begreper, metaforer og andre virkemidler som brukes i foreldreveiledningen. Våre observasjoner har vist at gruppebasert foreldreveiledning er en utfordrende kontekst å tolke i, og derfor bør kommunene benytte sertifiserte tolker, siden man må anta at disse har de beste faglige forutsetninger for oppdraget.

Videre studier av foreldreveiledning for nyankomne flyktninger bør se nærmere på hvilken betydning tolkens formelle kvalifikasjoner har for deres bidrag til god foreldreveiledning, siden informasjon om tolkenes formelle kvalifikasjoner ikke har inngått i vår undersøkelse eller andre tilsvarende studier vi kjenner til.

4: Lokale myndigheter bør jobbe med tilbud til foreldre i forlengelsen av introduksjonsprogrammet

Vi har sett at kommunene oppgir at de identifiserer foreldre med særlig behov for oppfølging og at slik oppfølging gis. Vi vet imidlertid forholdsvis lite om hvordan lokale myndigheter arbeider med å følge opp foreldre etter tiden i introduksjonsprogrammet og vi vet også begrenset om behovene for videre oppfølging. En måte å utvikle dette videre, er at lokale myndigheter aktivt oppfordres til tilbud i forlengelsen av introduksjonsprogrammet – gjerne i samarbeid med lokale tjenester. En annen måte er å sørge for forskning som gir innsikt i hva som skjer i kommunene etter at foreldreveiledning/kurs er fullført for deltakere med ønske om mer veiledning: Hvordan gjøres dette? Hvilke andre

tjenester kobles på? Hvordan opplever foreldre det gjelder oppfølgingen? Hva tenker foreldrene om egne behov?

5: Sikre kvalitet og oppfølging ved bruk av private tilbydere

Dersom kommunene velger å benytte private tilbydere må disse tilfredsstillende kravene til innhold, at det benyttes kunnskapsbaserte foreldreveiledningsmetoder, og at veilederen har barne- og/eller sosialfaglig kompetanse (dersom foreldreveiledning gis i gruppe må veilederen ha godkjenning/sertifisering i den foreldreveiledningsmetoden som benyttes). I tillegg bør kommunene være bevisste på begrensningene ved slike tilbud. Vi har sett at kommuner som kjøper private nettbaserte foreldrekurs eller foreldreveiledning kan miste muligheten til å følge opp deltakere etter foreldreveiledning dersom de har særlige behov eller burde henvises til andre relevante tilbud, slik Fagressursen anbefaler. De ansvarlige i kommunene vet i liten grad hva som har skjedd i disse veilednings-sesjonene, og de mangler derfor også forutsetningene for videre oppfølging.

Den forholdsvis utbredte bruken av private tilbydere aktualiserer at forskriften til introduksjonsloven inkluderer et krav om videre oppfølging av deltakere dersom gjennomført foreldreveiledning/kurs avdekker særlige behov for foreldrestøttende tiltak eller andre tjenester. Per i dag er dette kun en anbefaling til kommunene, kommunisert gjennom Fagressursen. En slik oppfølging vil kunne gis ved henvisning til andre offentlige tjenester, og må ikke nødvendigvis organiseres som del av introduksjonsprogrammet.

6: Deltakere uten formell kompetanse

En liten gruppe av deltakere i introduksjonsprogrammet har ikke fullført grunnskole. En del av disse er analfabeter. Vi har allerede påpekt at ansvarlige og veiledere lokalt mener disse foreldrene har mindre utbytte av foreldreveiledning og kurs enn de som har mer utdanning. Man kan også stille spørsmål om personer uten formell kompetanse kan dra nytte av digital foreldreveiledning. Hvordan kan man lage et kurs- og/eller veiledningstilbud som denne gruppen har utbytte av? Her mangler det, så vidt vi kan se, kunnskap. Vi anbefaler derfor at det utvikles et praksis-prosjekt i en av de større kommunene som tar imot et stort antall flyktninger, der målet er å finne pedagogiske virkemidler og et innhold som fungerer godt i møte med denne gruppen. Praksis-prosjektet bør følgeforskes.

7: NIR-registeret.

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet er behandlingsansvarlig for registeret og saksbehandlingsverktøy om kompetanse, kvalifisering, bosetting og tilskudd som opprettes i medhold av integreringsloven § 43. Kommunene er behandlingsansvarlig for behandling av personopplysninger etter integreringsloven § 41 til § 44 og integreringsforskriften. Kommunene har plikt til å registrere opplysninger om deltakelse i introduksjonsprogrammet, inkludert innhold for hver deltaker, fortløpende og innen to måneder. Likevel har tidligere forskning påpekt at en del kommuner rapporterer om vanskeligheter med registrering i NIR, blant annet på grunn av arbeidspresset mange kommuner har stått (og fortsatt står) overfor når de skal ta imot et stort antall flyktninger (se Kavli et al., 2024).

Vår erfaring er at rapporteringer gjerne kommer når deltakernes tid i introduksjonsprogrammet er over. Dette er en solid forsinkelse for enkeltes vedkommende. I tillegg

registreres det ikke i NIR om deltakere er foreldre eller ikke. Det bør presiseres fra nasjonale myndigheter at registreringer i NIR bør gjøres hvert halvår, også for deltakere som ikke har ferdigstilt programmet. Data om hvem som er foreldre bør også samles inn på en slik måte at en kan sammenligne hvem som er i målgruppa for foreldreveiledning og hvem som får dette som del av sitt introduksjonsprogram. Dette kan løses ved å endre hjemmelen for registreringer i NIR, slik at hvem som er foreldre kan registreres der, eller ved å sammenstille NIR-data med data om flyktningers familie som IMDi registrerer og har tilgang til i sitt bosettingsregister.

Referanser

- Aarset, M. F. & Sandbæk, M. L. (2009). Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst. Rapport 2009:7.
- AID. (2023) Høringsnotat. Forslag om videreføring av midlertidige regler i lovverket som følge av ankomst av fordrevne fra Ukraina.
- Andersen, K. & Hansen, L. (2023). *Styrking av resiliens hos ukrainske barn. Ved hjelp av 3 effektive familieverktøy*. Oslo: Barnas Plattform.
- Barne- og likestillingsdepartementet. (2018). Trygge foreldre – trygge barn. Regjeringens strategi for foreldrestøtte.
- Barnas Plattform. (2023). Oversikt over innholdet i det kunnskapsbaserte foreldreveiledningsprogrammet. Utviklet til ukrainske flyktninger.
- Bergset, K., & Ulvik, O. S. (2021). Parenting in exile: Refugee parents' multivoiced narratives. *International Social Work*, 64(3), 412–424. <https://doi.org/10.1177/0020872819825778>
- Bergset, G. (2019). Kva styrer og kva styrker samspelet mellom barnehagepersonalet og foreldre? Ein studie om kommunikasjon mellom personale i barnehagen og fleirkulturelle foreldre med migrasjonsbakgrunn. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(4), 49–64. <https://doi.org/10.7577/njcie.3334>
- Brekke, I., Smith, O.R.F., Skjønberg, E.E., Holt, T., Helland, M.S., Aarø, L.E., Røysamb, E., Røsand, G.M., Torgersen, L., Skar, A.M.S., Aase, H. (2022). "Effectiveness of the International Child Development Programme: Results from a randomized controlled trial" i *Child and Family Work*. 2022: 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1111/cfs.12973>
- Bråten, B. & Elgvin, O. (2014). Forskningsbasert politikk? En gjennomgang av forskningen på tvangsektenskap, kjønnslemlestelse og alvorlige begrensninger av unges frihet, og av de politiske tiltakene på feltet. Fafo-rapport 2014:16.
- Bråten, B. & Sønsterudbråten, S. (2017). Veiledningserfaringer. Forsøk med veiledning (ICDP) av foreldre med radikaliseringsbekymringer og foreldre i asylmottak. Fafo-rapport 2017:02.
- Bråten, B. & Sønsterudbråten, S. (2016). Foreldreveiledning – virker det? En kunnskapsstatus. Fafo-rapport 2016:29.
- Djuve, A. B., Kavli, H.C., Sterri, E.B., & Bråten, B. (2017). Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker – for hvem? Fafo-rapport 2017:31.
- Fangen, K. (2017). Deltagende observasjon. Fagbokforlaget.
- FHI. (2017). *Gruppetiltak og kurs for foreldre. Norsk praksis, erfaringer og effektevalueringer*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Friberg, J. H. (2019). Konflikt, fellesskap og forandring. Foreldreskap og sosial kontroll i innvandrede familier fra Pakistan, Somalia og Sri Lanka. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. DOI: [10.23865/noasp.75](https://doi.org/10.23865/noasp.75)
- Friberg, J. H. & Bjørnset, M. (2019). Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll. Fafo-rapport 2019:01.
- Grøthe, G. (2024). «Spørsmålene som gjør en forskjell» i Øystese, V.B og Unneland A.K.R. (red.). På rett veg mot rettleiinga i lærarutdanningane. Universitetsforlaget.
- Gustafsson, K. (2020). "Selective parenting programs for parents with foreign backgrounds: cultural imperialism or democratic practices in social work?" i *Nordic Social Work Research*, 10:4, 317–329, DOI: [10.1080/2156857X.2019.1573750](https://doi.org/10.1080/2156857X.2019.1573750)
- Handulle, I, Kim, H. S., & Karlsson, B. (2024) «The Children's Platform: A Parenting Course for Developing and Maintaining Children's Self-Esteem and Self-Confidence – Parental Perceptions of Its Use" *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* vol. 21 no. 1 s. 42-57, [doi/10.18261/tph.21.1.5](https://doi.org/10.18261/tph.21.1.5)

- Hernes, V., Danielsen, Å. Ø., Tvedt, K., Staver, A. B. (2023). Norway country report. Governance and policy changes during times of high influxes of protection seekers, 2015-June 2023. ISBN: 978-82-8309-401-5. 39 s. OsloMet – storbyuniversitetet. Vol. 2023.
- IMDi. (2024). Årsrapport 2023.
<https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/rapporter-2024/arsrapport-2023.pdf>
- IMDi, Bufdir, Bufetat. (2024). Fagressurs for introduksjonsprogrammet. Anbefalt innhold i foreldreveiledning tilpasset høye ankomster, foreldrekurs med fire møter.
<https://introduksjonsprogrammet.imdi.no/innhold/foreldreveiledning/anbefalt-innhold-foreldreveiledning-tilpasset-hoye-ankomster-foreldrekurs-med-fire-moter/>
- Karlsson, B. (2020). *Forskningsbasert kunnskap om Barnas Plattform. Faglig og vitenskapelig grunnlag.* Barnas Plattform. <https://www.barnasplattform.no/wp-content/uploads/2022/10/Forskningsbasert-kunnskap-om-Barnas-Plattform.pdf>
- Kavli, H. C., Lillevik, R. & Volckmar-Eeg, M. G. (2022). En hånd på rattet. Tiltak for kvalitetsutjevning i introduksjonsprogrammet. Fafo-rapport 2022:03.
- Kavli, H. C., Bråten, B., Dapi, B. & Volckmar-Eeg, M. G. (2024). Var det oppskriften som manglet? Implementering av standardiserte elementer i introduksjonsprogram for nyankomne flyktninger. Delrapport 2. Fafo-rapport 2024:09.
- Liversage, A. (2024). "Challenging Muslim Family Practices – Investigating a Danish Policy Initiative's Reception by Its Target Group" i *Nordic Journal of Migration Research*, 14 (2): 9, pp.1-17. DOI: <https://doi.org/10.33134/njmr.710>
- Lovdata Integreringsforskriften: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-12-15-2912/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Lovdata Integreringsloven: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127>
- Osman, F., Schön, U.K., Klingberg-Allvin, M., Flacking, R. & Tistad, M. (2022). "The implementation of a culturally tailored parenting support programme for Somali Immigrant parents living in Sweden – A process evaluation" i *PLOS ONE*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274430>
- Rambøll. (2020). Foreldreveiledning til deltakere i introduksjonsprogrammet. (Rapport)
- Rambøll. (2024). Følgeevaluering av midlertidige lovendringer som følge av høye ankomster av fordrevne fra Ukraina. Sluttrapport.
- Savosnick, G. & Olsvold, N. (2023). "Endringer i pakistanske og somaliske mødres oppdragelsespraksis etter deltakelse i foreldreveiledningsprogrammet International Child Development Programme (ICDP)» i *Fokus på familien 3-2023* (197–215), <https://doi.org/10.18261/fokus.51.3D>
- Smette, I., Hyggen, C., & Bredal, A. (2021). Foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom: omfang og mønstre i og utenfor skolen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 5–26.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-01>
- Smette, I. & Rosten, M. G. (2019). Et iaktatt foreldreskap. Om å være foreldre og minoritet i Norge. *NOVA Rapport*;3/19.
- Steen-Johnsen T. & Skredal L.L. (2023). "Epistemic injustice in a parenting support programme for refugees in Norway" i *Families, Relationships and Societies*, vol 12, no 4, 448–463.
- Sundsbo, A.O. (2021). Parenting Support and its Different Functions–Parents' Experiences. A Case Study from Norway. *Journal of Social Policy*, 1–20.
- Sønsterudbråten, S. & Bjørnset, M. (2018). «It takes a village». Evaluering av gruppeveiledning for foreldre som er bekymret for sine ungdommer. Fafo-rapport 2018:23.
- Tomm, K. (1988) Interventive interviewing. Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic or reflexive questions. I *Fam process* 27(1), 1–15.
- Zaman, K. (2021). *Den norske drømmen*. Kagge forlag.

Fafo

Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning

Borggata 2B, Oslo

Postboks 2947 Tøyen, 0608 Oslo

Sentralbord: 22 08 85 00

E-post: fafo@fafo.no

fafo.no

