

Ida C. Enebakk De Santillana

Karriereforestillinger i et migrasjonsperspektiv

En kvalitativ studie av karriereforestillinger blant tidligere deltakere i grunnskolen for voksne



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Ida C. Enebakk De Santillana

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Den følgende masteroppgaven undersøker karriereforestillinger i et migrasjonsperspektiv. Det empiriske grunnlaget for oppgaven er narrative intervjuer med fem unge voksne afghanske menn, som har fullført grunnskolen for voksne i Norge. Arulmanis (2014) tematiske inndeling av karriereforestillinger brukes som analytisk verktøy i studien. Karriereforestillingstemaene *standhaftighet*, *formell utdanning* samt *kontroll og styring* ble funnet som spesielt relevante i analysen. Studien undersøker derfor hvordan disse forestillingene uttrykkes gjennom fortellingene, og hvordan de har blitt påvirket av de ulike sosiokulturelle kontekstene som migrantene har beveget seg gjennom.

Studien viser at det var store endringer i deltakernes karriereforestillinger på tvers av de ulike kontekstene. Et eksempel jeg har sett på i oppgaven er i hvilken grad deltakerne mente at egen familie hadde påvirket deres muligheter til å kontrollere og styre egen karriereutvikling. Fortellingene pekte her mot store endringer på tvers av de ulike kontekstene og tydelige individuelle variasjoner. Ved å se nærmere på dette blir migrantenes hybride kulturelle identitet tydelig. Dette åpner for en undersøkelse av Bhabhas (1994) hybriditetsbegrep som et mulig kulturteoretisk utgangspunkt for karriereveiledning i krysskulturelle kontekster. Det argumenteres for at det å vektlegge det flytende og dynamiske i veisøkernes identitet kan bidra til å fremme integrering.

Gjennom fortellingene blir det videre tydelig at danning står sentralt i deltakernes forestillinger om formell utdanning. På noen måter står perspektivet i kontrast med det sterke økonomiske fokuset i integreringsdiskursen. Empirien fra denne delen av studien peker mot at grunnskoledeltakernes karriereforestillinger ikke nødvendigvis alltid blir hørt i veiledningsrommet, i form av å bli forstått og/eller tatt alvorlig. I lys av Spivak (1988) og Said (1994) pekes det på at veilederens egne forestillinger i enkelte tilfeller kan sette grenser for dialogen i veiledningsrommet.

Det siste funnet som løftes frem i oppgaven er rammene de ulike sosiokulturelle kontekstene har lagt for deltakernes karriereforestillinger. Deltakerne har møtt mange utfordringer i møtet med det norske skolesystemet. Likevel uttrykte de sterk tro på at egen standhaftighet ville gjøre at de kunne fullføre formell utdanning. De uttrykte videre at deres tro på egen standhaftighet var mye lavere i hjemlandet og før de fikk opphold i Norge. Dette åpner for en drøfting rundt hvordan strukturelle rammer påvirker

individenes karriereforestillinger og valg. Jeg argumenterer for at karriereveiledere i grunnskolen for voksne, i større grad enn i dag, bør bidra til å undersøke og synliggjøre hvordan strukturelle forhold påvirker veisøkernes valgmuligheter.

Abstract

The following thesis investigates career beliefs among former participants in adult lower secondary education. The empirical basis of the thesis consists of narrative interviews with five young Afghan adults, who have all completed lower secondary education in Norway. Arulmanis (2014) description of different types of career beliefs is used as an analytical tool in the study. *Persistence beliefs*, *proficiency beliefs* and *control and self-direction beliefs* were found to be of particular relevance. The study therefore investigates how these three beliefs are expressed through the narratives, and how they are influenced by the different sociocultural contexts that the migrants of the study have moved through.

The study shows that the participants' beliefs of control and self-direction are influenced by the role their family has played in their career planning. Nevertheless, there are strong differences in how the participants perceive their family's role in their career planning and choices. Through the investigation of this aspect of the narratives the participants' hybrid identity as migrants became apparent. I therefore explore how Bhabhas (1994) concept of hybridization can contribute to a dynamic cultural understanding in cross-cultural guidance contexts. I argue that a dynamic and fluid understanding of the identities of adult lower secondary students can contribute to social inclusion.

Furthermore, the results show that personal development was an important part of the participants' proficiency beliefs. All of the participants expressed that learning as personal development was at least as important as obtaining an educational degree. In some ways this perspective is contrasted by the strong economic focus in the Norwegian integration discourse. The data in this part of the study suggest that the career beliefs of the adult lower secondary school students are not necessarily heard by the career counselors they meet, in the sense of being understood and/or taken seriously. By referring to the postcolonial theories of both Spivak (1988) and Said (1994) I argue that in some cases the career counselor's own beliefs can limit the dialogue in the career counseling session.

Finally, the data suggest that different sociocultural context that the migrants have moved through, have had a strong influence on their beliefs of persistence and proficiency. The participants meet many challenges as adult learners in a new country.

Nevertheless, they show strong persistence and proficiency beliefs after they are granted asylum in Norway. By contrast, the participants expressed that their persistence and proficiency beliefs were much lower before they were granted asylum, and before they arrived in the country. These findings lead to a discussion of how structural constraints influence and shape different peoples career beliefs and choices. I argue that the career guidance practitioners in adult education should contribute to researching and to shedding light on how structural constraint influences their student's career opportunities and choices.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	4
ABSTRACT	6
FORORD	10
1 KARRIEREFORSTILLINGER I GRUNNSKOLEN FOR VOKSNE	11
1.1. PROBLEMFORMULERINGER OG BAKGRUNN FOR STUDIEN	12
1.2. OPPGAVENS RELEVANS FOR PRAKSISFELTET	12
1.3. KARRIEREFORSTILLINGER SOM FORSKNINGSFELT	14
1.3.1. <i>Krumboltz og the career belief inventory</i>	15
1.3.2. <i>Career beliefs i ulike kulturelle kontekster</i>	16
1.3.3. <i>Tematiske inndelinger av karriereforestillinger</i>	17
1.3.4. <i>Karriereforestillinger som analytisk verktøy</i>	18
1.4. KULTURBEGREPET I ET MIGRASJONSPERSPEKTIV	19
1.4.1. <i>Hybridisering</i>	19
1.4.2. <i>Krysskultur</i>	20
1.5. ET OMRIS AV OPPGAVEN	20
2. TEORETISK RAMMEVERK	22
2.1. CAREER BELIEFS OG THE CULTURAL PREPAREDNESS APPROACH	22
2.2. KARRIEREVEILEDNING OG SOSIAL RETTFERDIGHET	23
2.3. KARRIEREFORSTILLINGER I ET POSTKOLONIALT PERSPEKTIV	24
2.3.1. <i>Kultur møter i et postkolonialt perspektiv</i>	26
2.4. RICOEURS FENOMENOLOGISKE HERMENEUTIKK	27
3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE	29
3.1. UTVALGET	29
3.1.1. <i>Hvorfor Afghanere?</i>	30
3.2. GJENNOMFØRINGEN AV INTERVJUENE	31
3.2.1. <i>Justering av forskningsfokus</i>	32
3.3. PERSONVERN	32
3.4. ROLLER	33
3.5. FORTOLKNING	34
3.6. SUBJEKTET OG FELTET	35
3.7. FORMIDLING AV RESULTATENE	37
4. FUNN	38
4.1. EN KORT PRESENTASJON AV DELTAKERNE I STUDIEN	38
4.2. KARRIEREFORSTILLINGER I AFGHANISTAN	39

4.2.1.	Forestillinger om formell utdanning i Afghanistan.....	39
4.2.2.	Forestillinger om kontroll og styring av egen karriere i Afghanistan.....	41
4.2.3.	Forestillinger om standhaftighet i Afghanistan (og Iran).....	42
4.3.	KARRIEREFORSTILLINGER I NORGE.....	43
4.3.1.	Karriereforestillinger i asylmottak.....	43
4.3.2.	Forestillinger om formell utdanning i Norge.....	44
4.3.3.	Forestillinger om kontroll og styring av egen karriere i Norge.....	47
4.3.4.	Forestillinger om standhaftighet i Norge.....	49
5.	KARRIEREFORSTILLINGER I ET MIGRASJONSPERSPEKTIV	52
5.1.	STANDHAFTIGHET I ET MIGRASJONSPERSPEKTIV	52
5.1.1.	Karriereforestillinger og utfallsforventinger.....	54
5.1.2.	Utfallsforventinger i et migrasjonsperspektiv	55
5.1.3.	Forestillinger om standhaftighet avhenger av målet.....	56
5.1.4.	Sosioøkonomiske rammer som en av flere faktorer	56
5.1.5.	Hva med andre grupper?	57
5.2.	«REISEN LÆRTE HAM ENDA MER ENN BARE GULL».....	58
5.2.1.	Formell utdanning eller dannelse?	59
5.3.	KONTROLL OG STYRING I ET MIGRASJONSPERSPEKTIV	60
5.3.1.	Familiens rolle i et migrasjonsperspektiv	61
6.	KONSEKVENSER FOR VEILEDNINGSROMMET I GRUNNSKOLEN FOR VOKSNE	64
6.1.	KARRIEREFORSTILLINGENES DISKURSIVE RAMMER.....	64
6.1.1.	Kulturbegrepet som diskursiv ramme i veiledningsrommet.....	65
6.1.2.	Kan veisøkeren i grunnskolen for voksne tale?.....	67
6.2.	KARRIEREFORSTILLINGENES SOSIOØKONOMISKE RAMMER	70
6.2.1.	Karriereveiledningens mål og muligheter	71
7.	KONKLUSJON.....	75
7.1.	HVORDAN KAN MAN FORSTÅ KARRIEREFORSTILLINGENE I ET MIGRASJONSPERSPEKTIV?	75
7.1.1.	Den hybride migranten	75
7.1.2.	Utfallsforventninger og karriereforestillinger	76
7.2.	HVILKE KONSEKVENSER HAR FORSTILLINGENE FOR VEILEDNINGSROMMET I GRUNNSKOLEN FOR VOKSNE?	77
8.	LITTERATURLISTE.....	79
9.	VEDLEGG	88
9.1.	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....	88
9.2.	VEDLEGG 2: GODKJENNELSE AV PROSJEKTET (NSD)	90
9.3.	VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA	94

Forord

Til alle som går eller har gått i grunnskolen for voksne,

Uten at jeg visste det ble grunnlaget for denne oppgaven på mange måter lagt allerede høsten 2011 - da jeg for første gang ble ansatt i grunnskolen for voksne. Her har jeg møtt mange mennesker som har gjort et uutslettelig inntrykk på meg. Dersom jeg trenger vikarierende erfaringer i eget liv er jeg aldri i tvil om hvem jeg skal tenke på. Jeg har uendelig mange forbilder å velge mellom. Spesielt takknemlig er jeg overfor dere som har deltatt i studien. Deres fortellinger har gitt meg mye å tenke på, skrive om og engasjere meg i dette skoleåret. Tusen takk for at dere tok dere tid i en travel hverdag til å drøfte tanker, erfaringer og spørsmål med meg.

En annen reise startet ved oppstarten av dette masterstudiet i karriereveiledning. Jeg er utrolig takknemlig for læringen og det faglige felleskapet jeg har fått ta del i gjennom studiet. Jeg føler meg heldig som har møtt så mange flinke forelesere og medstudenter. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Roger Kjærgård. Du har vært som en sikker holme gjennom arbeidet med oppgaven. Også på de mest frustrerende dagene i arbeidet med oppgaven har du formidlet ro og tro på at jeg ville komme trygt i land. Jeg kan heller ikke unngå å nevne studiegruppa mi. Jeg setter uendelig pris på alle de faglige diskusjonene vi har hatt de siste tre årene, men ikke minst all latteren – reisen ville helt definitivt ikke vært det samme uten dere!

Til mormora på loftet – tusen takk for at du har trådd til! Takk for barnepass, korrekturlesing og drøftinger underveis.

Til mine fire menn, Erick, Emilio, Linus og Jesper. Gracias por su paciencia, su apoyo y su amor. Los amo siempre (y les debo una - o más bien varias).

Stavanger, mai 2018

Ida C. Enebakk De Santillana

1 Karriereforestillinger i grunnskolen for voksne

Kompetanse Norge startet høsten 2017 opp et forsøk som er myntet på en omstrukturering av den kommunale voksenopplæringen. Et viktig mål i forsøket er å omstrukturere grunnskoleutdanningen på en slik måte at den blir mer tilpasset deltakernes livssituasjon og opplæringsbehov, både som voksne og som en gruppe som i stadig økende grad er sammensatt av nyankomne flyktninger (Meld. St. Nr. 16, (2015-2016)). Samtidig som selve strukturen på opplæringen endres, settes det også i gang forsøk med nye læreplaner som skal være mer tilpasset målgruppen. Sentralt i de nye læreplanene er satsing på karrierelæring. Emnet har kommet inn i alle de nye læreplanene i grunnskoleopplæringen (VOX, 2016, s. 14). At karriereveiledning kommer inn i læreplanen i grunnskolen for voksne er et tegn i tiden. Karriereveiledning trekkes stadig oftere fram som et virkemiddel i integreringspolitikken.

Et spørsmål melder seg imidlertid i denne sammenheng. Har vi nok kunnskap om karriereveiledning i krysskulturelle kontekster? For samtidig som det ligger et positivt potensial i økt satsing på karriereveiledning og karrierelæring for flyktninger innebærer satsingen også en del utfordringer. En av hovedutfordringene er nettopp at det finnes relativt lite forskning som går direkte på karriereveiledning som virkemiddel for integrering (NOU 2016:7, 2016, s. 203). På samme måte er det en utfordring at det finnes få karriereveiledningsteorier og metoder som er spesielt tilpasset krysskulturell veiledning generelt (Blustein, 2006, Watson, 2006). For at den politiske satsingen på karriereveiledning i voksenopplæringen skal fungere godt, er det vesentlig at de som utfører dette arbeidet har kunnskap og forståelse for ulike sider ved den karriererelaterte overgangsfasen deltakerne befinner seg i.

Den følgende teksten er basert på en kvalitativ studie av karriereforestillinger blant unge voksne afghanske flyktninger som har fullført grunnskolen for voksne i Norge. Karriereforestillinger er, ifølge Arulmani (2013), et viktig studieområde fordi det i moderne veiledningsteori og praksis ofte rettes lite oppmerksomhet mot karriere som kulturelt fenomen. Veiledere og veisøkere med ulik kulturell bakgrunn har med seg ulike forestillinger om karriere inn i veiledningsrommet. Det kan være tanker om hva som for eksempel er viktig, lurt, ønskelig, etisk eller mulig når man skal planlegge en karrieresti. Disse forestillingene kan være eksplisitte, men er veldig ofte implisitte (Arulmani, 2013).

Mange av våre forestillinger om karriere er så inkorporert i oss, og i vår kulturelle kontekst, at vi sjelden tenker over det.

1.1. Problemformuleringer og bakgrunn for studien

Det empiriske grunnlaget for studien er narrative intervju med fem unge voksne afghanere. Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 3 har jeg valgt å ta utgangspunkt i afghanere fordi det er en av de største gruppene i voksenopplæringen. De fem fortellingene danner utgangspunktet for undersøkelsen av oppgavens problemstilling: *Hvilke karriereforestillinger kommer til uttrykk i fortellinger om egen karriereutvikling blant tidligere deltakere i grunnskolen for voksne?*

Studien tar videre utgangspunkt i to underliggende forskningsspørsmål. Deltakerne har fortalt om karriererelaterte erfaringer de har hatt i hjemlandet, da de ankom Norge, gjennom grunnskoleløpet og i etterkant av dette. De store forskjellene mellom det afghanske og det norske arbeidsmarkedet og utdanningssystemet gjør det interessant å se på hvordan karriereforestillingene utvikler seg på tvers av de ulike kontekstene. Dette danner utgangspunktet for det første underspørsmålet: *Hvordan kan man forstå karriereforestillingene som kommer til uttrykk i fortellingene i et migrasjonsperspektiv?*

En av målsetningene ved å gjennomføre denne studien har videre vært at den skal kunne bidra som en liten del av utviklingen av kunnskapsgrunnlaget det er behov for knyttet til veiledning og karrierelæring i grunnskolen for voksne. Dette danner utgangspunktet for det siste underliggende forskningsspørsmålet som drøftes avslutningsvis: *Hvilke konsekvenser har karriereforestillingene som kommer til uttrykk i fortellingene for veiledningsrommet i grunnskolen for voksne?*

1.2. Oppgavens relevans for praksisfeltet

De fleste flyktninger som kommer til Norge vil oppleve utfordringer i egen karriereutvikling. For det første må de lære seg et nytt språk og forholde seg til nye kulturelle koder. Videre kan det også være forskjeller i kompetansekrav til bestemte yrker i ulike land. Dette kan gjøre at mange opplever at de ikke får et forventet og/eller ønsket utbytte av tidligere utdanning og erfaring. I tillegg til dette kan det norske arbeidsmarkedet og utdanningssystemet framstå som stort og uoversiktlig. Da de fleste også vil ha et begrenset nettverk ved ankomst til landet, kan mange ha et spesielt behov

for veiledning for å finne frem i det nye systemet (NOU 2016:7, s. 91).

En stor del av flyktningene som kommer til Norge i dag kommer fra land som defineres som LDC (Low Development Countries) av FN (UN-OHRRLS, 2017). De store forskjellene mellom arbeidsmarkedet i hjemlandet og vertslandet kan forsterke mange av de karriererelaterte utfordringene som er beskrevet over (Abkhezr, McMahon & Rossouw, 2015). Dette er tydelig i grunnskolen for voksne hvor man møter mange som har med seg mye arbeidserfaring, men lite dokumentert kompetanse og lite eller ingen utdanning. Det å komme til det norske kunnskaps- og konkurransesamfunnet som voksen med en slik bakgrunn kan være utfordrende. Voksne uten grunnskoleopplæring er en spesielt utsatt gruppe med tanke på tilhørighet til arbeidsmarkedet (NOU 2016:7, 2016, s. 193). Olsen (2018) skriver i en rapport for SSB at dette er «gruppen som har desidert laveste andel sysselsatte uavhengig av flyktningebakgrunn». Samtidig peker han på at over halvparten av flyktningene som kommer til Norge tilhører denne gruppen (2018). Til tross for at mange har lang og variert erfaring bak seg, kan de dermed likevel oppleve at deres kompetanse ikke blir verdsatt i den nye konteksten, hvor det legges stor vekt på formell utdanning.

Lærere og rådgivere i voksenopplæringen behersker både språket og de kulturelle kodene bedre enn de fleste veisøkerne. I tillegg har de flere erfaringer med, og bedre oversikt over, utdanningssystemet og arbeidslivet i Norge. Dette kan gjøre at veilederen kan utgjøre en nyttig støtte i integreringsprosessen. Samtidig ligger det også en del utfordringer i denne erfaringsforskjellen. En av utfordringene er at veiledere som arbeider innen en krysskulturell sammenheng ikke nødvendigvis kjenner til den kulturelle konteksten personen kommer fra. Verdier og tankemåter som er viktige for den veiledede kan være ukjente for veilederen (Arulmani 2011, Sultana, 2011). Å øke kunnskapen om karriereforestillinger kan derfor gi bedre muligheter til å legge til rette for god og relevant veiledning. Arulmani (2013, 2014) peker på at å drive veiledning uten å ta hensyn til kulturell bakgrunn kan føre til at veiledningen får liten effekt eller at den får en annen effekt enn det som er tenkt. Han oppfordrer derfor karriereveiledere til å jobbe med karriereforestillinger, slik at disse i større grad blir eksplisitte, både for veisøkeren og for veilederen. Dette skal ikke gjøres med den hensikt å endre veisøkerens tanker, men for at personen selv skal bli klar over sine egne overbevisninger og eventuelt hvilke muligheter og begrensninger disse gir (Arulmani, 2013). Dette kan gi veisøkeren

mulighet til å vurdere fordeler og ulemper opp mot hverandre og å se sine egne karrierevalg i et nytt lys. Samtidig kan dette arbeidet også gi veilederen en bevissthet om egne implisitte karriereforestillinger og en større kunnskap om andre mulige forestillinger om karriere. Karriereveilederen vil dermed få flere nyttige begrep og perspektiver som kan bidra til meningsfulle samtaler i veiledningsrommet (Arulmani, 2013).

Studien tar ikke sikte på å finne allmenngyldige kjennetegn ved feltet som undersøkes, men tvert imot søker den mot å finne frem til individuelle erfaringer. Disse kan bidra til å skape et mer sammensatt bilde av karriereforestillinger i krysskulturelle veiledningskontekster. For samtidig som gruppen som inngår i studien har mange likhetstrekk, er den samtidig sammensatt av individer med helt spesielle livserfaringer. Studien kan, som en liten del av et stort bilde, være med på å nyansere forståelsen av erfaringen av å bygge en karriere i Norge som voksen uten grunnskoleutdanning, samt ulike karriereforestillinger som kan prege denne erfaringen.

Å møte enkeltindividet som unikt og å lytte med empati er en grunnleggende forutsetning for god veiledning (Bjørndal, 2016, s. 56). Hansen (2010) påpeker at det er sentralt å hjelpe den veiledede til å stoppe opp og se en situasjon fra flere sider. Veisøker kan på denne måten få mulighet til å analysere hva som ligger bak egne valg. Det kan være interessant å undersøke om det er ytre forventninger som ligger bak valgene eller om de har god sammenheng med veisøkerens egne verdier og ønsker (Hansen, 2010). I den forbindelse kan veilederens bevissthet om egne karriereforestillinger, og kjennskap til andre mulige forestillinger, være nyttig for å ha et bredere perspektiv i veiledningsrommet. Funnene i denne studien kan dermed bidra med perspektiver rundt karriereforestillinger som det kanskje kan være relevant å undersøke i veiledningsrommet med andre som har opplevd lignende overganger i livet.

1.3. Karriereforestillinger som forskningsfelt

Career beliefs kan defineres som positive og negative tanker, generaliseringer og antakelser mennesker har om seg selv, karrierevalg og karriereutvikling (Krumboltz, 1994). Begrepet er i denne oppgaven oversatt som *karriereforestillinger*. Jeg vurderte innledningsvis ulike oversettelser av det engelske ordet *beliefs*, men endte opp med *forestillinger*. I psykologien brukes begrepet *forestillinger* om

informasjonsbærende mentalt innhold (tanker, kunnskaper, erindringer, fantasier), ofte omtalt som representasjoner. Forestillinger beskrives ofte som billedlige, som en slags indre motstykke til sanseinntrykkene, man ser noe for sitt «indre øye» uten tilsvarende sansestimulering. De kan være verbale, det vil si knyttet til språket, rent begrepsmessige eller skjematiskerte og abstrakte.” (Teigen, 2015)

Ifølge denne definisjonen er altså forestillinger en måte å forstå et fenomen på, og brukes i denne oppgaven om bevisste og ubevisste forståelser av egne karrierevalg og karrieremuligheter.

Det har i løpet av de siste tjue årene blitt gjennomført en rekke studier knyttet opp mot begrepet karriereforestillinger. Jeg vil i det følgende se nærmere på noen av de mest sentrale studiene innen feltet og hvilke reaksjoner forskningen har fått. Jeg vil også se nærmere på hvilke trekk som kjennetegner forskningsfeltet per i dag og hvor denne studien plasserer seg innen feltet.

1.3.1. Krumboltz og the career belief inventory

Begrepet *career beliefs* ble opprinnelig brukt av Krumboltz (1979, i Krumboltz 1994). Senere utarbeidet Krumboltz (1994) «The Career Beliefs Inventory» (CBI). Dette er en skala som inneholder 25 kategorier. Den er utarbeidet på bakgrunn av tanker og antakelser tidligere forskning har vist at kan ha en negativ påvirkning på individets karriereutvikling (Krumboltz, 1994). Krumboltz (1994, s. 424) skriver at:

The fundamental premise on which the CBI is based is that people make many assumptions and generalizations about themselves and the work world based on their limited experiences (Krumboltz, 1979). Whether accurate or not, these assumptions affect the way people behave. If people believe something is true, they act as if it was true. What seems to be inappropriate or self-defeating behavior can be understood when one discovers the assumptions and beliefs on which the person is operating.

CBI er derfor et verktøy som er ment å hjelpe veiledere i å bistå veisøkeren i å identifisere negative tankemønstre som kan være til hinder i egen karriereutvikling (Krumboltz, 1994). Krumboltz (1994) anbefaler at veisøkerne fyller ut et skjema som er utarbeidet til dette formålet i oppstarten av veiledningsforløpet, slik at betydningen og bakgrunnen for resultatene kan utforskes i veiledningsrommet i etterkant.

Det har blitt satt spørsmålstegn ved i hvilken grad CBI er et gyldig eller nyttig verktøy i ulike kulturelle kontekster (Walsh, 1994). Waqar & Hanif (2013) har forsket på

karriereforestillinger i Pakistan. De utarbeidet der et skala spesielt tilpasset den pakistanske konteksten og peker på at man gjennom å bruke CBI uten å tilpasse den til kulturelle konteksten, kan stå i fare for å gå glipp av verdifull informasjon og kunnskap (Waqar & Hanif, 2013, s. 132).

1.3.2. Career beliefs i ulike kulturelle kontekster

Arulmani (2010, 2011, 2012, 2013, 2014) har også bygget videre på Krumboltz (1994) forskning om karriereforestillinger og har hatt som hensikt å videreutvikle forskningen slik at den kan være et nyttig verktøy i flere kulturelle kontekster. Han har også samarbeidet med andre forskere på dette området, blant annet har Arulmani & Nag (2006, i Arulmani, 2014) utviklet en tematisk inndeling av karriereforestillinger som de kaller «The career beliefs pattern scale: Version 2». Det er disse tematiske beskrivelsene som har blitt brukt som analytiske verktøy i studien.

Arulmani (2012, s. 44) definerer *career beliefs* som "strongly held cognitions about the process of career choice or about the world of work". Hans forskning rundt karriereforestillinger tar, i likhet med Krumboltz, utgangspunkt i Banduras (i Arulmani, 2012, s. 45) sosiale læringsteori og begrepet *social cognitions*, som er tankemønstre som oppstår innen en sosial gruppe. Disse tankemønstrene påvirker mennesker på tvers av generasjoner. Arulmani (2012, s. 45) skriver at:

Social cognitions are patterns of thinking that have become habitual across members of a social group (Bandura, 1989). "Views and sentiments, opinions and convictions, ideas and notions could cohere and create mindsets that influence people's conception of career. We use the term career beliefs to refer to this intricate network of cognitions about career decision-making and career planning" (Arulmani & Nag-Arulmani, 2004, p. 46). It is important to note that, these configurations of beliefs may not only be internalized within the minds of single individuals but may also characterize the group's habitual ways of thinking and may be transferred to the young in that community through a reciprocal process of social learning.

Det handler altså om individets og gruppenes forståelse, vurdering og holdninger til karrierevalg, planer og muligheter. Menneskers forestillinger om karriere utvikler seg, i tråd med denne teorien, i en sosial læringsprosess. Individets karriereforestillinger kan derfor ofte sees i sammenheng med det fremtredende synet i den sosiale settingen individet er en del av (Arulmani, 2011, s. 48). Karriereforestillingene som oppstår og

utvikler seg i en gruppe vil derfor ifølge Arulmani (2012, s. 44) ha stor påvirkning på individets valg av utdanning og yrke. Som vi skal se blir det gjennom et migrasjonsperspektiv tydelig at også de ulike sosiokulturelle kontekstene migrantene kommer inn i påvirker deres karriereforestillinger.

1.3.3. Tematiske inndelinger av karriereforestillinger

Arulmani (2010, 2012, 2013, 2014), Arulmani & Abdulla (2007, i Arulmani 2012) Arulmani & Bakshi (2012, i Arulmani 2012) og Arulmani & Nag (2006, i Arulmani 2012) har gjennom sine studier undersøkt karriereforestillinger i et bredt spekter av geografiske og kulturelle kontekster i både Sør-Asia og det sentrale Afrika. Studiene har vist at noen karriereforestillinger går igjen på tvers av de ulike kontekstene (Arulmani, 2012, s. 45).

Jeg velger i den følgende studien å ta utgangspunkt i kategoriseringen slik den presenteres av Arulmani & Nag (2006, i Arulmani, 2014). Arulmani (2014) skriver at seks av de vanligste karriereforestillingene de har funnet er; *proficiency*, *control and self-direction*, *common practice*, *self-worth*, *persistence* og *fatalism*. For å begrense og spisse analysen i oppgaven har jeg her valgt å ta utgangspunkt i de tre temaene som fremsto som mest relevante i analysen av fortellingene. Disse er *proficiency beliefs*, *persistence beliefs* og *control and self-direction beliefs*. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hva som ligger i disse temaene og hvordan jeg har valgt å oversette dem videre i teksten.

1.3.3.1. Forestillinger om formell utdannelse

Proficiency beliefs handler om i hvilken grad personen anser formelle kvalifikasjoner som viktige for å oppnå nye karrieremål. Jeg har valgt å kalle dette temaet for forestillinger om formell utdannelse. Arulmani (2014, s. 322) skriver at “these beliefs describe the willingness to submit to the rigors of a formal training program and spend resources (time, effort, and finances) to achieve the distinction of being formally qualified as per the norms of a given educational system.” Som vi skal se dukket det i analysen av empirien fram en underkategori av dette temaet. Jeg har valgt å kalle denne forestillinger om dannelse. Dette undertemaet omhandler deltakernes forestillinger om dannelse som et sentralt motiv for å gjennomføre formell utdannelse.

1.3.3.2. *Forestillinger om standhaftighet*

Persistence beliefs, videre i oppgaven oversatt som forestillinger om standhaftighet, peker på hvordan personen vektlegger sin egen utholdenhet og vilje til å stå i mot vanskeligheter for å kunne oppnå egne karrieremål. Arulmani (2014, s. 324) skriver at denne forestillingen “reflects the willingness to stay at a task and attempt to overcome hurdles that mark progress toward the completion of that task. The content of persistence beliefs reflects a sense of purposefulness and resolve to strive for positive outcomes in the future. “

1.3.3.3. *Forestillinger om kontroll og styring*

Control and self-direction beliefs handler om troen respondentene har på egne muligheter til å kontrollere utfallet av egne karrierevalg og i hvilken grad de mener at de kan styre karrierevalgene sine selv. Begrepet blir videre i teksten oversatt som forestillinger om kontroll og styring. Arulmani (2014, s. 323) skriver at denne karriereforestillingen reflekterer “the individual’s sense of control over his or her life situation and the orientation to directing his or her life. Mindsets in this category are linked to the career aspirant’s belief that he or she can deal with the exigencies presented by life situations.” Arulmani (2014) trekker frem familiers meninger som en faktor som kan påvirke individets følelse av kontroll og styring. Jeg har derfor valgt å se spesielt på dette både i intervjuene og i analysen av empirien.

1.3.4. *Karriereforestillinger som analytisk verktøy*

Det har i seg selv vært et viktig funn i arbeidet med denne studien at den tematiske inndelingen av karriereforestillinger, slik den presenteres av Arulmani & Nag (2006, i Arulmani, 2014), ga god mening og fungerte som et nyttig verktøy i analysen av fortellingene. Det var også lett å diskutere tematikken med deltakerne selv. Det fremsto som både lett gjenkjennelige og relevant i samtaler med de ulike deltakerne. Dette inntrykket bekreftes av andre forskere. Temaene har blitt brukt som analytiske redskap i studier som har blitt gjennomført i blant annet Hellas (Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos & Terzaki, 2012) og Nigeria (Ogbuanya, Eseadi, Orji, Anyanwu, Joachim & Otu, 2017). Den følgende oppgaven trer derfor inn som en liten del av et større forskningsfelt av karriereforestillinger i ulike kulturelle kontekster.

1.4. Kulturbegrepet i et migrasjonsperspektiv

Et viktig spørsmål for karriereveiledere som møter krysskulturelle veisøkere er hvilken kulturforståelse karriereveiledningen bør bygge på. Jeg vil i det følgende presentere de to mest sentrale kulturbegrepene som blir brukt i denne oppgaven, samt gjøre rede for årsaken til at jeg har valgt nettopp disse to.

1.4.1. Hybridisering

Hybridisering brukes i oppgaven for å beskrive den sammensatte kulturelle bakgrunnen og konteksten som både veisøkere (og veiledere) i voksenopplæringen kan være preget av. Bhabha (1994) beskriver hybridisering som en prosess som kontinuerlig skaper noe nytt. Hybriditetsbegrepet refererer til sammenblandingen av ulike kulturelle elementer og fremhever det tvetydige og flytende ved kulturelle og etniske identiteter (Hoel 2014, s. 221). Hensikten med å bruke et slikt begrep er å bygge ned dikotomiske og kategoriserende oppfattelser av kultur og etnisitet (Hoel, 2014, s. 221).

I oppgaven brukes begrepet videre for å undersøke hvordan deltakernes karriereforestillinger utvikler seg på tvers av rom og tid, i et migrasjonsperspektiv. Bhabha (i Tengart 2008) mener at migranter ikke kun reiser over fysiske grenser, men at de også trer over mentale grenser. I det de migrerer hører de ikke lenger helt til sin opprinnelige kultur. På samme måte vil de heller aldri helt høre til kulturen de kommer inn i. Dersom en ser det på denne måten er de konstant i en mellomposisjon. De får en hybrid identitet. Dette gjør at skillet mellom ulike grupper på mange måter blir vasket ut. Det blir tydelig at mennesker blir påvirket av hverandre (Claudi, 2013, s. 198).

En kritikk mot Bhabhas (1994) hybriditetsbegrep har vært at det synes å forutsette at migrantene kommer fra en original, og dermed også essensiell, kultur. Hoel (2014, s. 233) peker imidlertid på at hybridisering kan forstås i lys av en forståelse av kultur som "et kontinuum av forskjellige kulturelle kombinasjonsmuligheter og ikke som en homogen sammenhengende størrelse." (Hoel 2014, s. 233). Dersom vi ser det slik er vi alle kulturelle hybrider. I en postmoderne og globalisert verden endrer de kulturelle kontekstene seg hurtig. Individer som migrerer kommer inn i nye kulturelle kontekster og endres som følge av nye erfaringer (Ahmadi, 2005). Samtidig endres kontinuerlig både den kulturelle konteksten de springer ut i fra og den kulturelle konteksten de kommer

inn i. Denne dynamiske kulturforståelsen danner grunnlaget for analysen og drøftingen av funnene i oppgaven.

1.4.2. Krysskultur

Krysskultur brukes også for å understreke de dynamiske og hybride dimensjonene ved kulturer. For på samme måte som individene kan betegnes som hybride, kan også de kulturelle kontekstene de befinner seg i betegnes som hybride. Krysskultur er ifølge, Tengart (2008, s. 144), et begrep som kan bidra til å beskrive en virkelighet der alle kulturelle identiteter er hybrider.

Begrepet krysskultur brukes i oppgaven som et alternativ til for eksempel flerkulturell eller multikulturell. Disse begrepene blir ofte brukt i veiledningslitteraturen, men har også blitt problematisert fordi de på mange måter tegner et bilde av flere adskilte kulturer som opererer parallelt, enten i samfunnet eller i individet (Bhabha, 1994, Eriksen, 2015). Begrepet krysskultur kan derfor i større grad bidra til å tegne et mer dynamisk og flytende bilde av kultur (Tengart, 2008).

Krysskultur er imidlertid heller ikke et helt uproblematisk begrep. I noen typer litteratur blir det brukt for å beskrive kommunikasjon mellom ulike kulturelle grupper eller for å sammenligne kulturtrekk blant ulike typer grupper (Eriksen & Sajjad, 2015). En slik forståelse av begrepet vil bygge opp under en grenseorientert kulturforståelse. Når begrepet brukes i oppgaven, er det ut i fra en forståelse av at kulturelle identiteter krysser hverandre både i individet og i samfunnet, og med den hensikt å bygge ned kategoriske forståelser av kultur. Ahmadi (2005, s. 99) peker på at det kun er gjennom å bryte ned kategoriske kulturforståelser at virkelig integrering kan muliggjøres.

1.5. Et omriss av oppgaven

Det følgende kapittelet gir en kort oversikt over det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Oppgaven er bygget på fire teoretiske hovedfundament. Karriereveiledningsteorien er i hovedsak basert på Arulmanis (2014) beskrivelser av karriereforestillinger. I drøftingen av funnene tar jeg videre utgangspunkt i et sosialt rettferdighetsperspektiv i karriereveiledning. Kulturteorien i oppgaven er basert på postkolonial teori, med hovedvekt på Bhabhas (1994) begrep kulturelle hybrider. Det teoretiske utgangspunktet

for forståelsen av karriereforestillingerne i fortellingene er Ricoeurs (1981, 2001) fenomenologiske hermeneutikk.

I tredje kapittel ser jeg nærmere på forskningsdesign og metode. Dette kapittelet gir en nærmere beskrivelse av prosjektet fra start til slutt, samt en kritisk drøfting av metodiske valg som ble gjort i denne prosessen. I dette kapittelet løftes det også fram noen sentrale etiske utfordringer i arbeidet med studien.

Fjerde kapittel inneholder en presentasjon av funnene i analysen og tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke karriereforestillinger kommer til uttrykk i fortellinger om egen karriereutvikling blant tidligere deltakere i grunnskolen for voksne?*

I femte kapittel går jeg nærmere inn på en analyse av funnene. Her ser jeg nærmere på hvordan deltakernes forestillinger utvikler seg på tvers av ulike sosiokulturelle kontekster. Kapittelet tar utgangspunkt i spørsmålet: *Hvordan kan man forstå karriereforestillingerne som kommer til uttrykk i fortellingene i et migrasjonsperspektiv?*

I sjette kapittel ser jeg nærmere på hvilke konsekvenser karriereforestillingerne som kommer til uttrykk i fortellingene har for veiledningsrommet i grunnskolen for voksne. Jeg vil her løfte frem de mest sentrale funnene i oppgaven og drøfte dem i lys av det teoretiske rammeverket gitt i andre kapittel.

Sjuende kapittel er det avsluttende kapittelet i oppgaven. Her trekker jeg frem de mest sentrale funnene og oppsummerer hvordan problemformuleringene har blitt besvart.

2. Teoretisk rammeverk

Masteroppgaven er basert på fire teoretiske hovedfundament. Jeg vil i det følgende gjøre rede for hvilken rolle de ulike teoriene vil spille i presentasjonen av funnene i studien, samt i analysen og drøftingen av disse.

2.1. Career Beliefs og The Cultural Preparedness Approach

The cultural preparedness approach er en veiledningsteori utviklet av Arulmani (2011). Hensikten med denne modellen er å gi karriereveiledere verktøy for å jobbe mot det han beskriver som kulturelt resonante tilnærminger (Arulmani, 2011). Karriereforestillinger er en sentral del av denne modellen.

Arulmani (2011, s. 80) peker på at både kolonisering og globalisering har ført til en økende utarming av vektleggingen av lokale verdier og verdenssyn. Dette gjenspeiler seg også innen karriereveiledningsfeltet. Selv om karriereveiledning som akademisk felt i stor grad har oppstått og vokst frem i Nord-Amerika og Vest-Europa, overføres like fullt veiledningsteorier, metoder og rammeverk til andre kontekster (Arulmani, 2011, Sultana, 2011). I mange tilfeller skjer dette uten at det tas spesielle hensyn til kulturelle forståelsesrammer og sosioøkonomiske rammer (Arulmani, 2011, Sultana, 2011). Arulmani (2011, s. 87) mener at dette kan føre til at veiledningen ikke får den tiltenkte effekten. Han mener derfor at det er viktig at man utarbeider rammeverk som på den ene siden legger vekt på lokal kulturell kontekst, samtidig som man trekker på erfaringer fra internasjonale studier og dermed får det beste fra to verdener.

Som Arulmani, Van Laar & Easton (2003, s. 203) og Arulmani (2011, s. 92) påpeker er en slik tilnærming ikke bare relevant i land utenfor Europa og Nord-Amerika. Det er også relevant innenfor disse områdene fordi det i en globalisert verden er store muligheter for at karriereveiledere møter mennesker med en annen kulturell bakgrunn enn den de selv har. Arulmanis (2012) poeng er at det i slike tilfeller er viktig at karriereveilederen er klar over at oppfatningen av karriere er et kulturelt fenomen, og at den andres, så vel som veilederens egne oppfatninger av karriere, derfor vil være formet av sosiokulturelle læringsprosesser.

Arulmani (2012) er her først og fremst opptatt av møter mellom mennesker og tradisjoner fra ulike land. Med utgangspunkt i en krysskulturell kulturforståelse ønsker

jeg likefremt å påpeke at tilnærmingen vil kunne være nyttig også i møtet med mennesker som veilederen anser at kommer fra en mer lignende kulturell kontekst. Gullestad (2002) påpeker at det er fruktbart å betrakte alle møter mellom mennesker med ulike erfaringshorisonter som kulturmøter. Norge er i dag et samfunn preget av mangfold. Dette har sin bakgrunn i økt variasjon grunnet innvandring, men også som følge av individualisering i samfunnet som helhet, hvilket fører til større differensiering i innbyggernes verdier og levemåter (NOU 2011:14). Som Brenna (2016, s. 132) påpeker er mangfoldet i dag ikke et unntak, men en normaltilstand. I et samfunn preget av mangfold vil det å være bevisst sine egne implisitte og eksplisitte karriereforestillinger kunne åpne for en bredere forståelse av andres karriereforestillinger. På denne måten kan det legges en bredere ramme for dialogen i veiledningsrommet, også i møter med mennesker med samme nasjonalitet.

2.2. Karriereveiledning og sosial rettferdighet

Som vi skal se peker funnene i oppgaven mot at individets kontekst betyr mye for hva man faktisk kan forestille seg. Et spørsmål som oppstår i drøftingen blir derfor hvilken nytte det har å jobbe med individets selvforståelse, mulighetsperspektiv eller karriereforestillinger så lenge de strukturelle betingelsene forblir de samme.

Jeg har i drøftingen valgt å knytte denne utfordringen opp mot sosial rettferdighet som er et stadig mer aktuelt perspektiv i karriereveiledningsfeltet. Ideen om sosial rettferdighet er ifølge Plant & Kjærgård (2016, s. 13) «linked to ideas of just societies with no oppression or domination, with the aim to help everyone develop and reach their full human potential.” En av de sentrale utfordringene i et slikt prosjekt er at økt individualisering i samfunnet har ført til at ansvaret for egne utfordringer i stadig større grad legges på individet snarere enn strukturelle betingelser i den offentlige diskursen (Sultana, 2014, Plant & Kjærgård, 2016). Karriereveiledere som ønsker å jobbe med sosial rettferdighet må derfor å snu søkelyset mot de strukturelle betingelsene. Ut i fra et slikt perspektiv har jeg i oppgaven sett på hvordan diskursive og sosioøkonomiske kontekster setter rammer for deltakernes karriereforestillinger og karrierevalg.

En annen utfordring ved å se på karriereveiledning i et sosialt rettferdighetsperspektiv er om det reelt sett ligger innenfor karriereveiledningens muligheter å påvirke hegemoniske diskurser på makronivå. Det er rett og slett et

spørsmål om det er mulig både å avdekke strukturene som undertrykker og å endre dem. Dette fordi både rammene for praksisen og språket vi bruker er farget av det samme systemet. Jeg vil her som Sultana (2014) innta et standpunkt basert på Gramscis (1971, i Sultana, 2014, s. 961) oppfordring om å søke en mer sosialt rettferdig verden ved å "embrace a "pessimism of the intellect" but to counter that with "an optimism of the will.» Sultana (2014, s. 961) skriver videre at:

What Gramsci is reminding us of, with reference to his own brand of emancipatory politics, is that engagement with the world as it is, in order to imagine and bring about a world as it could and should be, requires us all to work in that uncomfortable zone where—despite the structural constraints that we intellectually apperceive and indeed analytically understand as daunting and which, from our position in space and time, actually seem to be quite intractable—we nevertheless continue the struggle, refusing to be overwhelmed, but rather persevere, almost, as it were, against reason."

Som Sultana (2014) påpeker har historien vist at maktstrukturer har blitt utfordret og endret mange ganger tidligere. Jeg vil derfor innta en holdning om at det bør være mulig å anta at det er bedre å forsøke, enn å gjøre ingenting.

2.3. Karriereforestillinger i et postkolonialt perspektiv

Kolonialismen kan ifølge JanMohamed (1985, i Claudi, 2013, s. 371) deles inn i to epoker. Selve kolonitiden kaller han den dominerende fasen og den påfølgende fasen den hegemoniske. Den hegemoniske fasen er tiden etter at koloniene er oppløst, men hvor mange av kolonitidens ideer og skiller mellom det *koloniserende vi*, og *den koloniserte andre* videreføres og internaliseres av ulike grupper. Postkolonial teori handler i stor grad om en analyse av hvordan disse ulike fasene har påvirket identitet og maktforhold i ulike deler av verden. I oppgaven tar jeg utgangspunkt i de tre klassiske postkoloniale teoretikerne Said (1994), Spivak (1988) og Bhabha (1994). De har, som vi skal se, noe ulike innfallsvinkler til postkoloniale analyser som på forskjellige måter kan bidra i analysen av funnene i studien.

Saids klassiske verk *Orientalismen* kom ut som originalversjon i 1978. Said (1994) påpekte her at man gjennom ulike typer litteratur også etter slutten av kolonitida har videreført et skille mellom et oss og et dem. Mennesker fra de gamle koloniene representeres som den eksotiske andre, mens man samtidig understreker en vestlig

identitet som sivilisert og rasjonell. Dette kan betegnes som en *orientalistisk diskurs*. Det vil alltid oppstå skiller mellom ulike grupper når mennesker migrerer. Det vil også være ulikheter i definisjonsmakten disse ulike gruppene har. Dette gjør at orientalisme fortsatt er et aktuelt begrep (Tengart, 2010, s. 142). Det er derfor et spørsmål i oppgaven om en orientalistisk diskurs også påvirker forholdet mellom veisøker og veileder i grunnskolen for voksne i dag.

Språket vårt er formet av historiske betingelser som setter rammer både for hva som kan sies og hva som blir hørt. Spivak (1988) har i den berømte artikkelen «Can the subaltern speak?» pekt på hvordan marginaliserte minoritetsgrupper i liten grad har muligheter til virkelig å komme til orde. Den dominerende diskursen er formet av den dominerende gruppen, og andre grupper må i stor grad tilpasse seg denne for å kunne tale. Spørsmålet blir ifølge Spivak (1988) derfor om de i det hele tatt kan tale. Den kommunale voksenopplæringen er en veiledningskontekst hvor maktforskjellene i veiledningsrommet ofte forsterkes av ulik kjennskap og beherskelse av språk og kulturelle koder. Eriksen & Sajjad (2015) skriver at dette kjennetegner alle kontekster hvor offentlige ansatte samtaler med innvandrere som brukere av tjenester.

Samtidig er ulikheten i definisjonsmakt et minst like tydelig aspekt ved forholdet mellom forsker og deltaker i en studie, som mellom veileder og veisøker. Alle deltakerne i denne studien har flyktet fra Afghanistan til Norge. Sett i lys av historisk, politisk og økonomisk kontekst er det ikke tilfeldig at det er de som har flyktet til Europa, og at forholdet ikke er omvendt. I en slik studie ligger det dermed en fare for det Spivak (1988) peker på, nemlig at den enkeltes stemme ikke blir hørt, men at det ofte er andre som taler på vegne av hovedpersonen og fremmer det de mener er i deres interesse.

Studien kan aldri helt unngå det paradoksale forholdet som ligger i dette. Altså at jeg på den ene siden ønsker å fremme deltakernes perspektiv, samtidig som jeg som forsker ikke kan unngå å tale på deres vegne. I lys av dette har det vært sentralt å finne metodiske og analytiske grep for å bedre min forståelse av deltakernes fortellinger. Deltakermedvirkning i analysen av funnene er et eksempel på dette som jeg vil gjøre nærmere rede for i neste kapittel. Ricoeurs (1981) fenomenologiske hermeneutikk er videre et analytisk verktøy som ikke påroper seg en full forståelse, eller en objektivisering, men snarere en reflektert fortolkning av innholdet i et narrativ.

En annen utfordring ved studien er at jeg gjennom å definere deltakergruppen har foretatt en kategorisering. Gjennom å skille disse deltakernes karriereforestillinger ut spesielt kan det være en fare for at jeg er med på å bygge opp de samme kategoriseringene som jeg i utgangspunktet ønsker å bidra til å bryte ned. Dette er også et sentralt poeng hos Spivak (1988), altså at minoriteter ofte må stå som en samlet gruppe for å kunne tale. På denne måten blir de tvunget til en kollektiv identitet, samtidig som deres individuelle erfaringer og ønsker underbygges (Spivak, 1988). Når jeg likevel har valgt å gjøre det slik har det vært ut ifra en tanke om at det å formidle deltakernes fortellinger kan gjøre at flere individuelle erfaringer og tanker komme til syne. Deltakere i grunnskolen for voksne er en gruppe som sjelden kommer til orde i den offentlige diskursen. Målet er å bidra til en bredere forståelse, som på ingen måte definerer alle erfaringer, men som likevel kan peke på innfallsvinkler som kan være verdt å utforske i veiledningsrommet med mennesker som befinner seg i lignende livssituasjoner. Gjennom å bruke hybridiseringsbegrepet vil jeg videre legge vekt på deltakernes individuelle erfaringer, samt deres forestillinger som dynamiske og prosessuelle.

Ifølge Bhabha (1994, i Claudi, 2013, s. 198) legger Said (1994) og Spivak (1988) for ensidig vekt på definisjonsmakten den koloniserende har. Bhabha (1994, s. 86) peker på at det koloniserte subjektet har muligheter til å gjøre motstand mot den koloniale diskursen nettopp i form av sin hybriditet og tvetydighet. Motmakten kan studeres gjennom identitetene som oppstår i samspillet mellom den koloniserende og den koloniserte (Bhabha, 1994). Hybridiseringsbegrepet understreker i denne oppgaven det ambivalente, det flyktige og det sammensatte i deltakernes identitet og i deres forestillinger.

2.3.1. Kulturmøter i et postkolonialt perspektiv

Arulmani (2012) har, som nevnt over, utviklet *the cultural preparedness approach* for å kunne gi veiledere mer kulturelt resonante verktøy i møte med veisøkere fra ulike kulturelle kontekster. Dette behovet har, som vi har sett, sprunget ut i fra en postkolonial virkelighet hvor veiledningsteorier og modeller ofte blir overført ganske ukritisk til andre kulturelle kontekster. Målet med å bruke Arulmanis (2012) teori i denne oppgaven er derfor å bidra til et bredere bilde av karriereforestillinger i krysskulturelle veiledningssituasjoner.

Et sentralt poeng hos Arulmani (2010), som denne oppgaven bygger på, er at man ikke kan legge til rette for god veiledning dersom man ikke tar hensyn til individets kontekst og kulturelle forståelsesrammer. Arulmani (2014, s. 51) skriver imidlertid at han blant annet bygger sin forskning på Hofstede (1990, i Arulmani, 2014) kulturelle dimensjoner. Dette betyr at den grunnleggende kulturforståelsen i hans tekster er en annen enn i denne studien. Hofstede (1990, i Garcea 2005, s. 63) kulturelle dimensjoner er basert på store undersøkelser av kulturelle verdier og kjennetegn blant ulike grupper. Disse studiene er dermed basert på en mer empiristisk og positivistisk forståelse av kultur (Nygaard, 2010), og står dermed i sterk kontrast til det postkoloniale perspektivet.

Hofstedes studier har møtt en del kritikk fordi kulturbeskrivelsene kan forstås som både stereotype og essensialistiske (Nygaard, 2010). Ahmadi (2005) peker i den forbindelse på at integreringsdiskurser ofte tar utgangspunkt i en kulturforståelse som tegner et statisk bilde av individets identitet. Han mener at det må legges til grunn en postmoderne identitetsteori i veiledning hvor individenes sammensatte og dynamiske postmoderne identitet kan komme til syne (Ahmadi 2005). Et spørsmål jeg derfor vil komme tilbake til under drøftingen av funnene er derfor hvordan hybridisering, som en mer dynamisk og grensesprengende kulturforståelse, kan være et alternativt kulturteoretisk utgangspunkt for karriereveiledningsfeltet.

2.4. Ricoeurs fenomenologiske hermeneutikk

Det teoretiske utgangspunktet for forståelsen av deltakernes karriereforestillinger er i denne oppgaven hentet fra Ricoeurs fenomenologiske hermeneutikk. En slik forskningsposisjon har passet godt til formålet i oppgaven fordi den brukes i studier der "man ønsker å trekke meningsbærende essenser ut av det beskrevne fenomen" (Kjærgård, 2012, s. 31).

Ricoeurs hermeneutiske teori skiller seg fra Gadamer blant annet ved at målet for den hermeneutiske prosessen snarere er en reflektert fortolkning enn forståelse (Aponte, 2017, s. 208). Ricoeur (1987, i Aponte, 2017, s. 212) anser likevel ikke alle fortolkninger som likegyldige. Målet for forskeren er å finne den mest sannsynlige fortolkningen (Ricoeur, 1987, i Aponte, 2017, s. 212). Ricoeur (2001) skriver i sin berømte artikkel om tekstanalyse at han ser forklaring og forståelse i et resiprokt forhold. Når man er usikker på om man har forstått noe eller vil ha bekreftet sin forståelse stiller man

spørsmål. Forklaringen fører dermed til en bedre forståelse. Man kan også forklare et forhold selv for å nærme seg en reflektert fortolkning av en tekst eller et fenomen. "Å forklare, er å avsløre strukturen, det vil si de indre avhengighetsforholdene som utgjør tekstens statikk; å fortolke, det er å følge den tankebanen som teksten har åpnet, å legge i vei mot tekstens orient" (Ricoeur, 2001, s. 76). Å forklare eller å etterspørre forklaringer er dermed et nødvendig ledd i fortolkningsprosessen.

Jeg har, som nevnt innledningsvis, valgt en narrativ innfallsvinkel i intervjuene. Fortellingen sees her som fortellerens egen forståelse av sitt levde liv. Den bygger ikke nødvendigvis på sannheten, i positivistisk forstand, men på fortellerens egen selvforståelse (Lund, 2010, s. 53). Når man bruker en narrativ innfallsvinkel i forskning, legger man vekt på å forstå hvordan mennesker konstruerer mening og sammenheng gjennom fortellinger om egne liv (Kokkersvold, 2005). Narrativene skaper sammenheng mellom fortid, nåtid og framtid (Kokkersvold, 2005, s. 97). Polkinghorne (i Kokkersvold, 2005, s. 95) pekte på at narrativene nettopp derfor er viktig for vår selvoppfattelse og identitet. De opprettholder kontinuitet i en skiftende virkelighet. På denne måten kan en narrativ tilnærming åpne for en forståelse for hvilke karriereforestillinger som har preget deltakerne i studien i ulike tidspunkt i livet og i svært ulike sosiokulturelle kontekster.

Ricoeur (2011) skriver at både muntlige og skriftlige tekster står i et referensielt forhold til verdenen rundt seg. Dette er blant annet fordi språket har blitt til i en sosiokulturell kontekst og at man gjennom å bruke det nødvendigvis forteller noe om det som er rundt seg. Biografiske narrativ forteller noe om subjektets individuelle erfaringer. Samtidig er hverken subjektet eller språket løsrevet fra sin historiske, sosiale og kulturelle kontekst. Fortellingene forteller derfor også noe om fenomenet forskningen ønsker å undersøke (Aponte, 2017). Ut i fra et slikt vitenskapsteoretisk ståsted har den enkeltes biografiske narrativ en vitenskapelig verdi (Rojas, i Aponte, 2017), og i så måte er narrativene en inngangsport til feltet som studeres i oppgaven.

3. Forskningsdesign og metode

Jeg vil i det følgende gjøre rede for noen sentrale metodiske valg som har blitt gjort i arbeidet med studien. Jeg vil her gjøre rede for bakgrunnen for sammensetningen av utvalget og gjennomføringen av intervjuene. Jeg vil videre se på noen sentrale etiske utfordringer i arbeidet med oppgaven, som hensynet til personvern og min egen rolle som forsker i møte med deltakerne. Mot slutten av kapittelet ser jeg nærmere på studiens gyldighet og pålitelighet ved å drøfte hva deltakernes narrativ kan fortelle om feltet som studeres, samt å gjøre nærmere rede for prosessen knyttet til fortolkningen og formidlingen av det empiriske materialet.

3.1. Utvalget

Det empiriske grunnlaget for oppgaven er, som nevnt innledningsvis, dybdeintervjuer med fem unge voksne afghanske menn. De bodde alle i Rogaland fylkeskommune, men var bosatt i ulike kommuner innen fylket. Samtlige hadde videre fullført grunnskolen for voksne i Norge. Dette innebærer at de hadde lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. To av deltakerne var ganske nylig ferdige med videregående utdanning, mens de tre andre var godt i gang med studier på videregående nivå. Deltakerne blir presentert individuelt i kapittel fire.

En av årsakene til at jeg valgte å ta utgangspunkt i denne deltakergruppen var at de hadde bodd i Norge en del år og hadde fått mange karriererelaterte erfaringer. Likevel hadde de en ganske nær erfaring med det å være deltakere i grunnskolen for voksne. Det var videre et viktig kriterium for utvelgelsen at alle deltakerne hadde et B2-nivå muntlig (jmf. det felles europeiske rammeverket for språk, CEFR (Utdanningsdirektoratet, 2011, s.24)). Dette var et godt utgangspunkt både for å kunne fortelle utdypende og nyansert om egen karriereutvikling, og for å kunne være med på å analysere egne svar og mine tolkninger i etterkant.

Som lærer i grunnskolen for voksne hadde jeg god tilgang til mulige informanter i gjennomføringen av prosjektet. Dette gjorde det lett å spisse utvalget slik at jeg fikk den sammensetningen jeg ønsket med tanke på blant annet skolebakgrunn fra hjemlandet, alder ved ankomst til Norge og at alle deltakerne hadde klart seg godt i det norske utdanningssystemet.

Jeg kjente noen av deltakerne i studien fra tidligere, men ikke alle. Dette fordi jeg bevisst valgte å bruke snøballmetoden for å utvide utvalget av informanter (Jacobsen, 2015, s. 116). Dette gjorde jeg først og fremst for å hindre gjenkjennelse av deltakerne i studien. Jeg velger av samme årsak å ikke identifisere hvilke av informantene jeg kjente fra før.

Jeg tok innledningsvis kontakt med syv ulike personer. Alle samtykket til å delta i studien. Den ene av disse viste det seg imidlertid å bli vanskelig å gjennomføre et første møte med fordi han hadde det travelt med jobb og skole. Jeg gjennomførte den første intervjuunden med de andre seks deltakerne. Likevel har jeg bare valgt å bruke fem av intervjuene som grunnlag for analysen. Dette fordi den sjette kandidaten svarte svært kort på spørsmålene i intervjuet. Jeg valgte derfor å fordype meg i de andre intervjuene. Jeg fikk et svært fyldig materiale ut av disse samtalene, og mye av utfordringen i arbeidet med analysen har vært å avgrense mulig tematikk og referanser til deltakernes fortellinger. Dette gjorde at jeg valgte å fordype meg i dette materialet snarere enn å gjennomføre nye intervjuer med alle de syv deltakerne som opprinnelig ble kontaktet.

3.1.1. Hvorfor Afghanere?

Å møte kunnskaps- og konkurransesamfunnet uten formell utdanning kan være svært utfordrende. Jeg har her valgt å ta utgangspunkt i unge voksne med bakgrunn fra Afghanistan. Afghanistan er, som nevnt innledningsvis, et eksempel på et land hvor mange grunnskoledeltakere kommer fra og som har en svært ulik arbeidsmarkedsstruktur enn den norske. Det er ett av verdens fattigste land og rundt 78% av landets befolkning er sysselsatt i jordbruket (NORAD, 2017). Dette gjør at mange har lite utdanning fra hjemlandet. De har samtidig en bakgrunn fra et utdanningssystem og et arbeidsmarked som på mange måter er svært ulikt det norske.

Samtidig er det interessant at enslige mindreårige afghanere i Norge statistisk sett er aktive innen arbeidslivet og i utdanningssystemet. SSB (2016) skriver for eksempel at av de som ble bosatt i 2009, var andelen aktive innen denne gruppen på 91 prosent fem år senere. Dette tilsvarer nivået til den jevnaldrende befolkningen generelt. Mange klarer seg godt gjennom voksenopplæringssystemet og får senere god tilhørighet til arbeidsmarkedet. Dette er som vist tidligere også tilfellet for deltakerne i denne studien. Jeg var derfor interessert i å undersøke deres erfaringer nærmere i intervjuene og se på

hvilke årsaker de selv ga for at de hadde klart seg så godt i utdanningssystemet. Fire av deltakerne i denne studien kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere. Den siste kom rett etter at han hadde fylt 18 år.

At utvalget bare er bestående av menn er et resultat av at det i all hovedsak er unge menn som kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere. Av enslige mindreårige asylsøkere fra Afghanistan som har kommet til Norge de siste årene er 98% menn (SSB, 2016).

Deltakerne fortalte at de kom fra ulike steder i Afghanistan og at de tilhørte ulike etniske grupper. Av hensyn til personvern velger jeg her å ikke oppgi hvilke språklig, kulturell og geografisk bakgrunn de har utover at jeg har skrevet hvem som har vokst opp i byer og hvem som har vokst opp i provinsområder. Felles for alle deltakerne er imidlertid at de har hatt en sosioøkonomisk bakgrunn som har gjort det vanskelig å fullføre grunnskoleutdannelse i hjemlandet.

3.2. Gjennomføringen av intervjuene

Samtalene ble gjennomført ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide. Ettersom målet for oppgaven var å innhente narrativ om egen karriereutvikling og synet på egne valg og muligheter, ønsket jeg at deltakerne skulle få fortelle så fritt og sammenhengende om sine erfaringer som mulig. Jeg tok noen få notater underveis i intervjuene, men baserte datainnsamlingen i hovedsak på opptak på lydbånd og mine egne logger i etterkant av samtalene. Dette gjorde jeg både for at jeg skulle få et så presist empirisk materiale som mulig, men også for å være så oppmerksom og tilstedeværende som mulig i selve intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 172).

Jeg hadde med en liste over tema jeg ønsket å utforske i intervjuene og brukte listen som et utgangspunkt for å se hva vi hadde dekket og hva det ville være interessant å stille utdypende spørsmål om. Jeg gjennomførte i forkant av det første intervjuet et pilotintervju. Dette gjorde jeg både for å øve meg i rollen som intervjuer og for å se hvilke justeringer jeg burde gjøre av intervjuguiden.

Jeg har lagt ved den opprinnelige intervjuguiden (vedlegg 1). Det er likevel viktig å påpeke at denne listen var dynamisk. Hovedmomentene forble de samme, men etter hvert som jeg ble bedre kjent med deltakerne og feltet dukket det opp nye spørsmål. Listen må derfor betraktes som et utgangspunkt for den første samtalen. Den fungerte

som en sjekklister og sikret at vi kom innom de viktigste temaene i løpet av samtalen (Jacobsen, 2015, s. 91).

3.2.1. Justering av forskningsfokuset

Ved oppstarten av arbeidet med studien forventet jeg at deltakerne skulle fortelle mye om utfordringene de hadde møtt i møtet med det norske arbeidsmarkedet og utdanningssystemet. Den opprinnelige problemstillingen for oppgaven var derfor vinklet mot en undersøkelse av hvordan unge voksne flyktninger konstruerer narrativ om egen karriereutvikling i møte med kunnskaps- og konkurransesamfunnet. I arbeidet med det empiriske materiale i etterkant av den første intervjurunden ble jeg oppmerksom på at oppgavens opprinnelige problemstilling fikk lite plass i deltakernes fortellinger.

Etter å ha gjennomført den første analysen av materialet kom karriereforestillinger frem som et viktig tema. Det var store kontraster i måten deltakerne betraktet egne karrieremuligheter i de ulike sosiokulturelle kontekstene, og det var både brudd og kontinuitet i det de anså som viktig da de skulle velge en karriere. Jeg fant også tydelige paralleller til temaene Arulmani & Nag (2006, i Arulmani, 2014) skisserer. Jeg valgte derfor å spisse problemstillingen ytterligere og å ta prosjektet i en litt annen retning enn det jeg innledningsvis hadde sett for meg. Prosjektet omhandler fortsatt den karriererelaterte overgangen mellom de to samfunnene, men er nå fokusert mot hvordan de ulike sosiokulturelle kontekstene påvirker deltakernes karriereforestillinger

Etter å ha arbeidet videre med funnene i tråd med den spissede problemstillingen, gjennomførte jeg en ny intervjurunde hvor jeg undersøkte om deltakerne var enige i min forståelse av funnene og gjorde nødvendige justeringer. I denne intervjurunden var intervjuguiden mer detaljert, ettersom den var basert på min analyse av deltakernes svar i første runde. Vi diskuterte om de var enige i måten jeg hadde vektlagt temaene på i analysen og eventuelle andre tema de mente at var relevante.

3.3. Personvern

Ettersom gjennomføringen av studien kunne innebære innhenting av sensitive personopplysninger, var det nødvendig å søke om tillatelse til å gjennomføre prosjektet hos NSD. Godkjennelsen ligger vedlagt i oppgaven (vedlegg 2). Dette innebærer blant

annet at alle deltakerne i studien har signert et samtykkeskjema i forkant av intervjuene (vedlegg 3). Samtykkeskjemaet inneholder informasjon hva som er hensikten med studien og hva det innebærer å delta. Det gir også informasjon om at deltakelsen er frivillig og at det er mulig for deltakerne å trekke seg underveis.

Personopplysningene er behandlet i tråd med NSD retningslinjer (NSD, 2018). Dette innebærer blant annet at listen med deltakere og kodenavn ble lagret på separate enheter. Alle intervjuene ble tatt opp på en lydfil og senere transkribert. Lydfilene og transkripsjonene vil slettes etter prosjektets slutt. Alle deltakerne er videre anonymisert i oppgaven. Dette innebærer at alle deltakerne har fått et kodenavn og at personopplysninger som studieretning, yrke og alder er grovkategorisert for å hindre mulighet for gjenkjennelse av enkeltpersoner. Av samme årsak er også stedsnavn og personnavn fjernet eller endret i teksten. Etter kommunikasjon per e-post med NSD fikk jeg råd om å innhente muntlig samtykke fra alle deltakerne for å kunne publisere deres nasjonalitet i oppgaven. Alle deltakerne har samtykket i dette.

3.4. Roller

Mine samtidige roller som forsker og lærer innebærer en del fordeler, men kan også innebære en del etiske utfordringer. For det første er det en mulighet for at deltakerne føler seg presset til å delta i studien. Jeg kommuniserte derfor tydelig både ved første kontakt, i den første intervjusituasjonen og i samtykkeskjemaet at deltakelsen var frivillig. Jeg gjorde det også klart at jeg hadde mange mulige kandidater å velge mellom for å forhindre at noen følte seg presset til å delta.

Det er videre nødvendig å betrakte muligheten for at min rolle som lærer kan ha påvirket kommunikasjonen om skolesystemet i Norge og muligens også det offentlige systemet som helhet. Selv om deltakerne i stor grad utalte seg positivt om det norske systemet, kom de også med kritiske bemerkninger. Samtidig som min rolle som lærer kan ha begrenset kommunikasjonen, kan min kjennskap til systemet og erfaringer kanskje også ha styrket fortroligheten mellom oss. Min opplevelse av kommunikasjonssammenheng var at det var god flyt og stor grad av åpenhet i dialogen. Flere av deltakerne rettet ved flere anledninger på min forståelse av det de hadde fortalt, slik det også kommer frem i sitatene i neste kapittel. Thagaard (2013, s. 116) skriver at denne typen argumentasjon,

rettelser og aktive tilbakemeldinger fra intervjupersoner er et tegn på at de opplever å ha en sterk posisjon i intervjusituasjonen.

3.5. Fortolkning

I narrative tilnærminger vektlegges det at "kunnskapen skapes i møtet mellom fortelleren og tilhøreren" (Kokkersvold, 2005, s. 100). Det er sentralt at narrative ikke oppstår i et vakuum, men i møtet mellom fortelleren og tilhørerne, og i en bestemt historisk og sosial kontekst. Narrative som ligger til grunn for analysen ble til i samspillet mellom informantene og meg som forsker. Det er derfor nødvendigvis viktig å ta høyde for min innflytelse på innholdet i narrative og måten de formidles på. Samtidig gir det dynamiske i dialogen mulighet til å utforske informantens forståelse av egen karriereutvikling, og min forståelse av deres fortellinger.

Både Gadamer (i Kversøy, 2015, s. 60) og Ricoeur (i Aponte, 2017) framhever dialog som viktig i en fortolkningssammenheng. Det var derfor viktig å legge vekt på dialogen i det fortolkningsarbeidet som startet allerede i selve intervjusituasjonen. Jeg ønsket her i utgangspunktet at deltakerne skulle fortelle så fritt som mulig. Jeg noterte underveis oppfølgende og utdypende spørsmål for å bedre min egen forståelse av det som ble sagt. Lydopptakene ble, som nevnt over, tatt både for å kunne være så oppmerksom som mulig i intervjusituasjonen og for å kunne innhente et så fyldig og presist empirisk materiale som mulig.

Transkripsjonen av narrative har vært et viktig ledd i forskningsprosessen fordi de muntlige ytringene har blitt fastholdt i skrift (Ricoeur, 2001, s. 59). "Skriften bevarer ytringen og gjør den til et arkiv som er tilgjengelig for det individuelle og det kollektive minne" (Ricoeur, 2001, s. 61). Samtidig påpeker Ricoeur (2001, s. 62) at man i denne arkiveringen mister to viktige aspekter ved den muntlige ytringen. For det første mister teksten en del av det referensielle forholdet til verden. Ytringene blir uttalt i en sammenheng som ikke fullt ut kan gjenskapes i den skriftlige teksten.

Det andre aspektet ved nedtegnelsen som Ricoeur (2001, s. 62) trekker frem er at dialogen avbrytes. Når leseren møter ytringen i skriftlig form er ikke lenger dialogen med den som har ytret den mulig. Jeg forsøkte derfor å være oppmerksom på ulike fortolkningsmuligheter i arbeidet med transkripsjonene for å sikre at denne fastholdelsen ble så nær den muntlige som mulig. Det er selvfølgelig umulig å se alle mulige tolkninger,

men det var et mål å etterstrebe en reflektert fortolkning også i dette arbeidet. Gjennom den andre intervjurunden ble det mulig å gjenopprette dialogen rundt det deltakerne hadde sagt første gang jeg møtte dem og diskutere mine tolkninger av disse.

En viktig betingelse for å kunne anse prosjektet som fullført har vært å sikre at deltakerne selv kjente seg igjen i mine beskrivelser og analyser. Dette ble som nevnt over gjort gjennom at vi drøftet mine analyser og tolkninger sammen. En slik form for memeber-checking er en vanlig metode i kvalitativ forskning og et viktig ledd i å styrke resultatenes troverdighet (Lincoln & Guba, 1985, i Postholm, 2013, s. 131). Et annet viktig ledd i fortolkningsarbeidet har vært å legge frem funn og drøfte mulige analyser med andre studenter og veiledere på masterseminarer organisert av Universitetet i Sørøst-Norge. Det har også vært viktig for det endelige resultatet å få tilbakemeldinger og samtale om utkast jeg har skrevet underveis i prosessen, både med veilederen min og med flere av mine medstudenter.

Den tematiske analysen som presenteres i denne oppgaven er et resultat av en lengre analyseprosess der jeg testet ut ulike måter å kategorisere funnene i empirien på. I denne prosessen har jeg prøvd ut ulike tematiske kategoriseringer av materialet for å finne ut hva det var deltakerne la vekt på i sine fortellinger. Jacobsen (2015, s. 150) skriver at det er viktig å forsøke å endre kategorier for å se hvilke som gir mest mening i hvert enkelt prosjekt. Det var i denne prosessen Arulmani & Nags (2006, i Arulmani 2014) tematiske studier av karriereforestillinger fremsto som meningsfulle analytiske verktøy. De ga relevante knagger å henge fortellingene på.

Etter å ha foretatt en analyse av flere mulige tema, valgte jeg videre å ta utgangspunkt i de tre som fremsto som mest relevante. Disse var som nevnt i innledningen forestillinger om kontroll og styring, forestillinger om formell utdanning og forestillinger om standhaftighet. Jacobsen (2015, s. 51) påpeker at det er viktig å velge de temaene som fremstår som mest relevante, og å passe seg for å strekke strikken for langt i analysen. Det dukket, som nevnt innledningsvis, videre opp et undertema i analysen som jeg har valgt å kalle forestillinger om dannelse.

3.6. Subjektet og feltet

Er fortellingene som danner grunnlaget for oppgaven og analysen av disse relevante utover utvalget som deltar? Dette er et spørsmål som ofte melder seg innen kvalitativ

forskning, altså, hvorvidt studien har ekstern gyldighet (Jacobsen, 2015, s. 152). Som nevnt i teorikapittelet påpeker Ricoeur (2001) at fortellingenes innramming av språket og den historiske, kulturelle og sosiale konteksten gjør at de nødvendigvis forteller noe mer enn bare individets individuelle erfaringer, de gir også en kunnskap om feltet som studeres.

Som nevnt tidligere er det likevel slik at studien hverken kan eller tar sikte på å finne allmenngyldige kjennetegn ved en gruppes karriereforestillinger. Tvert imot søker den mot å finne frem til individuelle erfaringer og å gi plass til subjektenes stemme. Gjennom å få innsikt i individenes karriereforestillinger kan man som veileder få en økt bevissthet om ulike syn på karriere og en bredere forståelse av fenomenet. Fortellingene kan dermed få en betydning utover det lille utvalget som studeres her. Postholm (2013, s. 132) skriver eksempelvis i en forskningsartikkel om en gruppe læreres opplevelser og meninger om klasseledelse at:

Beskrivelsene og meningsuttalelsene som er gjengitt, er knyttet til lærere på én enkelt skole. De kan likevel få betydning utover sin egen kontekst, ved at deltakernes meninger og opplevelser og en analyse og tolkning av disse, blir gjort kjent for andre som er opptatt av og involvert i læreres klasseledelse. Teksten kan fungere som et tankeredskap (Gudmundsdottir 2001) og som et utgangspunkt for naturalistisk generalisering (Stake 1995), hvilket innebærer at leseren opplever det som leses som parallelle erfaringer, og i forlengelsen tilpasser kunnskapen som løftes frem til egen situasjon.

På samme måte kan fortellingene, analysen og drøftingen i denne oppgaven få relevans utover sin kontekst ved at de kan være relevante å utforske i veiledningsrommet med mennesker som befinner seg i lignende situasjoner.

I den forbindelse er det viktig å minne leseren om at alle deltakerne i oppgaven har hatt relativt positive karriereerfaringer i Norge. De har alle bestått både grunnskolen for voksne og er enten på god vei i det videregående løpet eller har fullført også dette. Det at deltakerne har klart seg så godt i det norske skolesystemet vil påvirke fortellingene og kanskje også temaene som fremtrer som viktige i analysen av deres fortellinger. Dette kan være noe av årsaken til at fortellingene på noen områder skiller seg ut fra lignende studier (se for eksempel McWilliams & Bonet, 2016 eller Arulmani, 2010). Dette forholdet vil jeg imidlertid komme nærmere inn på både i analysen og drøftingen av funnene i studien.

3.7. Formidling av resultatene

For at leseren skal kunne forstå konteksten mine funn, analyser og konklusjoner springer ut fra har det vært viktig å gjøre rede for hvordan utvalget er sammensatt, min relasjon til deltakerne og hvordan empirien er innhentet (Jacobsen, 2015, s. 159). Det har videre vært viktig å gjøre rede for oppgavens vitenskapsteoretiske ramme for innhenting av data og fortolkning. Dette er viktig for å etterstrebe det Silverman (2011, i Thagaard, 2013, s. 202) kaller teoretisk transparens. Funnene leses inn i en vitenskapsteoretisk tradisjon, og det er klart at andre vitenskapsteoretiske utgangspunkt kunne gitt andre lesninger av materialet. For at andre skal kunne vurdere mine analyser i størst mulig grad har jeg innledningsvis gjort rede for mine definisjoner av noen svært sentrale begrep som blir brukt i oppgaven.

I presentasjonen av funnene, analysen og drøftingen har det vært et mål å etterstrebe så klare skiller som mulig mellom konkrete beskrivelser og mine analyser. Dette har blitt gjort for å kunne styrke leserens mulighet til å gjøre selvstendige fortolkninger av respondentenes narrativ. Av samme årsak har jeg også forsøkt å skape plass til lengre sitater fra intervjuene slik at andre lesere skal kunne vurdere mine fortolkninger. Innsamlingen av lydfiler og arbeidet med transkripsjonene var også et viktig ledd i prosessen for å kunne muliggjøre dette. Det er likevel viktig å understreke at det, som vist over, aldri vil være mulig å skape et fullstendig skille mellom funn og fortolkning i et slikt arbeid, ettersom alle presentasjoner av funn innebærer en fortolkning.

4. Funn

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere de mest sentrale funnene i det empiriske materialet som danner grunnlaget for oppgaven. Jeg har valgt å la deltakernes stemmer komme frem i ulik rekkefølge under de ulike temaene. Det er i mange tilfeller stor grad av polyfoni i fortellingene, og gjennom å flette deres svar inn i hverandre blir både likheter og forskjeller tydelig. Jeg har videre valgt å ikke trekke inn teori og funn fra annen forskning i dette kapittelet. Dette har blitt gjort for å gi leseren et mer selvstendig innblikk i det empiriske materialet, før jeg i de påfølgende kapitlene kommer nærmere inn på mer detaljerte analyser og drøfting av funnene.

4.1. En kort presentasjon av deltakerne i studien

Mustafa er en mann i midten av 20-årene som kom til Norge som enslig mindreårig asylsøker. Han har vokst opp på en gård i Afghanistan. Han hadde erfaring fra ulike praktiske yrker der og hadde tre års grunnskoleutdanning fra hjemlandet. Da jeg møtte Mustafa hadde han fullført et yrkesfaglig utdanningsprogram og han fikk en relevant jobb i løpet av studiens varighet.

Dawod er en mann i slutten av tjueårene som kom til Norge da han var mellom 17 og 18 år. Han var den av deltakerne som hadde oppholdt seg lengst i asylmottak. Han bodde der mellom to til tre år. Dawod hadde ca. tre års skolegang fra hjemlandet. Han hadde også vokst opp på en gård i Afghanistan, og hadde erfaring fra ulike typer yrker i hjemlandet. Dawod hadde kommet cirka halvveis i et yrkesfaglig studieprogram da jeg snakket med ham.

Ramin er en mann i begynnelsen av tjueårene som kom til Norge som enslig mindreårig asylsøker. Han hadde lite skolegang fra Afghanistan. Familien flyktet til Iran da han var cirka syv år gammel. Han hadde omtrent syv års utdanning fra Iran. Ramin er den eneste av deltakerne som har fullført et studiespesialiserende utdanningsprogram. Han var i arbeid da jeg møtte ham, samtidig som han tok opp igjen noen fag. Han planla videre å søke seg inn på et bachelorprogram innen teknologiske fag.

Babak er en mann i slutten av tenårene som kom til Norge som enslig mindreårig asylsøker. Han hadde omtrent tre års utdanning fra hjemlandet. Han bodde på en gård i

Afghanistan, og hadde erfaring med gårdsarbeid. Da jeg møtte ham hadde Babak kommet omtrent halvveis i et yrkesfaglig studieprogram.

Haron er en mann i slutten av tenårene som kom til Norge som enslig mindreårig asylsøker. Han hadde cirka 6 års utdanning fra hjemlandet og hadde arbeidet blant annet med bilvask. Senere arbeidet han med ulike praktiske yrker under flukten, blant annet i Iran og Tyrkia. Haron hadde kommet omtrent halvveis i et yrkesfaglig studieprogram da jeg møtte ham.

4.2. Karriereforestillinger i Afghanistan

4.2.1. Forestillinger om formell utdanning i Afghanistan

***Babak:** I Afghanistan det kommer an på hvor du bor og hvilke muligheter du har. For eksempel. Hvis du er rik så kan du velge hva som helst. Hvis du er ikke god på skole, hvis du kan ingenting ... Uansett så kommer du inn på universitetet. Men hvis du har ingen penger, så leser du veldig mye og du jobber godt på skolen, og du har god karakter da, men uansett du kan ikke komme inn på universitet. (...) Det er en stor feil at vi har så mye korrupsjon og sånn. Jeg har opplevd så mye. De som er fattigere de er flinkere enn de som er rike, og de som er fattigere de har høy karakter, men de får ikke råd til å gå til høy utdanning eller universitetet. De kjenner ikke disse folkene som har makt. Og de som er rike forstår ingenting, men de får jo ... Så det er en stor feil ...*

Babak vektla i likhet med de andre respondentene, at de store sosiale forskjellene i Afghanistan hadde lagt klare rammer for hans muligheter til å skaffe seg formell utdanning. Det er et tydelig funn i alle deltakernes fortellinger at de hadde ønsker om formell utdanning. Likevel hadde de liten tro på egne muligheter til å kunne oppnå dette grunnet strukturelle rammer i samfunnet og deres familiers økonomiske situasjon.

Babak gikk som nevnt over tre år på skolen i hjemlandet sitt, men brukte mesteparten av tiden til å hjelpe foreldrene sine. Han fortalte at han fikk lite hjelp på skolen fordi han gikk i klasser med opp mot 60 elever. Lærerne hadde lite tid til å sjekke ut elevenes forståelse i de enkelte fagene. De andre deltakerne var også kritiske til opplæringen de fikk i årene de faktisk gikk på skole. Ramin satte i tvil om man i det hele tatt kunne kalle opplæringen han fikk i Afghanistan for skole:

Ida: Men når du bodde i Afghanistan ... Gikk du på skole da, eller?

Ramin: Nei, nei, nei ... Det var ikke sånn. Det var ikke så bra skolesystem der. Det var sånn at vi pleide liksom å studere på moskeen og noe sånt. Men det var veldig ... Hvordan skal jeg si det? Det var bare språk og litt matte og sånne ting. Og mest var det sånne religiøse ting. Og undervisningen var jo ganske gammeldags. Det var ikke ... Så på en måte, det var ikke noe som kunne hjelpe elevene. Det var mer å tvinge folk til å studere og lære det, å pugge ord og sånne ting.

Deltakerne hadde videre liten tro på at formell utdanning kunne ha gjort en forskjell i deres livssituasjon om de hadde fått det. Dawod forklarte bakgrunnen for denne tankegangen slik:

Dawod: Ida Det er stor forskjell mellom Afghanistan og Norge. Norge er et land der vi bruker.. (...) Jeg mener Norge er et land der folk bruker moderne ting, maskiner eller gjenstander. Så et land det utvikler seg veldig mye ... i forhold til Afghanistan. Så Afghanistan er veldig langt bak Norge og sånn. Så ja i Norge folk, til og med fra ungdomsskolen de vet hva de skal gjøre ... De har planer. Og landet har både økonomi og det er fredelig, og du kan velge hva du skal gjøre og du har en framtid. Du bygger en framtid. Myndighetene gir deg noen muligheter. Det er bare at du tør å ta grepet.. sjansen og går videre. Hvis folk tørr det så klarer de det, uansett hva de vil. De kan bli lege, de kan bli ingeniør, de kan bli alt som de vil ... Men i Afghanistan vi har ikke sånn moderne, vi levde ikke i moderne tid ... Og fortsatt lever de ikke i moderne tid Selv om de har i-phone og sånn og sånn, så betyr det ikke at de bor i en moderne tid.

Ida: Tenker du på ...?

Dawod: I forhold til tankene til folk. Måten de tenker ... De fleste ... Måten samfunnet er. Måten myndighetene behandler folk. Måten religionen får plass blant folk i landet. Så folk har ikke økonomi. Det er ingen myndighet. Myndighetene er korrupte. Jeg mener ikke at alle er korrupte, det er folk som prøver å hjelpe, men det er veldig få av de. Og alle disse tingene gjør at for eksempel ... Foreldrene mine var analfabeter. Så hvordan kunne de hjelpe meg? Ser du her? De bare sa til meg; bare jobb. Hva gjør du på skolen? Du bare går og kaster bort tiden din. Også kommer du tilbake... På en måte hadde de rett. Fordi at.. De har ikke tatt feil ... fordi at de visste at hvis jeg ble ... For eksempel hvis jeg ble ferdig med videregående eller universitet, så jeg hadde ingen jobb. De som jobber i myndighetene i Afghanistan, eller et annet sted i Afghanistan som bruker deres kompetanse eller skolegang. De kjenner mange.. Noe sånn korrupt ... Uansett om de består eller ikke består eksamen så kan de betale.. Så på den måten min far han hadde rett ... Så når han sa til meg at det er bedre at du jobber ... Du bygger deg opp i en jobb. Du blir flink til å jobbe ... også videre. For du kommer til å jobbe hele livet ditt ... (...)

Foreldrene til Dawod hadde altså liten grad av tro på formelle ferdigheter og Dawod hadde forståelse for deres vurderinger ut i fra konteksten de befant seg i. Likevel la han til følgende:

***Dawod:** Men en annen ting. Det var ikke akkurat deres feil, men vi kan si at blant annet deres feil, fordi at de kunne sagt at ok, du trenger ikke jobbe sånn, men du bruker din skolegang til å lære ting, eller å få kunnskap. Du kan bruke det i det vanlige livet ditt, uten å tenke på jobb eller sånn. Du kan lære ting. Du blir flinkere. Du blir en annen person.*

Dawod pekte altså på at det å studere ville ha hatt en verdi i seg selv, uavhengig av om det førte til et utbytte i form av flere karrieremuligheter.

4.2.2. Forestillinger om kontroll og styring av egen karriere i Afghanistan

***Haron:** Ja, også afghanere, de er ikke sånn at de skal velge et yrke for eksempel. Hvis jeg er barn så jeg skal bestemme meg for å bli bilmekaniker. Det går ikke an å ha alltid den tanken eller den ideen. Kanskje jeg forandrer denne tanken og så tenker jeg at jeg skal bli politi. I dag jeg tenker at jeg skal bli bilmekaniker, men i morgen tenker jeg at jeg skal bli politi. Også kanskje en annen dag noe annet. Det er ikke sånn fast at du skal tenke ... Også de fleste afghanere ... Det som jeg opplevde i Kabul. De fleste av dem det er ikke sånn at de har et fast arbeid, eller et fast yrke. Det er forskjellig. En dag jeg ser at for eksempel at en jobber som bussjåfør, en dag som taxisjåfør. En dag går han og jobber på en bilvask. Så det varierer veldig mye. (...)*

Et tydelig funn fra den afghanske konteksten er at deltakerne hadde lav tro på egne muligheter til å kontrollere og styre egen karriereutvikling. Årsakene de oppga for dette var blant annet knyttet til korrupsjon i utdanningssystemet, krig og generelt sett urettferdighet i samfunnet. Samtlige vektla at deres egen sosiale posisjon og strukturelle forhold i samfunnet la begrensninger på styringen de hadde på utfallet av egen karriere. Uten et solid nettverk og økonomi tegnet de, i likhet med Haron, et bilde av yrkesvalg som i stor grad var avhengig av hva som var umiddelbart tilgjengelig.

Haron fortalte videre at det å ha et yrke for mange først og fremst handler om å overleve:

***Haron:** Og det er noen som, for eksempel barn som bor i gata, de kanskje mister foreldrene sine i krig, bombeeksplosjon. Det er mange ting som skjer i Afghanistan, du kan ikke stole på noen eller noe. Hvis du går i byen kan plutselig en bombe komme og eksplodere. Det er litt sånn ... Også barna i*

Afghanistan de er sånn tøffe ... De prøver å vise seg. For eksempel da jeg var liten, også da jeg var i Afghanistan. Jeg var veldig ... Jeg var 16 eller 15, jeg ville bli soldat, gå i krig. Så jeg gikk til politistasjonen. De sa til meg at du er for liten. Gå! Du kan ikke bli soldat. (ler)(...) Det er litt vanskelig i Afghanistan å skaffe seg arbeid hvis du ikke har penger. Selv om du kan noe. For eksempel hvis jeg skulle åpne en bilvask selv, da måtte jeg ha penger til å leie et sted også, for å kjøpe utstyret som jeg trenger for å vaske bilene. Så jeg tenkte å gå i krig eller kjempe mot for eksempel Taliban eller noe annet, bare for å... Fordi, hvis du er soldat da får du 10 000 afghani i måneden. Og du får mat og alt. Det er ikke sikkert at du kan leve. Hvis du går i krig, kanskje med en gang du dør. Du blir drept av noen ... Men ja det er annerledes. Det er sånn at forskjellige personer har forskjellige tanker for framtida.

Her ser vi altså at yrkesvalgene var preget av de sosioøkonomiske forholdene i den kulturelle konteksten Haron befant seg i, snarere enn hans egne ønsker. Dette gikk igjen i alle narrative fra Afghanistan.

4.2.3. Forestillinger om standhaftighet i Afghanistan (og Iran)

I fortellingene fra Afghanistan fortalte deltakerne at de hadde ganske lav tro på at egen standhaftighet kunne bidra til flere muligheter innen utdanningssystemet eller til at de kunne ha fått bedre jobber. Ramin skiller seg imidlertid tydelig ut her. Ramin fortalte at han hadde en interesse for data som begynte allerede fra han var liten og bodde i Iran. Selv om han hadde lite tilgang til data, jobbet han hardt for å få muligheter til å lære mer:

Ramin: *Egentlig når vi flyttet til Iran så var det sånn at jeg begynte å tenke mer over hva jeg skulle gjøre i framtida. Hva jeg skulle velge. På denne tida så var jeg mest interessert i å spille fotball, og å spille data ... Jeg var veldig interessert i data, men problemet var at data var veldig dyrt og vi hadde ikke råd til å kjøpe data til meg. Jeg pleide å liksom samle penger. Gå på cofeenett. Cofeenett er jo et sted hvor folk kan liksom gå på nett. Bruke internett eller sånn game. De kan spille og sånn ... Og mesteparten av tiden min gikk ut på at jeg gamet, spilte data, prøvde å fikse datamaskinen og sånne ting. Også var jeg veldig interessert i tegning. Jeg pleide å tegne ganske mye. Også var det veldig interessant for meg å lære språk. Så kunne jeg lære meg litt arabisk språk. Fordi det er veldig mange arabiske ord på persisk. Det er sånn at du lærer mange arabiske ord uansett, fordi vi bruker det i hverdagen.*

Det er gjennomgående i hele narrative at Ramin har vært interessert i å tilegne seg nye kunnskaper. Som afghansk flyktning i Iran hadde han ikke de samme rettighetene som

andre. Han fortalte imidlertid at han sto på for å skaffe seg tilgang til nødvendige ressurser. Dette ser vi for eksempel i det følgende utdraget:

***Ramin:** Jeg gikk på skolen, men det var en sånn ... Jeg fikk ikke lov til å gå på skolen sammen med de andre barna, sånn de vanlige på en måte. Men så var det en sånn skole for flyktninger eller noe sånt. Jeg gikk på den skolen i en periode, helt til jeg måtte flytte til Norge. (...) Jeg lærte matte, også var det persisk, også var det litt naturfag og sånn ... De prøvde å liksom ... Den skolen var ganske, på en måte ... Hvordan skal jeg si det? Det var ganske primitiv i forhold til vanlige skoler i Iran. Men lærerne prøvde så godt som mulig å hjelpe elevene. Men det var sånn at jeg pleide å samle pengene mine for å kjøpe bøker. For det var sånn at jeg hadde så lyst til å låne bøker fra biblioteket, men jeg fikk ikke det fordi ... bare fordi jeg hadde en annen nasjonalitet. Det pleide å plage meg så mye. Så jeg måtte liksom kjøpe bøker, eller låne de fra venner.*

De andre deltakerne fortalte at de generelt sett hadde hatt lav tro på standhaftighet som viktig for å kunne gjennomføre formell utdanning fordi situasjonen var så vanskelig. Alle hadde imidlertid tro på at de kunne skaffe seg arbeid av et eller annet slag, og at de kunne lære seg forskjellige ferdigheter avhengig av hva som trengtes. De hadde dermed en ganske stor grad av standhaftighet knyttet til å tilegne seg yrkesferdigheter, men lav standhaftighet knyttet til å kunne gjennomføre formell utdanning.

4.3. Karriereforestillinger i Norge

4.3.1. Karriereforestillinger i asylmottak

***Haron:** Så da jeg kom til Norge, det eneste ting som jeg ville var at jeg kunne bli, bo i Norge. At jeg ikke skulle få avslag fra UDI. Jeg ville bo i et land, som jeg kunne tenke på framtida, at jeg kunne tenke at jeg er trygg. I begynnelsen før jeg fikk positivt svar fra UDI, det var helt annerledes ... Mine opplevelser. Det var ikke lett for meg å tenke på framtida, for det eneste jeg ville var det positive svaret fra UDI. Så det var vanskelig.*

Deltakerne uttrykte at de hadde hatt svært liten tro på nytten og muligheten til å fullføre formell utdanning da de bodde i mottak. De visste lite om utfallet av framtida, og det var dermed også vanskelig å tenke fremover.

Dawod var den av deltakerne som bodde lengst i mottak. Ettersom han fylte 18 da han kom til landet hadde han bare rett på noen ukers norskopplæring. Han forteller dette om tida fra mottaket:

***Dawod:** Når jeg kom til Norge. Kanskje jeg kan ta det i flere deler. (...) Når jeg kom til Norge. Jeg var veldig glad i begynnelsen, men når jeg kom hit så opplevde jeg veldig ... Jeg har vært i mottak ... Jeg opplevde ... For eksempel vi var seks personer på samme rom i flere måneder. Det gjorde meg litt sånn ikke glad lenger. Også over to år, nesten tre år, kanskje cirka, jeg husker ikke så godt, men mellom to til tre år jeg har vært på mottak. Uten arbeid, uten noen arbeidstillatelse, bare sove. Jeg ville bare at dagene skulle ta slutt fort ... Så det er to eller tre år av den beste tiden av livet mitt ... Jeg var ungdom. Jeg var totalt hundre prosent aktiv, for å lære noe, for å utvikle meg ... Jeg var på mottaket Jeg tenkte Hodet mitt, tror jeg mistet noen smartceller (ler), som jeg tror kunne ha hjulpet meg videre i livet mitt. Så derfor ble det en tung start i Norge. For meg. Og jeg tror for de fleste ... (...) Så det ble en tung start. Selv om Norge, først jeg tenkte at jeg kunne starte en god start liksom, men det gikk ikke. Så det.. Det er fortsatt ... Tungt ... Jeg føler at denne fasen skadet meg litt ... Den skadet hodet mitt. På grunn av at jeg kan ikke tenke som før, jeg er ikke så fort som før ...*

Alle deltakerne bortsett fra Ramin fortalte at de overhodet ikke var interesserte i egen karriereutvikling mens de bodde i mottaket. Ramin fortalte imidlertid at han ikke hadde oppfattet at han kunne få avslag på asylsøknaden. Han levde derfor på asylmottaket uten å vite at det ikke var sikkert at han fikk bli i landet og tenkte dermed mer på sine framtidsplaner enn de andre.

4.3.2. Forestillinger om formell utdanning i Norge

***Haron:** Når jeg var på mottak, så jeg bodde på mottak i to måneder, på sånt transittmottak, jeg hadde ikke oppholdstillatelse, og hver dag var jeg Jeg gikk ikke på skole, jeg spiste ikke så mye, og hver dag var jeg i rommet og bare tenkte på hva som skjedde videre. Det er noe og når du er på mottak og når du ikke har oppholdstillatelse ... så skal du ikke tenke på hva du skal bli. Det er ikke sånn at alle kan tenke på det. For de fleste de tenker på å få oppholdstillatelse. Så når de får så begynner de å lære. Og det eneste som de kan gjøre i mottaket det er at de kan lære litt språk, men hvis du ikke har oppholdstillatelse og du ikke vet hva som skjer. Kanskje du må forlate landet. Så har du ikke lysten til å lære språket, eller å få vite mer om landet eller noe, men når du får oppholdstillatelse så det er noe som kommer inn og som sier at du må jobbe, du må lære mye, du komme videre på skole og bli kjent med folk som bor i Norge.*

I alle fortellingene fremsto det som om en sterk forestilling om at formell utdanning var nyttig oppsto nærmest umiddelbart etter at de hadde fått opphold i landet. Det var som Haron påpekte «noe som kom inn». Dawod var den eneste som tvilte på om han ville satse på en formell utdanning eller om han bare skulle jobbe. Etter å ha bodd lenge i

mottak, uten mulighet til å arbeide eller studere, fikk han plutselig opphold og ikke lenge etter to jobbtilbud. Han fortalte at dette var rundt 2011. Det var oppgangstider på Vestlandet og gode muligheter for å få jobb for de som hadde arbeidstillatelse. Han valgte å jobbe på en fabrikk i nærheten av der han bodde og begynte samtidig på norskkurs. Han tenkte at det var for sent for han å ta en utdanning, men endret syn etter en stund:

***Dawod:** Jeg visste det jo fra før og, men jeg så at her kan jeg få hjelp, jeg kan bygge, altså gå på skole, studere og ta meg en utdanning, men bare det at jeg trodde at det var litt seint for meg ... Derfor ville jeg ikke begynne. Men så heldigvis det var ikke for seint. Så jeg har klart det. For nå ...*

***Ida:** Nei, for det er vel også en forskjell mellom Afghanistan og Norge? At her studerer folk hele livet. Det er aldri for seint på et vis*

***Dawod:** Nei, det er ikke for seint ... Men Ida, hvis du opplever noe vondt i livet ditt. Jeg tror ikke at hodet som vi har, hvis du blir skadet så er det vanskelig å gå videre og å lære noe. Så hodet mitt ble faktisk skadet i mottaket ... Det var en tung tid som jeg hadde i livet mitt ... som jeg ikke hadde hatt før ... Jeg hadde andre ting, som jeg hadde opplevd i Afghanistan, men her var det masse tanker. Du tenker mye ... på hva som kommer til å skje. Og jeg kunne ikke reise til Afghanistan heller ... På grunn av noe sånn ... Jeg kunne ikke gjøre det ... Så da var det liksom bare tanker ... Tenke, tenke hele tiden. Jeg fikk til og med post traumatisk stresslidelse her i Norge. Så derfor tenkte jeg at kanskje det var for sent for meg. Men når jeg begynte så så jeg at, ja, kanskje det går ...*

Babak, Haron, Mustafa og Ramin fortalte at de raskt innså at det var viktig å få seg en utdanning i Norge. De pekte på at de fikk råd av folk rundt seg og at de observerte folk de ble kjent med som hadde bodd her lengre. Alle deltakerne anså altså formell utdanning som viktig for sine fremtidige karrieremuligheter.

4.3.2.1. Forestillinger om dannelse

Et tydelig trekk ved alle fortellingene er at den formelle utdannelsen ikke bare ble betraktet som nyttig, men at det også ble betraktet som en kilde til dannelse. De viste til at læring kan gjøre at man endrer seg som menneske, og at man kan bli et bedre menneske av å lære. Tre av deltakerne fortalte eksplisitt at det å lære var et viktigere mål enn det å oppnå en formell kompetanse. Under følger et eksempel fra samtalen med Haron:

***Haron:** For eksempel (...) hvis jeg tar andre året og jeg kan ikke få lærerlæreplass. Det betyr ingenting. Fordi jeg har lært veldig mye, så jeg kan ta et år påbygg. Eller jeg kan ta videregående på ny. Men for meg skole er*

viktig. Jeg jobber på en butikk, jeg kan få fast jobb der og jobbe hele livet mitt der, men det er litt sånn kjedelig. Jeg liker å lære mer og mer. Å få vite om mest mulig ...

Dawod pekte videre på at læring som verdi står sentralt både i Islam og i den afghanske kulturen generelt. Han hadde en sterk tro på at mange av problemene og volden han selv hadde observert i løpet av livet kunne ha vært unngått dersom de involverte hadde fått mer utdanning:

Dawod: *Hvis en person ikke forstår, ikke har nok kunnskap, kan han gjøre veldig gale ting. Han sier hva har jeg gjort? Han skjønner ikke konsekvensene. (...) Jeg ser dette med øynene mine, og derfor jeg tenker at, eller kanskje alle vi tenker at, det er så viktig å vite. Ikke bare arbeid. Det er andre ting vi også må vite. For da får vi et bedre liv, en bedre familie, vi er bedre mennesker og vi får et bedre samfunn. (...) Det er ikke noe galt med det, at du studerer for å jobbe eller sånn. Men nei, faktisk hvis du lærer en setning. Det er ikke bare en setning. Jeg synes det gir deg mer mening, enn bare en setning. Så jeg tenker at, jeg vil ikke gå inn i den, men hvis du tenker på historien til Afghanistan. De har handlingene helt fra fortida og tilbake, og de menneskene som hadde gjort det. De hadde ikke mye forståelse. Så hvis du ser på de store handlingene som krig og sånne ting, så da kan du forstå hva jeg mener.*

Utdanningen kom dermed ikke bare frem som et middel på veien til målet om et yrke, men det fremsto som et mål i seg selv. Det var ikke bare viktig i et individperspektiv, men også i et samfunnsperspektiv. Dette læringssynet gikk igjen i alle fortellingene.

Mustafa fortalte at introduksjonsrådgivere og lærere i Norge ikke alltid hadde fokusert på læring i veiledningssamtaler. Han mintes for eksempel at introduksjonsrådgiverne var svært opptatt av fravær og at de ofte fortalte han at han ville få trekk i lønn dersom han ikke kom på skolen:

Mustafa: *Når jeg var i intro så hadde jeg litt fravær. Så jeg sa til de ... de som studere de ser ikke på om du får lønn eller ikke. De ser på det målet som de har liksom. De ser at i dag er jeg her, så i morgen er jeg her liksom. De tenker på det at jeg skal lære ...*

Her viste Mustafa altså til en kontrast mellom hans egne verdier, og verdiene i introduksjonsprogrammet, slik han opplevde det. Han fortalte videre at selv om mange er opptatt av statusen i å ta høyere utdanning var ikke dette så viktig for ham. Det viktige var å lære noe, og å forstå mer av hva som skjer i verden og hvordan ting henger sammen. Han fortalte at det å lære har en verdi i seg selv, uavhengig av hva slags status du får.

4.3.3. Forestillinger om kontroll og styring av egen karriere i Norge

Ramin: *Det er kanskje litt forvirrende. For når du kommer til Norge så er det liksom et helt nytt system, og du må prøve å liksom venne deg til systemet. Og det tar litt tid for deg. Spesielt når du prøver å liksom kommunisere med nordmenn, lærerne dine. Vanlige folk på gata. Det er litt vanskelig. Men etter hvert så blir man kjent med miljøet og med systemet. Også da er det sånn at alle forstår at ja, sånn er systemet. For utlendinger så er det helt annerledes, men for de norske er det helt annerledes. Men til slutt når du kommer på et visst nivå slik kan du på en måte forstå og kommunisere sånn som de andre. Så har du de samme mulighetene, de samme utfordringene, sånn som de andre ... Og du kan skaffe deg utdanning. Eller du kan bli en alkoholiker. Det er sånn opp til deg. Det er valgene dine. Men vanlige valg som egentlig forandrer framtiden eller hverdagen vår.*

Et tydelig funn i intervjuene er at deltakerne fikk høyere tro på mulighetene til å påvirke egen karriere etter at de hadde bosatt seg i Norge. Som vi skal se, kom det også her frem at de så ulemper i sin egen sosiale posisjon. Likevel hadde de her en helt annen tro på at de selv kunne påvirke sine egne muligheter og at hardt arbeid ville gi dem like muligheter som andre innbyggere i landet. De hadde dermed høy tro på egne påvirkningsmuligheter. I likhet med Ramin mente de at selv om det kunne være litt vanskelig å finne ut av egne muligheter som nyankommen flyktning, så endte alle opp med samme muligheter som andre i landet til slutt. Narrativene vitner altså om en stor tro på at egen innsats vil påvirke karrierevalg og muligheter.

Selv om deltakerne var svært positive til mulighetene de har fått i det norske utdanningssystemet, fortalte alle om at det har vært utfordrende å være elev i Norge, som voksen uten grunnskoleutdanning. De pekte på at manglende skolebakgrunn, språket og manglende kulturelle referanser som årsaker til dette.

Utfordringene i møte med utdanningssystemet har gjort at flere av deltakerne har begrenset utdanningsplanene sine en del. Haron forklarte dette slik:

Haron: *Elever, for eksempel utlendinger, de fleste de tenker sånn at de skal bli politi, de skal bli ingeniør, de skal bli lege Men det er ikke så lett fordi det er ikke ditt morsmål. For det andre du har ikke gått på skole sånn som de norske. Det blir litt vanskelig. (...) Men de norske de kan, fordi, det er deres morsmål. Også de fleste utlendinger her de sier at jeg skal bli lege, jeg skal bli politi, selv om de har ikke gode karakterer på skolen (...). Men hvis du vil, det er ikke sånn at alle kan bli lege eller politi, fordi alle har forskjellige ... for eksempel ... erfaring eller ferdigheter. Så det kommer an på. For eksempel jeg kan ikke bli president, eller politiker fordi jeg har ikke*

erfaring og jeg har ikke ferdigheter til å bli det. Men det er sånn at man kan ikke ha sånne store mål som man ikke kan rekke, eller man ikke kan nå. Man må ha noe som er begrenset ... Det som du tenker at du kan få eller det som du tenker at du kan bli.

Selv om deltakerne mente det var lurt å begrense yrkesvalgene sine en del, mente alle at de hadde muligheter til å ta mer utdannelse på sikt.

4.3.3.1. Familiens rolle i deltakernes karrierevalg

Alle deltakerne la vekt på at familien tradisjonelt sett har en sentral rolle i den enkeltes utdannings- og yrkesvalg i Afghanistan. De la videre vekt på at deres egne familier ville deres beste. De var opptatt av at barna skulle leve gode liv og være fornøyde, men også at de skulle gjøre det godt økonomisk og gjerne også få yrker som tradisjonelt sett har høy status. Funnene i intervjuene peker likevel mot at det er svært varierende i hvilken grad deltakerne mente at deres egen familie har vært med på å påvirke deres karrierevalg. Dette varierte både over tid i de enkelte fortellingene, men også fra deltaker til deltaker.

Babak var den eneste som mente at familien hadde hatt direkte påvirkning på valgene han selv hadde tatt. For Babak førte familiens involvering til en del vanskelige utfordringer, som han forklarte med deres manglende forutsetninger for å forstå hans livssituasjon, skolesystemet i Norge og hans forutsetninger for å kunne gjøre det godt innen høyere utdanning.

Babak: *En dag sa jeg til familien min at jeg ville jobbe med reiseliv, sånne fag ikke sant? Også spurte de, hvordan skal du jobbe? Også sa jeg ja jeg skal jobb i et fly og si hei, eller i en flyplass. Også lo de av meg. Så sa de, så du skal studere og så i tillegg så skal du jobbe som bellboy (ler). Også jeg sa ok, men hvis du jobber her i renhold så må du gå på skolen. De bare lo av meg. Jeg sa, hva skal jeg gjøre? De sa enten må du bli lege eller ingeniør. Og jeg sa ja, ja, dere synes det er veldig enkelt og lett å si, Men dere vet ikke hvordan det er. Så dere må se på mitt hode, hvordan det funker. De sa, nei du må jobbe godt fordi vi trenger deg. Vi trenger alt fra deg, og du har jo alle muligheter. Ingen problemer. Sa hvorfor tar du ikke en sånn utdanning?*

Ida: *Så det er mye press da?*

Babak: *Ja, med en familie som ikke legger press på deg, så kan du bli hva du vil. Men selv om jeg har sagt til familien min at jeg ville studere reiselivs-faget så de har ledd av meg.*

Ida: *Hva gjorde du da?*

Babak: *Jeg sa OK. Hva skal jeg gjøre? Sa jeg til dem. Så sa de, nei du må ikke ta det. Så jeg har ikke et valg. Så derfor tenkte jeg å ta økonomi fordi jeg*

tenkte ok jeg er litt flink i matte og sånne ting. Og jeg liker jo å jobbe med matte, Excel og sånne ting. Så derfor tenkte jeg at jeg ville jobbe i administrasjonen eller i en bank.

Ida: *Så det synes de er OK?*

Babak: *Ja, bankjobb er litt OK. (ler)*

Alle de andre deltakerne mente at familien hadde hatt liten reell påvirkning på utdanningsvalgene de hadde tatt i Norge. Både Dawod, Ramin og Haron pekte på at dette hovedsakelig skyltes familiens manglende kjennskap til det norske skolesystemet og arbeidslivet. De hadde gjort bevisste valg om å ikke involvere familien i deres karriereplanlegging. En strategi de hadde brukt i denne sammenhengen var å unngå å forklare det norske utdanningssystemet for familien.

Mustafa skilte seg ut fra de andre på dette området. Han mente at individet burde ta egne utdanningsvalg uten å involvere familien. Han fortalte at han selv måtte ta ansvar for valgene han tok, både på godt og vondt. Han fortalte videre at han aldri hadde identifisert seg med en tradisjonell afghansk forståelse av familiens rolle i barnas karrierevalg.

Selv om deltakerne i varierende grad vektla familiens meninger i egne utdanningsvalg, og hadde ulike synspunkt om hvilken rolle de burde ha, var det i alle fortellingene sammenfallende at det var viktig for dem å planlegge karriereløpet slik at de kunne sende penger hjem underveis.

4.3.4. Forestillinger om standhaftighet i Norge

Dawod: *Jeg tror det er mest på grunn av vi mangler i Afghanistan en mulighet for å utvikle oss. Og når vi kommer hit og når vi får den muligheten, så vi prøver ... Vi gir bunn gass. Jeg tror det er det. (...) Så folk i Afghanistan de er ute etter en mulighet. I Afghanistan myndighetene gidder ikke å gi noen muligheter. Det er alltid krig og sånn. Så når de kommer her og de får den muligheten da er det den eneste tingen som de går etter. De får det. Og da er det BOOM. Kjøre på!*

Karriereforestillinger knyttet til standhaftighet i Norge står i sterk kontrast til fortellingene fra Afghanistan. Som vi har sett, er narrative fra Norge på den ene siden preget av optimisme og framtidstro, samtidig som det også kommer fram fortellinger om både skuffelser, depresjon og også traumer. Det var spesielt det å være student som voksen uten skolebakgrunn som gikk igjen som en sentral utfordring i narrative etter

at de hadde fått opphold. I fortellingen om egen karriereutvikling i Norge bandt deltakerne imidlertid utfordringene de møtte mye tettere opp mot en forestilling om at deres egen innsats som utslagsgivende. De kunne få formell utdanning til tross for utfordringene de møtte og mente, som Dawod, at det å jobbe hardt var viktig får å oppnå det de ønsket.

Likevel var ikke møtet med det norske skolesystemet bare enkelt. Ramin fortalte at han først fikk svært gode resultater i grunnskolen for voksne. Han trodde at videregående ville bli like lett, men møtte etter hvert på store utfordringer. Han fortalte at det ble tøffere og tøffere jo lengre ut i det videregående løpet han kom:

***Ramin:** Spesielt på VG3. Og i slutten av VG2. Det var sånn at av og til så måtte jeg være våken hele natta for å studere. Og gjøre meg klar til prøvene. For selv om jeg gikk på skolen i Iran, og i en periode så gikk jeg på skolen her. Og jeg pleide å få gode karakterer ... På en måte var jeg litt vant med å få gode karakter, og nå fikk jeg dårlige karakterer. Og jeg ble så lei meg ... (...) Den følelsen tvang meg så mye til å studere og studere og studere. I en periode følte jeg at jeg ikke hadde gått ut av leiligheten på lenge. Jeg bare skole, leilighet, skole, leilighet. Så når jeg pleide å komme hjem, pleide jeg å ta to eller tre timer pauser, også begynte jeg å studere igjen helt til klokken to. Også la jeg meg.*

Ramin fikk store problemer med rus og depresjon, men klarte etter hvert å komme seg ut av disse problemene. Han la i den sammenheng vekt på at han fikk hjelp fra det offentlige systemet til å flytte vekk fra problemene, men også at han selv hadde et sterkt ønske om å få et bedre liv.

Mustafa fortalte også at det var vanskelig å være student som voksen i Norge, men at han ble likevel motivert av at en formell utdanning vil gi ham flere muligheter i framtida. I narrativet hans kommer det også fram et fokus på at standhaftighet er viktig for å kunne jobbe seg gjennom skolen:

***Mustafa:** Det var litt vanskelig for meg. For at jeg vet ikke ... eller jeg hadde ikke sånn skikkelig bakgrunn i læretida mi, for eksempel, som noen som begynner fra der, fra det som de lære som ung liksom, fra begynnelsen. Så de tar litt og litt og litt, så de har det liksom her i hjernen liksom ... ja ... jeg lærte fort også jeg glemte fort (ler). (...) Jeg hadde litt problem for at jeg hadde ikke god kontakt med norske ungdommer. Siden jeg har vært her og har ikke vært på ungdomsskolen. Jeg hadde ikke mange venner for å bli bedre i å snakke norsk og sånn ... og det norske samfunnet ... så det var litt vanskelig for meg å komme inn ... Så jeg leste mye. Også jeg oversatte hele veien. Kanskje noen brukte en time, så jeg brukte tre, fem, så jeg forsto ikke*

*... Også fikk jeg fått vondt i hodet også ja ... (ler). Jeg skal ikke lese mer ...
Men jeg tvang meg ...*

Også Haron og Babak la vekt på at de hadde jobbet hardt for å klare seg gjennom det norske skolesystemet. Troen på egen innsats var altså helt sentral i alle narrative etter at deltakerne fikk opphold i Norge.

5. Karriereforestillinger i et migrasjonsperspektiv

Ricoeur (2001) påpeker at det er et referensielt forhold mellom språk og virkelighet. De fem fortellingene som danner utgangspunktet for denne oppgaven forteller dermed noe om feltet som undersøkes. Målet med det følgende kapittelet er å undersøke nærmere hvordan deltakernes forestillinger om karriere endrer seg på tvers av de ulike kulturelle kontekstene og hva som påvirker disse endringene. Hvordan kan vi forstå karriereforestillingene som kommer til uttrykk i fortellingene i et migrasjonsperspektiv?

Jeg har valgt å avgrense analysen ved å se spesielt på tre perspektiv som kom til syne gjennom fortellingene. Først undersøker jeg hvordan ulike sosioøkonomiske rammer har påvirket deltakernes forestillinger om standhaftighet. Så ser jeg nærmere på hvordan forestillingene blir påvirket av ulike kulturelle forståelsesrammer. Jeg undersøker her spesielt deltakernes forestillinger om familiens rolle i egen karriereutvikling og deres forestillinger om dannelselse som sentralt for egen motivasjon.

5.1. Standhaftighet i et migrasjonsperspektiv

Dawod: I Afghanistan folk, på grunn av alle de problemene, folk både meg og alle, eller de fleste, har ikke noen plan for seg.. De vet ikke hva de skal gjøre ... Hvis foreldrene er analfabeter ... Landet har ikke noe.. Det er krig, de har ikke noe økonomi, det er ingen støtte fra myndighetene. Hvordan kan du tenke karriere? Du vet ingenting. Du bare sier ok, jeg jobber med bil eller ... med et eller annet Det går bra. Den tingen du vet er bare at man tror at i Afghanistan, i den tredje verden, de tror at ja livet er sånn. Du blir født, du vokser opp, du kan gå på skolen og bare lære litt, bare skrive og sånn, også jobber du på en fabrikk eller med bil eller et eller annet. Så det er tankegangen de har.

Arulmani (2012, s. 45) skriver at undersøkelser av karriereforestillinger blant grupper med lav sosioøkonomisk status i India viser at karriererelaterte avgjørelser ofte er sterkere knyttet opp mot muligheter i arbeidsmarkedet, snarere enn individets egne ønsker. Dette ser også ut til å kjennetegne deltakernes narrativ om karrierevalg i den afghanske konteksten. Alle fortellingene var preget av at de selv hadde hatt en sosioøkonomisk bakgrunn som hadde gjort det vanskelig å komme langt i utdanningssystemet, å få tilgang til en rekke yrker, og i det hele tatt å kunne planlegge en karriere ut i fra egne ønsker og verdier. Disse rammene ser ut til å ha lagt et bakteppe for

at de generelt sett hadde lave forventinger til egen karriere. Perioden før deltakerne fikk opphold i Norge var likevel det punktet i fortellingene hvor deltakerne viste lavest tro på egen standhaftighet og nytten av formell utdanning. Uten muligheter til å delta i arbeidsmarkedet og uten å vite om de ville få muligheten til å bli i landet hadde deltakerne liten tro på nytten av å bruke tid på karriereutvikling.

Fortellingene fra Afghanistan og fra mottaket står i sterk kontrast til narrative etter at deltakerne fikk opphold i Norge. Rammebetingelsene endret seg, og samtidig endret deres forestillinger om egne muligheter seg drastisk. Deltakerne beskrev disse forestillingene som noe som oppsto plutselig. Haron beskrev det for eksempel som «noe som kommer inn og som sier at du må jobbe, du må lære mye, du komme videre på skole og bli kjent med folk som bor i Norge.»

De nye rammene som oppsto etter å ha fått opphold ga deltakerne tro på at det var viktig å utdanne seg og at det kunne gi dem flere muligheter. Samtidig var det å være student som voksen en av de største utfordringene som ble beskrevet i fortellingene. Det er likevel interessant å merke seg at disse utfordringene her mye raskere ble knyttet opp mot forestillinger om standhaftighet, enn de gjorde i fortellingene før deltakerne kom til landet. Deltakerne viste en stor grad av tro på egen standhaftighet i møtet med det norske utdanningssystemet og i møte med arbeidsmarkedet.

McWilliams & Bonet (2016) har gjennomført en undersøkelse av karriererelaterte narrativ blant voksne flyktninger uten grunnskoleutdanning fra Bhutan, Burma og Irak bosatt i USA. De beskriver fortellingene som «narratives of continued precarity». Deltakerne i deres studie hadde i likhet med deltakerne i denne studien en mangelfull skolebakgrunn og livshistorier preget av krig og fattigdom. De hadde høye forhåpninger og planer om å ta utdanning ved ankomst til USA, men opplevde etter møtet med det amerikanske skolesystemet at det ble vanskelig å fullføre disse planene. Som voksne hadde de få økonomiske rettigheter til utdanning og samtidig økonomiske forpliktelser overfor familiene sine som gjorde det vanskelig å prioritere utdanning. Skolesystemet ga ifølge forskerne også lite pedagogisk støtte og tilrettelegging for denne gruppa. McWilliams & Bonet (2016, s. 2) beskriver dette forholdet slik:

As refugee students identify a hope in education broadly defined, they quickly realize they are underprepared and undersupported to embark on these narrow pathways. Educators champion post-secondary education pursuit within their schools, yet such a thinly imagined trajectory elides the

traumatic backgrounds of these students, their functional illiteracies and truncated support in fiscally distressed schools. The reality that many teachers and other essential staff either do not recognize their backgrounds or have the resources to meet their basic literacy and English needs, also obfuscates the way in which actors within their school are not empowered or equipped to meet their overwhelming and unique needs.

Deltakerne i den amerikanske studien opplevde altså at det var svært vanskelig å ta utdanning og de aller fleste ga fort opp drømmen om å gjennomføre et utdanningsløp.

Empirien i denne studien peker som vist over i annen retning. Deltakerne beskrev ikke en kontinuitet i yrkes- og utdanningsmessig utrygghet, men tvert imot en sterk overgang til en tro på at systemet kunne gi dem trygge rammer og nye muligheter dersom de jobbet hardt for det. Resultatene står dermed i sterk kontrast til resultatene som er hentet fra den amerikanske konteksten, og også til deres egne fortellinger fra Afghanistan og Iran. Spørsmålet videre blir derfor hva som kan være årsakene til disse kontrastene. Selv om overgangen til det norske kunnskaps- og konkurransesamfunnet på mange områder er stor, ser de muligheter til å kunne tilpasse seg og bygge en bedre framtid. Hvordan kan vi forklare dette?

5.1.1. Karriereforestillinger og utfallsforventinger

Arulmani (2012, s. 44) påpeker en tydelig sammenheng mellom sosioøkonomisk status og karriereforestillinger, og mener at denne sammenhengen kan knyttes opp mot Banduras (1997, i Arulmani 2012) begrep *outcome expectations*. Bandura (1997, i Røise & Börjesson 2017) mener at forventinger om mestring kan knyttes opp mot individets tro på å klare en oppgave på den ene siden, og troen på resultatet som vil følge av handlingene på den andre siden. Forventingene til resultatet som vil følge av en handling er det Bandura (1997, i Røise & Börjesson 2017) kaller *outcome expectations*, videre oversatt som utfallsforventninger. Dersom individet har liten tro på at han kan oppnå et ønsket resultat gjennom en tenkt handling, kan dette påvirke motivasjonen til å gjennomføre handlingen.

Arulmani (2010, 2012) har foretatt flere større studier i India hvor han har sammenlignet karriereforestillinger blant mennesker fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn, med mennesker fra det øvre sosioøkonomiske sjiktet i middelklassen. Studiene av disse ulike gruppene viste at gruppen med en lavere sosioøkonomiske bakgrunn, sammenlignet med de fra en høyere middels sosioøkonomisk bakgrunn, hadde en mye

lavere tro på egne evner til å kunne fullføre en formell kvalifisering til et yrke. Arulmani (2010) fant også at deltakerne fra lavere sosioøkonomiske grupper hadde større forventninger om å møte hinder i karrieren. De kunne for eksempel ha høy interesse for høyere utdanning, men likevel lav tro på egen gjennomføringsevne.

Funnene i denne studien peker også mot at individenes utfallsforventninger hadde stor påvirkning på forventningene til egen karriere. Her er dette tydelig først og fremst gjennom at karriereforestillingene endrer seg raskt og radikalt i det deltakerne trer inn i nye sosiokulturelle rammer.

5.1.2. Utfallsforventninger i et migrasjonsperspektiv

I denne studien er altså forskjellene Arulmani (2010) beskriver synlig i fortellingen til ett og samme individ. Det forekom store endringer innad i de enkelte fortellingene samtidig som det var en stor grad av polyfoni dem i mellom. Utviklingen i fortellingene forteller både noe om kulturelle endringer og kontinuitet, men også mye om hvordan den sosioøkonomiske virkeligheten individene har befunnet seg i har lagt klare rammer for deres planer, ønsker og reelle muligheter. Det er derfor tydelig at utfallsforventninger har vært nært knyttet opp mot individenes karriereforestillinger. De hadde for eksempel høy interesse for utdanning gjennom hele fortellingen, men det var først etter at de fikk opphold at de fikk økt tro på egne muligheter til å kunne gjennomføre.

Noe av det interessante ved å se på deltakernes karrierefortellinger i et migrasjonsperspektiv er dermed at det blir svært tydelig at man ikke kan se statisk på individets sosioøkonomiske bakgrunn. Rammene endrer den karriererelaterte virkeligheten betydelig for ett og samme individ. Dette blir også tydelig ved å sammenligne funnene med McWilliams & Bonets (2016) studie. Mens fortellingene fra den amerikanske konteksten vitnet om en vedvarende karrieremessig utrygghet, peker de unge afghanernes fortellinger fra den norske konteksten i mye større grad mot et brudd i deres karrieremessige utrygghet etter å ha fått asyl. Gjennom å lytte til Ramin, Dawod, Mustafa, Babak og Haron blir det helt klart at en ny sosial setting kan gi nye muligheter og med det nye drømmer. Dette perspektivet understrekes av deres fortellinger fra mottaksfasen hvor deres karrieretro er på det aller laveste. Dette uttrykte de selv at hang tett sammen med at de opplevde å ha få reelle muligheter til å påvirke sin egen livssituasjon.

5.1.3. Forestillinger om standhaftighet avhenger av målet

Et annet viktig poeng fra Arulmanis (2010, s.10) forskning er at individenes tro på egne karrieremuligheter nødvendigvis vil avhenge av hvilket mål det er man snakker om. En og samme person kan ha lav tro på nytten av egen standhaftighet knyttet til et karrieremål, men høy tro knyttet til et annet. Hans studie viste blant annet at deltakerne med lav tro på egne muligheter til å fullføre høyere utdanning, kunne ha høy tro på egne muligheter til å skaffe seg arbeid rett etter high school. Det er interessant å merke seg at dette igjen samstemmer med funnene i denne studien. I Afghanistan hadde deltakerne høy interesse for utdanning, men liten tro på egne muligheter og at egen standhaftighet skulle kunne endre deres situasjon. Samtidig viste de mye høyere tro på at egen standhaftighet kunne hjelpe dem til å finne et yrke.

Det er imidlertid viktig å påpeke at deltakerne likevel ikke nødvendigvis opplevde at alle muligheter var tilgjengelige i Norge heller. Ramin var den som hadde høyest tro på at han kunne lykkes med sine planer uansett hva han skulle velge. Han så imidlertid at han også måtte foreta prioriteringer. De andre mente i større grad at ikke alle valg var tilgjengelige for dem. Dawod fortalte for eksempel at selv om han nok kunne tenke seg «et statusyrke», så han ikke så mulighetene til det. Dermed ble det «sånn automatisk ikke viktig».

5.1.4. Sosioøkonomiske rammer som en av flere faktorer

Samtidig som det er klart at sosioøkonomisk virkelighet er av stor betydning er det viktig å påpeke at dette ikke kan forklare endringene i karriereforestillingene alene (Arulmani, Van Laar & Easton, 2002). Det kan foreligge en hel rekke andre faktorer som også kan være med på å påvirke disse. Både Roberts (1977, 1997) Arulmani, Van Laar & Easton (2002, 2003) og Arulmani (2010) mener likevel at sosioøkonomisk bakgrunn er en sentral faktor i menneskers karrierevalg og planer. I denne studien er det i alle fall tydelig at mulighetene deltakerne får i de nye rammene er noe de selv legger vekt på som en motivasjonsfaktor i egen karriereutvikling. Deltakerne beskriver en motivasjon som springer ut i fra en opplevelse av å ha reelle muligheter for å bygge en god framtid.

En annen årsak deltakerne selv oppgir for at de har satset på formell utdanning er at det er viktig for å komme inn i det norske arbeidsmarkedet. Som vi har sett påpeker for eksempel Mustafa at han observerte hvor ustabile jobber venner og bekjente fikk

dersom de ikke hadde formelle kvalifikasjoner. McWilliams & Bonet (2016, s. 5) trekker også frem at flyktningene i deres studier la vekt på at utdanning ikke bare er nyttig og bra for egen karriereutvikling, men at det faktisk er en forutsetning for å kunne overleve økonomisk i den amerikanske konteksten. Det er altså ikke bare mulighetene i seg selv som motiverer, men også begrensingene som ligger i det å ikke få formell utdanning. Poenget her er at deltakernes strukturelle rammer er en av flere faktorer som påvirker deres karriereforestillinger om mulige karrierevalg.

5.1.5. Hva med andre grupper?

Det ligger utenfor denne studiens rammer å kunne svare på om sammenhengen mellom utviklingen karriereforestillinger og de sosioøkonomiske rammene individene befinner seg i kan være gyldige for flere enn utvalget. Deltakerne i denne studien har klart seg godt i utdanningssystemet. De har begrenset sine valg en del, men alle har sett muligheter til å realisere flere planer og drømmer etter hvert. Deltakerne hadde imidlertid en del fellestrekk. Alle var afghanske menn som hadde kommet til Norge som enslige mindreårige eller rett etter at de hadde fylt 18 år. Som nevnt tidligere viser studier at enslige mindreårige afghanere er en gruppe som klarer seg godt i det norske utdanningssystemet (SSB, 2016). Uten at det foreligger klare årsaksforklaringer for dette, kan denne bakgrunnen dermed ha vært en av flere faktorer som har påvirket møtet med det norske systemet. Videre har ingen av dem barn. Kun en av deltakerne er gift, og det skjedde en god stund etter at han ble bosatt i Norge. At ingen av deltakerne har hatt en familie å forsørge i Norge kan også være en faktor som har spilt inn på deres opplevelse av systemet som mulighetsskapende.

Sett i et større perspektiv er det imidlertid langt fra alle voksne grunnskoledeltakere som har det samme møtet med det norske systemet. Studier fra SSB viser at aktivitetsnivået etter endt introduksjonsprogram varierer sterkt blant ulike grupper flyktninger (Enes, 2017). Kjønn ser ut til å være den viktigste faktoren. Mens menn oppnår det politiske målet om at minst 70 prosent skal være aktive i utdanning eller arbeid, er det kun omlag 50 prosent av kvinnene som er aktive på samme måte (Enes, 2017). Videre ser også landbakgrunn og alder ut til å spille en stor rolle (Enes, 2017). Et annet eksempel på ulikheter mellom grupper er at asylsøkere generelt sett har høyere tilknytning til arbeidslivet og utdanningssystemet enn overføringsflyktninger og

flyktninger som har fått innvilget opphold på bakgrunn av familiejenforening (Enes, 2017). Det er derfor grunn til å tro at ikke alle grupper i grunnskolen for voksne opplever systemet som mulighetsskapende på samme måte som deltakerne i denne studien. En gruppe som pekte seg ut i empirien er deltakere som lever med uavklart asylstatus. Som vist over er det også andre grupper som møter utfordringer i utdanningssystemet og arbeidsmarkedet. Spørsmålet blir derfor hvor mye de strukturelle rammene påvirker disse gruppene og hvordan vi kan ta hensyn til dette perspektivet i veiledningsrommet i grunnskolen for voksne. Dette er et av spørsmålene jeg vil komme tilbake til i neste kapittel.

5.2. «Reisen lærte ham enda mer enn bare gull»

Ramin: Og det var en bok som har hatt veldig stor innflytelse på meg. Det var alkymisten. Jeg vet ikke om jeg uttaler det riktig. Den er skrevet av Paolo Cohelo (...). Den handler om en spansk gutt som drømmer om at han kommer til å finne gull i pyramidene. (...) Han er litt usikker i begynnelsen. Men den drømmen gjentar seg hele veien. Og han møter ganske rare hendelser i det området som han bor. Han pleier å lese bøker, men han har bare noen få bøker det er alt. Også en dag plutselig bestemmer han seg for å finne gullet (...). Han solgte sauene sine og så gikk han til pyramidene. Men på veien til pyramidene møtte han på mange vanskeligheter. Men til slutt så skjønte han at den reisen lærte ham enda mer enn bare gull. Han lærte et nytt språk. Han måtte lære seg arabisk for å bo i Nord-Afrika. Han ble kjent med en jente. Senere ble han forelsket i henne. Og senere, til slutt, når han, kom til pyramidene så finner han ikke noe gull. Og han møter en del tyver. Og han har drømt slik at han finner gull under et tre tror jeg ... Det var sånn ... Et tre som var i en kirke, en gammel kirke. Men den kirken var ved siden av pyramiden hvis jeg husker det riktig. Og de tyvene de banket ham opp. De skulle drepe han, men de lar han være. Så spør de hvorfor han kom til pyramiden. Så forteller han alt. Og de tyvene de sier at det gullet ditt, det ligger under et tre i ditt eget område. Så går han tilbake og til slutt finner han det gullet som var i han eget område, i den byen som han bodde tidligere. Det var sånn. Men prinsippet var at han har gått gjennom mange ting, men han har lært seg mange ting. Han har skaffet seg mye mer enn bare gull. Og når jeg tenkte på det så tenkte jeg ja livet er jo mer enn bare penger. Den boken har påvirket meg veldig mye. Så begynte jeg å lese mer om han, Paolo Cohelo. Så den boken har påvirket meg mer enn alle kompisene mine og mer enn alle folkene som er rundt meg.

Karriereforestillingen formell utdannelse er knyttet til deltakerens vilje til å investere egen tid og krefter i formell utdannelse (Arulmani, 2014). I fortellingene om formell utdannelse oppsto det, som vi har sett, også en parallell fortelling i intervjuene.

Forestillingene om formell utdanning var ikke bare knyttet til ønsker om fremtidig arbeid, men også som kilde til dannelse og endring både på individ og samfunnsnivå. Deltakerne erfarte, i likhet med hovedpersonen i alkymisten, å møte på mange utfordringer i hjemlandet, men også i møtet med det norske utdanningssystemet og kulturen. De vektla samtidig at det ikke bare var resultatene de oppnådde som betydde noe, men at også erfaringen og lærdommen de hadde fått underveis var viktige. Jeg vil i den følgende delen av oppgaven se nærmere på hvordan dette dannelsesperspektivet kom til uttrykk i fortellingene.

5.2.1. Formell utdanning eller dannelse?

I transkripsjonen av intervjuene ble det ganske raskt tydelig at læring som sentralt for egen motivasjon var en tematikk som gikk igjen i alle fortellingene. Da jeg spurte deltakerne om dette i neste runde ble dette bildet bekreftet av alle. Dette var altså noe jeg ikke umiddelbart la merke til, noe jeg ikke hadde forventet, men noe som kom frem fordi det forelå gode rammer til å lytte. Deltakerne ga uttrykk for at målet om å lære i seg selv var en viktig motivasjonsfaktor som ga både pågangsmot og standhaftighet i møtet med utfordringer i utdanningssystemet. Som vi har sett vektla de at et vitnemål ikke var det eneste målet i utdanningen, men at det de hadde lært underveis var minst like viktig.

Dannelsesperspektivet er også tydelig til stede i offentlige diskurser. Dette er blant annet synlig i opplæringsloven (1998) § 1 -1, hvor det står at opplæringen skal fremme dannelse og lærelyst. På mange måter kan det likevel synes som om forestillingene om dannelse som mål bryter med et mer økonomisk syn på arbeid og utdanning slik det ofte fremstår i integreringspolitikken. Synet på arbeid og utdanning er farget av neoliberalismen, som i dag betegnes som en ledende diskurs på makronivå (Sultana & Hooley, 2016). Neoliberalismen preger samtidig også både karriereveiledningsfeltet (Kjærgård, 2013) og utdanningssektoren (Karlsen, 2006). I integreringspolitikken er det økonomiske fokuset også tydelig. Dette ser man blant annet i Meld. St. 30 (2015-2016), hvor integrering presenteres som et middel som kan få asylsøkere raskt ut i arbeid. Dette gjør at utdanning først og fremst blir et middel som skal bidra til at nye innvandrere og flyktninger kommer ut i arbeid og kan bidra samfunnsøkonomisk raskest mulig. Det er dermed en fare for at dannelsesperspektivet havner i bakgrunnen av økonomiske begrunnelser og talemåter.

Det er i lys av dette interessant å merke seg at Mustafa beskrev møtet med introduksjonsrådgiverne som vanskelig blant annet fordi de stadig trakk frem penger som en motivasjonsfaktor for å komme på skolen. Deltakere i introduksjonsprogrammet trekkes i timelønn ved ugyldig fravær (IMDi, 2016) eller ved forsentkomming. Selv mente Mustafa at de som kom på skolen først og fremst kom for å lære noe. Han syntes derfor at det var ubehagelig at rådgiverne antok at det var pengene som motiverte han. Det kan derfor synes som om det økonomiske fokuset på makronivå smittet over på introduksjonsrådgivernes fokus i veiledningsrommet, og gjorde at Mustafas eget perspektiv på læring og utdanning ikke kom frem i samtalen. I lys av Spivak (1988) blir det dermed et spørsmål om Mustafas egne perspektiv ble forstummet i veiledningsrommet.

Poenget her er ikke at et nytteperspektiv i utdanningen eller at arbeid som mål ikke også kan være viktig eller relevant. Samtidig som deltakerne trekker frem dannelses, trekker de også frem mulighetene til å skaffe seg en stabil framtid. Det økonomiske perspektivet vil nok også være en motivasjonsfaktor for mange deltakere i voksenopplæringen, selv om det ikke kom tydelig fram i denne studien. Det er likevel en viktig utfordring for karriereveiledere i voksenopplæringen å reflektere over hvordan vi kan ta hensyn til dannelsesperspektivet i møtet med deltakere som har et slikt læringssyn. I den forbindelse vil det være viktig å undersøke om rammene som ligger rundt dagens praksis åpner for en god dialog rundt et slikt perspektiv. Dette er et spørsmål jeg vil komme tilbake i neste kapittel.

5.3. Kontroll og styring i et migrasjonsperspektiv

Arulmani (2014, s. 51) vektlegger at asiatiske og afrikanske kulturer tradisjonelt sett er kollektivistisk orienterte. Ifølge Arulmani (2014, s. 51) er dermed familiens meninger og behov en vanlig årsak til at veisøkere med en slik bakgrunn kan ha lav tro på egne muligheter til å kontrollere og styre egen karriereutvikling. Arulmani (2014) tar her utgangspunkt i Hofstede (1999, i Arulmani, 2014, s. 51) definisjon som sier at kollektivismen finnes i samfunn hvor “people from birth onwards are integrated into strong, cohesive in-groups, which throughout people’s lifetime continue to protect them in exchange for unquestioning loyalty”. Det er nettopp dette forholdet Arulmani (2014) påpeker at kan være med på å påvirke individets følelse av muligheter til å kontrollere eller styre egen karriereutvikling. Arulmani (2014) mener at det er sentralt for

karriereveiledere å ha kunnskap om dette fordi man ut ifra et individualistisk orientert tankesett kan forutsette at individet nødvendigvis kan og bør ta alle valg selvstendig. Dette understrekes også i annen veiledningslitteratur, som for eksempel Launikari (2005) og Garcea (2005).

Samtidig som det kan være nyttig å ha kunnskap om ulike kulturelle tankesett rundt familiens rolle i karrierevalg, er det som Brenna (2016) påpeker først og fremst viktig å forholde seg til individet man møter i veiledningsrommet. I en postmoderne og globalisert virkelighet er ulike kulturelle kontekster i økende grad preget av mangfold (Brenna, 2016, Ahmadi 2005), og det som fremstår som relevant for en veisøker trenger ikke å være det for en annen. Kunnskapen karriereveiledere kan ha om kollektivistisk orienterte kulturer fremstår dermed som dobbelt. På den ene siden kan det være nyttig å være åpen for ulike måter å tenke rundt familiens rolle i individets karrierevalg, på den andre kan man stå i fare for å sette den veiledede i bås. Sultana (2017) trekker også frem essensialisme som en av de mest sentrale utfordringene for i krysskulturell veiledning. Med dette som bakgrunn var jeg i intervjuene interessert i å undersøke nærmere hvilken betydning et kollektivistisk orientert tankesett hadde for deltakernes forestillinger om kontroll og styring av egen karriereutvikling. Hva betydde familiene egentlig for deltakernes karrierevalg? Og hvordan påvirket migrasjonen dette forholdet?

5.3.1. Familiens rolle i et migrasjonsperspektiv

Alle deltakerne i studien mente at familien hadde en sterk rolle i den afghanske kulturen. De fortalte at dette var en tradisjonell verdi og at det var viktig å respektere familiens ønsker. Likevel var det, som vi har sett, sterk variasjon i måten de ulike deltakerne vektla familiens rolle når det kom til karrierevalg og planer i eget liv. Jeg vil i det følgende se nærmere på hvordan dette kom til syne i studien.

5.3.1.1. Økonomi

Alle deltakerne la vekt på at det var viktig å kunne bidra økonomisk til familien i hjemlandet. De fortalte at de hadde planlagt karriereutviklingen slik at de i perioder kunne ha tilgang til jobb og kunne sende penger hjem. De vektla dermed egne interesser og behov i yrkesplanleggingen, men la samtidig vekt på at familiens økonomiske behov må legges inn i denne planleggingen. Flere fortalte at familien «stolte på dem», og at de

forventet at de skulle sende penger hjem. Dette var også et funn i McWilliams & Bonets (2016:9) studie fra USA. De skriver at dette er en sentral del av de fleste flyktningers forestillinger om egen karriereutvikling. Dette kan derfor være et viktig perspektiv å ta med seg inn i veiledningsrommet i voksenopplæringen. Det er likevel viktig å påpeke at det selvfølgelig ikke nødvendigvis vil være relevant for alle.

5.3.1.2. Familiens rolle i deltakernes karrierevalg

Selv om alle ønsket å bidra økonomisk til familien i hjemlandet, er det interessant å merke seg at det er sterk individuell variasjon i måten deltakerne vektla familiens rolle i egen karriereplanlegging. Alle bortsett fra Mustafa, mente at familiens meninger var viktige i deres egne liv. De fortalte at familiens meninger betydde mye for dem og at det var en tradisjonell verdi de hadde med seg fra den afghanske kulturen.

Da jeg undersøkte dette forholdet nærmere i samtalen med Ramin, Dawod og Haron ble det imidlertid tydelig at dette ikke nødvendigvis innebar at familiene spilte en stor rolle i deres karrierevalg etter at de kom til Norge. Som vi har sett var det kun Babak som mente at familien hadde hatt en reell påvirkning på hans karrierevalg etter at han kom til Norge. Ramin fortalte lenge om hvor viktig familien var i den afghanske konteksten og hvor viktig det var for han å respektere familiens ønsker. Da jeg spurte han om hvilken rolle familien hadde hatt i valgene han hadde tatt etter at han kom til Norge ble det imidlertid tydelig at forholdet var komplekst. Under følger et kort utdrag fra samtalen:

Ida: Så familien din har betydd mye for valgene du har tatt?

Ramin: (ler) Nei, nei, nei ... fordi de veit ganske lite om Norge, og samfunnet og alt. Så de vet ikke hvordan det er med yrkesfag for eksempel og realfag og alt det der. Så jeg hadde ikke lyst til å forklare liksom til dem heller, fordi det tar så lang tid. Jeg må gå gjennom alt mulig for at de skal forstå det, og kanskje de tar Alle har sitt eget perspektiv og det kan hende at de forstår det på en annen måte. Så det er liksom mye bedre å ikke forklare alt til de, og liksom bare si i fra at jeg skal studere og det tar lang tid! (ler).

Det ble dermed tydelig både i samtalen med Ramin at selv om han mente at familiens meninger var svært viktige, hadde de hatt liten praktisk betydning for valgene han hadde tatt etter at han kom til Norge. Dette kom også frem i samtaler med Dawod og Haron. I likhet med Ramin fortalte også de at en manglende forståelse for det norske systemet var hovedårsaken til dette. De hadde rett og slett ikke den nødvendige kunnskapen innenfor den norske konteksten, samtidig som de var langt borte og det var praktisk

vanskelig å involvere dem i mange valg. Dette betyr ikke nødvendigvis at familien ikke har vært viktig, eller at de ikke har spilt en rolle i andre valg, men at de akkurat innfor dette området har fått en mer perifer rolle.

Mustafa skiller seg ut fra de andre ved at han uttrykte en tydeligere individualistisk orientert tankegang rundt egne karrierevalg. Han mente at familiens meninger var av lite betydning ettersom det var han selv som til syvende og sist måtte leve med valgene han tok. Han mente også at dette var en tankegang han hadde hatt gjennom hele livet. Dette peker mot det krysskulturelle mangfoldet av forestillinger også i den afghanske konteksten.

Funnene i denne delen av oppgaven er interessante å se i lys av Bhabhas (1994) beskrivelse av migranter som kulturelle hybrider. Migranter vil, ifølge Bhabha (1994) aldri igjen få en lik forståelsesramme som den de hadde i sin opprinnelige kontekst, men heller aldri helt den samme forståelsesrammen som de som lever i den nye konteksten. Deres erfaringshorisonter er på mange områder bredere, og de står gjennom dette i en krysskulturalitet. I dette eksempelet ser vi at rammene gjør at individene må tilpasse forståelsen de har vokst opp med til å passe inn i en ny kulturell kontekst. Her vil noen ideer, forestillinger og tradisjoner videreføres, andre endres eller tilpasses, mens igjen andre vil forkastes. Spørsmålet jeg vil komme tilbake til i neste kapittel er hvilke konsekvenser dette mangfoldet av forestillinger har for veiledningsrommet i grunnskolen for voksne.

6. Konsekvenser for veiledningsrommet i grunnskolen for voksne

Et viktig poeng i Arulmanis (2010) *cultural preparedness approach* er at man bare kan legge til rette for god og relevant veiledning dersom man både tar hensyn til individets kulturelle forståelsesrammer og verdier på den ene siden, og til den sosioøkonomiske virkeligheten individet befinner seg i på den andre. Med dette som bakgrunn ønsker jeg i det følgende kapittelet først å drøfte hvordan vi kan ta hensyn til deltakernes forståelseshorisonter i veiledningsrommet. Jeg vil her ta utgangspunkt i analysen av deltakernes forestilling om dannelse og familiens rolle i deltakernes karriereplanlegging. I neste del av kapittelet vil jeg drøfte hvordan veiledere i grunnskolen for voksne kan ta deltakernes sosiokulturelle kontekst på alvor. Jeg vil her ta utgangspunkt i den foregående analysen av sammenhengen mellom deltakernes standhaftighet og kontekst, og drøfte hvilke konsekvenser funnene i oppgaven har for veiledningsrommet i grunnskolen for voksne.

6.1. Karriereforestillingenes diskursive rammer

Ida: Hvilke råd ville du ha gitt til en veileder som skal snakke med nye deltakere i grunnskolen for voksne?

Mustafa: Jeg må se hva han trenger. Hvordan han har det. Hvordan sier du det? For eksempel de som kommer fra utlandet ... Jeg kan ikke si at alle har problemer, men mange av de har det veldig vanskelig. De må finne ut hvordan de kan Eller alltid hvis man prøver å snakke og finne ut Ja, hva er hans problemer? Det kan hjelpe han på en god måte. Og noen blir sinte fort liksom. Ja, det hjelper ikke. Det bare ødelegger alt. Mye er ikke de som jobber sin feil. De som kommer har masse problemer. Også kanskje de snakker litt høyt eller Eller en ting som jeg husker nå. Misforståelser! Det er veldig vanskelig. Jeg hadde dette problemet hele veien. Det var ikke min mening liksom, å si noe, men de tok det helt motsatt. For det er litt forskjell fra land til land, eller mellom folk ... Alt kommer an på utdanning, ikke sant?

Mustafas svar på spørsmålet over viser at kommunikasjonen mellom offentlige ansatte og nye flyktninger ikke alltid er enkel. Det viser også tydelig maktforskjellen som ligger i kommunikasjonskonteksten og misforståelsene som kan oppstå i krysskulturelle veiledningssituasjoner. Sultana (2017, s. 454) viser til at:

While all inhabitants of multicultural societies are called upon to make serious and sincere efforts to meet others on their own terms, and thus to cross cultural borders, it is critical that we do not assume that such 'crossings' are the same for those from subordinate groups as they are for those in power, or that we all pay the same toll at the border.

Sett i lys av dette vil veilederens evne til å lytte og å være bevisst bakgrunnen for sin egen forståelse være avgjørende for at veisøkeren skal kunne tale i veiledningen, i form av å bli hørt, forstått og tatt alvorlig. Arulmani (2014, s. 340) peker på at det ikke i seg selv er nok at man som veileder respekterer den andre, man bør også gå inn for en lærende holdning i veiledningsrommet. Dette harmonerer godt med Mustafas råd om å lytte og å forsøke å forstå. Et av spørsmålene veiledere i grunnskolen for voksne må stille seg er derfor hvordan man kan legge til rette for at perspektivene som er viktig for deltakerne skal komme til syne.

6.1.1. Kulturbegrepet som diskursiv ramme i veiledningsrommet

Et viktig prinsipp i veiledning er å være åpen for den andres unike fortellinger i veiledningsmøtet (Bjørndal, 2009, s. 117). Dette innebærer å unngå å kategorisere, men å møte alle individer som den annerledes andre (Buber, 1923/2003). Som Kversøy & Hartviksen (2018, s. 54) påpeker er det i større grad mangfold enn likhet som kjennetegner oss. Som nevnt tidligere kan det derfor være nyttig å reflektere over hvilken kulturforståelse det er som legges til grunn for vårt møte med den andre.

Arulmanis (2012) *cultural preparedness approach* har som hensikt å bidra til kulturell resonans i veiledning. Et viktig poeng her er at dersom veiledningen ikke tar hensyn til individets egen forestillingsverden og den sosiokulturelle konteksten de befinner seg i, vil veiledningen stå i fare for å være irrelevant. Dette er viktig fordi veiledningsteori historisk sett i stor grad har bygget på erfaringer fra europeiske og amerikanske middelklassekontekster, og dermed har manglet et bredere kulturelt og geografisk erfaringsgrunnlag (Arulmani, 2012, 2014, McMahon, 2014). En utfordring blir imidlertid raskt synlig. Det som vil føles som resonans for den ene, kan like gjerne føre til dissonans for en annen. Det er teoretisk sett vanskelig å tilpasse veiledningsteorier til en større gruppe mennesker. Man kan stå i fare for å kategorisere den andre, og dermed møte den andre som et *det*, og ikke et *du* (Buber, 1923/2003).

Arulmani (2014, s. 336) påpeker at hans hensikt ikke er å skape et dikotomisk bilde av de kulturelle forskjellene mellom øst og vest. Utgangspunktet i Hofstedes (1999, i Arulmani 2014) kulturteori gjør likevel at kontinuumet av ulike kulturelle sammensetninger i samfunn og individ i liten grad kommer til syne. Det ligger et paradoks i at dette på den ene siden kan gjøre karriereveiledningen mer relevant i ulike kulturelle kontekster, men på den andre kan tegne et statisk og dikotomisk skille mellom øst og vest, og dermed være med på å videreføre en postkolonial diskurs. Det er også, som Nygaard (2010) påpeker, et spørsmål om hvor langt vi egentlig kommer i møtet med individet dersom møtet tar utgangspunkt i grovkategoriserte og dermed også stereotype kulturelle forståelser.

Funnene i studien illustrerer hvor komplekst det kan være å forsøke å forstå individers handlemåter og tankegang ut i fra kulturelle beskrivelser. I en gruppe på kun fem deltakere var det stor variasjon i hvor stor grad familien var involvert i deres karrierevalg, og også hvordan de selv vurderte hvilken rolle familien burde ha i en slik sammenheng. Funnene underbygger dermed Bhabhas (1994) bilde av migranter som kulturelle hybrider. Summen av den kulturelle læringen fra hjemlandet, vertslandet og andre kontekster individet har hatt kontakt med vil ha ulik påvirkning på den enkelte. Dette slår ut i komplekse kulturelle uttrykk som vanskelig lar seg kategorisere. Karriereveilederen som tar utgangspunkt i kulturelle kategorier står i fare for å miste denne kompleksiteten av syne.

Her kan det også være relevant å trekke inn Bhabhas (1994) begrep *mimicry*. Bhabha (1994, s. 85) bruker dette begrepet for å vise hvordan motmakt kan ta form:

Mimicry emerges as one of the most elusive and effective strategies of colonial power and knowledge. Within that conflictual economy of colonial discourse (...) mimicry represents an ironic compromise. If I may adapt Samuel Weber's formulation of the marginalizing vision of castration, then colonial mimicry is the desire for a reformed, recognizable Other, as a subject of a difference that is almost the same, but not quite. Which is to say, that the discourse of mimicry is constructed around an ambivalence; in order to be effective, mimicry must continually produce its slippage, its excess, its difference.

Mimicry er altså en motstandsstrategi fordi det utfordrer den dominerende diskursens kategoriserende forståelser av den andre. Ved å være lik, men samtidig ulik, eller ulik og samtidig lik, får den andre en posisjon som subjekt. Gjennom det hybride subjektets

ambivalente identitet utfordres kolonisatorens verdensbilde. På samme måte utfordrer subjektene i denne studien en kulturell kategorisering. Dersom karriereveiledningen skal bidra til sosial rettferdighet vil utfordringene derfor være å underbygge disse motstandsstrategiene i stedet for å motarbeide dem gjennom smale kategoriseringer.

Dette innebærer ikke nødvendigvis at det ikke kan være nyttig å ha kunnskap om kulturelle ulikheter i et makroperspektiv (Puukari & Launikari, 2005, s. 30). Å ha kunnskap om ulike kulturelle tenkemåter og verdier kan utvide veilederens forståelseshorisonter. Som Garcea (2005, s. 67) påpeker ligger det også en fare i å ignorere kulturelle forskjeller. Likevel må man unngå å bidra til opprettholdelsen av en essensialistisk kulturforståelse fordi dette kan få store konsekvenser for menneskene vi møter i hverdagen. Ahmadi (2005) påpeker, som nevnt tidligere, at kategorisering hindrer integrering i en postmoderne virkelighet. Han skriver at:

Modernity's identity project, i.e. the one that stresses relatively fixed identities and their continuity in time, makes the process of integration more difficult. The view of an identity which still is persistent, despite the changes in the structure of society or of people's thinking over time, is a view that consolidates boundaries. An incessant division of people in different categories, stamping them with different cultural and other identities, restrains integration. Integration is a feasible and possible project only if we deter from considering cultural identity as permanent and instead stress each individual's right to make subjective self-definitions. This concerns members of the majority society as well as the minority groups.

Dette perspektivet understreker det flyktige i migrantenes identitet og hvordan vi som jobber i feltet kan stå i fare for å hindre integrering dersom vi insisterer på å opprettholde stabile kulturelle kategoriseringer.

6.1.2. Kan veisøkeren i grunnskolen for voksne tale?

Et annet aspekt ved dialogen i veiledningsrommet i grunnskolen for voksne, som kom til syne i intervjuene, var faren for at veilederens egne forestillinger skal legge grunnlaget for hva deltakerne kan tale om og hva som blir hørt. For at karriereveiledere i voksenopplæringen skal kunne skape gode rom for dialog er det viktig å reflektere over påvirkningskraften diskurser på makronivå kan ha på egen praksis og hvordan ens egen rolle er en mulig del av styringsdiskursen (Callesen & Thomsen, 2010, s. 108). Det blir, som Spivak (1988) ville ha sagt, et spørsmål om deltakerne virkelig kan tale.

Plant (2010) påpeker at det frie valg ofte synes å ha en snever definisjon. Han skriver at:

Det frie valg har dog (udover klassebestemte, kønsmæssige, etniske forhold) i høj grad sine begrænsninger – bl.a. Fordi det ofte forstås inden en ret snæver opfattelse af hvad der er det gode liv. Ved at udpege nogle til at have særlige vejledningsbehov, omgærder vi (hvem vi?) en særlig mellemklasse/karriereorienteret livsform med et skær af noget universelt, noget alment, noget normalt. Så fx det at vælge at blive klunser og bo i en skurvogn og holde nubiske geder er ikke så godt eller ønskeværdigt som at melde sig direkte på en ungdomsuddannelse med henblik på at sætte karrieren på skinner og fjumre så lidt som muligt. «Vi» etablerer således ikke blot en forskel; vi definerer også hvad det er godt og skidt. Set med disse briller er vejledning et tilpasningsprojekt og vejledningens blinde plet er rollen som social kontrollant». (Plant, 2010, s. 20)

Her kan man for eksempel spørre seg i hvilken grad grunnskoledeltakernes valg respekteres dersom de går på tvers av det som veilederne i voksenopplæringen anser som godt eller naturlig. Dette kan for eksempel gjelde Babaks ønske om å velge et yrke han selv egentlig ikke var interessert i ut i fra familiens interesser. Hvordan vil karriereveilederen møte dette valget? Et annet eksempel som Sultana (2011) trekker frem er en studie av pietistiske muslimske kvinner i Kairo som viser at de selv ser sine (tradisjonelle) livsvalg som frigjørende (Mahmood 2005, i Sultana, 2011). For en karriereveileder som opererer ut i fra et feministisk vestlig ståsted vil det kanskje være utfordrende å forstå deres valg på samme måte (Sultana, 2011).

Sultana (2017) peker på at en kulturelt inkluderende karriereveiledning ikke bare må ta sikte på å redusere diskriminering, men også å kontinuerlig reflektere over hvilke rammer språket vårt setter for den andre. Han peker videre på at det er essensielt at karriereveiledningsfeltet tar inn over seg at offentlige institusjoner ikke er nøytrale, men at de er sentrert rundt «certain kinds of understandings and practices which prioritize some cultural values and behaviors over others, reflecting the mindset and interests of the group that developed them in the first place – the dominant group» (Sultana, 2017, s. 458). Dette er derfor et viktig perspektiv å ta med seg inn i veiledningsrommet med tanke på å kunne åpne opp for at ulike perspektiver kan bli hørt i veiledningsrommet, og at man setter veisøkerens egne ønsker og behov i sentrum.

Højdal (2010, s. 35) skriver videre at veiledningen kan være påvirket av samfunnspolitiske mål eller interesser blant ulike grupperinger i samfunnet. Dette kan

gjør at «Vejlederen tager parti for «nogen der vil noget» med den vejledningssøgende, fx at få dem til at ændre adfærd (reducere frafald) eller varetage arbejdsmarkedets behov (løse flaskehalsproblemer).» Højdal (2010, s. 35) peker på at dette kan gjøre at veiledningen i større grad blir "en udvælgelses- eller opdragelsesproces, end en egentlig valgsituation". I voksenopplæringen ligger det sterke politiske virkemidler bak styringen blant annet gjennom at svært mange av deltakerne samtidig er deltakere i introduksjonsprogrammet. Her er det sentrale målet «er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet.» (Introduksjonsloven, § 1, 2003). Deltakerne skal raskest mulig ut i utdanning og arbeid (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015). Resultatene måles derfor også deretter.

Et sentralt formål ved introduksjonsloven er at «de som deltar i programmet aktivt yter noe for å gjøre seg berettiget til introduksjonsstønad – først og fremst til beste for seg selv, men også for samfunnet» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2015, s. 13). Introduksjonsrådgiveren, så vel som lærerne og rådgiveren i voksenopplæringen, blir derfor på mange måter integreringspolitikken forlengede arm, både ved å forme innholdet i programmet og ved å følge opp deltakernes berettigelse til introduksjonsstønad. De har i tillegg muligheten til å ta i bruk sterke virkemidler for å følge opp disse politiske målsetningene. Ved fravær eller forsentkomming har de muligheten til å sanksjonere veisøkerne med trekk i timelønn, eller i verste fall med en mulig eksklusjon fra introduksjonsprogrammet (IMDi, 2016).

Et sentralt spørsmål her blir om straff og belønning er et godt bakgrunnstappe for veiledning, og i hvilken grad det fremmer dialog, læring og forståelse i veiledningsrommet og i skolen som helhet. Ut i fra et postkolonialt perspektiv kan det synes som om en orientalistisk diskurs (Said, 1994) kan spille inn på utformingen og gjennomføringen av introduksjonsprogrammet, da den andre skal disiplineres i form av økonomiske insentiver og sanksjoner til å tilpasse seg samfunnets (middelklassens) normer.

Som vi har sett ble også en annen utfordring ved denne ordningen tydelig gjennom funnene i denne studien. For Mustafa undergravde introduksjonsrådgiverens fokus på det økonomiske hans egne forestillinger om utdanning hvor dannelse står i sentrum. Dette gjorde at Mustafa opplevde å ikke komme til ordet i veiledningsrommet. I tillegg viste alle de fem deltakernes fortellinger at dannelsesperspektivet på mange

måter er et blindt punkt i integreringsdiskursen. Politiske satsinger, og dermed også resultatmålinger, synliggjør tidligere deltakeres aktivitet i yrkesliv og utdanning. Likevel måler de ikke om deltakerne har lært noe underveis. Det måles for eksempel ikke om noen har lært å lese, fått innsikt i samfunnsfaglige spørsmål eller har lært å løse matematiske oppgaver som kan være til hjelp i dagliglivet. Som Ramin ville ha sagt det måles det ikke om deltakerne i grunnskolen for voksne har skaffet seg «mer enn bare gull».

Konsekvensene for veiledningsrommet i grunnskolen for voksne blir at vi kontinuerlig må strebe etter å lytte til deltakerne. Dannelsesperspektivet kan være viktig for noen, men står selvfølgelig ikke nødvendigvis like sentralt for alle. For mange er nok arbeid og lønn like viktige motivasjonsfaktorer. Det funnene i oppgaven likevel minner om er at karriereveiledningen alltid handler om å møte den enkelte, og at dette også innebærer å reflektere over de diskursive rammene vi omgir oss med og hvordan disse virker inn på dialogen i veiledningsrommet (Højdal, 2010).

6.2. Karriereforestillingenes sosioøkonomiske rammer

Som vi har sett er det vesentlig at karriereveilederen utvider sine forståelseshorisonter for å kunne lytte i det krysskulturelle veiledningsrommet. Funnene i oppgaven gir likevel grunn til å spørre seg om det å lytte og forstå er tilstrekkelig for å kunne gi god og relevant veiledning. Funnene peker også mot at sammenhengen mellom utfallsforventinger, sosioøkonomiske rammer og karriereforestillinger er en av flere faktorer som kan være viktige å ta hensyn til for å kunne legge til rette for god og relevant veiledning i krysskulturelle kontekster. Når vi snakker om karriereforestillinger må vi også forstå konteksten fortellingene springer ut i fra. Et manglende hensyn til ulike veisøkeres virkelighet har også vært en kritikk mot det moderne veiledningsfeltet (Arulmani, 2014, Robers 1977).

At karriereveilederen i voksenopplæringen må utvide sine forståelseshorisonter innebærer derfor også å utvide sin forståelse av ulike konteksters påvirkning på individenes karrierevalg og forestillinger. Batumubwira (2005) har skrevet en artikkel om sin egen opplevelse med møtet med karriereveiledning for flyktninger i Finland. Hun skriver at en av utfordringene karriereveiledere har i slike møter, ikke bare er å legge til

rette for et godt møte med veisøkeren, men også å kunne møte veisøkerens reelle behov, som ofte er nettopp sosioøkonomiske. Hun skriver at:

When the optimal conditions have been created for appeased counselling sessions, tangible results are expected from the client. After each counselling session, the client leaves a comforting one-to-one dialogue and is confronted with the challenges of the "real world". The client expects to see, in practice, the immediate effects of the counselling in daily life. Just as someone brings back tablets from the doctor, the client needs advice from the counsellor which can help solve a specific current issue. The client's family and friends must notice the results of the "talking, talking" sessions. In this regard, the challenge facing the counsellor is to include in his/her approach aspects of the client's socio-economic situation, which is very often the trigger of the general "mal être" of the client. (Batumubwira, 2005)

Dette understreker at veiledningen ikke bare kan handle om å møte individet, men også om å forstå rammene. Arulmani (2010, s. 10) påpeker at det som oppleves som relevant i en kontekst kan oppleves som fullstendig irrelevant i en annen. Han skriver at:

Young people from poor homes are required to make career plans while simultaneously grappling with poverty, unstable family structures and financial constraints. A career counsellor's exhortation that they should plan for something that could come to fruition sometime in the future may entirely miss the realities these young people have to confront in the here and now (Arulmani, 2010, s. 10).

Spørsmålet blir derfor hvordan karriereveilederen i voksenopplæringen kan ta hensyn til dette i veiledningsrommet i grunnskolen for voksne.

6.2.1. Karriereveiledningens mål og muligheter

Ramin: *Økonomi er veldig viktig. Når du har veldig dårlig økonomi, når du klarer ikke liksom å skaffe deg de viktigste tingene i livet sånn som mat, helse og alt det der. Så tenker du mindre på utdanning, du tenker mest på å finne en jobb og ja ... Og der er det sånn at der er det er mindre muligheter, men her er det mer, ikke sant?*

I flere studier av karriereforestillinger påpekes det at målet med å undersøke disse er at man må jobbe med forestillingene for å bedre individets karrieremuligheter (Arulmani, 2010, Krumboltz, 1994, Sidiropoulou-Dimakakou, Argyropoulou, Drosos & Terzaki, 2012, (Ogbuanya, Eseadi, Orji, Anyanwu, Joachim & Otu, 2017). Arulmani (2010, s. 11) skriver at:

The inclusive career counselling program would rest on the understanding that a single, standardized intervention cannot adequately tackle career development needs over a wide range of groups. At the deepest level, a truly inclusive career counselling program would be sensitive to the many nuances of SES and invest significant effort in dealing with mindsets that perpetuate the accumulation of disadvantage. To achieve this target, career counselling must empower the individual from within (Arulmani, 2010, s. 11).

I denne studien har vi sett at individene endret sine karriereforestillinger radikalt i det de forelå nye strukturelle rammer. Et spørsmål som melder seg her blir dermed i hvilken grad det er mulig eller relevant for individet å endre karriereforestillinger så lenge de strukturelle rammene forblir de samme. Hvilken reell effekt kan det ha å arbeide med individets karriereforestillinger, så lenge rammene som foreligger ikke reelt sett gir grunnlag for større utfallsforventninger?

Roberts (1968, 1975, i Roberts, 1997) representerer her et annet syn. Hans studier har en sosiologisk innfallsvinkel til karriereveiledningsfeltet, som står i kontrast til en del karriereveiledningslitteratur som har en bakgrunn knyttet nærmere psykologien som fagfelt (Law, 2009, s. 2). Roberts (1977) påpeker at individet har langt færre reelle valgmuligheter enn det karriereveiledningsfeltet ofte synes å legge til grunn, og at man egentlig ikke kan snakke om reelle karrierevalg. Roberts (1977) skriver at «people do not typically «choose» occupations in any meaningful sense: they simply take what is available». Valgene vi tar er ifølge Roberts (1977, i Roberts 1997) i stor grad knyttet opp mot familiebakgrunn, skoleprestasjoner, lokale jobbmuligheter og ansettelsespraksiser. Han setter dermed de sosioøkonomiske rammene som styrende for valget. Dette kan i tråd med det Arulmani (2010) skriver gjøre veiledning rettet mot valg irrelevant for den saken gjelder. Forskjellen mellom de to perspektivene er at mens Arulmani (2010) mener at vi bør jobbe med å endre individets muligheter gjennom å endre deres forestillinger, mener Roberts (1977, 1997) at dette ikke ligger innenfor veiledningens egentlige muligheter. Roberts (1977) mener dermed at veiledningen må begrense seg til å arbeide med de valgmulighetene som er reelle sett ut ifra individets livssituasjon og kontekst. Roberts (1977, s. 1) skriver derfor at veiledningen ikke bør sentreres rundt “the concept not of ‘occupational choice’, but of ‘opportunity structure’. Guidance should concentrate not on raising unrealistic expectations, but on helping people to adjust successfully within the opportunity structures open to them.”

På mange måter bekrefter funnene i studien det Roberts (1977) peker på, nemlig at de strukturelle rammene legger klare og begrensende rammer for individenes valg og forestillinger. Satt på spissen blir det derfor et spørsmål om karriereveilederen skal jobbe med noe som oppleves, og med høy sannsynlighet er, urealistisk innenfor de strukturelle rammene som foreligger, eller om man skal jobbe innenfor rammene og dermed bidra til en slags konformisme. Utfordringen med det første ståstedet er at veiledningen kan bli irrelevant, og i verste fall provoserende for den saken gjelder. Ut i fra Roberts (1977, 1997) tenkning er det imidlertid lite karriereveilederen egentlig kan gjøre i møtet med enkeltmennesket.

Dette dilemmaet peker mot en stadig mer aktuell problemstilling innen karriereveiledningsfeltet. Skal veiledere kun arbeide med individet eller skal de også utfordre de politiske og sosiale rammene som foreligger? Det tredje perspektivet jeg vil trekke inn her er dermed den sosiale rettferdighetstenkningen som ble presentert i teorikapittelet. Sultana (2014) peker på at karriereveiledningen bør ha et dobbelt mål i siktet. De må både jobbe med individet i veiledningsrommet, men også jobbe mot å endre de sosiale strukturene både på meso- og makronivå som begrenser sårbare gruppers reelle valg. Sultana (2014, s. 958) skriver at «career guidance practitioners can make a difference by adopting a stronger advocacy role, working with and on behalf of the citizens they serve in order to lobby for the transformation of social structures, and institutional practices that reproduce and reinforce injustice» (Sultana, 2010, s. 958). Sultana (2017) påpeker også at det ikke bare kan innebære å tale på vegne andre, men også å legge til rette for at den andre i større grad kan tale for seg selv og å støtte deres perspektiver.

Sultana (2014, s. 961) understreker som nevnt i teorikapittelet at et slikt mål i veiledning ikke er enkelt, men at man må kunne anta at det kan nytte å forsøke å påvirke strukturene. Plant & Kjærgård (2016, s.17) peker også på at et sosialt rettferdighetsmål i veiledning er utfordrende, men at karriereveiledning har potensial til å bidra til endring av sosiale strukturer ved å fronte perspektiver fra mikronivå oppover i systemet. De skriver at:

Today, we need to revitalize career guidance along these two dimensions: emancipating individuals and focusing on structural and societal injustices. This implies a more proactive practice, which is a challenge for guidance – both in practical and in policy terms. If guidance is to play a more significant

role in terms of formulating and implementing social justice and inclusion policies, and not just patching up social exclusion, guidance may need to play the role of the Trojan Horse in the very systems of which it is an integral part. It requires a strong professional foundation to fulfill this role; one which also includes the clients' perspectives, thus adding a bottom-up perspective to social justice aspects of policy and practice. (Plant & Kjærgård, 2016, s. 17)

Dersom karriereveiledningen reelt sett skal kunne bidra til sosial rettferdighet er det derfor nødvendig å ikke kun arbeide på mikronivå, men at veiledere også jobber med bakenforliggende maktstrukturer. Dette innebærer at vi må møte individet i den virkeligheten de står i, men at vi samtidig også må se på strukturene rundt. For karriereveilederen i grunnskolen for voksne innebærer et slikt perspektiv å fronte perspektiver fra mikronivå oppover i systemet, og gjennom dette påvirke i tråd med bildet av den trojanske hesten Plant & Kjærgård (2016) tegner. For dersom det er slik at veisøkerne vi møter reelt sett har få valg, må vi våge å stille oss spørsmålet om vi likevel skal fortsette å handle som om de har det. Jeg vil i den avsluttende delen av det konkluderende kapittelet se nærmere på hva dette kan innebære i grunnskolen for voksne, i lys av de mest sentrale funnene og teoretiske perspektivene i denne oppgaven.

7. Konklusjon

Tre spørsmål har dannet utgangspunktet for arbeidet med denne masteroppgaven. *Hvilke karriereforestillinger kommer til uttrykk i tidligere deltakere i grunnskolen for voksnes fortellinger om egen karriereutvikling? Hvordan kan man forstå disse forestillingene i et migrasjonsperspektiv? Og hvilke konsekvenser har forestillingene som kommer til uttrykk i fortellingene for veiledningsrommet i grunnskolen for voksne?* Jeg vil i det følgende løfte frem essensen av det som kom frem i undersøkelsen av disse tre spørsmålene. Jeg vil samtidig peke på noen sentrale gjenstående spørsmål og mulige områder for videre forskning.

7.1. Hvordan kan man forstå karriereforestillingene i et migrasjonsperspektiv?

Ved å undersøke karriereforestillinger i et migrasjonsperspektiv blir det tydelig at ulike sosiokulturelle kontekster legger rammer både for hva man kan forestille seg og for hvilke forestillinger som blir hørt i veiledningsrommet.

7.1.1. Den hybride migranten

Funnene i studien viser at det var store endringer i deltakernes karriereforestillinger på tvers av de ulike kontekstene de befant seg i. Funnene i studien underbygger dermed Bhabhas (1994) bilde av migranter som kulturelle hybrider. Ettersom deltakerne forflytter seg endres deres forestillingsverdener seg. Samtidig endres også de kulturelle kontekstene de befinner seg i. Et eksempel jeg har sett på i oppgaven er deltakernes forestillinger om familiens rolle i egne karrierevalg. Fortellingene viste her at de sosiokulturelle kontekstene påvirket deltakernes forestillinger om familiens rolle, og også deres muligheter til å involvere familien i egne karrierevalg. Funnene fra denne delen av oppgaven pekte videre på hvor vanskelig det er å ta utgangspunkt i en kulturforståelse som baserer seg på store empiriske og grupperende undersøkelser i møte med individet. I en gruppe på bare fem deltakere var det stor variasjon i måten de anså familiens rolle.

I krysskulturelle kommunikasjonskontekster kan det være store forskjeller mellom veisøkerens og veilederens beherskelse av språk og kulturelle koder (Eriksen & Sajjad, 2015). Dersom veilederen ikke er bevisst maktforskjellene som ligger i en slik kommunikasjonskontekst kan det gjøre at veisøkeren ikke blir hørt (Eriksen & Sajjad, 2015). Det er, i lys av Spivak (1988), en fare for at migranten ikke kan tale. Deltakernes fortellinger om egne forestillinger om dannelse er et eksempel på dette som har blitt trukket frem i oppgaven. Mustafas fortelling om møtet med introduksjonsrådgiveren viste at dannelse var en forestilling som i liten grad fikk komme til uttrykk i veiledningsrommet. Sett i lys av den økonomisk orienterte diskursen som preger utdanningssystemet, karriereveiledningsfeltet og integreringspolitikken, kan det være en fare for at dette kan farge flere deltakers opplevelse av dialogen i veiledningsrommet i grunnskolen for voksne.

7.1.2. Utfallsforventninger og karriereforestillinger

Deltakernes fortellinger vitner om at økonomiske og strukturelle rammer har hatt stor påvirkning på hva de har forestilt seg og planlagt i ulike faser av livet. Som vist i oppgaven peker flere studier innen karriereveiledningsfeltet på at sosioøkonomisk bakgrunn har stor påvirkning på menneskers karrierevalg (Arulmani, 2010, Roberts, 1977).

Jeg har i oppgaven vist til Arulmanis (2010) teorier om sammenhengen mellom utfallsforventninger, sosioøkonomisk bakgrunn og karriereforestillinger som en mulig årsaksforklaring for at deltakernes forestillinger endret seg så radikalt i det de fikk opphold i Norge. I et migrasjonsperspektiv blir det tydelig at man ikke kan se statisk på individets karriereforestillinger og sosioøkonomiske status. Funnene i denne studien peker dermed mot at individets karriereforestillinger kan være påvirket av sosioøkonomisk kontekst i minst like stor grad som sosioøkonomisk bakgrunn. Det vil i midlertid være behov for flere studier for å undersøke dette nærmere.

Det er videre viktig å minne om at alle deltakerne i denne studien har klart seg godt i det norske utdanningssystemet. Det vil derfor også være interessant å undersøke sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn, utfallsforventninger og karriereforestillinger i et større utvalg av tidligere eller nåværende deltakere i grunnskolen for voksne. Dette kan bidra til å identifisere sårbare grupper i

voksenopplæringssystemet og å se nærmere på hvilken sammenheng deres utfordringer har med de strukturelle rammene i utdanningssystemet.

7.2. Hvilke konsekvenser har forestillingene for veiledningsrommet i grunnskolen for voksne?

Dersom man som veileder kun arbeider med individets indre motivasjon kan man stå i fare for å ikke ta veisøkerens situasjon på alvor (Roberts, 1977). På samme måte kan veiledningens diskursive rammer gjøre at veisøkeren ikke kommer til orde i veiledningsrommet. En sentral utfordring for oss som arbeider i praksisfeltet vil derfor være å drøfte hvordan vi i større grad enn i dag kan bidra til at våre veisøkeres perspektiver kommer til uttrykk i politiske endringsprosesser og diskusjoner. Som vi har sett skisserer Plant & Kjærgård (2016) mulighetene for at karriereveiledning kan fungere som en trojansk hest. Men hva innebærer det at karriereveiledningen kan være en trojansk hest i grunnskolen for voksne?

Ut i fra analysen som har blitt gjort av funnene i denne oppgaven innebærer det først og fremst at fagfeltet må undersøke nærmere hvordan rammene som foreligger påvirker utfallsforventinger og forestillinger om standhaftighet blant ulike deltakergrupper. Spørsmålet blir videre hva som kan gjøres for, sammen med og i møte med, disse gruppene. Alle deltakerne i denne studien har opplevd at det norske systemet har gitt dem nye muligheter. Spørsmålet blir imidlertid hvordan karriereveilederen kan møte også de som ikke har en slik opplevelse av det norske utdanningssystemet. Funnene i oppgaven peker her spesielt mot møtet med mennesker som har uavklart asylstatus. Det vil videre være behov for flere studier for å identifisere hvilke andre grupper i voksenopplæringen som opplever å ha få reelle muligheter ut i fra den konteksten de står i. Det kan her være aktuelt å ta utgangspunkt i faktorene Roberts (1977, i Roberts 1997) skisserer som er blant annet familiebakgrunn, skoleprestasjoner, lokale jobbmuligheter og ansettelsespraksis i lokalmiljøet. Som nevnt tidligere viser tall fra SSB at kjønn, alder og landbakgrunn er eksempler på grupper som har ulikt aktivitetsnivå etter å ha avsluttet introduksjonsprogrammet (Enes, 2017). Det kan derfor være aktuelt å se på hvordan strukturelle forhold påvirker deres karrieremuligheter i Norge.

Det innebærer videre også å undersøke effekten av de diskursive rammene vi møter individet med. Jeg har i denne oppgaven sett spesielt på hvordan et essensialistisk

orientert kulturbegrep kan være en faktor som kan bidra til å opprettholde skiller og hindre integrering (Ahmad, 2005). Jeg har her presentert Bhabhas (1994) hybriditetsbegrep som et alternativt og mer åpent utgangspunkt for kulturforståelse. Videre er det også relevant å undersøke hvilke andre rammer språket vi bruker i praksis legger for deltakernes forestillinger, og muligheter for å tale i veiledningsrommet.

Deltakernes dannelsesperspektiv er i oppgaven trukket frem som et eksempel på et perspektiv som i stor grad ikke ble hørt. Den neoliberalistiske diskursen ble videre presentert som en mulig årsak til at perspektivet ble forstummet. I lys av dette kan det også være relevant å undersøke hvilke rammer introduksjonsprogrammet legger for våre deltakeres muligheter og møte med det norske samfunnet. Dette er det desidert største karriereveiledningstiltaket for integrering i Norge (Enes, 2017), og det er dermed viktig at karriereveiledningsfagfeltet engasjerer seg i dette. Jeg har i oppgaven stilt spørsmålstegn ved om noen av virkemidlene i dette systemet også springer ut av en orientalistisk orientert diskurs, der den andre disiplineres ved hjelp av økonomisk straff og belønning. Spørsmålet for karriereveiledningsfeltet blir hva disse diskursive og politiske rammene gjør med individets selvforståelse og reelle muligheter for integrering. Det vil også være et spørsmål om hvilke rammer de legger for møtet med veisøkeren i veiledningsrommet i grunnskolen for voksne.

Det må til slutt sies at oppgaven nok etterlater seg flere spørsmål enn svar. I lys av den store politiske satsingen på karriereveiledning i integreringsfeltet, er det et stort behov for videre forskning på feltet. Deltakernes fortellinger peker på store utfordringer for karriereveilederen i grunnskolen for voksne. Mange av disse utfordringene kan ikke løses i møtet med individet, men krever et fagfelt som kan fronte perspektiver fra mikronivå oppover i systemet. En slik oppgave kan videre aldri fange det komplekse, dynamiske eller hybride ved menneskers forestillingsverdener. Studien har likevel vært et forsøk på å synliggjøre noen perspektiv fra en gruppe som sjelden kommer til orde i den offentlige diskursen. En av de sentrale utfordringene for karriereveiledere i grunnskolen for voksne er å styrke veisøkernes stemme i det offentlige rommet. Vi må strebe etter å samarbeide med deltakerne om å utvikle veiledningstilbud som er både relevante og nyttige i den komplekse overgangsfasen de står i, som voksne uten grunnskoleutdanning, i møtet med kunnskaps- og konkurransesamfunnet.

8. Litteraturliste

- Ahmadi, N. (2005). Globalization, Postmodernity and Migration. Rethinking Cultural Identity. I S. Puukari. & M. Launikari (Red.), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* (s. 27-44). Jyväskylä: Center for International Mobility CiMO and Institute for Educational Research.
- Abkhezr, P., McMahon, M., & Rossouw, P. (2015). Youth with refugee backgrounds in Australia: Contextual and Practical Considerations for Career Counsellors. *Australian Journal of Career Development*, 24(2), 71-80.
- Arulmani, G. (2010). Career counselling: A Mechanism to Address the Accumulation of Disadvantage. *Australian Journal of Career Development*, 19(1), 7-12.
- Arulmani, G. (2011). Striking the Right Note: the Cultural Preparedness Approach to Developing Resonant Career Guidance Programs. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(2), 79-93.
- Arulmani, G. (2012). The Cultural Preparedness Approach to Working with Career Beliefs. *Indian Journal of Career and Livelihood Planning*, 1(1), 44-49.
- Arulmani, G. (2013). Career psychology: A cultural Approach for India. *Psychological Studies*, 58(4), 395–405.
- Arulmani, G. (2014). The Cultural Preparation Process Model and Career Development. I G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong & T. Watts (Red.), *Handbook of Career Development, International Perspectives* (s. 293-356). New York: Springer.
- Arulmani, G., Van Laar, D. & Easton, S. (2002). *Career Beliefs Patterns Scale (Version 1): A Background to the Construction and Development of norms for the Scale (Monograph)*. Bagalore, India: The Promise Foundation.

Arulmani, G., Van Laar, D. & Easton, S. (2003). The Influence of Career Beliefs and Socio-Economic Status on the Career Decision-Making of High School Students in India. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 3, 193-204.

Aponte, R. M. (2017). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *Análisis*, 49(90), 205-228.

Barne-, Likestillings- og Inkluderingsdepartementet (2015). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. (Rundskriv Q-20/2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/c819df6b69294a49960376d70cdda222/rundskrivq202015pdf.pdf>

Batumubwira, A. (2005). An immigrant's voice – Complexity of the Client-Counsellor Relation. I S. Puukari. & M. Launikari (Red.), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and best Practices in Europe* (s. 45-52). Jyväskylä: Center for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research.

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bjørndal, C. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke & K. Søndena (Red), *Veiledningskvalitet* (s. 174-196). Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørndal, C. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Blustein, D. (2006). *The psychology of working: A New Perspective for Career Development, Counseling, and Public Policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

- Brenna, L. (2016). Mangfold – en ressurs. I L. G. Lingås. & U. Høsøien (Red.), *Utdanningsvalg – identitet og dannning* (s. 131 - 144). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buber, M. (1923/2003). *Jeg og du*. Trondheim: De norske bokklubbene AS.
- Callesen, M. & Thomsen, R. (2010). Refleksjon – en tom betegnelse? I P. Plant (Red.), *Vejbred – en antologi om vejledning* (s. 105 -120). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Claudi, M. (2013). *Litteraturteori*. Bergen: Landslaget for norskundervisning/Fagbok forlaget.
- Enes, A. (2017). Veien til en vellykket integrering? Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/artikler-og-publikasjoner/veien-til-en-vellykket-integrering>
- Eriksen, T. (2015). *Flerkulturelle samfunn*. I Store norske leksikon Hentet fra https://snl.no/flerkulturelle_samunn
- Eriksen, T. & Sajjad, T. (2015). *Hva er krysskulturell kommunikasjon?* Hentet fra [Psykologisk.no/2015/09/kultur-og-kommunikasjon/](https://psykologisk.no/2015/09/kultur-og-kommunikasjon/).
- Garcea, E. (2005). Culture as a Starting Point and Framework for Guidance and Counselling. I S. Puukari. & M. Launikari (Red.), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* (s. 45-52). Jyväskylä: Center for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget: Oslo.

- Hansen, F. (2010). Livsmening, tavs viden og filosofisk vejledning. I P. Plant (Red.), *Vejbred – en antologi om vejledning* (s. 121 -152). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hoel, A. (2014). Mer enn norsk: Kulturell hybridisering og farskap blant minoritetsetniske menn. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 38 (3-4), 219-234.
- Højdal, L. (2010). Valgkompetence og vejledning. I P. Plant (Red.), *Vejbred – en antologi om vejledning* (105 -120). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- IMDi (2016). Fravær og permisjon fra introduksjonsprogrammet. Hentet fra <https://www.imdi.no/introduksjonsprogram/regler-om-deltakelse-i-introduksjonsprogramet/permisjon-ferie-og-fravar/>
- Introduksjonsloven. (2003). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere m.v. av 07 april 2003 nr. 80. Hentet fra <https://lovdata.no/referanse/hjemmel?dokID=NL/lov/2003-07-04-80>
- Jacobsen, D. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kokkersvold, E. (2005). Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo & I. R. Knutsen (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tekning og metodebruk* (s. 93-112). Lillestrøm: Høyskolen i Akershus.
- Kjærgård, R. (2012). *Karriereveiledningens genealogi. Den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg* (Doktorgradsavhandling). Aarhus Universitet.

- Kristiansen, A. (2013). Møtet med den andre: Martin Buber. I S.B. Eide, H.H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G Aasland (Red.), *Fordi vi er mennesker* (2. Utg.) (s. 33-42). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumboltz, J. (1994). The Career Beliefs Inventory. *Journal of Counseling and Development*, 72, 424 - 428.
- Kversøy, K. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning. Et aksjonsforskningssamarbeid med et kull masterstudenter i yrkespedagogikk* (Doktorgradsavhandling). Roskilde Universitet.
- Kversøy, K. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Launikari, M. (2005). Intercultural Communication as a Challenge in Counselling Immigrants. I S. Puukari. & M. Launikari (Red.), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe* (s.27-44). Jyväskylä: Center for International Mobility CiMO and Institute for Educational Research.
- Law, B. (2009). Building on What We Know. Community-Interaction and its Importance for Contemporary Careers-work. Hentet fra www.hihohiho.com/memory/cafcit.pdf
- Lund, L. (2010). Den biografiske dimensjonen i vejledningsarbejdet. I P. Plant (Red.), *Vejbred – en antologi om vejledning*, (s. 43-56). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- McMahon, M. (2014). New Trends in Theory Development in Career Psychology. I G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong & T. Watts (Red.), *Handbook of Career Development, International Perspectives* (s. 98-142). New York: Springer.

- McWilliams, J. A & Bonet, S. W. (2016). Continuums of Precarity: Refugee Youth Transitions in American High Schools. *International Journal of Lifelong Education*, 1-18. doi: 10.1080/02601370.2016.1164468.
- Meld. St. 16. (2015-2016). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samlet innsats for voksnes læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 30. (2015 – 2016) *Fra mottak til arbeidsliv – en effektiv integreringspolitikk* (2015 -2016). Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.
- NORAD (2017). Afghanistan. Hentet fra <https://www.norad.no/landsider/asia-og-oseania/afghanistan>
- NOU 2016:7. (2016). *Norge i omstilling – Karriereveiledning for individ og samfunn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2011:14. (2011). *Bedre integrering, mål, strategier, tiltak*. Oslo: Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet. Hentet fra www.regjeringen.no/pages/16634493/PDFS/NOU201110014000DDDPDFS
- NSD (2018). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html
- Nygaard, B. (2010). *Kulturmødet på arbeidsplassen. Interkulturell kompetence som konkurrenceparameter*. Aarhus: Gyldendal Business.
- Olsen, B. (2018). *Flytkninger i og utenfor arbeidsmarkedet*. Rapporter 2018/1. Oslo: SSB.
- Ogbuanya, T., Eseadi, C., Orji, C., Anyanwu, J., Joachim, O. & Otu, M. (2017). The Effect of Rational Emotive Behavior Therapy on Irrational Career Beliefs of Students of

Electrical Electronics and Other Engineering Trades in Technical Colleges in Nigeria. *Springer*. doi: 10.1007/s10942-017-0282-2

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Plant, P. & Kjærgård, R. (2016). From Mutualism to Individual Competitiveness: Implications and Challenges for Social Justice within Career Guidance in Neoliberal Times. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 12-19.

Plant, P. (2010). Vejledningsretorik. I P. Plant (Red.), *Vejbred – en antologi om vejledning* (s. 9 -31). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Postholm, M. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen. Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02(97), 127-140.

Puukari, S. & Launikari, M. (2005). Multicultural Counselling – Starting Points and Perspectives. I S. Puukari. & M. Launikari (Red.), *Multicultural Guidance and Counselling. Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*, (s.27-44). Jyväskylä: Center for International mobility CiMO and Institute for Educational Research.

Ricoeur P. (1981). *Hermeneutics & the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (2001). *Hva er en tekst? Å forstå og forklare*. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus Forlag AS: Norge.

Roberts, K. (1977). The Social Conditions, Consequences and Limitations of Career Guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 5(1), 1-9. doi: 10.1080/03069887700760011

- Roberts, K. (1997). Prolonged Transitions to Uncertain Destinations: The Implications for Career Guidance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 25(3), 345 -356.
- Said, E. (1994). *Orientalisme. Vestlige oppfatninger av Orienten* (oversatt av Anne Aabakken). Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Sidiropoulou-Dimakakou, D., Argyropoulou, K., Drosos, N. & Terzaki, M. (2012). Career Beliefs of Greek and Non-Greek Vocational Education Students. *Creative Education*, 3(7), 1241-1250.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (s. 271-313). Illinois; University of Illinois Press
- SSB (2016). 90 prosent fra Afghanistan i arbeid og utdanning etter fire år. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/90-prosent-fra-afghanistan-i-arbeid-og-utdanning-etter-fire-ar>
- Sultana, R. (2011). On Being a "Boundary Person": Mediating between the Local and the Global in Career Guidance Policy Learning. Globalization, *Societies and Education*, 9(2), 265-283.
- Sultana, R. (2014). Career Guidance for Social Justice in Neoliberal times. I G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong & T. Watts (Red.), *Handbook of Career Development, International Perspectives* (s.317-333). New York: Springer.
- Sultana, R. (2017). Career Guidance in Multicultural Societies: Identity, Alterity, Epiphanies and Pitfalls. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45(5), 451 – 462.
- Sultana, R. & Hooley, T. (2016). Career Guidance for Social Justice. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 36, 2-11.

Teigen, K. H. (2015). *Forestilling*. I Store norske leksikon. Lastet ned fra:
<https://snl.no/forestilling>

Tenngart, P. (2010). *Litteraturteori*. Malmö: Gleerup.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. Utg).
Bergen: Fagbokforlaget.

UN-OHRRLS (2017). Criteria for Identification and Graduation of LDCs. Hentet fra
<http://unohrrls.org/about-ldcs/criteria-for-ldcs/>

Utdanningsdirektoratet (2011). Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring,
undervisning, vurdering. Hentet fra
[https://www.udir.no/Upload/Verktøy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf](https://www.udir.no/Upload/Verktøy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no)
[?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Verktøy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no)

VOX (2016). Modulstrukturert forberedende voksenopplæring. Prinsippdokument.
Lastet ned fra <https://www.kompetansenorge.no/kompetanseloftet/>

Walsh, W. (1994). The Career Beliefs Inventory: Reactions to Krumboltz. *Journal of
Counseling and development*, 72, 431.

Waqar, S. & Hanif, R. (2013). Development of Career Belief Scale. Establishing Construct
and Criterion Related Validity for Pakistani Employees. *FWU Journal of Social
Sciences*, 7(2), 131 -138.

Watson, M. (2006). Voices off: Reconstructing Career Theory and Practice for Cultural
Diversity. *Australian Journal of Career Development*, 15(3), 47–53.

9. Vedlegg

9.1. Vedlegg 1: Intervjuguide

OM DELTAKEREN

- Alder
- Jobb/utdanning
 - Når fullførte du grunnskolen i Norge? Hvor lang tid tok det?
 - Hva slags utdanning har du tatt etter det?
 - Arbeid nå?
- Arbeidserfaring fra hjemlandet
- Utdanning fra hjemlandet
- Hva jobbet mor, far og søsken med?
- Land personen har bodd i og alder i de ulike landene (evt. arbeidserfaring fra disse landene)

KARRIERE I HJEMLANDET

- Kan du fortelle om hvilke planer du hadde for framtiden da du bodde i hjemlandet ditt (ca. 14 år)?
- Hva jobbet du med der?
- Hvilken framtid så du for deg?
- Hvilke drømmer hadde du for framtida?
- Hvilke planer og drømmer hadde familien din for deg?

KARRIERE I NORGE

- Kan du fortelle om karrierevalgene du har tatt fra du kom til Norge og frem til nå?
- Hvilke valg har du tatt? Hvordan tok du disse valgene?
- Hvem eller hva har hjulpet deg å finne frem i det norske systemet?
- Hvordan har drømmene (og eller planene) du har hatt for din egen framtid forandret seg? Hvorfor har de endret seg?
- Hvilke planer og drømmer har du for framtida nå?

MØTET MED NORGE (Hvis det ikke har kommet frem i spørsmålene over)

- Kan du fortelle om hvordan disse planene endret eller ikke endret seg da du kom til Norge?
- Kan du fortelle om de første valgene du tok knyttet til arbeid og utdanning? Hvordan tok du dem? Hvorfor valgte du for eksempel å ta en grunnskole utdanning?
- Kan du fortelle om din erfaring med det å få oversikt over dine egne muligheter i Norge?
- Hvem og hva hjalp den i denne prosessen?

SPESIELLE HENDELSER OG PERSONER

- Er det noen personer du mener at har hatt spesielt betydning for dine karrierevalg?
- Er det noen hendelser som har hatt spesiell betydning for dine karrierevalg?
- Hva betyr nettverket ditt i hjemlandet for valgene du tar nå?
- Hva betyr nettverket ditt i Norge for valgene du tar nå?

RÅD OG REFLEKSJONER

- Hvilke råd ville du gitt til en ungdom som nettopp har kommet til Norge med samme bakgrunn som deg selv?
- Er det noe du mener at det er viktig at de som jobber med denne gruppen bør være klar over? Spesielle utfordringer med det å komme til Norge? Noe det er vanskelig å forstå? Få informasjon om?

9.2. Vedlegg 2: Godkjennelse av prosjektet (NSD)



Roger Kjærgård
Postboks 235
3603 KONGSBERG

Vår dato: 30.10.2017

Vår ref: 56140 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 22.09.2017 for prosjektet:

56140	<i>Fra jordbruk og industri til et postindustrielt arbeidsmarked - En analyse av unge voksne flyktnings fortellinger om egen karriereutvikling</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Roger Kjærgård
Student	Ida De Santillana

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 22.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS	Harald Hårfagres gate 29	Tel: +47-55 58 21 17	nsd@nsd.no	Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data	NO-5007 Bergen, NORWAY	Faks: +47-55 58 96 50	www.nsd.no	

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida De Santillana, ida.christin.enebakk.de.santillana@sandnes.kommune.no



FORMÅL

Formålet er å undersøke hvordan unge voksne flyktninger med lite eller ingen utdanning fra hjemlandet formidler utviklingen av egen karriere i Norge. Studenten/forskeren vil se spesielt på hvordan de formidler erfaringen med å videreutvikle egen karriere i spennet mellom samfunn preget av industri eller jordbruk til det postindustrielle arbeidsmarkedet i Norge. Hensikten er å utforske hvilke erfaringer de selv vektlegger i denne prosessen og hvilke forståelser av egen situasjon som kommer fram i fortellingene.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

REKRUTTERING

Ifølge epost korrespondanse mottatt 30.10.2017, skal studenten/forskeren (lærer i voksenopplæringen) rekruttere deltakere fra eget nettverk av tidligere elever. Personvernombudet forutsetter at det tas hensyn til konfidensialitet og at forespørselen rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student/forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING

Det oppgis i meldeskjemaet at personopplysninger skal publiseres, men i informasjonsskrivet står det at personopplysninger vil anonymiseres i oppgaven. Personvernombudet legger til grunn at det ikke publiseres personopplysninger i oppgaven, uten eksplisitt samtykke fra utvalget. Bakgrunnsopplysninger skal derfor grovkategoriseres i oppgaven slik at de ikke kan knyttes til enkelte individer.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 22.12.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som

f.eks. bosted/arbejdssted, alder og kønn)
- slette digitale lydoptak

9.3. Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Prosjektets foreløpige tittel:

«Fra jordbruk og industri til et postindustrielt arbeidsmarked

- En analyse av unge voksne flyktningers fortellinger om egen karriereutvikling»

Bakgrunn og formål

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan unge voksne flyktninger med lite eller ingen utdanning fra hjemlandet formidler utviklingen av egen karriere i Norge. Jeg vil her se spesielt på hvordan deltakerne formidler erfaringen med å videreutvikle egen karriere i spennet mellom samfunn preget av industri eller jordbruk til det postindustrielle arbeidsmarkedet i Norge. Hensikten er å utforske hvilke erfaringer deltakerne selv vektlegger i denne prosessen og hvilke forståelser av egen situasjon som kommer fram i fortellingene. Masteroppgaven blir gjennomført ved Høyskolen i Sørøst-Norge.

Studien tar utgangspunkt i unge voksne som har fullført grunnskolen for voksne i Norge. Dette innebærer at de har kort, eller ingen skolegang fra hjemlandet. Informantene vil videre komme fra land med høy sysselsetting innen industri og jordbruk, og ha en karrierebakgrunn knyttet til et av disse områdene fra opprinnelseslandet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i studien innebærer enten å være med på en til tre individuelle intervju over en fire måneders periode eller å være med på et fokusgruppeintervju. Begge intervju typene vil ha en varighet på ca. 1 time.

Spørsmålene i intervjuet vil handle om erfaringer med det å bygge en karriere i Norge for unge voksne med lite utdanning fra hjemlandet. Spørsmålene vil handle om utdannings og arbeidserfaring fra hjemlandet, utdannings og karriereplaner i hjemlandet og hvordan og hvorfor disse planene har endret seg over tid. Spørsmålene vil også omhandle karrierevalg og karriereutvikling i Norge. Dataene vil registreres gjennom lydopptak og transkribes i etterkant av intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun studenten vil ha direkte tilgang til personopplysninger gitt i prosjektet. Alle personopplysninger vil lagres med fiktive navn for å ivareta deltakernes konfidensialitet.

Personopplysningene vil videre anonymiseres i oppgaven ved at for eksempel alder, bosted og yrke endres noe. Dette for å ivareta deltakernes konfidensialitet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.12.2018. Alle personopplysninger og lydopptak slettes innen denne datoen.

Frivilling deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ida C. De Santillana på telefonnummer 41350091 eller veileder/daglig ansvarlig Roger Kjærgård på telefonnummer 31008875.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

