

Simon Moland Simonsen / 9015

Vi trenger mennesker for alle de tingene

Enslige mindreårige flyktninger og karriere



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Simon Moland Simonsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I rammeverket *Kvalitet i karriereveiledningen* finner karriereveiledere konkrete verktøy som kan benyttes, blant annet for å skape læring hos personer som mottar karriereveiledning. Blant de læringsskapende verktøyene er en sentrering av samtale om *muligheter* og *begrensinger* i karriere. Enslige mindreårige flyktninger har kommet til Norge uten foreldre eller andre egne omsorgspersoner (Sayyad et. al., 2021, s. 123). I barnealder har de vært på flukt uten å ha omsorg og beskyttelse, og de etablerer et liv i et nytt hjemland i fravær av sine nærmeste. Det reiser et spørsmål om hvorvidt de enslige mindreåriges flukt og etablering i Norge utgjør en særegen livserfaring som gir premisser for karrieredeltakelse og er relevant i karriereveiledning. I denne undersøkelsen er data innsamlet i kvalitative semistrukturerte intervjuer med fire unge voksne menn som tidligere kom til Norge som enslige mindreårige flyktninger. Intervjuene er gjennomført med fenomenologiske og hermeneutiske prinsipper. De fire unge mennene har fortalt om sine opplevelser av muligheter og begrensinger innenfor sine karrierer i Norge. Deres fortellinger utgjør undersøkelsens data som er tematisk analysert. Dataene er dessuten belyst ved begreper og perspektiver i karriereteorier hos Donald E. Super, Mark L. Savickas, Vance V. Peavy, John D. Krumboltz og i systemteori. Blant begrepene som blir benyttet er *leverom*, *roller*, *selv*, *identitet*, *utforskning*, *instrumentell læring*, *assosiativ læring* og *kontekst*. Det vises også at funn i denne undersøkelsen overensstemmer med funn i tidligere undersøkelser blant enslige mindreårige flyktninger innenfor andre fagfelt enn karriereveiledning. Funnene inneholder blant annet eksempler på at de enslige mindreårige flyktningene i en tidlig fase etter ankomst mangler ferdigheter i norsk språk og med dette mangler grunnlag for å utvikle et selv og en identitet som retter seg mot norskspråklige omgivelser. De ønsker å lære norsk språk i denne fasen, og anser språkferdighetene som grunnlag for all annen orientering og læring. Vi ser eksempler på at de senere i sin etablering i Norge innhenter praktisk hjelp i kommunale tjenestetilbud, hos venner, bekjente og frivillige organisasjoner. De innhenter hjelp fra venner til å finne jobb, og de innhenter informasjon hos fremmede. Noen av forskningsdeltakerne prioriterer arbeidsinntekt fremfor å fullføre videregående skole.

Nøkkelord: karriere, karriereveiledning, *kvalitet i karriereveiledningen*, enslige mindreårige flyktninger, grunnskole for voksne, Donald Super, Mark Savickas, Vance Peavy, John Krumboltz, systemteori

Abstract

NA

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	5
1 Innledning	6
2 Teorier og tidligere undersøkelser	13
3 Metode	23
4 Analyse	43
5 Oppsummeringer og konklusjon	65
Litteratur	69
Vedlegg	73

Forord

Aller fremst vil jeg takke de fire forskningsdeltakerne som delte sine fortellinger så generøst i samtaler med meg. Jeg ser deres omtanke for andre mennesker og deres solidaritet med andre enslige mindreårige flyktninger. Jeg er glad for å høre at deres erfaringer i Norge og med nordmenn også har gode innslag.

Jeg vil rette en stor takk går også til min arbeidsgiver, som har tilrettelagt for mitt arbeid med denne masteroppgaven. Bedre arbeidsgiver finnes ikke.

En stor takk også til våre to veiledere ved Universitet i Sørøst-Norge. Dere har tålmodig lyttet og utfordret gjennom et år. Jeg har satt stor pris på deres engasjement for oppgaven min, og på deres kompetanse.

En takk går også til mine medstudenter i veiledningsgruppen. Det er herlig å jobbe når tonen mellom kolleger er så god.

Og en takk til mine gode venner Jan og Mohammad for hyggelig samvær som ga avkopling i arbeidet med denne masteroppgaven.

Oslo, 20.05.2024

Simon Moland Simonsen

1 Innledning

Når jeg er ferdig på skolen, går jeg på jobb. Jeg hører mine klassekamerater si «i dag skal vi spille 5G sammen eller Playstation». De snakker om dette. Jeg tenker ok, de har veldig bra system. De bor her med familie og alt. De har ingen stress etter skolen. De tenker på å game og spille Playstation og sånn. Og de gjør hjemmearbeid i 1-2 timer. Men likevel har de helt fri etter skolen. De koser seg. Når jeg går på jobb, føler jeg at jeg skulle hatt det livet også. Til å kose meg den tiden.

Sitatet ovenfor tilhører Bilal som har latt seg intervjuet i denne undersøkelsen. Navnet er et pseudonym og ikke hans egentlige. Bilal er en ung voksen som tidligere kom til Norge som enslig mindreårig flyktning. Han er myndig og står på egne ben nå. I sitatet snakker han om en tid da han gikk på videregående skole. Han sammenligner sin livssituasjon med situasjonen for ungdommer som bor med sin familie. Han har en plikt til å forsørge seg selv som gir han andre livsbetingelser enn hva unge mennesker i Norge vanligvis har. I denne undersøkelsen snakker Bilal og jeg om karrierespørsmål.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Til undersøkelsen har jeg laget denne problemstillingen:

Hvilke muligheter og begrensinger ser personer som har kommet til Norge som enslig mindreårige flyktninger når det gjelder karriereutvikling?

For at jeg skal være bedre i stand til å lete etter de substansielle forholdene som kan besvare problemstillingen, har jeg laget disse forskningsspørsmålene:

- Hvilke ressurser for sin karriere finner de tidligere enslige mindreårige flyktingene?
- Hvordan opplever de tidligere enslige mindreårige flyktingene tilgang til karrierearenaer?
- Hvilken karriererelevant læring opplever de tidligere enslige mindreårige?
- Hvilke opplevelser har de tidligere enslige mindreårige flyktingene av at karriereposisjoner er utenfor rekkevidde for dem?

Jeg har valgt problemstillingen fordi jeg ønsker å undersøke om enslige mindreårige flyktinger har en livserfaring som gir dem særlige forutsetninger for karriere i Norge. Dersom det er slik, kan de særlige forutsetningene være relevante drøftingstemaer i karriereveiledning.

1.2 Mitt utgangspunkt for å gjøre undersøkelsen

Jeg har jobbet som karriereveileder i kommunal voksenopplæring i en årrekke. Det har gitt meg muligheten til å bli kjent med utallige enslige mindreårige flyktinger. Jeg har fulgt dem i deres karriereorientering og i andre spørsmål. På mitt ståsted som praktiserende karriereveileder kjenner jeg på en respekt for livserfaringene deres. Samtidig finnes det sider ved de enslige mindreårige flyktingenes liv som jeg synes det er vanskelig å forme tanker om. Jeg lurer på hvordan det er å være barn og forlate sine foreldre. Og å være på flukt og bosette seg i fremmede omgivelser uten omsorg fra sine foreldre. Denne livserfaringen hos enslige mindreårige flyktinger er et blankt felt i min bevissthet. Mitt utgangspunkt for å gjøre denne undersøkelsen er dermed slik. De enslige mindreårige flyktingene har en livserfaring som jeg ikke klarer å danne meg forestillinger om.

1.3 Rammeverket Kvalitet i karriereveiledning

I 2017 ga Kunnskapsdepartementet i oppdrag til daværende Kompetanse Norge å utvikle et rammeverk for karriereveiledning i Norge (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024, Hva er kvalitetsrammeverket?, Bakgrunn, avsn. 3). Nå foreligger dette rammeverket som nettsiden *Kvalitet i karriereveiledning* i lenke fra direktoratets hjemmeside. I rammeverket finner karriereveiledere i alle sektorer konkrete verktøy som de kan velge å bruke for å utvikle kvaliteten i sin karriereveiledningstjeneste. Utformingen av rammeverket gjør det tverrsektorielt. Rammeverket kan tas i bruk av alle aktører som drøfter karrierespørsmål med veisøkere.

I én av rammeverkets deler finner karriereveiledere konkrete innfallsvinkler og øvelser som kan skape læring hos veisøkere (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2024, Karrierekompetanse, Karriereknappene, Faglig bakgrunn for karriereknappene, Oxymoroner, avsn. 2). Læring i denne sammenhengen kan gi veisøkere kompetanse til selv å håndtere karrierespørsmål i et livsperspektiv. Kjernen i denne læringsdelen av rammeverket består av fem ordpar. Ordparene synliggjør premisser og utfordringer som kan være til stede når mennesker skal ta valg og gjennomføre handlinger i sine karrierer. Ordparene tilbyr utgangspunkt og struktur til karriereveilederes og veisøkeres samtaler. Ett av ordparene har formuleringen *muligheter og begrensninger*.

1.4 De enslige mindreårige flyktingene

De enslige mindreårige flyktingene i Norge har kommet etter flukt fra sine hjemland (Sayyad et. al., 2021, s. 123). De er barn og ungdom under 18 år. De har ankommet Norge uten å ha foreldre eller andre som har et omsorgsansvar for dem. De har oppnådd flyktningsstatus og er gitt bosetting i en kommune. FN-organisasjonen UNHCR definerer en flykting som en person som har forlatt sitt hjemland fordi hun står i fare for å bli forfulgt i hjemlandet (Huemer et. al., 2009, s. 1). Hun kan bli forfulgt for sin nasjonalitet, etnisitet, religion, politiske eller annen sosiale tilhørighet. Pastoor (2017) peker på at det kan være

krevende å migrere uten omsorg fra sine foreldre (s. 200). De enslige mindreårige flyktningene skal håndtere sine følelser (Pastoor, 2017. s. 205). De skal finne en plass for seg selv i en ny kultur. Og de skal mestre overgangen fra ungdoms- til voksenalder.

1.5 Behov for forskning

Svendsen et. al. (2018) har laget en kunnskapsoppsummering over forskning blant enslige mindreårige flyktninger i Norge. De finner forskning innenfor temaene mottak og asylprosess, levekår, helse og psykososial situasjon, bo- og omsorgsløsninger, skoletilbud og overgang til voksenlivet. Forskergruppen hevder at det er behov for mer forskning. Mye av den foreliggende forskningen på enslige mindreårige flyktninger har foregått innenfor området psykisk helse (Svendsen et. al., 2018, s. 2-3). Det er behov for å utvikle kunnskap om denne gruppen innenfor andre fagfelt. De enslige mindreårige flyktningenes egne stemmer og perspektiver kommer for liten grad til uttrykk i foreliggende forskning (Svendsen et. al., 2018, s. 80). Ved forskning på enslige mindreårige flyktninger er det et mulig grep å innhente kunnskap fra voksne som tidligere ankom Norge som enslige mindreårige (Svendsen et. al., s. 77). Disse voksne kan ha et tilbakeskuende blikk på hvordan de opplevde prosesser som enslige mindreårige.

1.6 Vitenskapsteoretiske posisjoner og analysemetode

I en fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjon forsøker forskeren å utvikle kunnskap ved å la aktører beskrive hvordan de opplever de studerte fenomenene (Befring, 2020, s. 20; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45; Tanggaard, 2017, s. 85). Jeg har valgt en fenomenologisk vitenskapsteoretisk posisjon i undersøkelsen.

I en hermeneutisk vitenskapsteoretisk posisjon pendler forskeren mellom forståelse av enkeltdeler og forståelse av helhet innenfor de undersøkte fenomenene (Gilje, 2017, s. 127). Jeg har valgt også en hermeneutisk posisjon i undersøkelsen.

Med tematisk analyse ser forskeren etter mønstre på tvers i et datasett (Brown & Clarke, 2022, s. 4). Forskeren samler utsnitt fra det fulle datasettet i koder, og kodene i temaer. I analyse av dataene har jeg valgt en tematiserende metode.

1.7 Datainnsamling, forskningsdeltakere og anonymisering

Jeg har samlet inn data i kvalitative, semistrukturerte intervjuer med fire unge voksne menn som tidligere ankom Norge som enslige mindreårige flyktninger. Jeg hadde ikke noe ønske om å ha intervjuer med kun menn. Men jeg klarte ikke å rekruttere kvinner til undersøkelsen.

De fire mennene er i aldersgruppen 22-25 år. De har bodd i Norge i 7-12 år. De kommer fra to ulike opprinnelsesland. Nå bor de i to ulike folkerike kommuner i Norge. Alle de fire unge mennene har vært deltakere i grunnskole for voksne i kommune.

I denne rapporten har jeg anonymisert forskningsdeltakerne ved å gi dem pseudonymer. De oppgitte navnene Ali, Bilal, Darwish og Essa er ikke deres virkelige navn. Noen ganger under intervjuene forteller forskningsdeltakerne hvilket utdanningsprogram de har gått på i videregående skole, hvilke fag de har hatt på skolen og hvilke jobber de har eller har hatt. I siteringer i denne rapporten har jeg kamuflert dette ved å kalle utdanningsprogram for «yrkesfag», fag for «programfag», og jeg har unnlatt å rapportere arbeidsbransjer.

1.8 Teoribelysning

Jeg analyserer dataene i lys av begreper i karriereteori hos Donald E. Super, Mark L. Savickas, Vance P. Peavy, John D. Krumboltz og systemteori. Jeg har valgt disse begrepene fordi de gjør det mulig å belyse karrierefenomener på individnivå, og også i individets samspill med omgivelser.

1.9 Definisjon av karrierebegrepet

Til grunn for analysen legger jeg Donald E. Supers definisjon av karrierebegrepet til grunn. Den lyder (min oversettelse): «*En karriere er kombinasjonen og sekvensen av roller som blir inntatt av en person gjennom hennes livsløp*» (Super, 1980, s. 282). Definisjonen inneholder et tidselement. Det åpner for en forståelse for hvordan tiden kan bringe individet til et punkt hvor hun gjør overveielser om karriere. Definisjonen inneholder også et rolleelement. Det gjør det mulig å inkludere flere roller enn utdannings- og yrkesrollene i karrierebegrepet. Definisjonen gjør det dessuten mulig å se at et individ kan ha flere roller samtidig, og dermed flere karrierer samtidig. Og man kan se at karrierer kan følge etter hverandre langs en tidsakse.

1.10 Begrunnelse for undersøkelsen og en mulig kritisk stemme

Jeg legger til grunn for oppgaven at det å være enslig mindreårig flyktning, altså å mangle omsorgspersoner i migrasjonsprosessen, er en egen og særskilt erfaring. Jeg antar at det å migrere som ung og enslig er noe annet enn det å migrere som ung og i beskyttelse av sine foreldre. Jeg er usikker på om det finnes forskningsmessig belegg for å hevde dette. For å finne sikrere svar, kan vi sammenligne forskningsfunn blant enslige mindreårige flyktninger med funn blant barn og unge som har flyktet sammen med sine foreldre, og også med funn blant barn og unge som ikke er flyktninger. For å gjøre en slik sammenlikning mulig, trenger vi forskning som omfatter kun enslige mindreårige flyktninger.

En mulig kritisk stemme kan innvende at alle mulige erfaringer finnes hos enkeltpersoner som tilhører befolkningen som helhet. Karriereveiledningen må innrette seg mot hver eneste veisøkers særlige erfaringer, og det finnes ingen grunn til å behandle enslige mindreårige flyktninger som gruppe.

1.11 Masteroppgavens struktur

I oppgavens kapittel 2 redegjør jeg for karriereteoretiske begreper som blir benyttet i analysen. Jeg refererer også kortfattet relevante funn i tidligere forskning blant enslige mindreårige flyktninger i andre fagfelt enn karriereveiledning. I kapittel 3 redegjør jeg for mine metodevalg. I kapittel 4 redegjør jeg funn i undersøkelsen i lys av de valgte teoretiske begrepene. I kapittel 5 oppsummerer jeg funnene og gir svar til problemstilling.

1.12 Andre kommentarer

Undersøkelsen er godkjent av SIKT i høsthalvåret 2023.

Blant kildene i masteroppgaven er denne: Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). *The Life-Span, Life-Space Approach to Careers*. I Duane Brown, Linda Brooks and Associates (Red.), *Career Choice and Development* (3. utg.) (s. 121-178). Jossey-Bass Publishers. Når jeg har henvist til denne kilden i tekst i parentes, har det dessverre ikke vært mulig for meg å skrive sidetall hvor jeg har hentet aktuelt innhold fra. Jeg måtte levere boken tilbake til biblioteket før jeg noterte sidetallene. Jeg prøvde å låne boken på nytt, men fikk beskjed om at dette ikke var mulig.

Tittelen på denne masteroppgaven er ikke et sitat fra forskningsdeltakerne. Jeg har skrevet den selv. Etter at jeg har lyttet til forskningsdeltakerne i intervjuer, er tittelen ment å være uttrykt i en språkstil som forskningsdeltakerne kunne ha produsert.

2 Teorier og tidlige undersøkelser

2.1 Teorier

2.1.1 Tid

I sitt kapittel om yrkesmessig utvikling i ungdomsalder og tidlig voksenalder (Super et. al., 1963, s. 79) viser Donald Super hvordan tid er en faktor som bidrar til å gi innhold til menneskers liv. For et individ har tiden sitt konkrete uttrykk i hvilken alder vedkommende befinner seg i. Når individet kommer til en gitt alder, utløses forventninger fra samfunnets side om at individet tar på seg bestemte sysler. Og individet kan ønske selv å inntre i systemene som oppfattes å høre naturlig til i hennes alder (Super, 1983, s. 558). Eksempelvis finnes det forventninger om at barn i en viss alder går på skole (Super, 1980, s. 289). Det finnes forventninger om at unge voksne orienterer seg mot en inntektsmulighet som vil gjøre dem selvforsørget i voksen alder (Super, 1980, s. 289). Den generelle oppfatningen er at mennesker beveger seg mot nye roller når økt alder bringer dem inn i en ny fase i livet.

2.1.2 Leverom

Menneskers tilværelse på et gitt tidspunkt har også en romlig dimensjon som Super (1980) begrepsfester med ordet leverom (s. 283). På det gitte tidspunktet befinner et individ seg i spesifikke posisjoner overfor spesifikke omgivelser. Livet spilles ut med konkrete gjøremål og i kontakt med konkrete andre mennesker som finnes i individets tilværelse i øyeblikket. Individet kan la seg trekke til gjøremål og mennesker som gir henne noe som hun opplever som positivt og betydningsfullt (Super, et. al., 1996). Enkelte forhold i tilværelsen hennes kan ha særskilt stor og viktig betydning for henne (Savickas et. al., 2009, s. 241). Dersom vi klarer å forstå hvilke deler av et individs leverom som har særskilt betydning for henne, har vi lært noe om henne. Vi har dessuten lært noe om hennes betydning for samfunnet rundt henne, og med det har vi lært noe om samfunnet. Individer som har bekymringer for enkelte forhold i

sitt leverom, kan oppleve at bekymringene sprer seg til andre forhold og setter farge på stadig større deler av leverommet (Peavy, 2018, s. 88). Vi kan oppnå forståelse for et individs leverom, og individet kan oppnå forståelse for leverommet sitt, ved at vi samtaler om det.

Individets leverom er bygget av hennes roller (Super, 1980, s. 283). En samtale om leverommet er en samtale om rollene som individet fyller. En bevegelse i leverommet er en bevegelse mellom de ulike rollene. En rolle konstitueres av forventningene som andre mennesker fremmer overfor den som innehar rollen (Super, 1980, s. 285). Mennesker er i rollene sine satt i relasjoner til andre mennesker og til verden. Å inneha en rolle innebærer å ha forpliktelser overfor de andre, men også at de andre har forpliktelser overfor en selv. Eksempler på vanlige roller er barn, elev og student, arbeidstaker, familiemedlem og utøver av fritidsinteresser (Super, 1980, s. 283). Individet har flere roller enn utdannings- og yrkesrollen. Det er vanlig at individet har noen få sentrale roller som hun verdsetter og prioriterer høyt (Super et. al., 1996). I tillegg har hun roller som hun ikke vurderer som så sentrale og som hun kan være villig til å nedprioritere når hensynet til viktigere roller gjør det nødvendig. I utøvelsen av roller kan individet bli kjent med hva som gir henne tilfredsstillelse. Med dette får hun et grunnlag for også å velge nye roller (Savickas, 2015, s. 245).

Ett av grunnlagene som kan få individet til å føle seg fornøyd i livet og i aktivitetene hun deltar i, er muligheten til å bidra til at hennes verdier blir virkeliggjort (Super et. al., 1996). Et individs verdier uttrykker det som individet holder som ønskverdig og som hun mener verden bør bevege seg i retning av. Det gir mening for individet når hun kan fylle en rolle som realiserer hennes verdier. Individene kjenner alltid sine verdier best selv (Peavy, 2018, s. 41).

Når individet skal velge blant roller, befinner hun seg på et avgjørelsespunkt (Super, 1980, s. 291). Hun må prøve å se for seg hvordan det vil være å fylle en rolle (Super, 1980, s. 292). Kognitivt må hun tegne opp en fremgangsmåte som kan bringe henne til rollen. Når hun har tatt en avgjørelse og ønsker å innta en rolle, må hun igangsette aktivitet for å komme til den. Når hun endelig befinner seg i rollen, må hun gjerne gjøre noen justeringer ved seg selv for å klare å fungere i den.

2.1.3 Utviklingsoppgaver

I artikkelen om utvikling i ungdomsalder og tidlig voksenalder (Super et. al., 1963, s. 81) redegjør Super for sitt syn på hvordan individene i hver aldersperiode møter oppgaver som typisk tilhører aldersperioden. Super kaller dem utviklingsoppgaver. Dersom individet lykkes med utviklingsoppgaver, oppnår hun forutsetningene hun trenger for å lykkes igjen når det kommer nye utviklingsoppgaver senere (Super et. al., 1963, s. 82). Vellykket håndtering av utviklingsoppgaver gir individene et grunnlag for å føle tilfredshet og forutsigbarhet i sin tilværelse (Savickas, 2015, s. 133). I sin artikkel om utvikling i ungdomsalder og tidlig voksenalder (Super et. al., 1963) gir Super navn til utviklingsoppgavene (s.81). Han kaller dem utforskning, utkrystallisering, spesifisering og implementering, stabilisering og konsolidering.

2.1.4 Utforskning, utkrystallisering, spesifisering og implementering

Å ta del i ulike typer aktiviteter gir individet erfaringer med hva ulike roller har å tilby henne (Super, et. al., 1996). Når individet tar del i aktiviteter som vil gi henne nye erfaringer, utforsker hun. Individet har tanker om feltet hun skal bevege seg inn i før hun starter utforskningen (Savickas, 2019, s. 38). Hun har ideer om hva feltet kan tilby henne av tilfredsstillelse, hun kan være nervøs og spent, og hun er bevisst på at de nye erfaringene kan bli en ressurs for henne i fremtiden.

I sitt kapittel om yrkesmessig utvikling i ungdomsalder og tidlig voksenalder (Super et. al., 1963) forteller Super om hvordan erfaringer fra utforskning kan gjøre individet i stand til å avgrense et felt som hun ønsker å være aktiv innenfor i sin fremtid (s. 82). Super kaller dette fenomenet utkrystallisering. Individet orienterer seg mot et felt i utkrystalliseringen, men hun har ennå ikke tatt et helt spesifikt valg blant enkeltutdanninger, enkeltyrker eller andre roller. Bevisstheten hun har oppnådd i utkrystallisering retter seg mot et område som hun kan velge å rette sine karriereønsker mot. Utkrystalliseringen innebærer dessuten en avgrensning mot andre områder som hun blir bevisst på at hun kan komme til å velge bort.

Fra utkrystalliseringen kan individet bevege seg videre til spesifisering (Super et. al, 1963, s. 82). I spesifiseringen ser individet seg ut en enkeltutdanning, et enkeltyrke eller en annen enkelrolle som hun ønsker å sikte mot. I den tidligere utkrystalliseringen hadde hennes orientering mot et område noe generelt ved seg. Hun så mot et område, men var ennå ikke avklart med hensyn til hvilke spesifikke roller hun kunne tenke seg å innta i området. I spesifiseringen kommer denne avklaringen. Spesifiseringen innebærer et valg som ennå kun finnes i tankene hos individet (Super et. al., 1963, s. 82-83). Hun har så langt ikke foretatt seg noe aktivt for å komme til det som er hennes valg for fremtiden. Imidlertid pålegger hun seg selv noen forpliktelser når hun i spesifisering velger blant konkrete roller. Hun starter planleggingen av hvilke handlinger hun må utføre for å komme til dette som nå er hennes konkrete mål.

Når individet starter å gjøre noe aktivt for å komme til sin foretrukne rolle, er hun i implementering (Super et al., 1963, s. 83). I implementeringen handler individet aktivt for å gjøre fremtidsønsket til virkelighet. Hun tar konkrete skritt som bringer henne i bevegelse i ønsket retning. Å verbalisere fremtidsønsker er ikke å implementere ønskene. Det er kun konkrete handlinger som kan gi implementering (Super et. al, 1963, s. 83).

2.1.5 Selvet, selvoppfatningen og identiteten

I prosessen av utforskning, utkrystallisering, spesifisering og implementering kan individet få bekreftet at hun kan noe, hun er i stand til å gjøre noe og hun er i stand til å endre seg (Peavy, 2018, s. 82). Et individs selv er en sammensetning av hennes mange fortellinger om seg selv og sine meninger (Peavy, 2018, s. 17). Selvet kan forandre seg gjennom hele livet (Savickas et. al., 2009, s. 242). Ved å produsere muntlige eller skriftlige tekster om seg selv kan individet skape et mer avklart selv (Peavy, 2018, s.79).

Super skriver i sitt kapittel om selvoppfattelser i yrkesutvikling (Super et. al., 1963) at vi mennesker har en selvoppfatning som inneholder måten vi forstår oss selv på (s. 1). Vi har en forståelse av hvem vi er og hvordan vi fungerer når vi utfører handlinger i samspill med omgivelser. Selvoppfattelsen vår har flere kilder (Super et. al., 1996). Når vi danner vår selvoppfatning, anvender vi internaliserte tankemåter fra kulturen, vi vurderer våre fysiske

forutsetninger, vi har i større eller mindre grad tilganger til å se andre mennesker utøve roller og prøve ut roller selv, og vi mottar omgivelsenes reaksjoner på oss etter at vi har utøvd en rolle. Med dette som grunnlag lærer vi hvilke roller vi har forutsetninger for å fylle. Vi klarer å velge blant utdanninger, yrker og andre roller fordi vi har en selvoppfattelse som forteller oss hvor vi kan lykkes. Imidlertid kan vår selvoppfatning endre seg etter hvert som livet gir oss nye opplevelser. En endring i selvoppfatningen kan gi et individ behov for å orientere seg blant roller på nytt.

Vi mennesker organiserer vårt selv (Savickas, 2020, s.167). I tankene våre lager vi oss en oversikt over hva vi mener at vi vet, mestrer, tror på og har lært. Vi gir struktur til vår selverkjennelse, og vi samler fragmentariske fortellinger om oss selv til en helhet. Når vi kommer i en ny situasjon, gjør vi en tankemessig vurdering av om situasjonen likner på noe vi har opplevd tidligere, og hva som i så fall er en god måte å håndtere situasjonen på.

Vi mennesker regulerer vårt selv (Savickas, 2020, s. 167). Selvet vårt gir oss en påminnelse om hvor vi ønsker å nå, hva vi ønsker å oppnå og hvordan vi bør oppføre oss for å oppnå det vi ønsker. Gjennom selvreguleringen vurderer selvet hvor godt vi klarer å ha en atferd som tjener oss.

Vi mennesker skaper oss selv (Savickas, 2020, s. 167). I selvskapingen finner vi symboler som illustrerer vår opplevelse av oss selv, våre roller og verden for øvrig. Symbolene gjør det lettere for oss å reflektere over oss selv, våre roller og verden.

I identiteten vår har vi inkludert overveielser av hvordan andre mennesker oppfatter oss (Savickas, 2019, s. 18). I dannelsen av identiteten har det betydning for oss hvordan vi fremstår i andre folks øyne. Selvet er fremdeles virksomt. Identiteten er en sammensmelting av vårt eget blikk på oss selv i det vi har begrepsfestet som selvet, og andre menneskers blikk på oss når vi er i en posisjon overfor dem i en rolle. Vi henter antakelser om hvordan andre mennesker ser oss fra våre erfaringer i konkrete sosiale situasjoner og fra kulturen.

2.1.6 De nødvendige omgivelsene

Savickas (2020, s. 169) hevder at vi mennesker tar form og endrer oss utelukkende fordi vi er i kontakt med andre mennesker. Det finnes ikke noe annet grunnlag for å ta form som menneske enn impulsene man kan hente fra andre mennesker og fra kulturen. Selvet og identiteten er skapt etter hva man har lært i samtaler med andre mennesker. Samtaler med seg selv i alenegang er ikke et tilstrekkelig grunnlag for å skape et selv og en identitet. I alenegangen finnes det ingen tilflyt av mening. Peavy (2018) er på linje med Savickas og peker på at mennesker alltid står i posisjoner som involverer andre mennesker (s. 83).

2.1.7 Læring

Alle situasjoner som mennesker befinner seg i inneholder en mulighet for læring (Krumboltz, 2009, s. 136). Individene bør være oppmerksomme på hva de kan lære fra erfaringer og hvilken fremtidig ressurs denne læringen kan bli for dem. Individene bør oppsøke erfaringer fra mange ulike typer aktiviteter for å lære fra et bredt register av erfaringer (Krumboltz, 2009, s. 135). Læring kommer i situasjoner som individene har planlagt og realisert ved handlinger. I situasjoner oppstår også ikke-planlagte hendelser som individene lærer fra (Krumboltz, 2009).

Instrumentell læring kan oppstå i individet når hun ser hvilke resultater hennes handlinger skaper (Krumboltz, 2009, s. 137). Resultatene kan komme i form av reaksjoner fra andre mennesker. For noen gir opplevelsen av å lykkes en retning for fremtidig karriere.

Assosiativ læring kan oppstå i individet når hun ser andre mennesker utføre handlinger, og hun ser hvilke utbytter de andre menneskene har fra sine handlinger (Krumboltz, 2009, s. 138). Dersom individet liker det hun observerer, kan hun begynne å se seg selv i de andre menneskenes sted. Det kan bli en retning for hennes karriere.

Læring hos individet kan oppstå på alle steder og til alle tidspunkter (Krumboltz, 2009, s. 149).

2.1.8 Systemteori

Ulike mennesker lever innenfor ulike kontekster og ulike kulturer (McMahon et. al, 2014, s. 29). Karriereteori må være rustet til å møte enkeltindividet på en måte som aktualiserer også hennes unike kontekst (McMahon et. al., 2014, s. 30). Individets karriere er påvirket av konteksten hun lever i. I karriereveiledning kan veisøker og veileder drøfte hvilke handlingsrom som finnes innenfor veisøkers bestående kontekst. Over tid kan kontekstens påvirkning på individets karriere bli forandret (Patton & McMahon, 2006, s. 154).

2.1.9 Karriereveiledning

I sitt kapittel om yrkesmessig utvikling i ungdomsalder og tidlig voksenalder (Super et. al., 1963) viser Donald Super at en karriereveileder kan følge en veisøker i hennes prosesser med å utforske, utkrystallisere, spesifisere og implementere. Karriereveiledning er dessuten en egnet aktivitet for å avklare hva andre erfaringer enn disse betyr for veisøker (Savickas, 2019). I karriereveiledningen tas veisøker på alvor når hun formidler sine versjoner av sin biografi (Savickas, 2019, s. 58; Peavy, 2012, s. 37). Det kan settes ord på veisøkers erfaringer (Savickas, 2019, s. 58). Ordene uttrykker veisøkers opplevelser av erfaringene. Det kan også settes ord på de ulike delene i veisøkers leverom (Peavy, 2018, s. 75). Karriereveileder og veisøker kan bevege seg sammen gjennom leverommet, og peke ut de delene som er viktige. Avklaringene som oppstår i karriereveiledning kan tas i bruk når veisøker skal foreta valg for fremtiden (Savickas, 2019, s. 58). Nye erkjennelser kan komme, og nye muligheter kan tre frem (Savickas, 2019, s. 74). Det kan bli tydeligere for veisøker hvordan hun bør prioritere. Og det kan bli synlig hvordan veisøker kan passere hindre for å nå sine fremtidsønsker (Peavy, 2012, s. 33).

Karriereveiledningen skal gi veisøker en opplevelse av at livet hennes har verdi, og at hun er i stand til å utrette noe (Savickas, 2019, s. 42-43). Hun skal ha en forståelse for at hun kan være stolt over hva hun har utrettet hittil (Peavy, 2018, s. 12). Karriereveileder skal være en støtte for henne (Peavy, 2018, s. 9).

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Pastoors bokkapittel om skolars tilrettelegging for enslige unge flyktninger

Pastoor (2017) argumenterer i sitt bokkapittel for at norske skoler må tilrettelegge for de enslige unge flyktingenes særskilte situasjon. Hun viser blant annet til forskning som har påvist høye forekomster av posttraumatisk stress, angst og depresjon blant enslige unge flyktninger (Pastoor, 2017, s. 201). Hun viser dessuten til at de enslige unge flyktingene skal håndtere overgang til voksenalder, integreres i et nytt hjemland og bearbeide følelser (Pastoor, 2017, s. 205).

2.2.2 Førdes undersøkelse av enslige mindreårige flyktninger som har bodd på asylmottak

I sin artikkel viser Førde (2017) til sin intervjustudie blant 5 enslige mindreårige flyktninger (s. 148). De enslige mindreårige var i alderen 16-18 år. Ungdommene fortalte om sine erfaringer ved å bo på asylmottak i Norge (Førde, 2017, s. 146). Førde ønsket å utvikle kunnskap om sammenhenger mellom de enslige mindreåriges opplevelser i omgivelsene på asylmottak og deres psykiske helse. Hun inkluderte relevant faglitteratur i studien (Førde, 2017, s. 149). Førde fant at ungdommene før sin ankomst til Norge hadde hatt forestillinger om at de ville komme til et land hvor det er godt for barn å leve (Førde, 2017, s. 150). Ungdommenes opplevelser i asylmottak var imidlertid annerledes. De opplevde liten anerkjennelse fra personalet i asylmottakene og fra Norge som helhet. Det viktigste for ungdommene var å ha en relasjon til en voksenperson som de kunne stole på (Førde, 2017, s. 151). Ungdommene ønsket seg oppfølging i situasjoner hvor de skulle velge. De ønsket å lære om Norge, delta i aktiviteter og ha relasjoner. Men ungdommene fremhevet at de trengte stabil voksenkontakt for å klare å delta i aktiviteter for ungdom (Førde, 2017, s. 152). Førde (2017) anbefaler at alle de ulike hjelpeinstansene samarbeider for at arbeidet med enslige mindreårige flyktingene skal lykkes (s. 154).

2.2.3 Skårdalmo og Harnischfeger undersøkelse av enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger i boinstitusjon

I sin studie intervjuet Skårdalmo og Harnischfeger (2017) 70 enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger som bodde i institusjon (s. 8). De enslige mindreårige hadde kommet til Norge da de var yngre enn 15 år. På undersøkelsestidspunktet var de i alderen 13-20 år. Flere av dem hadde erfaringer fra krig og konflikt (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 9). Flere av dem var blitt foreldreløse, eller manglet kontakt med sine foreldre. De to forskerne fremhever at ansatte i institusjoner er viktige personer for ungdommene fordi mange av ungdommene mangler kontakt med andre voksne (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 7). Forskerne spurte ungdommene blant annet om hvilke anbefalinger de ville gi til personalet i institusjonene (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 8). Et flertall av ungdommene rådet personalet til: «Vær snill; Prøv å innta mitt perspektiv; Hjelp meg og Gi reglene mening» (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 14). En av ungdommene nevnte at relasjonene mellom voksne og ungdommer på institusjonene bør likne familierelasjoner (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 10). En av ungdommene ba personalet om å spørre ungdommene hva de trenger (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 10).. En ungdom ba personalet bli kjent med ungdommene gjennom kontakt og ikke bare gjennom journaler (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 11). Flere ungdommer ønsket aktiviteter som idrett og turer (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 13). En ungdom ba personalet håndheve regler uten å fremheve reglene så sterkt (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 13). Å være snill kan innebære at personalet etablerer relasjoner til ungdommene (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 15). For at relasjoner skal oppstå må ungdommene kunne se i personalet at personalet har positive følelser for ungdommene. Å innta ungdommenes egne perspektiver kan innebære at personalet anerkjenner at ungdommen har en vanskelig livssituasjon (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 16). Å hjelpe ungdommene kan innebære at personalet deler kunnskaper og ferdigheter som kan bli ressurser for ungdommene (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 17). Å gi reglene mening kan bety at personalet er villige til å kommunisere og danne relasjoner med ungdommene samtidig som de håndhever reglene (Skårdalmo & Harnischfeger, 2017, s. 19).

2.2.4 Thorshaugs og Svendsens undersøkelse om skoleelever som nylig har ankommet Norge og som har mangelfull tidligere skolegang

NTNU Samfunnsforskning gjennomførte undersøkelsen «Helhetlig oppfølging av nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet – og deres opplærings situasjon» fra oktober 2013 til januar 2014 (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 5). Situasjonen for nyankomne elever i grunnskole, grunnskole for voksne og videregående skole ble undersøkt. NTNU Samfunnsforskning hentet en definisjon på begrepet *nyankommen* fra en rapport som Rambøll Management skrev på vegne av Kunnskapsdepartementet i 2008 (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 24). Å være nyankommen i Norge innebærer å ha en botid her i inntil 5 år (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 3). Forskerne gjennomførte intervjuer med 80 informanter (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 7). Informantene var elever, foresatte, lærere, rådgivere, skoleledere, skoleeiere og samarbeidspartnere til skoler. Forskerne fant blant annet at det var vanskelig for flere nyankomne skoleelever å mestre det faglige nivået på videregående skole (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 55). Lærere observerte at flere av disse elevene hadde lav kompetanse fra grunnskolenivået (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 55). Det stilles ikke krav til kompetanse i norsk språk hos elever som begynner i videregående opplæring (opplæringsloven, 1998, § 3-1). Enkelte videregående skoler manglet personale med kompetanse i migrasjonsspørsmål (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 71). Det fantes få tospråklige lærere (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 76). Ny forskning kan vise om situasjonen er den samme i dag.

3 Metode

3.1 Valg av innsamlingsmetode

I undersøkelsen min har jeg ønsket å la fortellinger fra personer som selv har kommet til Norge som enslige mindreårige flyktninger være grunnlag for å utvikle kunnskap. De tidligere enslige mindreårige har sine egne posisjoner og utviklingsposter i dette feltet. Deres fortellinger og kunnskap kan ha et annet innhold enn hjelpeapparatets og majoritetsbefolkningens fortellinger og kunnskap. Kanskje har hjelpeapparatet og majoritetsbefolkningen blinde flekker som de enslige mindreårige flyktningene ved sine erfaringer er i stand til å gjøre synlige og fylle med ny kunnskap.

Jeg har gjort litteratursøk i Oria for å se om det tidligere er utført forskning blant enslige mindreårige flyktninger i lys av karriereteorier. Jeg brukte *enslig mindreårig flyktning* som søkeord. Jeg fikk treff fra flere fagdisipliner og leste trefflisten tilbake til 2009. Jeg fant ingen treff for forskning innenfor karriereveiledningsfaget. Feltet virker å være utforsket i Norge.

Ved kvantitative studier omformer man fenomenene som man forventer å finne i feltet til variabler som man undersøker utbredelsen eller styrken av (Befring, 2020, s. 14). Jeg mangler grunnlag for å utarbeide en kvantitativ undersøkelse om utbredelse av fenomener i denne gruppen fordi feltet er vitenskapelig utforsket. I et utforsket felt vet man ikke hvilke fenomener man kan forvente å finne.

Ved å frembringe kvalitative data får man et grunnlag for å fortolke hvordan mennesker forstår sine liv og sine omgivelser, og man får et grunnlag for å fortolke hvilke intensjoner mennesker har i sine handlinger (Befring, 2020, s. 13). Vår felles kunnskap utvides ved at vi innhenter fortellinger fra forskningsdeltakeres perspektiv og fortolker disse innenfor en forskningsmessig ramme (Skilbrei, 2019, s. 65). Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode.

En dypere innsikt i forholdene hos sårbare grupper kan oppnås ved en kvalitativ tilnærming i forskning hvor man lar de aktuelle menneskene selv velge ordene som kan formidle deres erfaringer (Ragin & Amoroso, 2011, s. 114). Det er naturlig å tenke at tidligere enslige mindreårige flyktninger kan ha sårbarheter i sine møter med utdanning, arbeid og fritid.

Mennesker konstruerer mening i den situasjonen de befinner seg i, og i kvalitativ forskning forsøker man å gripe nettopp disse meningene (Cohen et. al., 2018, s. 288; Skilbrei, 2019, s. 14). Ved å innlemme perspektiver fra ulike grupper av mennesker inn i vår felles kunnskapsbase bidrar kvalitativ forskning til at kunnskapsbasen utvikles. I intervjuene som tilhører denne undersøkelsen er forskningsdeltakerne aktive og ivrige i å formidle sine fortellinger. De forteller i høyt tempo, med få tenkepauser og med lite nøling. Det høye taletempoet gir meg en opplevelse av at de har fortellingene om sine liv i Norge langt fremme i sin bevissthet.

Innenfor det fenomenologiske vitenskapssynet fremsettes det en påstand om at aktørers egne opplevelser av fenomener er gyldig kunnskap om fenomenene (Befring, 2020 s. 20; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45; Tanggaard, 2017, s. 83).. Det er en fenomenologisk ambisjon å forstå og beskrive essenser i menneskers oppfatninger (Creswell & Creswell, 2018, s. 13; Tanggaard, 2017, s. 84). Vi forsøker å finne essensene ved å avdekke hva menneskene prøver å oppnå i sine handlinger (Tanggaard, 2017, s. 85). Når jeg ønsker å forstå perspektiver på karriere slik de oppleves av de tidligere enslige mindreårige flyktningene, har jeg valgt et fenomenologisk vitenskapssyn. Min ambisjon i dette masterprosjektet er å avdekke noe om hvordan tidligere enslige mindreårige flyktninger forstår sine karrierer og hva de ønsker å oppnå ved sine handlinger innenfor karriere. For å oppnå dette har jeg tatt i bruk innsamlingsmetoden kvalitativt intervju.

Innenfor det hermeneutiske vitenskapssynet fremsettes det også en påstand om at mennesker tillegger mening til omgivelsene, og det er en vitenskapelig oppgave å oppdage denne meningen (Kristiansen, 2017, s. 157). I tråd med denne tradisjonen søker man kunnskap om hva mennesker prøver å oppnå i sine handlinger, og hvordan de er påvirket av sine omgivelser (Gilje, 2017, s. 140). En forsker kommer til et forskningsunivers med noen allerede innarbeidede oppfatninger om hva som finnes i universet (Kristiansen, 2017, s. 157). Forskeren er dessuten også intensjonell og påvirket av omgivelser (Kristiansen, 2017, s. 157).

Forskeren må være bevisst og åpen om sitt ståsted. Innenfor et univers finnes det detaljer som kan studeres (Kristiansen, 2017, s. 159-160). Detaljene representerer deler som tilhører en helhet. Ny kunnskap om deler kan endre vår kunnskap om helheten. Vår kunnskap om helheten påvirker måten vi oppfatter de tilhørende delene. I forskning med et hermeneutisk vitenskapssyn pendler man mellom perspektiver på del og helhet. Min inngang til denne undersøkelsen er også hermeneutisk. Jeg forsøker å fortolke hva detaljerte historier fra forskningsdeltakerne kan fortelle oss på et mer generelt plan. Jeg redegjør for mitt eget ståsted innenfor forskningstema i innledningen i denne rapporten.

Det kvalitative intervjuet er egnet til å fremskaffe data om hvordan forskningsdeltakere forstår seg selv, sine omgivelser, sine erfaringer og sine handlinger (Holter, 1996, s. 16; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Når en kvalitativ intervjuer stiller åpne spørsmål, gis forskningsdeltakerne rom til å velge momenter av innhold som kan bli forsøkt brukt for å belyse feltet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 48). Jeg startet intervjuene med et bredt og åpent spørsmål, og gjennom intervjuene styrte jeg deltakerne lite med oppfølgingsspørsmål. Med dette ga jeg forskningsdeltakerne rom til selv å velge hvilke fortellinger som skulle gis plass i undersøkelsen, og forskningsdeltakerne fikk formidle fortellingene slik de selv valgte. Gjennom intervjuene tok jeg utgangspunkt i at en stor andel av forskningsdeltakernes fortellinger belyser deres karrierforhold.

Et intervju med en semistrukturert oppbygging kan gi innblikk i forskningsdeltakernes tilværelse (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22). Et kvalitativt intervju inneholder muligheten for fleksibilitet slik at de mest interessante temaene kan komme frem (Grønmo, 2016, s. 167). Jeg hadde forberedt semistrukturerte intervjuer med en intervjuguide bestående av temaer som intervjuet kunne berøre. Men jeg var også forberedt på å unnlate å behandle temaene i intervjuguiden dersom jeg syntes at forskningsdeltakerne introduserte temaer som er mer interessante enn temaene jeg selv hadde forberedt.

3.2 Rekruttering av forskningsdeltakere

Det er rimelig å avgrense forskningsrekruttering til en særskilt gruppe når formålet med forskningen er å gi denne gruppen en stemme (Ragin & Amoroso, 2011, s. 116). Den

kvalitative forskeren bør velge forskningsdeltakere som i størst mulig grad kan bidra til at problemstilling og forskningsspørsmål blir besvart (Creswell & Creswell, 2018, s. 185). I denne forskningen har jeg ønsket å la personer som selv har kommet til Norge som enslige mindreårige flyktninger komme til orde. Min rekruttering av forskningsdeltakere rettet seg derfor spesielt mot denne gruppen. Jeg ønsket dessuten å intervju personer med relativ lang botid i Norge. Antakelsen min var at en relativ lang botid vil ha gitt personene flere karriereerfaringer i Norge.

Jeg kontaktet en utdanningsinstitusjon for å få hjelp til å rekruttere forskningsdeltakere. Utdanningsinstitusjoner kan lett finne frem oversikt over personer i målgruppen for forskningsdeltakelse fra sine fagsystemer. Da jeg fikk hjelp fra en utdanningsinstitusjon til å rekruttere forskningsdeltakere, var sjansen stor for at jeg ville få deltakere med erfaring fra formell utdanning i Norge. Dette er en innsnevring av forskningsuniverset slik det fremgår i problemstillingen. I mitt valg av måte å rekruttere forskningsdeltakere på, skapte jeg i tillegg en sannsynlighet for at forskningsdeltakerne også hadde erfaring som veisøkere i karriereveiledning. Jeg vet fra min praktiske erfaring at introduksjonsprogram og flere utdanningsinstitusjoner tilbyr karriereveiledning til gruppen som forskningsdeltakerne tilhører. Jeg så en fordel ved å skape sannsynlighet for at forskningsdeltakere hadde erfaring fra formell utdanning og karriereveiledning, fordi denne typen erfaring er blant fenomenene som jeg ønsker å utvikle kunnskap om.

Forskere kan legge kvalitative vurderinger til grunn ved valg av forskningsdeltakere (Fog, 1996, s. 204). Sannsynlighetsutvalg kan erstattes med et skjønnsmessig utvalg av personer som forskeren kvalitativt vurderer som typiske i forskningsuniverset (Fog, 1996, s. 204). Jeg har en problemstilling som ikke viser til at forskningen gjelder personer som har deltatt i formell utdanning. Jeg fant det ikke nødvendig å ha en slik avgrensning i problemstillingen. Jeg antar at et overveiende flertall av enslige mindreårige flyktninger som gis bosetting i Norge blir gitt tilbud om skolegang, og deltar i skolegang i kortere eller lengre tid. Det er en utbredt forståelse i Norge at mindreårige personer skal få mulighet til å gå på skole.

Det er viktig å merke seg at jeg tidligere har vært i formell rolle som karriereveileder overfor samtlige av forskningsdeltakerne. Jeg har hatt en annen relasjon til dem enn forskerens. Jeg

var ikke karriereveilederen deres på intervjutidspunktet og er det ikke når prosjektet arbeides videre med og ferdigstilles.

Ved kvalitativ forskning finnes det en risiko for at deltakere lar forskningen påvirke dem til å vise seg i en annen versjon enn versjonen de opptrer i utenfor forskning (Grønmo, 2016, s. 173). Det er vanskelig å være sikker på om forskningsdeltakerne har latt vår tidligere relasjon påvirke hvilke fortellinger de har ønsket å gi i intervjuet. Det finnes ikke noen måte hvor jeg kan tre ut av min rolle som deres tidligere karriereveileder for å få verifisert dette.

3.3 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuet bør introduseres med kort informasjon som setter intervjuet i en praktisk og faglig sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 160). Intervjueren kan lage åpnings spørsmål som gir rom for brede og rike beskrivelser fra forskningsdeltakeren (Kvale & Brinkmann, 2017, s.166). Det semistrukturerte intervjuet skal ha åpenhet for endring i selve intervjusituasjonen (Grønmo, 2016, s. 168; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 156-157). Forskeren kan følge intervjupersonenes fortellinger når de gir materiale til viktig innsikt i fenomenene som står i fokus for undersøkelsen. Spontanitet i selve intervjuet kan gi rom for at uventede data kommer frem. I noen intervjuer vil strukturering føre til at enkelte fortellinger ikke blir gitt (Larsen, 2017, s. 99). Den første som kom til intervju var Ali. Jeg startet intervjuet med å gjenta informasjon om bakgrunnen for intervjuet og forskningsinteressen min. Jeg fortalte Ali at jeg er interessert i å høre om erfaringer i utdanning og arbeid hos personer som var kommet til Norge som enslige mindreårige. Med dette ønsket jeg å ramme inn intervjuet for han. Jeg ønsket å avgrense vårt felles oppmerksomhetsfokus slik at han kunne oppfatte hva som var mine håp for innholdet i samtalen vår. Jeg ville dessuten gi et signal til Ali om hva han kunne forvente vi ikke skulle snakke om. Mitt første intervju spørsmål var åpent og egnet for Ali til å komme med mange ulike refleksjoner. Jeg spurte Ali hvordan det oppleves å flytte fra et annet land til Norge. Jeg ga Ali dette åpnings spørsmålet fordi jeg ville gi han en opplevelse av relevans mellom intervjuet og hans livssituasjon. Jeg antok at migrasjonen var en fremstående erfaring hos han og sterkt fremme i bevisstheten hans. Alis reaksjon var umiddelbar. Han

fortalte sammenhengende om flere sider ved migranttilværelsen. Han snakket sammenhengende uten å ta pauser. Jeg opplevde hans fortellinger som relevante for forskningsinteressen min. I intervjuet bestemte jeg meg for å legge bort intervjuguiden min og i stedet følge Alis fortellinger.

Neste forskningsdeltaker som kom til intervju var Bilal. Til Bilal ga jeg samme innledning som jeg hadde gitt til Ali. Men jeg ga Bilal et annet første spørsmål enn jeg hadde gitt Ali. Jeg spurte Bilal om hva som er viktig for mennesker i ung alder. Formålet var igjen å gi et første spørsmål som ga Bilal åpning til refleksjon over mange ulike forhold. Og å gi han et spørsmål som han forhåpentligvis ville oppleve som relevant for sin egen livssituasjon. Jeg ga han et annet åpningsspørsmål enn jeg hadde gitt Ali fordi jeg ville unngå et sterkt fokus på sammenligning mellom kulturer. Etter ankomsten til Norge har forskningsdeltakerne sine karrierer i en vestlig kultur, og overveiende ønsker jeg å analysere deres karriereforhold innenfor en vestlig ramme.

Forskeren skal styre et intervju for å gi det et relevant innhold (Grønmo, 2016, s. 171). Jeg opplevde med Bilal, som jeg også hadde opplevd med Ali, at en innledning hvor jeg nevnte fenomenene enslige mindreårige og erfaringer med utdanning og arbeid, og et åpent første intervju spørsmål, var tilstrekkelig til å sette han på sporet til relevante fortellinger. Kanskje hadde de begge to forberedt seg etter å ha lest invitasjonsbrev fra meg og deltatt i telefonsamtale med meg på forhånd.

I kvalitative undersøkelser endres opplegg etter hvert som metodologisk innsikt utvikler seg (Grønmo, 2016, s. 167). I intervjuene med Darwish og Essa startet jeg med samme innledning og samme åpne første spørsmål som jeg hadde gitt til Bilal. Jeg lot oppfølgingsspørsmål rette seg mot fortellingene deres i stedet for å bruke intervjuguiden min. Etter erfaringene mine i intervjuene med Ali og Bilal bestemte jeg meg i forkant av intervjuene med Darwish og Essa for å la intervjuformen være i retning av det ustrukturerte. Jeg hadde erfart med Ali og Bilal at åpenhet overfor forskningsdeltakerne frembrakte mer interessante fortellinger enn hva jeg hadde vært i stand til å forberede. Jeg hadde min intervjuguide, men brukte den ikke. Intervjuene viser ulike fortellinger fra Ali, Bilal, Darwish og Essa. Samtidig er det mulig å samle fortellingene i overordnede temaer. Fortellingene kan ha kommet som resultat av min

åpenhet i intervjuet. Gjennomlesning av dataene mine åpner for refleksjoner over hvor det hadde vært mulig å fordype seg mer.

Forskningsdeltakere bør føle seg komfortable med stedet hvor intervjuet holdes (Grønmo, 2016, s. 170-171). Intervjuene foregikk på et møterom på min nåværende arbeidsplass. Stedet ble foreslått av meg overfor forskningsdeltakerne av praktiske hensyn. Stedet ligger sentralt plassert og har lett tilgang med offentlig transport. Overfor én av deltakerne sa jeg at vi kunne møtes et annet sted dersom han foretrakk det. Han ønsket å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen min. Alle forskningsdeltakerne kjenner stedet godt. Det er en stor, åpen bygning hvor det foregår mange ulike aktiviteter. Et stort antall mennesker er innom bygningen hver dag. Det er vanskelig for meg å ha sikker kunnskap om hvorvidt møtestedet har påvirket forskningsdeltakerne i intervjusituasjonen.

3.4 Valg av språk i intervjuene

Ali, Bilal, Darwish og Essa har bodd i Norge i en relativt lang periode. De har deltatt i formell utdanning med norsk som undervisningsspråk. De har jobber hvor norsk er arbeidsspråk overfor kunder og mellom kolleger. Før intervjuene kjente jeg deres funksjonsnivå på norsk fordi jeg har vært deres karriereveileder og fordi jeg har vært i sporadisk kontakt med dem etter at jeg ikke lenger var deres karriereveileder. Vi gjennomførte intervjuene på norsk. Alternativet ville være å benytte tolk.

3.5 Transkripsjon

En skriftlig versjon av intervjuene gjør det mulig å lete etter mønstre og sammenhenger (Larsen, 2017, s. 110 & 114). I omgjøringen fra muntlig til skriftlig tekst er det nødvendig for forskeren å fortolke de muntlige fortellingene (Cohen et. al. 2018, s. 643; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). I omgjøringen fra muntlig til skriftlig tekst kan meningsinnhold bli redusert, endret eller helt borte (Cohen et. al., 2018, s. 648). For å gi publikum noen grad av

mulighet til å vurdere troverdigheten til de skriftlige dataene etter transkriberingen, bør alle forskere synliggjøre hvilke prinsipper de har transkribert etter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 207). Når store intervjuetekster skal meningsanalyseres, er ikke den mest detaljerte transkriberingen nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 209). Jeg har lagret intervjuene med Ali, Bilal, Darwish og Essa i lydopptak og deretter transkribert lydopptakene til skriftlig tekst. Fortolkningen skjer når forskeren tar stilling til hvordan muntlig tekst skal representeres i skriftlig tekst. Som forsker har jeg vært alene i mine vurderinger når jeg har transkribert. Dataene kan senere bli distribuert i skriftlig form til et publikum som av konfidensialitetshensyn ikke skal ha tilgang til lydopptakene, og som dermed aldri får innsikt i overensstemmelsene mellom muntlige data og skrevne data.

Det finnes ikke standardregler for hvordan transkribering skal foregå (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 208). Mening kan stige frem i et materiale selv om små enheter i materialet er utelatt. Samtidig etterlater dette en usikkerhet om hvorvidt de utelatte små detaljene er meningsbærende og danner mønstre med substansiell betydning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 210). På den annen side kan detaljerte transkripsjoner av et muntlig språk som i manges øyne vil aneeses som språk av dårlig kvalitet, føre til at forskningsdeltakernes kompetanse settes i tvil (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 214). Dette siste er et etisk forhold. Hensynene til forskningens validitet og etikk kan trekke i ulike retninger. (Se punkt 3.8 for en definisjon av begrepet validitet).

I min undersøkelse har Ali, Bilal, Darwish og Essa tilstrekkelige ferdigheter i norsk språk til å kommunisere innhold. Samtidig har de utbredte morfologiske og syntaktiske feilproduksjoner. De har overforbruk av enkelte begreper, særlig av adverb. I noen tilfeller, men etter min mening ikke ofte, gjør de feil ordvalg. Når feil ordvalg har forekommet, har jeg kunnet fortolke et innhold uten stor usikkerhet ved hjelp av ytringenes språklige kontekst, og en substansiell forbindelse mellom ordet de valgte og ordet det ville være riktig å velge.

For å unngå å presentere forskningsdeltakerne med språk som er preget av feil, har jeg skrevet deres ytringer på feilfri norsk i transkriberingen. Jeg har dessuten ikke transkribert pauser, latter, pust, sukk og liknende.

3.6 Koding

Forskeren kan starte en kodeprosess ved å lese gjennom alle data og gjøre seg tanker om hvilke meninger dataene uttrykker (Creswell & Creswell, 2018, s. 193). I manuelt arbeid for å utvikle koder kan forskeren notere i eller utenfor en papirversjon av teksten (Grønmo, 2016, s. 266-267; Larsen, 2017, s. 114; Leiulfsrud & Hvinden, 1996, s.231). I starten av et kodingsarbeid bør forskeren ikke lage for mange stikkord (Leiulfsrud & Hvinden, 1996, s. 231). Etter første intervju leste jeg papirutskrift av transkripsjonen nøye. Jeg leste den to ganger for å ta inn inntrykk av innholdet. På et blankt papir noterte jeg stikkord som beskrev enkeltfenomener i transkripsjonen. Jeg startet bearbeidingen av dataene på dette tidspunktet fordi jeg vurderte å gjøre undersøkelsen til en case studie med kun denne ene personen som forskningsdeltaker. Stikkordene var mine egne formuleringer. De var mine første fortolkninger av forskningsdeltakerens meninger i intervjuet. Noen av stikkordene var enkeltord, noen var setningsemner og noen var hele setninger. Jeg hadde et høyt antall stikkord etter denne første bearbeidingen, men antallet var likevel ikke høyere enn at jeg opplevde at jeg kunne bearbeide dem videre med oversikt. Det er et vurderings spørsmål om mine første stikkord skal betegnes som en første versjon av kodene. Jeg liker å kalle dem stikkord for å markere en opplevelse jeg hadde av at disse formuleringene skulle være midlertidige, at min første tilnærming i kodearbeidet var uforpliktende og kunne gjøres om.

I koding lager forskeren korte formuleringer som forteller noe substansielt om hvilke meninger som ligger i teksten (Braun & Clarke, 2022, s. 52; Creswell & Creswell, 2018, s. 193-194; Grønmo, 2016, s. 179; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 226). En kode skal representere en avgrenset mening (Braun & Clarke, 2022, s. 54). Fordi en tekst som regel inneholder flere atskilte meninger, lages det flere atskilte koder. Etter første intervju hadde jeg laget en liste med innledende stikkord, og med stikkordslisten som grunnlag laget jeg en liste med koder. Antallet koder var mindre enn antallet stikkord. Jeg samlet flere stikkord i enkeltkoder. Enkelte av kodenavnene hadde formuleringer på et høyere generelt nivå. Noen stikkord bestemte jeg meg for å ikke jobbe videre med. Det var stikkord for fenomener som jeg fortolket til ikke å ha relevans for karriere.

En fase i kodingen består i å ta ut tekstutdrag fra transkripsjonen, og plassere hvert enkelt utdrag inn under koden som forskeren i sin fortolkning mener at utdraget tilhører (Braun &

Clarke, 2022, s. 63; Cohen et. al., 2018, s. 669). På denne måten oppnår man en ny ordning av dataene hvor dataene er sortert etter mening (Skilbrei, 2019, s. 187). Til hver enkelt kode som jeg hadde laget etter første intervju, samlet jeg tilhørende sitater fra forskningsdeltakeren.

Det finnes en risiko for at forskeren i utarbeidelsen av en ny versjon av kodene ikke er tilstrekkelig løstrevet fra tidligere versjoner av kodene (Cohen et. al., 2018, s. 670). I gjennomlesingen av transkripsjoner fra intervju nummer to og tre oppdaget jeg at de tre forskningsdeltakerne hadde meninger innenfor samme substansielle områder. Jeg laget et nytt sett med koder som var egnet for å gruppere viktige utdrag fra alle tre intervjuene. I den nye versjonen ble antallet koder mindre enn det antallet koder jeg hadde laget etter kun å ha gjennomført første intervju. Jeg samlet flere av de tidligere kodene i nye, mer overordnede koder. I tillegg laget jeg en ny kode for substansielt innhold som første intervjuperson ikke hadde ytret meninger om, men som andre og tredje intervjuperson hadde ytret. Jeg grupperte sitater fra alle tre intervjuene under den nye versjonen av koder og opplevde at sitatene bekreftet kodenes berettigelse.

Til deskriptive koder hentes innhold fra det som ligger eksplisitt i datamaterialet (Grønmo, 2016, s. 267). Til fortolkende koder hentes innhold fra forskerens oppfatninger av meninger i datamateriale (Grønmo, 2016, s. 267). I min nye versjon av koder endret jeg kodenavnene til noe som jeg opplevde var en ren språklig forbedring. De nye kodenavnene besto av setningsemner og hele setninger. I kodenavnene brukte jeg substantiv som jeg umiddelbart fant som innhold i forskningsdeltakernes ytringer. Med substantivene ga jeg kodene mine et deskriptivt element. I kodenavnene mine brukte jeg også adjektiv som ikke nødvendigvis var uttrykt av forskningsdeltakerne. Med adjektivene ga jeg kodene mine også et kort, fortolkende element.

Det kan lages kode for forhold som er representert kun én gang i datamaterialet, fordi denne koden kan inngå sammen med andre koder i et overliggende tema på et senere tidspunkt i analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 55). Da jeg leste gjennom transkripsjon fra fjerde intervju, fant jeg meninger hos fjerde forskningsdeltaker innenfor samme substansielle områder som hos de tre første intervjupersonene. Det var slående for meg at de fire intervjupersonene ga uttalelser innenfor samme meningsområder. Det skjedde ved forskningsdeltakernes frie tale uten initierende spørsmål fra meg. Etter gjennomlesing av transkripsjonen fra fjerde intervju

opprettet jeg én ny kode i en revidert samlet kodeliste for samtlige intervjuer. Det var en kode for et forhold som kun opptrådte hos den fjerde forskningsdeltakeren.

Kodingen skal inneholde en avklaring av likheter og forskjeller i substansielle forhold (Braun & Clarke, 2022, s. 55; Ragin & Amoroso, 2011, s. 124; Skilbrei, 2019, s. 187).

På dette tidspunktet hadde jeg en ny versjon av datamaterialet mitt. Den nye versjonen besto av en tekst hvor sitater var samlet i grupper, og gruppene hadde koder som overskrifter. I denne nye versjonen var det lettere å se at forskningsdeltakerne hadde like meninger innenfor noen substansielle områder, og ulike meninger innenfor andre områder.

Det er en induktiv prosess når forskerens bevegelse går fra data og til utvikling av koder (Braun & Clarke, 2022, s. 56). Den induktive tilnærmingen kan også betegnes som datastyrt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 227). Jeg har utviklet koder med utgangspunkt utelukkende i datamaterialet. Den innebærer at dataene gis stor påvirkning på kunnskapsutviklingen fordi prosessen med å utvikle koder starter nettopp i dataene.

3.7 Tematisering

Et slående trekk ved dataene mine er at forskningsdeltakerne har berørt samme temaer i intervjuene. Jeg har grunn til å tro at forskningsdeltakerne ikke var påvirket av hverandre. Jeg vet at de ikke omgås. Gjennomgang av transkripsjonene gir grunn til å tro at forskningsdeltakerne var lite påvirket av meg i intervjusituasjonen når det gjelder hvilke temaer de valgte å trekke frem. Jeg ga dem få oppfølgingsspørsmål under intervjuene og lot dem i høy grad snakke fritt. Initieringen av temaene kom fra forskningsdeltakerne selv.

Etter at kodingen foreligger, ser forskeren etter mønstre i materialet (Larsen, 2017, s. 114). Forskeren ser etter fenomener som gjentakende ganger dukker opp (Braun & Clarke, 2022, s. 79; Creswell & Creswell, 2018, s. 194; Leiulfstrud & Hvinden, 1996, s. 231; Skilbrei, 2019, s. 187). De interessante fenomenene kan være til stede hos ulike forskningsdeltakere på tvers i et samlet forskningsmateriale (Braun & Clarke, 2022, s. 79). Den temabaserte analysen skal avklare likheter og forskjeller mellom enheter (Braun & Clarke, 2022, s. 79; Ragin & Amoroso, 2011, s.124). Min neste fase i analyseringen av transkripsjonene var å lage temaer.

Jeg leste koder og sitater gjentatte ganger, og jeg hørte lydopptakene på nytt. Jeg ønsket å ta stilling til hva det vesentligste i forskningsdeltakernes fortellinger var, og formulere dette vesentligste som temaer. Jeg fant at forskningsdeltakerne omtalte fenomener som de hadde påfallende like verdsettinger av. Men jeg fant også at forskningsdeltakerne omtalte fenomener som de hadde ulike holdninger til. I temaanalysen er de gjentakende fenomenene i materialet altså ikke en felles holdning hos ulike forskningsdeltakere, men fenomener som finnes i forestillingsverden til flere ulike forskningsdeltakere og som forskningsdeltakerne kan ha ulike holdninger til.

En forsker skal ikke la fenomener bli overordnede temaer i analysen utelukkende fordi fenomenene opptrer hyppig i forskningsmaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 102). Fenomener som skal gis plass som overordnede temaer må være egnet til å besvare problemstilling (Braun & Clarke, 2022, s.102). I min orientering i forskningsmaterialet la jeg merke til fenomeners frekvens. Jeg valgte å gi vekt til fenomener som opptrådte i et stort antall sitater i materialet. I materialet mitt vurderte jeg at hyppig opptredende fenomener også hadde relevans for min forskningsinteresse. Jeg anså at jeg hadde en kombinasjon av frekvens og relevans. Tidligere hadde jeg laget kode av et fenomen som opptrådte hos kun én forskningsdeltaker fordi jeg anså fenomenet som interessant. Jeg lot en kode for et fenomen som ble formidlet av kun én intervjuperson gå sammen med koder for fenomener som var uttrykt av flere intervjupersoner i et overordnet tema. Samtidig er de ferdig utviklede temaene et uttrykk også for frekvens i meningene hos de fire forskningsdeltakerne.

Et overordnet tema kan ha undertemaer (Braun & Clarke, 2022, s. 85; Creswell & Creswell, 2018, s. 195). Jeg har gitt undertemaer til mine hovedtemaer. Det er en måte å holde det substansielle innholdet ryddig på.

Presentasjonen av temaene kan inneholde sitater (Creswell & Creswell, 2018, s. 195). For å ligge nær data har jeg benyttet meg av dette.

3.8 Etikk

Forskeres arbeid og atferd er regulert av etikk (Cohen et. al., 2018, s. 111). Etske hensyn må vurderes og etterleves gjennom hele forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95; Skilbrei, 2019, s. 24-25). Etske hensyn innebærer at forskere må ta stilling til hvilke handlinger de ikke skal foreta seg fordi handlingene ville være hensynsløse overfor de involverte. Som forsker har jeg designet et forskningsopplegg slik jeg selv ønsker å ha det. Jeg har involvert fire forskningsdeltakere som har gitt meg fortellinger fra sine liv. I undersøkelsene, bearbeidingen og rapporteringen står forskningsdeltakernes fortellinger til min disposisjon. Som forsker må jeg ha omtanke for både forskningsdeltakere og vitenskapen. Jeg må ville både forskningsdeltakerne og forskningen vel.

Forskningsdeltakere skal forstå informasjon som blir gitt dem om forskningsprosjektet (Befring, 2020, s. 32). Forskeren må informere forskningsdeltakere om hva som er mål for forskningen, hvordan forskningen er bygget opp og hvilke konsekvenser forskningen kan ha for forskningsdeltakere (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104; Ragin & Amoroso, 2011, s. 89). Det er et etsk hensyn at forskningsdeltakelse skal være frivillig (Befring, 2020, s. 32; Cohen et. al., 2018, s. 122; Creswell & Creswell, 2018, s. 89; Grønmo, 2016, s. 33; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104; Ragin & Amoroso, 2011, s. 89; Skilbrei, 2019, s. 26). Deltakelsen er reelt sett frivillig først når deltakerne har forståelse for forskningens innhold (Befring, 2020, s. 32; Cohen et. al., 2018, s. 122; Ragin & Amoroso, 2011, s. 89). Alle forskningsdeltakerne fikk tilsendt et brev med skriftlig informasjon om prosjektet mitt. Brevet var utarbeidet med utgangspunkt i en mal fra SIKT. Til mitt prosjekt forenklet jeg teksten i malen for å gjøre den lettere tilgjengelig for personer med annet morsmål enn norsk. I så stor grad som mulig brukte jeg ord som generelt er i frekvent bruk i norsk, og jeg reduserte variasjoner i setningenes syntaks. I begynnelsen av intervjuene informerte jeg muntlig om min forskningsinteresse, at forskningen var en mastergrad, at jeg skulle skrive en rapport fra forskningen, at forskningsrapporten kunne bli publisert og at deltakerne hadde rett til å trekke seg på ethvert tidspunkt. Jeg innhentet deltakernes samtykke muntlig. Min muntlige informasjon og deltakernes muntlige samtykke ble registrert i lydopptak og er lagret.

Forskningsdeltakere som mottar mye skriftlig informasjon kan bli usikre på hvilke konsekvenser forskningsdeltakelsen vil ha for dem (Ragin & Amoroso, 2011).

Forskningsdeltakere som samtykker ved skriftlig signatur kan bli usikre på om deres anonymitet vil bli overholdt av forsker (Ragin & Amoroso, 2011, s. 92). I intervjusituasjonen valgte jeg å unngå skriftlighet. Jeg informerte muntlig og lot forskningsdeltakerne samtykke muntlig. Jeg ville unngå at skriftlige dokumenter signaliserte formalitet som forskningsdeltakerne ville oppleve at de ikke overskuet og ikke visste konsekvensene av.

Deltakelse i forskning skal ikke gi krenkende opplevelser (Befring, 2020, s. 35; Cohen et. al., 2018, s. 127). Forskningen er innenfor etiske rammer når det er forskningsdeltakerne, og ikke forskeren, som åpner for sensitiv informasjon (Cohen et. al., 2018, s. 129). I min muntlige informasjon ga jeg deltakerne konkrete instruksjoner for hvordan de kunne gå frem dersom de senere skulle ønske å trekke seg fra deltakelsen. Jeg ga dem en løsning for dette som ikke krevde penger til å ringe med telefon. Jeg fortalte også deltakerne at de selv måtte velge hva de ønsket å fortelle om seg selv, og at de ikke var forpliktet til å fortelle om forhold som de ikke ønsket at andre skulle vite om. Jeg allmenngjorde dette siste ved å si at alle mennesker har erfaringer som de ikke ønsker å fortelle om til andre. Jeg ønsket å fortelle deltakerne at de i intervjusituasjonen ikke skulle kompromisere på sin rett til selv å bestemme over informasjonen om livene sine. Jeg opplevde likevel at deltakerne ga meg fortellinger om temaer som jeg betrakter som sensitive.

Det skal ikke være mulig å forstå hvilke enkeltpersoner som er kildene til data når man leser en forskningsrapport (Befring, 2020, s. 33; Cohen et. al., 2018, s. 129; Creswell & Creswell, 2018, s. 90; Grønmo, 2016, s. 33; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106). I mitt skriftlige informasjonsbrev og i min muntlige informasjon vektla jeg et løfte til forskningsdeltakerne om at de skulle forbli anonyme i alle deler av forskningsprosjektet. Løftet er gjentatt flere steder i det skriftlige brevet. Jeg snakket særskilt sakte og tydelig da jeg informerte muntlig om dette. Jeg ønsket ikke at forskningsdeltakerne skulle holde tilbake fortellinger i intervjusituasjonen fordi de var redde for å bli eksponert som enkeltpersoner. I min muntlige informasjon ba jeg dem om ikke å si sitt navn eller sin hjemkommune under intervjuet. Jeg sa dette for å understreke hvor opptatt jeg var av å ivareta deres anonymitet. I rapporteringen gir jeg lite informasjon om forskningsdeltakerne. Jeg opplyser eksempelvis ikke om deres alder, opprinnelige hjemland, botid i Norge og yrke. Når jeg oppgir at jeg tidligere har vært forskningsdeltakernes karriereveileder, øker muligheten for at et publikum kan resonnerer seg

frem til hvem forskningsdeltakerne er. Jeg vil ikke risikere forskningsdeltakernes anonymitet ved å gi publikum mulighet til å sammenkople flere opplysninger om forskningsdeltakerne.

Ett formål ved forskning er å bidra til en bedre tilværelse for mennesker (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 96). I den muntlige informasjonen min til forskningsdeltakerne sa jeg at jeg ønsket å bidra til at vi får mer kunnskap om enslige mindreårige flyktninger i Norge. En av forskningsdeltakerne, Ali, uttrykte i sitt intervju at han ville hjelpe yrkesutøvere som jobber med enslige mindreårige til å forstå disse ungdommene bedre. En økt forståelse for enslige mindreårige flyktnings situasjon er en mulig positiv konsekvens av forskning, og jeg har gjort forskningsdeltakerne mine oppmerksomme på denne muligheten. Én i hvert fall oppfattet risiko ved forskning er brudd på anonymitet og eksponering av enkeltpersoner med deres konkrete erfaringer. I forrige avsnitt har jeg redegjort for hvilke skritt jeg har tatt for å unngå dette.

Forskningens resultater kan skape negative oppfatninger om grupper som forskningsdeltakerne tilhører (Befring, 2020, s. 35; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). Det vil i så fall være en negativ konsekvens av forskningen. Jeg antar at forskeren må ha et ansvar for å argumentere og nyansere godt slik at forskningen ikke blir et grunnlag for urimelige generaliseringer og fordommer.

Det er grunn til å anta at forskningsdeltakerne i denne undersøkelsen har høyere muntlige ferdigheter i sitt morsmål enn i norsk. Dersom intervjuene ble gjennomført på deltakernes morsmål, ville deltakerne ha hatt enda bedre forutsetninger for å formidle sine fortellinger med presisjon og nyanseringer. Det ville ha sikret forskningsdeltakernes integritet i enda større grad. Det ville imidlertid kreve at forskeren hadde høy kompetanse i deltakernes morsmål. Ved tolkebruk er tolkens fortolkninger av ytringene i samtalen ugjennomsiktige for en forsker som er enspråklig og for forskningsdeltakere som har lavere ferdigheter i norsk enn hva tolken har. Tolkere oversetter mening, ikke ord. Det ville være vanskelig å sikre meg mot etiske trusler ved skjeve eller feilaktige representasjoner fra tolken.

Forskningsdeltakere kan oppleve at ordrette gjengivelser av deres ytringer representerer dem på en nedverdiggende måte (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 214). Når jeg har transkribert forskningsdeltakernes ytringer i feilfri norsk, har dette en etisk begrunnelse. I transkripsjoner

som inneholdt deltakernes språkfeil ville språkfeilene kunne peke seg ut som lav språklig kompetanse. Et inntrykk av at forskningsdeltakerne har lav språklig kompetanse kunne bli generalisert til et inntrykk av at forskningsdeltakerne har lav kompetanse også innenfor andre felt enn det språklige. Men kompetanse i språkproduksjon kan ikke representere kompetanse innenfor andre felt. En sterk synliggjøring av forskningsdeltakernes språklige produksjonsfeil kunne sette deltakerne i et generelt urettferdig og dårlig lys. Forskningsdeltakernes arbeidsdeltakelse gir oss et signal om at deltakerne har kompetanse som arbeidsgivere verdsetter.

Det er vanlig at former for makt utspiller seg mellom forsker og forskningsdeltakere i en undersøkelsessituasjon (Cohen et. al., 2018, s. 136). Fordi jeg tidligere har vært karriereveileder for forskningsdeltakerne, møtte deltakerne til intervju med en allerede opparbeidet oppfatning av hvem jeg og hvordan jeg er å snakke med. Min tidligere rolle overfor deltakerne er uvedkommende for dette forskningsprosjektet. Men den er umulig å eliminere. Dersom forskningsdeltakerne opplevde at de måtte eller ønsket å tilpasse sin kommunikasjon og sine innhold i intervjuet på grunn av sin kjennskap til meg, er dette også et etisk forhold.

Forskeren kan forsøke å finne ut hvordan hun kan gi forskningsdeltakere innflytelse på forskningen (Cohen et. al., 2018, s. 136). Forskeren kan redusere ujevn maktfordeling mellom forsker og forskningsdeltakere ved å ikke stille ledende spørsmål (Creswell & Creswell, 2018, s. 89). Prinsipielt må forskningsdeltakere være frie til å delta i forskningen på den måte de selv ønsker uavhengig av hvem forskeren er. I mange undersøkelsessituasjoner er forskeren den sterkeste part langs flere akser. I undersøkelsessituasjonen er gjerne forskeren mest forberedt, avgjør innhold for samtalen, initierer temaer og styrer tidsbruk. Med sin lange utdanning kan forskeren ha overlegent mest akademisk kompetanse i en undersøkelse hvor academia er en del av konteksten. I min undersøkelse er jeg høyere utdannet enn forskningsdeltakerne. I tillegg har jeg som norskfødt en overlegenhet når det gjelder ferdigheter i norsk språk og kunnskaper om norsk samfunn og kultur. Jeg har transkribert mine spørsmål til forskningsdeltakerne for å synliggjøre i hvor stor grad jeg har lyktes med dette. Jeg startet intervjuene med et åpent spørsmål som ga forskningsdeltakerne handlingsrom med hensyn til hvilke innspill de ville gi til forskningen. Jeg lot forskningsdeltakerne utvikle sine fortellinger i lange sekvenser uten å styre dem med

oppfølgingsspørsmål. Da forskningsdeltakere hadde fortellinger som jeg opplevde ikke var relevante for forskningsinteressen min, ventet jeg til det oppstod en naturlig pause i deltakernes fortellinger før jeg med spørsmål ledet samtalen i annen retning.

Stedet hvor undersøkelsen finner sted kan påvirke hvor mye makt forskeren har overfor forskningsdeltakere (Creswell & Creswell, 2018, s. 89). Intervjuene ble holdt på min arbeidsplass. Det var en bygning som også forskningsdeltakerne hadde et forhold til, men min posisjon innenfor bygningen var antakelig sterkere enn forskningsdeltakernes.

Ved å være svært empatisk overfor forskningsdeltakere kan en forsker lokke deltakerne til å fortelle om forhold som de egentlig ikke ønsker å dele med andre (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 109). En mer nøytral tone fra forskeren kan redusere denne etiske trusselen. I intervjusituasjonene ønsket jeg å påvirke forskningsdeltakerne minst mulig med min person. Jeg forsøkte å la mange av mine responser til forskningsdeltakerne ha en nøytral tone. Da jeg ga forskningsdeltakerne positiv respons, var jeg ganske kort i ytringene.

Forskning skal ikke påføre deltakere for store følelsesmessige belastninger (Cohen et al., 2018, s. 127; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). Forskeren må opptre omtensomt for ikke å gi forskningsdeltakere en følelse av stigmatisering dersom deltakernes etnisitet, kjønn, kultur, religion, språk eller sosioøkonomiske status blir aktualisert (Cohen et. al., 2018, 228). I forskningsprosjektet mitt ligger disse forholdene latent hele tiden. I intervjuene opptrådte jeg med nøytral tone også overfor disse forholdene for ikke å gi dem unødvendig oppmerksomhet.

3.9 Trusler mot undersøkelsens validitet

Når det i forskning utvikles kunnskap om nettopp de substansielle forholdene som forskeren ønsker kunnskap om, er forskningen valid (Befring, 2020, s. 37; Cohen et. al., 2018, s. 245; Grønmo, 2016, s. 241; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276; Larsen, 2017, s. 93; Skilbrei, 2019, s. 88). Alternativet er invalid forskning hvor kunnskap kan utvikles, men det er kunnskap om andre forhold enn de som var i forskerens interesse, og kunnskapen besvarer ikke forskningens problemstilling. I undersøkelsen har jeg selv avgjort hvordan

forskningsdeltakere skal rekrutteres, jeg har gitt form til datainnsamlingen og jeg har registrert og gruppert dataene. En forutsetning for at undersøkelsen skal være vellykket er at dataene representerer substansielle forhold som jeg i problemstillingen har uttrykt interesse for.

Forskere i kvalitative undersøkelser må være bevisste på hvordan egenskaper hos forskningsdeltakerne kan ha konsekvenser for hvilke data det vil være mulig å utvikle i undersøkelsen (Cohen et. al., 2018, s. 512). Da jeg henvendte meg til en utdanningsinstitusjon for å få hjelp til å rekruttere forskningsdeltakere, måtte jeg forutse en stor sjanse for at jeg ville få deltakere med erfaring fra formell utdanning. Samtidig måtte jeg erkjenne muligheten for at det kan finnes personer som har kommet til Norge som enslige mindreårige flyktninger som har ingen eller liten deltakelse i skolegang. Jeg valgte dermed en måte å rekruttere forskningsdeltakere på som ga én kategori i målgruppen for forskningsdeltakelse liten sjanse til å bli rekruttert. Min undersøkelse inneholder ingen stemmer fra forskningsdeltakere med liten eller ingen skoledeltakelse.

Forhold hos forskeren selv kan skade en undersøkelses validitet (Skilbrei, 2019, s. 87). I min undersøkelse har jeg tidligere hatt en formell rolle som forskningsdeltakernes karriereveileder. Dersom forskningsdeltakerne med sine fortellinger mer har ønsket å skape inntrykk hos sin tidligere karriereveileder enn å gi bidrag til forskningen, er dataene preget av hvilke inntrykk de har ønsket å gi meg. I så fall kan dataene være trukket i en annen retning enn forskningsinteressen min, og de svekkes i sine bidrag til besvarelsen av problemstillingen. I undersøkelsen min er et slikt forhold at jeg er forskningsdeltakernes tidligere karriereveileder.

Stedet hvor forskningen finner sted kan gi økt makt til forskeren på bekostning av forskningsdeltakere i undersøkelsessituasjonen (Creswell & Creswell, 2018, s. 89).

Forskningsdeltakerne og jeg gjennomførte intervjuer på mitt arbeidssted.

Forskningsdeltakerne kan ha opplevd at dette er et sted hvor jeg dominerer og de skal følge min vilje. En eventuell opplevelse av at forskeren er dominant kan ha ført til at forskningsdeltakerne har gitt fortellingene sine annet innhold enn de ville gjort sammen med en mindre dominerende forsker. Hvis så er tilfelle, er dette et annet forhold som kan ha trukket dataene i en annen retning enn det som kan besvare denne forskningens problemstilling, og undersøkelsen har tapt verdi.

Gjennomføringen av intervjuene på norsk språk kan ha begrenset forskningsdeltakernes mulighet til å formidle sine fortellinger i full bredde og dybde som følge av begrensninger i deltakernes språkkompetanse. På denne måten kan jeg ha mistet muligheten til å gjøre interessante meninger til data i undersøkelsen. Når jeg og forskningsdeltakerne ikke har hatt samme morsmål, er språkkompetanse et trekk hos både forsker og forskningsdeltakere som kan ha resultert i at ikke alle latente meninger har vært mulige å finne i undersøkelsen.

Når forskeren ved oppfølgingsspørsmål ber forskningsdeltakere utdype og utvikle sine bidrag, kan interessante data komme til overflaten og være viktige bidrag til besvaringen av forskningens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 170). I intervjuene ga jeg få oppfølgingsspørsmål til forskningsdeltakerne. Da jeg i liten grad benyttet meg av oppfølgingsspørsmål, kan jeg ha gått glipp av denne muligheten. Før undersøkelsen har jeg lest forskning om enslige mindreårige flyktninger, og jeg har lest karriereteori. Jeg kunne ha stanset forskningsdeltakerne da de var ved interessante momenter, koplet på min på forhånd opparbeidede kunnskap om enslige mindreårige flyktninger og karrierer, og styrt forskningsdeltakerne til en utdyping som jeg i dag ikke besitter. Ved å stille få oppfølgingsspørsmål kan jeg ha gått glipp av interessante data.

En transkribering med endring av det språklige kan innebære at forskningsrapporten uttrykker andre meninger enn hva forskningsdeltakerne i sine ytringer i intervjusituasjonen ønsket å uttrykke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 210). Dersom dette er tilfelle i undersøkelsen min, har jeg ikke gyldige data, og grunnlaget for fortolkningene som jeg har foretatt i undersøkelsen vil være falskt. I transkriberingen har jeg endret forskningsdeltakernes muntlige språk til et feilfritt, skriftlig språk.

Detaljrike beskrivelser av empirien i kvalitativ forskning gir publikum en mulighet til å delta i kunnskapsutviklingen (Creswell & Creswell, 2018, s. 200). For å bevare forskningsdeltakernes anonymitet gir jeg lite informasjon om konteksten for fortellingene deres. Med lite kontekst reduserer jeg mulighetene for at forskningsdeltakernes fortellinger kan forstås. Leserne av denne rapporten gis lite grunnlag for å danne seg meninger om hvorvidt jeg fortolker deltakernes fortellinger på en rimelig måte, og de gis lite grunnlag for å

utvikle alternative fortolkninger. Min manglende offentliggjøring av kontekst reduserer denne muligheten for et eventuelt publikum.

En kvalitativ undersøkelse kan under noen betingelser gi oss et grunnlag for å forstå personer som ikke har deltatt i undersøkelsen, men som har egenskaper som likner på personene som har deltatt (Befring, 2020, s. 43; Braun & Clarke, 2022, s. 143; Larsen, 2017, s. 94). En forskningsrapport som inneholder detaljerte beskrivelser av forskningsdeltakerne og kontekster rundt forskningsdeltakernes fortellinger, gjør det mulig for et publikum å avgjøre om de kjenner personer som deler egenskaper med forskningsdeltakerne og har liknende kontekster rundt seg (Braun & Clarke, 2022, s. 145). En vurdering av hvorvidt kunnskapen jeg har utviklet er gyldig for flere personer enn forskningsdeltakerne i denne undersøkelsen, er en del av diskusjonen om validitet. Etter min undersøkelse er det nærliggende å spørre om jeg har utviklet kunnskap som gjelder flere personer som har kommet til Norge som enslige mindreårige flyktninger enn kun forskningsdeltakerne. Publikummere som kjenner personer som har felles egenskaper med og er i liknende kontekster som forskningsdeltakerne, kan ta stilling til om det er sannsynlig at det kan konkluderes på samme måte for deres bekjente som for forskningsdeltakerne. Min begrensede presentasjon av kontekster rundt forskningsdeltakerne i denne undersøkelsen gjør publikums vurderinger av overføringsverdi vanskeligere.

Når empiri fra ulike, uavhengige undersøkelser viser samme substansielle forhold, bekrefter undersøkelsene hverandre (Braun & Clarke, 2022, s.144). Fremtidige undersøkelser kan bidra til å bekrefte eller avkrefte empirien i en undersøkelse (Befring, 2020, s. 43). Empirien i undersøkelsen min kan sammenlignes med empiri i andre undersøkelser om enslige mindreårige flyktninger. Det vil gi styrket tro på at undersøkelsen min inneholder et grunnlag for kunnskapsutvikling dersom andre undersøkelser viser enslige mindreårige flyktninger med samme opplevelse av fenomenene som forskningsdeltakerne i undersøkelsen min har. Jeg har et håp om at forskere i fremtiden vil ønske å undersøke karriereforhold for personer som har kommet til Norge som enslige mindreårige slik at konklusjonene i undersøkelsen min kan utfordres og vår kunnskap om feltet ytterligere utvides.

4 Analyse

Jeg har strukturert underkapitlene i denne analysen slik: Jeg innleder kort om undertema. Deretter redegjør jeg for relevante teoretiske begreper. Så stiller jeg spørsmål til data med utgangspunkt i de teoretiske begrepene. Så presenterer jeg data i form av sitater fra forskningsdeltakere. Og så fortolker jeg sitatene. Til sist belyser jeg dataene ved hjelp av de teoretiske begrepene.

4. 1 Hvor tiden har brakt oss

I dag er de fire forskningsdeltakerne Ali, Bilal, Darwish og Essa unge voksne med flyktningbakgrunn. De var i barnevernets omsorg da de var mindreårige. Barnevernet dekket alle deres materielle behov, og tilbød omsorg fra miljøarbeidere i deres boinstitusjon. Ali, Darwish og Essa var deltakere i introduksjonsprogram da de senere ble myndige (introduksjonsloven, 2003, § 2). I introduksjonsprogrammet fikk de delta i kvalifisering, og de fikk sosialfaglig oppfølging fra en programrådgiver. De ble gitt en inntekt for sin deltakelse i introduksjonsprogrammet (introduksjonsloven, 2003, § 8). Introduksjonsprogrammet ble gitt til dem i en begrenset tidsperiode (introduksjonsloven, 2003, § 5).

I sitt kapittel om yrkesmessig utvikling i ungdomsalder og tidlig voksenalder (Super et. al., 1963, s. 79) skriver Super at tiden er en faktor som kan gi endringer i menneskers livssituasjon. Individuer står noen ganger på avgjørelsespunkter hvor de skal ta valg (Super, 1980, s. 291). Førde (2017) finner i sin studie enlige mindreårige flyktninger som lar sine valg påvirke av tillitsvekkende voksne (s. 152).

Har tiden utløst noen endringer for de fire unge mennene som deltar i denne undersøkelsen? Har de unge mennene, som befinner seg i et nytt hjemland, fått forutsetninger for å velge? Har de unge mennene opplevd å ha en relasjon til en voksen som de kan stole på?

Essa snakker om sin tid i introduksjonsprogram.

Jeg spør: *Hva tenker du om den hjelpen kommunen hadde med introduksjonsprogram og alt?*
Essa svarer: *Det var en veldig bra kommune. Man får rådgiver som hjelper med alt. Man får rådgiver etter tre-fire måneder. Hun lærer deg hvordan systemet er. Hvordan du skal fikse alt som du trenger slik at du kan gjøre det selv. Så jeg fikk kjempebra hjelp fra kommunen.*

Da jeg snakker med Bilal, forteller han om en motivasjon for å gå inn i de selvforsørgende voksnes roller. Han sier: *Da jeg var på videregående skole, tenkte jeg at nå trenger jeg penger. Nå må jeg jobbe 100 prosent. For å få til de tingene i livet.* Bilal ønsker å gifte seg.

Essas tid i introduksjonsprogram er slutt da jeg treffer han. Han har ikke lenger sitt livsopphold dekket av det offentlige. Det forventes av ham at han sørger for sitt livsopphold med egen inntekt. Det forventes dessuten at han innhenter informasjon som han trenger ved egne initiativ og egen informasjonssøking. Og det forventes av ham at han kan få tilfredsstilt sine behov for å motta omsorg ved å ha etablert et eget nettverk og eventuelt en familie. Det stilles samme forventninger til Essa som til alle friske, voksne personer i Norge. Introduksjonsprogrammets begrensede varighet har brakt Essa videre til en fase i livet hvor han skal ta ansvar for eget liv og selv skal dekke sine ordinære behov.

Ved introduksjonsprogrammets avslutning måtte Essa velge hva som skulle være hans daglige aktivitet når programmet ikke lenger ga han dette. Avslutningen av introduksjonsprogrammet ble et punkt hvor han måtte ta avgjørelser. Han hadde rett til utdanning. Arbeidsmarkedet lå der foran han. Essa uttrykker tillit til sin programrådgiver i introduksjonsprogrammet. Fra henne har han fått et grunnlag for selvstendighet.

Bilal tok en avgjørelse da han var elev på videregående skole. Han avbrøt utdanningen og begynte å jobbe. Han var kommet i en alder hvor giftemål var et alternativ. Senere i analysen skal vi se at han har lyktes i å skaffe seg den inntekten han ønsker.

For Essa og Bilal har tiden brakt dem i nye livssituasjoner. Essa er ikke lenger deltaker i et offentlig program. Han har valgt eget arbeid og egen inntekt. Senere i denne analysen skal vi se på det bakenforliggende for valget hans. Bilal er i en alder hvor han synes at det passer å gifte seg. Han har valgt bort utdanning til fordel for ekteskap og arbeidsinntekt. Begge de to

unge mennene har vist evne til å velge. Essa har gode erfaringer fra å lære av sin programrådgiver.

4. 2 Vi trenger mennesker for alle de tingene

4.2.1 Ung og på utkikk etter holdepunkter

De enslige mindreårige flyktningene er kommet til et nytt land med andre samfunnsforhold enn de kjenner fra sine hjemland. De må lære seg et nytt språk. Mange av dem tilpasser seg den norske skolen som kan ha andre forventninger til dem enn hva skolen i hjemlandet deres hadde (Pastoor, 2017, s. 203). Når tiden kommer hvor de skal være selvstendige uten stønader fra det offentlige, må de ha lært seg mekanismene i arbeidsmarkedet og boligmarkedet som begge er konkurransemarkeder. Ingen arbeidsgivere er forpliktet til å gi dem jobb. Ingen boligutleiende er forpliktet til å gi dem et sted å bo. Som arbeidssøkere og boligsøkere må de vite hva de kan gjøre for å fremstå attraktive i sine søknader om jobb og leilighet. De må konkurrere om viktige livsnødvendigheter i en kultur hvor det ennå kan være uklart for dem hva som verdsettes. De må delta i en informasjons- og kommunikasjonsstrøm som i Norge i utstrakt grad er digital.

Et individs leverom består av rollene som personen innehar (Super, 1980, s. 283). En rolle er en posisjon overfor andre mennesker, og de andre menneskene stiller forventninger til den som innehar posisjonen (Super, 1980, s. 285). I rollene får individet oppleve samspill med andre mennesker (Super, 1980, s. 285). Individet kan bygge en identitet delvis på grunnlag av andre menneskers reaksjoner på henne selv (Savickas, 2019, s. 18). I sin artikkel om utvikling i ungdomsalder og tidlig voksenalder (Super et. al., 1963, s. 82-83) hevder Super at utforskning, utkrystallisering, spesifisering og implementering er en fremgangsmåte for utvikling. I utforskningen tar individet del i nye aktiviteter for å få nye erfaringer. I utkrystalliseringen finner individet et felt som hun synes passer for henne. I spesialiseringen ser individet seg ut spesifikke roller som hun synes at hun kan fylle. I implementeringen handler individet for å komme til en ønsket rolle.

Hvilket leverom har de enslige mindreårige flyktingene når de er nye i Norge? Hvilke samspill med mennesker har de tilgang til? Hvilke grunnlag har de for å bygge identitet i Norge? Er utforskning, utkrystallisering, spesifisering og implementering en mulighet for de nyankomne enslige mindreårige?

Bilal forteller om hvordan det er å være nyankommen flykting:

Man er helt ny i Norge. Verden er helt forskjellig fra landet man har flyttet fra. For oss er det en helt ny verden. Man kjenner ikke hvordan man skal være med folk, hvordan du skal finne ut av ting, hvordan man skal komme seg inn i et miljø, hvordan man skal gå inn i et arbeidsmiljø, om man skal gå og snakke med noen eller levere CV. Enslige som kommer til Norge tenker flere ganger, fordi det er vanskelig å komme i gang. Etter 3-4 måneder blir det litt lettere. I starten er alt stress for den gutten.

Et annet sted i Bilals intervju bruker han en metafor for å beskrive opplevelsen av å være nyankommen i Norge. Han sier:

Nå skal jeg snakke om alle som kommer som mindreårige. I starten er det vanskelig for alle. Man kommer fra der. Det er som å komme fra dag til natt. Hvordan skal vi finne lys for eksempel? Å lære språk, å lære miljøsituasjoner, hva man skal gjøre, hvordan man kan lage en fremtid. Det er sant at språk ikke er veldig vanskelig. Hvis man får et bra system, lærer man fort. Man tenker først på språk.

I Bilals metafor er hjemlandet symbolisert med dag og Norge er symbolisert med natt. Ankomsten til Norge er som å bevege seg fra dagen til natten. Alt blir mørkt. Bilal beskriver hvordan de mindreårige reagerer med å ville gjøre noe med opplevelsen av å være i Norge, de vil «finne lys». Bilal forteller at de mindreåriges første reaksjon er å ville lære norsk språk.

Jeg spør Bilal: *Hvis man er ung, hva er det som kan gjøre situasjonen lettere?*

Bilal svarer: *Før var det sånn at når det kom en situasjon som jeg ikke kunne klare, stresset jeg mye for det. Hva skal jeg gjøre? Hvem skal hjelpe meg?*

Da jeg treffer Ali, har han fått et helseproblem. Helseproblemet har holdt han hjemme i en periode. Han bor alene. Han forteller: *Jeg gikk i depresjon, liksom. Stress og angst og andre ting. Og det var ingen som var hjemme hos meg. Som kunne roe meg ned. Og kunne hjelpe meg.*

Bilal forteller om enslige mindreårige flyktninger som bor i boinstitusjoner. Han har hørt andre gi sine historier om livet i institusjonene. Jeg spør: *Hvis man skal hjelpe disse ungdommene. Hva skal man gjøre?* Bilal svarer:

Som jeg sa, har 98 % fått et bra system. I flere kommuner bor de sammen med 2-3 ansatte. Hvis de har noen problemer med nettsider, hva som helst. Det er noen ting som de unge ikke kan, så de hjelper dem. Uansett hva de trenger hjelp til, går de til kommunen. Det er mat og klær. Hvis du glemmer noe, husker de det for deg. De vil at du skal være flink også, at du skal være rolig. De er veldig flinke. Du pusher deg til å klare tingene.

Senere i intervjuet med Bilal spør jeg han: *Hvordan opplever du situasjonen din nå? Hvordan er situasjonen din nå?* Bilal har lengre botid i Norge og er i arbeid nå. Han svarer:

Nå kan jeg hjelpe en ung med hva som helst. Finne jobb, ok jeg skal finne til deg. Trenger du annen hjelp? Ok, du skal gjøre sånn og sånn. For eksempel har jeg en kompis. Han er yngre enn meg, men han kom til Norge på den tiden jeg kom. Jeg ble kjent med han. Han var veldig ung. Han ringer til meg og forteller jeg har dette og dette problemet. Jeg sier til han at du må gjøre sånn og du må gjøre sånn for å bli bedre på de tingene. Jeg ser hvordan noen fikset for meg, så jeg fikser for han. Eller andre kompisser jeg kjenner. Jeg har ikke god kontakt med dem. Men hvis de har problemer, kan jeg gi råd til dem, og fortelle dem at du må gjøre sånn og sånn for å få hjelp.

Essa har erfart at det kan finnes god hjelp å få. Han forteller:

Jeg hadde en kontaktperson på Røde Kors. Han hjalp meg. Også hvis jeg trengte hjelp med lekser. Vi møttes to ganger i uka. Jeg fortalte han hva som skjedde med meg. For eksempel hvis jeg var sliten. Han ga meg tips til hvordan jeg kunne fikse situasjoner. På Røde Kors har de mange aktiviteter. Man får gratis mat der. Det kommer mange folk. Du kan snakke med dem. Det kommer unge, voksne og gamle. Røde Kors kan finne en person til deg. Man kan fortelle hva man trenger hjelp til, og de finner en person som passer på oss. Hvis man trenger hjelp med lekser, kan de finne en person som er flink med skole. Man kan møte dem to dager i uken eller når det passer for begge.

De helt nyankomne enslige mindreårige flyktingene er kommet til nye omgivelser hvor de ikke kjenner mennesker. De kjenner heller ikke språket og mangler dermed et viktig verktøy for å kommunisere med omgivelsene.

Bilal viser at han har lett etter handlingsalternativer for seg selv i situasjoner som han har opplevd som stressende. Usikkerheten om handlingsalternativer kan skyldes at han befinner seg i en ny kultur og et nytt samfunnssystem. Bilal viser også at han raskt har stilt seg et spørsmål om hvem som kan hjelpe. Å se seg om etter hjelp fra andre er kanskje en impuls som ligger latent.

Om en sårbar helsesituasjon med smerter og isolasjon uttrykker Ali at noen burde ha vært hjemme hos han for å hjelpe. Når han ønsker at noen hadde hjulpet han hjemme, kan det tyde på at han tenker på en annen type hjelp enn den man får på et legekantor. I en kort ytring går Ali raskt til tanken om hjelp fra andre. Det kan være at ideen om hjelp ligger latent også hos Ali.

Bilal forteller at et overveiende flertall av ungdommene som bor på institusjoner kan oppsøke miljøarbeidere for å få hjelp i alle typer spørsmål. Ungdommene får fysisk og psykisk omsorg, og de blir positivt utfordret. Boinstitusjonene tar en hjelperolle overfor ungdommene.

I dag har Bilal en trygg livssituasjon. Han har opparbeidet seg erfaringer fra mange arenaer og enkeltsituasjoner i Norge. Nå har han tatt hjelperens rolle. Når jeg spør han hvordan han har

det nå, velger han å fortelle om seg selv som hjelper. Det kan bety at han vurderer behov for hjelp som et sentralt element i tilværelsen og hjelperrollen som en sentral rolle. Han stiller seg bredt til rådighet både overfor en venn og overfor personer han ikke har mye kontakt med. Han ser ut til å kjenne feltene hvor andre trenger hjelp. Han forteller at han har mottatt hjelp selv, og at dette er en motivator for å hjelpe andre.

Essa har kunnet snakke med kontaktpersonen i Røde Kors om anstrengelser og om stort og smått i hverdagen. Kontaktpersonen har gitt han forslag til løsninger på spørsmål innenfor de ennå litt ukjente norske systemene og i norsk kultur. Progresjon i skolearbeidet gir kompetanse og mestringsopplevelser for Essa, og kontaktpersonen har hjulpet han med å prøve å oppnå dette. Når de to har møttes ukentlig, har denne kontakten representert forutsigbarhet for Essa. I denne historien fra Essa kan vi oppfatte en anbefaling til andre om å be om en tilsvarende kontaktperson. Det understreker Essas verdsetting av hjelpen han fikk fra kontaktpersonen.

I den første botiden i Norge er de enslige mindreårige flyktingene ute av stand til å kommunisere med sine norskspråklige omgivelser. De er dermed også ute av stand til å innta roller overfor norskspråklige omgivelser. I hvert fall er deres muligheter for å kommunisere og innta roller svært begrensede. I fravær av roller mangler delene av ungdommenes leverom som retter seg mot norskspråklige omgivelser innhold. Ungdommene er lite i samspill med omgivelser, og grunnlaget for å danne en identitet overfor norskspråklige omgivelser er dermed også lite. Hjelp fra andre er en tråd gjennom Alis, Bilals og Essas fortellinger. Ved hjelp fra andre kan de enslige mindreårige flyktingene lære språk, få forklart samfunn og aktivt handle overfor sine omgivelser. Hjelp fra andre ser ut til være et viktig bidrag til at disse unge menneskene kan komme i gang med å utforske, utkrystallisere, spesifisere og implementere, og med dette gi innhold til sine leverom og sine identiteter.

4.2.2 Penger og husvære

Som unge voksne blir det krevet av de fire forskningsdeltakerne at de forsørger seg selv. De må finne måter å dekke alle sine behov på.

En veisøker som kommer til karriereveiledning har med seg hele sin livshistorie (Peavy, 2012, s. 12). I livshistorien ligger både gode og dårlige erfaringer. En karriereveileder bør tillate at alle typer erfaringer aktualiseres i veiledning. I et individs selv ligger individets bevissthet om egne ståsted og meninger (Peavy, 2018, s. 17). Karriereveileder må se etter veisøkers sterke egenskaper når hun hører veisøkers historier (Peavy, 2012, s. 94). Karriereveileder kan minne veisøker om at det å ha opplevd vanskelige tider er et bevis på at man har styrke (Peavy, 2018, s. 14).

Har de unge mennene som deltar i denne undersøkelsen vanskelige erfaringer som kom delvis fordi de er alene i et nytt hjemland? Har selvet deres spor av vanskelige erfaringer?

Bilal var på et tidspunkt i en ekstra vanskelig situasjon. Han forteller:

I tre måneder bodde jeg hos en familie her. De hjalp meg fordi de visste at det var en gutt som har flyttet og han bor med venner to dager her og to dager med andre. Og noen dager er han ute på stasjonen. Jeg sov to dager på togstasjonen. Tiden var veldig dårlig fordi det ikke var noen hjelp. Men den familien hjalp meg i tre måneder. Etterpå startet jeg skolen. Jeg fikk litt pengestøtte i stipend.

På et annet sted i intervjuet kommer Bilal tilbake til denne hendelsen og forteller:

Jeg hadde bare 5000 kroner. Jeg brukte dem, og resten var ingenting. Jeg hadde ingenting. Noen venner hjalp meg, den familien som jeg bodde hos. I tre måneder bodde jeg hos dem gratis. Og spurte venner om de kunne hjelpe meg med 500 og sånn. Jeg fant venner. På skolen hadde jeg mange klassekamerater. Både gamle og unge. Og jeg fikk kontakter i fotballen. De hjalp meg noen ganger.

Senere i intervjuet spør jeg Bilal: *Du snakker om de tingene man trenger for å leve i Norge? Bolig? Økonomi?* Bilal svarer: *Men jeg ga aldri opp. Jeg er en gutt som aldri gir opp.*

Ali flyttet ut av en boinstitusjon for enslige mindreårige da han var myndig. Nå leier han en leilighet hvor han bor alene. Han har opparbeidet seg gjeld etter ikke å ha betalt regninger. Flere av hans gjeldssaker har blitt inkassosaker. Ali forteller:

Jeg flyttet fra bofellesskapet. Jeg begynte å bo alene. Og jeg visste ikke at jeg må betale alt selv. I bofellesskapet betalte jeg ingenting. Jeg bodde gratis. Etter tre måneder utenfor bofellesskapet fortalte de meg at jeg skulle ha betalt 5000 i husleie hver måned. Jeg hadde ikke brydd meg om regninger og strøm og husleie. Så jeg fikk mange problemer. De sa det ikke til meg. Det var ikke min skyld. Jeg visste ingenting. Jeg ble emosjonell og syntes de hadde vært slemme mot meg. De kunne ha sagt det til meg, at jeg skulle betale 5000 i husleie. Det er veldig mye som er nytt og som man ikke kjenner fra før.

Familien som hjalp Bilal har selv innvandret til Norge som flyktninger. Bilals fortelling viser at et ungt menneske kan komme helt på bar bakke i Norge, uten penger til mat og sted å sove. I Bilals vanskelige situasjon var det en privatfamilie som brakte han ut av krisen. Venner på skolen og i idrett bidro også ved å låne han mindre pengesummer. Han fikk sikret en egen inntekt først da han ble student og fikk utbetalt Lånekassens studiestøtte.

Ali erkjenner det alvorlige ved inkassosaker. Han forteller at han var uvitende om at han påtok seg økonomiske forpliktelser overfor boligutleier og strømselskap da han flyttet for seg selv. Han opplever at andre parter sviktet han ved å ikke forberede han på den økonomiske siden ved det å bo for seg selv. Nå er en mulig løsning for Ali å kontakte inkassoselskapene for å be om en månedlig nedbetaling i en størrelse som han klarer. Det krever språkferdigheter og systemforståelse for å få en slik løsning i havn.

Bilal var uten tilstrekkelige støtte fra andre en periode, og måtte overnatte på en togstasjon. Dersom han hadde hatt sin familie i nærheten, ville han kanskje ikke kommet i en slik situasjon. Nå har han i sitt selv at han er en person som ikke gir opp, men fortsetter å streve. Ali var uvitende om at han måtte betale husleie og strøm. Han var uten en grunnleggende økonomisk kunnskap som de fleste av oss lærer i familien. Nå må han klare å kommunisere med inkassoselskaper. En karriereveileder for de to unge mennene kan lete i de to mennenes historier etter bekreftelser på at de er i stand til å mestre, og synliggjøre disse bekreftelsene for dem.

4.2.3 Hvordan finne jobb

Veien til tilfredsstillelse av materielle behov går gjerne gjennom inntekt. De tidligere enslige mindreårige flyktningene må finne innganger til arbeidsmarkedet.

Det kan oppstå assosiativ læring hos et individ når hun observerer andre personer i en rolle, ser hvilke utbytter de har i rollen, og forestiller seg selv i samme rolle (Krumboltz, 2009, s. 138). Et karriereønske kan komme fra denne assosiative læringen.

Er assosiativ læring i et nytt hjemland relevant for de unge mennene i undersøkelsen? Hvilke konstruktive roller kan mennene innta for å nærme seg det viktige arbeidsmarkedet? Er utforskning, utkrystallisering, spesifisering og implementering i arbeidsmarkedet mulig for dem?

Bilal har jobb på den tiden hvor jeg treffer han. Han forteller at han jobber i til sammen 180 % stilling. Tidligere har han opplevd å være uten jobb da han trengte en. Han forteller:

For meg da jeg flyttet, fant jeg ikke jobb i ett år. Jeg var på mange butikker, opptil 45 kilometer borte. De tok imot CV-en min, men de svarte ikke. Så det var veldig vanskelig. Det er veldig viktig å ha kontakter i Norge hvis du vil finne en jobb noe sted. Hvis du vil ha jobb noe sted, så får du ikke med en gang. Du må ha kontakter. For flere finner de jobb bare gjennom kontakter. Jeg fant jobb til flere gutter.

Darwish har erfart å finne jobb på egen hånd. Han forteller:

Hvis det er første gang, og man ikke har jobbet før, og trenger opplæring, er det viktigste hvilken person du er. Du går der og snakker med dem. De sjekker hvordan du er. Du må vise interessen din og si at «jeg kan det, jeg kan det, jeg kan prøve, jeg kan bare prøve». Første gang hadde jeg ingen erfaring. Jeg viste bare interessen min. «jeg kan det. Jeg kan prøve». De første to ukene klarte jeg ingenting. Men han sa at det er ok og «du lærer». Jeg prøvde og prøvde.

På et senere tidspunkt erfarte Darwish at en bekjent var veien inn til jobb. Han forteller:

Det var kompisen min som jobbet der. Jeg sa til han: «Kan du spørre sjefen din om han trenger folk?» Han sa: «Ok, det kan jeg gjøre for deg.» Han snakket med dem, og jeg fikk melding fra sjefen. Han sa: «Ok, jeg kan gi deg vikarjobb. Kanskje 1 eller 2 dager.» Så jeg sa: «Ok, jeg trenger jobb, så jeg vil ha det så fort som mulig.» Jeg gikk der og snakket med han. Jeg hadde intervju med han. Han sa: «Hvor har du jobbet før?». Jeg fikk jobb fra han.

Nå ønsker Darwish å begynne å jobbe på en flyplass. Han har et spesifikt yrke i tankene. Han forteller: *Så jeg vil prøve å gjøre noe nytt i livet. Fremover. Jeg var veldig interessert i den jobben. Siden jeg var 16 år på skolen. Jeg så dem der som hadde sånn jobb.*

Darwish har begynt å ta aktive skritt for å gjøre det mulig å oppnå stillingen han ønsker seg. Jeg spør: *Hvor får du den informasjonen? Nå kjenner du til jobb på flyplassen, nødvendige kurs. Hvor får du den nødvendige informasjonen?* Darwish svarer:

Jeg hører fra de som jobber der. Jeg er en type gutt som, når jeg ser noen som jobber i det firmaet, jeg bare går og snakker med dem. Jeg bare går og hilser på dem. Jeg sier navnet mitt og spør hva de heter. Jeg spør hvilket firma de jobber for. De sier til meg hvor de jobber. Jeg spør dem hvordan de kom inn der, hvordan de fikk den jobben. Hva har du gjort? Og de forteller meg. Jeg har gjort sånn og sånn. Da finner jeg informasjonen. Og jeg går til nettsider, og googler. Hva man må ha i den jobben. For å få den jobben.

Essa har en fortelling om en annen vei til ny jobb. På et tidspunkt jobbet han i et yrke med kundebehandling. Jeg spør: *Hvordan er det å ha kontakt med kundene?* Essa svarer:

Det er bra. Jeg har blitt venn med mange kunder. I den første jobben min var jeg vikar. Etter hvert tenkte jeg at jeg må ha fast jobb. Jeg må ha full jobb, ikke bare her. Jeg må ha ordentlig jobb. Jeg ble kjent med en kunde. Vi ble venner. Han fant en annen jobb til meg. Han kjente noen som trengte ansatte. Jeg gikk der og leverte CV og søknad. Det gikk greit og jeg skrev kontrakt med dem. Det var full stilling.

Jeg spør: *Det var fordi du ble venn med en kunde?* Essa svarer: *Ja. Når du kjenner folk, kanskje de kjenner andre folk. Kanskje de folkene har et firma eller noe annet. Kanskje de kan vise deg muligheter.* Jeg spør: *Det betyr at man kan ikke være så sjenert? Man må tørre å snakke med folk?* Essa svarer:

Selvfølgelig må man snakke med folk. Om systemene. Om landet her. Når man blir kjent med hverandre, kan man snakke sammen. Det er vanlig. Man kan snakke sammen. Man kan for eksempel si at jeg trenger hjelp til noe. Spørre: «Hva er erfaringen din? Kjenner du noen?» Jeg fortalte han bare at jeg vil slutte her. Jeg vil finne en annen jobb. Jeg spurte: «Kjenner du noen?». Han sa: «Ja, jeg kjenner noen. Jeg kjenner mange.» Han sa at han hadde mange venner som driver eget firma. Han sa at «jeg kan spørre dem». Etter en uke kom han tilbake til jobben min. Han sa at han hadde snakket med noen som trenger ansatte. Han ga meg adressen og telefonnummeret til sjefen og sa: «Bare ta kontakt med han. Du får intervju og kan snakke med dem.»

Ifølge Bilal kan det være vanskelig å begi seg ut på jobb jakt alene. Å oppsøke arbeidsgivere, og klare å få gitt sin CV til dem, kan likevel resultere i at man fortsetter like jobbløs. Bilals erfaringer er at man trenger venner og bekjente som kan be en arbeidsgiver om jobb på vegne av en selv. Bilal erfarer at for flere arbeidssøkende er dette eneste mulighet.

Darwish har erfart at det viktigste er å vise motivasjon og åpenhet. Dersom man som arbeidssøker klarer å overbevise en arbeidsgiver om ens personlige egenskaper, kan arbeidsgiveren satse på at arbeidssøkeren vil bli i stand til å klare arbeidsoppgavene etter en opplæringsperiode. I opplæringsperioden må arbeidssøkeren være utholdende og ikke gi opp.

Darwish andre historie forteller at veien til å få et jobbintervju gjennom bekjente kan være kort. Men så vil arbeidsgiver prøve ut arbeidssøkeren. I denne historien må arbeidssøkeren overbevise arbeidsgiveren i en veldig kort utprøvningsperiode for virkelig å oppnå en jobb. Historien forteller også at Darwish er direkte i sin kommunikasjon med arbeidsgiver når han skriver til arbeidsgiver at han vil ha jobb raskt. Det kan være at Darwish er dristig. Det kan også være at arbeidsgivere har så store behov for bemanning i perioder at arbeidssøkere har en sterk posisjon overfor arbeidsgivere.

Darwish forteller at han har gjort et yrkesvalg basert på en interesse som oppstod i ung alder fra observasjon av andre. Han velger kommunikasjon med mennesker for å oppnå verdifull informasjon som kan bringe han i retning yrket han ønsker seg. Han våger å ta kontakt med ukjente. Han tar med seg informasjonen han får fra menneskene, og utvider denne ved egne søk på internett. Darwish aktive kommunikasjon med relevante yrkesutøvere kan avklare for han om han virkelig ønsker dette yrket, og det kan gi han kunnskap om hva han kan gjøre for å nærme seg yrket.

Essa viser oss hvor offensiv og utadvendt det er mulig å være. Han viser oss også at det kan finnes konkrete muligheter hos ethvert menneske som man treffer. Enhver person kan dessuten ha erfaringer som man selv kan trekke nytte av.

Bilal og Darwish har erfart å få jobb ved å la seg hjelpe av en venn. Nå har Bilal selv tatt denne typen vennerolle og hjelper andre til å finne jobb. Kanskje kan vi si at venner hjelper hverandre hvis de kan og den andre trenger det. For Bilal og Darwish var vennerollen en vei inn i arbeidsmarkedet. Darwish har erfart at rollen som den motiverte arbeidssøker ga jobb selv da han ikke hadde erfaring. Darwish har dessuten erfart at den pågåendes rolle overfor en arbeidsgiver førte til at han fikk ansettelse. Når Darwish tar kontakt med yrkesutøvere innenfor et felt som han har spesiell interesse for, tar han rollen til den hyggelige ukjente. Essa inntar den utadvendtes rolle fordi han mener at alle mennesker kan representere en mulighet. Darwish har allerede spesifisert et jobbønske. Han vet hvilken stilling på en flyplass som han vil prøve å oppnå. Han har ennå ikke tatt aktive steg overfor en arbeidsgiver. Ved assosiativ læring oppdaget han yrket som han nå ønsker seg.

4.2.4 Den praktiske hjelpen vi trenger

Som innbyggere har vi noen plikter overfor myndighetene. Vi skal registrere boligadresse. Vi skal sjekke selvangivelse, og fylle inn informasjon i grunnlaget for skattekortet vårt. Innvandrere skal søke om fornyede oppholdstillatelser, permanent oppholdstillatelse og statsborgerskap. Som privatpersoner skal vi søke på jobber, håndtere bank, forsikring,

fakturaer, leilighetskontrakter, arbeidskontrakter og mer. Kanskje ønsker vi å bestille reiser. I dag foregår alle disse tingene på nett.

I sin undersøkelse finner Skårdalsmo & Harnischfeger (2017) enslige mindreårige flyktninger som ønsker seg praktisk hjelp (s. 12). Den praktiske hjelpen gir ungdommene økt trygghetsfølelse (Skårdalsmo & Harnischfeger, 2017, s. 17). Med den praktiske hjelpen kan en hjelper formidle kunnskaper og ferdigheter som ungdommene kan lære fra. Super (1983) peker på at individer som utforsker er bevisste på hvilken hjelp de kan innhente (s. 558).

Hvilke behov for hjelp uttrykker de unge mennene i denne undersøkelsen?

Bilal forteller:

Alltid kom jeg til rådgiveren på skolen min og sa: «Jeg trenger hjelp til det og jeg trenger hjelp til det» fordi jeg klarer ikke det som er på nettsider. Jeg kan norsk, men jeg kan ikke det som er på nettsider. For eksempel logge inn der.

Darwish forteller:

Jeg fikk mye hjelp fra rådgiveren. Når jeg sender melding: «Trenger hjelp», så sier rådgiveren: «Ja, selvfølgelig.» Jeg fikk mye hjelp med disse tingene. Jeg er veldig fornøyd. Så jeg hadde ikke klart alle disse tingene. Jeg har ikke noen foreldre her. De store tingene, jeg hadde ikke pass og sånn, så fikk jeg alltid hjelp.

Senere i intervjuet sier Darwish:

Ja, det er masse ting. Det er der jeg ser utdanning. Når du ikke har utdanning, så kan man ikke gjøre disse tingene selv. Det er veldig viktige ting for deg å lære. Men da må du studere. Det er noen bokstaver som står der, man kan ikke lese. Jeg kan ikke lese.

Bilal har en særskilt negativ erfaring på nett. Han forteller:

På grunn av dette tapte jeg 15000 kroner. Noen svindlet meg. Jeg tapte 15000. Jeg søkte på en jobb. De sa ok, send meg din CV, søknad og alt. Jeg søkte. De sa: «Vi trenger ditt bankkort og sånn og sånn, og så vil du komme til intervju.» Da jeg sendte, trakk de penger og blokkerte meg. Hvis kommunen hadde hjulpet meg, slik jeg ønsker meg, så ville det ikke skje.»

Darwish forteller om en gang han søkte jobb. Til søknaden var det krav om politiattest. Jeg spør: *De tingene med å skrive søknad og CV, og bestille politiattest, og forberede seg til intervju. Gjør du det selv eller får du hjelp fra noen?* Darwish svarer:

For politiattesten spurte jeg noen. Fordi jeg har ikke gjort det før. Så jeg visste ikke hvordan det fungerte. Jeg måtte bare ringe kompisen min som hadde gjort det før. Jeg sa til han: «Kan du hjelpe meg med disse her? Fordi jeg har ikke gjort det før.» Han sa: «Ja, jeg kan hjelpe deg med det.» Så han hjalp meg. Det gjelder det samme med CV og søknad også, fordi jeg har ikke gjort det før. Jeg måtte bare ta hjelp fra noen. Vi satt sammen og skrev.

Bilal og Darwish uttrykker at praktiske gjøremål på internett er utenfor rekkevidde for dem. Bilal har problemer med å forstå innloggingen. Darwish sier at han ikke kan lese i møte med nettskjemaer. Det er vanskelig for dem å innfri forventningene som stilles til vanlige voksne i Norge. Hos Darwish aktiverer dette følelsen av å mangle sine foreldre. Bilal og Darwish har oppsøkt rådgivere for å få hjelp til nødvendige, praktiske saker.

Bilals alvorlige erfaring minner oss om at nettet også er farlig. Det krever kompetanse å ivareta seg selv der. Bilal tapte en stor sum penger. Han klandrer kommunen for ikke å ha hjulpet han. Med hjelp ville han ikke hatt dette tapet, slik han ser det.

Darwish måtte innhente hjelp hos en venn da han søkte en jobb og trengte politiattest, søknadsbrev og CV. Han fikk jobben, og han har jobben fremdeles i dag. Dersom han hadde vært alene uten hjelp til å håndtere de skriftlige og digitale kravene ved søknaden, hadde han kanskje ikke vært arbeidstaker i denne stillingen. Selv om arbeidsforholdet tyder på at han har kompetanse til å fylle oppgavene i stillingen.

De to unge mennene forteller om behov for hjelp i ulike saker. Enkelte av sakene er arbeidsrelaterte. De forteller om hyppige behov for hjelp. Det ser ikke ut til at behovene deres oppstår i selvvalgt utforskning. Snarere virker behovene å gjelde nødvendige gjøremål for de unge mennene.

4.3 Den nødvendige kompetansen

For å delta i det norske samfunnet, den norske skolen og det norske arbeidslivet er det nødvendig å ha kompetanse. I samfunnet møter individer hverandre med forventninger om at alle kjenner til kulturelt felleseie. I skolen trenger elevene å allerede ha utviklet noe kompetanse for å kunne delta i undervisning og utvikle kompetansen sin videre. I arbeidslivet er arbeidsgivere avhengige av at ansatte klarer å utføre oppgavene sine.

4.3.1 Å lære språket

Alle forskningsdeltakerne forteller at det er viktig å lære det norske språket. Språket er det nødvendige middelet for å kunne kommunisere med omgivelsene rundt seg.

Savickas (2020) hevder at den eneste måten vi kan utvikle oss til å bli personer er ved kontakt med andre mennesker (s. 169). Vi utfører selvorganisering når vi lager en oversikt for oss selv over hva vi har lært og kan (Savickas, 2020, s. 167). Vi utfører selvregulering når vi minner oss selv på hva som er viktig for oss, og hva vi må gjøre for å oppnå det som er viktig. Vi utfører selvskaping når vi lager symboler som klarer tankene våre om oss selv.

Har de unge mennene tanker om hva kontakt med mennesker kan gi dem? Tenker de over hvor deres egne læringsbehov ligger? Handler de målbevisst for å oppnå det de anser som viktig? Bruker de symboler for å ha klare tankene om seg selv?

I et tidligere sitat har Bilal uttrykt at det første helt nyankomne enslige mindreårige tenker på er å lære det norske språket. Essa har også synspunkter på dette. Jeg kommenterer til Essa:

Jeg skjønner godt at man kan bli sliten noen ganger. Og alle ting skal skje på norsk språk. Det er mange ting man må prøve å forstå. Essa svarer:

Man må lese og prøve å forstå. Språk er veldig viktig. Språket er nøkkelen til alle dørene. Når man kommer her, skjønner man ingenting. Man kjenner ingen folk. Man vet ikke hvordan folk tenker. Hva lovene og reglene er. Man er som et barn som ikke kjenner noe. Språket er nøkkelen til alt. Når man kan språket, blir alt lett. Ikke så lett, men man kan forstå alt. Man kan forstå regler, man kan forstå systemet. Man kan bli kjent med folk. Man kan få hjelp fra dem.

Darwish snakker om å lære norsk språk. Han erfarer at språklæring skjer på flere arenaer enn skolen. Han sier:

Jeg prøvde å snakke mye med folk på jobb. Med de norske, de som snakker norsk. Jeg prøver å snakke med dem. Du lærer ikke språk på skolen egentlig, og du lærer et annet språk. Det er stor forskjell på gatespråk og skolespråk. Men du lærer veldig mange viktige ting på skolen. På begynnelsen lærer du de viktige tingene. Så snakker du ute. Så det er lettere for deg å snakke med folk.

Essa peker på de enslige mindreåriges sårbare utgangspunkt når de ankommer Norge uten forutsetninger for å kunne kommunisere. Han sier at det føltes som å være et barn. Vi kan tenke oss at han ønsker å være voksen. Så peker Essa på muligheten for å opparbeide seg all annen kompetanse når man får ferdigheter i språk. Essa medgir at det ikke er lett. Men med språkferdigheter kommer også muligheten til å be om hjelp.

Darwish har et perspektiv hvor skolen gir elevene den første kompetansen i norsk. Med dette som grunnlag kan man bevege seg ut andre steder og fortsette språklæringen i autentiske samtaler med mennesker man treffer. Han erkjenner at han må fortsette den viktige oppgaven med å lære språk også etter at han har sluttet på skolen, og han går bevisst inn for å lære språk på jobb. Han opplever at det er forskjell på språket han lærer på skolen og språket han lærer i samtaler utenfor skolen. Han anerkjenner språket han lærer utenfor skolen.

I en skaping av selvet bruker Essa et symbol for å ha klare tanker om sitt selv da han var uten ferdigheter i norsk språk. Med språkferdigheter kommer muligheten til å opptre som voksen overfor andre mennesker. Man blir i stand til å ha autentiske samtaler hvor man formidler og mottar reelle meninger. Ved en organisering av selvet tenker Darwish at han må fortsette å lære norsk språk. Ved en regulering av selvet oppsøker han samtaler for å lære det.

4.3.2 Å lære på skolen

I Norge er det utstrakte forventninger om at unge mennesker skal delta i utdanning. Og det finnes utstrakte rettigheter til utdanning både i mindreårig og myndig alder.

Noen lærere har uttrykt bekymring for minoritetsspråklige elever som begynner i videregående opplæring uten tilstrekkelig kompetanse fra grunnskole (Thorshaug & Svendsen, 2014, s. 55). På grunn av den lave kompetansen fra grunnskolenivå kan de ha utfordringer med å følge det faglige nivået på videregående skole. Det stilles ingen krav til kompetanse i norsk språk for elever som søker videregående skole, (opplæringsloven, 1998, § 3-1). McMahon et. al. (2014) mener at vi må se hvilken kontekst mennesker lever i når vi vurderer deres karrierer (s. 30). Vi må anerkjenne at enkeltforhold i en tilværelse har forbindelser til andre enkeltforhold i tilværelsen. De ulike delene i tilværelsen fungerer som kontekst for hverandre. Familie, sosioøkonomisk posisjon og verdier er blant de kontekstuelle forholdene som kan gi premisser for karriereutvikling (Patton & McMahon, 2006, s. 155).

Hvordan vurderer de unge mennene sine forutsetninger for å lykkes i utdanning? Har de forhold i tilværelsen som påvirker læring i skole?

Jeg samtaler med Darwish. Jeg sier: *Hvordan kan man bevege seg fremover? Hvis man er ungdom. Det er jo vanlig at ungdom må tenke litt på at de skal bygge en fremtid og bygge et sted for seg selv, da.* Darwish svarer: *Det er den veien man skal gjøre det. Gjøre ferdig skolen sin. Ta fagbrev. Og sånne ting. Gå fremover, ikke sant. Det er den veien. Å studere.* Jeg spør: *Er det lett å studere?* Darwish svarer:

Nei, det er ikke lett for alle. Det kan være vanskelig for noen. Det går på interesse. Hvis du er interessert, har du selvfølgelig tid for det. Når du leser en ting hjemme, så lærer du. Hvis du ikke leser hjemme, er det vanskelig. Du må gi det tid. Hvis man ikke gir tid til noe, så lærer man ikke. Det viktigste er å lese. Og gi tid til det.

Jeg sier til Darwish: *Og så er det noen som ikke er så interessert i skole som du sier, og som har lyst til å jobbe i stedet. Hvordan er det å jobbe i Norge?* Darwish svarer:

Da jeg startet, hadde jeg veldig høy husleie. Jeg hadde ikke nok penger til å betale husleie og sånn. Jeg hadde stipend og tenkte å jobbe ved side av. Da hadde jeg ikke tid til å lese hjemme. Å jobbe i Norge er greit, egentlig. Det passer. Det er normalt. Det blir vanskeligere å bare studere, fordi man har ikke støtte fra familien. Man må betale mye i husleie. Det er for dyrt nå, så det var ikke penger for mat og husleie og sånn. Jeg måtte jobbe ved siden av skolen. Derfor klarte jeg ikke å lære noe fra skolen.

Darwish forteller kort om sine prestasjoner på skolen: *Jeg var ikke god nok for de tingene.* Et annet sted i intervjuet sier han om sin skoledeltakelse: *Jeg var ikke flink nok i norsk.*

Essa kommenterer skolegang. Jeg spør: *Hvis man hadde familie i Norge, hva er bra med å bo sammen med familien?* Essa svarer:

Det er bra hvis man har familie her i Norge at man bor sammen. Det blir lettere for han å fokusere på skolen. Da tenker han ikke bare på jobb. Når man har familie her, hjelper man hverandre. Man tenker ikke på fakturaer eller på jobb eller på at man må sende penger hjem. Når man har familie, da blir det lettere med kostnader og sånn.

Essa utvikler temaet. Jeg spør: *Er det noe som kan hindre at man klarer å lese og fokusere på skole?* Essa svarer:

Hvis man har en dårlig situasjon. Hvis man har familie i hjemlandet og tenker på dem og fortiden. Da blir det vanskelig. Hvis man har en dårlig situasjon og må jobbe også. Man blir sliten av å ha både skole og jobb. Man kan jobbe to dager i uken for å få litt inntekt og klare seg. Men hvis man må hjelpe familien, må man jobbe fem dager. Fem

dager er mye. Når skal du studere? Når skal man lese og gjøre oppgaver? Når man går på skole, trenger man tid til å lese. Man kan få støtte fra Lånekassen. Hvis man vil gå på skole, kan man ta støtte fra Lånekassen og jobbe to dager i uken. Da er det bra. Hvis man jobber fem dager i uken, blir det altfor mye. Det er veldig bra at man får støtte fra Lånekassen. Hvis man har familie her i Norge, kan man ta støtte fra Lånekassen og man kan gå på skole.

Jeg spør Essa: *Men det betyr jo at familie er viktig?* Essa svarer: *For mennesker fra mitt land betyr familien alt. Brødre, søstre. Spesielt far og mor. Man kunne leve uten mat og alt, bare man har noe å sende til mamma og pappa. Jeg klarer meg. For oss betyr familie alt.*

Bilal forteller om sin tid på videregående skole. Han sier:

Jeg har vært første året på yrkesfag, og tenkte at dette passer for meg. Alle kan ikke være like flinke. Noen sier at du må jobbe hardt. Jeg er ikke enig med dem. For eksempel, når jeg var ung, var det min skoletid, jeg har ikke vært der. Når jeg blir gammel, har jeg ikke det friske hodet som jeg hadde da jeg var barn. Fra 12 år, eller 14 eller 15, er hodet veldig friskt. Du lærer alt med en gang. Og du tenker jeg har sånn plan, jeg har sånn erfaring. Når du er 18 år, 19, 22 eller 23, endres planene dine.

Ali er elev i videregående opplæring. Han forteller om de faglige kravene:

Nå ber jeg om hjelp. Jeg sier til venner, de som kan mye bedre enn meg, matematikk og programfag og andre ting, så jeg sier med en gang: «Jeg forstår ikke det der, så kan du hjelpe meg?» Jeg ber om hjelp.

Darwish og Essa har tidligere vært elever i videregående skole. Begge to valgte å slutte før utdanningen var ferdig. Darwish peker på at det er nødvendig å gi tid til å gjøre lekser dersom man skal utvikle kompetanse i skolefag. Han mener dessuten at motivasjon er en forutsetning for å lære. Darwish og Essa uttrykker begge en utfordring i utdanningssituasjonen når du er alene og selvforsørgende. Det er nødvendig å jobbe for å være i stand til å betale alle utgifter. Essa sender penger til familie i hjemlandet. Jobben stjeler verdifull tid som ellers kunne ha

vært brukt til å gjøre lekser. Essa nevner dessuten at økonomi og arbeid krever tankemessig kapasitet som ellers kunne vært brukt på skolearbeid. Med støtte fra en familie ville mulighetene for å delta i utdanning være bedre, slik Darwish og Essa ser det.

Bilal besto i alle fag på Vg1. Han søkte Vg2 og fikk skoleplass. Da han ikke møtte til Vg2, ringte hans tidligere lærer til han og spurte hvorfor han ikke ville komme. Bilal hadde tilstrekkelige resultater til å fortsette i videregående opplæring. Likevel opplevde han at de faglige kravene var vanskelige. Han viser til at han ikke gikk på skole da han var barn i hjemlandet, og at han ikke har et barns friske hode lenger.

De unge deltakerne i undersøkelsen forteller at det finnes flere hindre for deres læring i skole. Darwish og Essa jobber mye for å ha en tilstrekkelig privatøkonomi. For Essa har det å være økonomisk bidragsyter til sin familie en sentral plass i hans leverom. Økonomi er en kontekstuell faktor som gjør det vanskelig å delta i utdanning. Darwish og Essa forteller at med familie i Norge ville de økonomiske kravene til dem være færre. Bilal forteller at hans hode ikke er så friskt som da han var barn. Han har likevel lært tilstrekkelig til å avansere i videregående opplæring. Darwish forteller at han mangler ferdigheter i norsk språk. Darwish fortelling er med dette overensstemmende med funnene i undersøkelsen til Thorshaug og Svendsen (2014). Ali forteller om en måte å passere dette hinderet på. På skolen spør han aktivt om hjelp fra andre.

4.3.3 Å lære på jobb

Skolen er ikke eneste arena hvor man kan lære. Bilal og Darwish har fortellinger om læring på arbeidsplassen.

En identitet er en sammensmeltning mellom selvet og forestillinger om hvordan man blir oppfattet av andre mennesker (Savickas, 2019, s. 18).

Kan de unge mennene som deltar i denne undersøkelsen få bidrag til sin identitet fra opplevelser av på arbeidsplassen?

Jeg spurte Darwish: *Hvordan skjønnte du at det var viktig å vise interesse, å vise motivasjon? Hvordan skjønnte du det? Var det noen som hadde fortalt det til deg, eller skjønnte du det selv? Eller hva?* Darwish svarer:

Jeg skjønnte det selv. Det var ikke noen som fortalte det til meg. Jeg bare så på han, hvordan han jobbet, hvordan han var med folk, hvordan han snakket med kundene. Hvordan han går rundt og rundt, hvordan han snakket med folk og hjalp. Jeg klarte å se på han. Jeg måtte bare prøve å gjøre det likt som han. Det var positivt for meg. Han ble fornøyd og sa «du er flink og du kan det». Det var det viktigste for meg. Jeg måtte bare se på han og se hvordan han gjør det.

Jeg spør Bilal: *Er det vanskelig å forstå systemene, oppgavene, på en arbeidsplass?* Bilal svarer:

I starten var det vanskelig å huske tingene. Fordi det er ikke én ting, ikke sant. På noen jobber får du én oppgave på åtte timer. Men på noen jobber kontrollerer du flere ting. Nå er jeg på en jobb og jeg gir opplæring til nye gutter som kommer, nye jenter som kommer, hvem som helst. Utenlandsk, norsk. Jeg har gitt opplæring til flere. Jeg har jobber som kveldsansvarlig, morgenansvarlig, nattansvarlig og vareansvarlig.

Darwish brukte sjefen sin som modell på jobb. Han observerte arbeidsmåtene hans, og kopierte dem. Det førte til at han fikk anerkjennelse for å gjøre en god jobb.

Bilal synes videregående skole var vanskelig. I starten av yrkeslivet syntes han at det var vanskelig å klare alle arbeidsoppgaver. Nå lykkes han godt. Han avanserer med ansvar for både mennesker og drift på arbeidsplassen.

Darwish og Bilal får bekreftelser på at de har kompetanse og mestring i arbeid. De kan ta det til seg. De kan tenke om seg selv at de i sitt nye hjemland er dyktige arbeidstakere, og at de gleder sin arbeidsgiver med sin dyktighet. De kan la mestringen i arbeidslivet være positive bidrag til sin identitet.

5 Oppsummeringer og konklusjon

5.1 Gjennomføring av undersøkelsen

Data er innsamlet i kvalitative semistrukturerte intervjuer med 4 unge voksne menn som tidligere har kommet til Norge som enslige mindreårige flyktninger. For én av disse forskningsdeltakerne innledet jeg intervjuet med å spørre om migrasjonserfaringer. For de tre andre forskningsdeltakerne innledet meg med å spørre om livssituasjonen for unge mennesker. For alle forskningsdeltakerne innledet jeg også med å si at jeg er interessert i erfaringer i utdanning og arbeid. Alle de fire mennene hadde mange fortellinger i intervjuene. Jeg lot dem fortelle, og styrte dem lite med spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

En av de mulige truslene mot undersøkelsens validitet er at jeg tidligere har hatt en formell rolle som karriereveileder for de fire forskningsdeltakerne. Det er usikkert om forskningsdeltakerne har latt seg påvirke av min tidligere rolle overfor dem når de har ytret seg i intervju.

5.2 Funn i undersøkelsen

5.2.1 Ressurser for karriere

Personer som utforsker det ukjente kan ha en bevissthet om hvilken hjelp det finnes å hente (Super, 1983, s. 558). Det kreves språklige og digitale ferdigheter for å være innbygger og delta i utdanning og arbeid i Norge. Forskningsdeltakerne uttrykker at de ofte trenger hjelp til praktiske gjøremål på internett, ved jobbsøking, søknader om pass og mer. Det finnes også eksempler på at forskningsdeltakere har hatt behov for omsorg og hjelp til å håndtere følelser. Forskningsdeltakerne henter hjelp i de kommunale tjenestetilbudene, hos venner, bekjente, ukjente private og i frivillige organisasjoner.

5.2.2 Tilganger til karrierearenaer

En person utvikler et leverom ved å gå inn i roller som setter henne i samspill med andre mennesker (Super, 1980, s 283). For å finne passende roller kan hun utforske, utkrystallisere, spesifisere og implementere (Savickas, 2019, s. 38; Super et. al., 1963, s. 82). Det sosiale samspillet i roller gir henne et grunnlag for å utvikle et selv og en identitet (Savickas, 2020, s. 169). Hun kan bruke sitt selv og sin identitet i en orientering mot nye roller.

I sin første periode som nyankomne har de enslige mindreårige flyktingene ingen ferdigheter i norsk språk. De mangler dermed forutsetningene for å innta roller i norskspråklige omgivelser og gå i samspill med norskspråklige andre mennesker. Delene av deres leverom, selv og identitet som retter seg mot norskspråklige omgivelser mangler innhold. I denne perioden har de enslige mindreårige flyktingene sterk motivasjon til å lære norsk språk, ifølge en av forskningsdeltakerne. Forskningsdeltakerne har strategier for å komme inn i roller. To av dem ber yrkesaktive venner om å hjelpe dem med å finne jobb. En av forskningsdeltakerne spør mer perifere bekjentskaper om hjelp til å finne jobb. En forskningsdeltaker er i spesifisering av et yrkesønske og kontakter fremmede for å få informasjon. En forskningsdeltaker har klart å finne jobb uten hjelp fra andre. Forskningsdeltakerne forteller dessuten at de har oppnådd tilganger til arbeid og informasjon om arbeid ved å vise egenskapene motivasjon, pågåenhet, vennlighet og utadvendthet. Deltakelsen i roller kommer etter hvert for de enslige mindreårige flyktingene, og med dette kommer grunnlagene for å danne et selv og en identitet i norske omgivelser.

5.2.3 Karriererelevant læring

En person kan lære instrumentelt når hun ser resultater fra sine handlinger, eller når hun får respons fra andre mennesker på sine handlinger (Krumboltz, 2009, s. 137). En person kan lære assosiativt når hun observerer andre mennesker utøve sin rolle og forestiller seg selv i rollen (Krumboltz, 2009, s. 137). Ved læring blir man i stand til å utføre nye handlinger overfor andre mennesker, og man kan med dette få nye impulser til utvikling av selvet og identiteten.

I en organisering av selvet gjør man selverkjennelser (Savickas, 2020, s. 167). I en regulering av selvet utfører man handlinger som bringer en i retning av hva man ønsker (Savickas, 2020, s. 167).

En av forskningsdeltakerne forteller at de enslige mindreårige flyktingene klarer å lære norsk språk dersom det tilrettelegges godt for dem. Forutsetningene for å lære språk er dermed delvis avhengig av andre mennesker. En av forskningsdeltakerne gikk inn i en jobb uten tidligere erfaring og gjennomførte en opplæringsperiode ved å være utholdende.

Arbeidsgiveren bekreftet hans læring på arbeidsplassen for han. Hos en av forskningsdeltakerne oppsto det et yrkesønske da han som 16-åring observerte personer i en yrkesrolle. Forskningsdeltakerne gir eksempler på at de opplever både instrumentell og assosiativ læring. En forskningsdeltaker har sluttet på skolen. Han betrakter sitt selv, og i en selvorganisering innser han at han trenger å lære mer norsk språk. I en selvregulering setter han seg i situasjoner på jobb hvor han kan lære mer norsk språk.

5.2.4 Karriereposisjoner utenfor rekkevidde

Kontekstuelle forhold kan sette grenser for en persons muligheter for å ta en rolle (McMahon et. al., 2014, s. 30). To av forskningsdeltakerne oppgir at de ikke klarer å ha en tilstrekkelig privatøkonomi når de går på skole. De slutter på skolen for å øke sin arbeidsdeltakelse. En av dem prioriterer en rolle som økonomisk bidragsyter overfor familie i hjemlandet fremfor å delta i utdanning i Norge. En tredje forskningsdeltaker prioriterer også en familierolle fremfor å delta i utdanning. Han vil gifte seg, og slutter på skolen for å muliggjøre ekteskap med høyere arbeidsinntekt. Økonomi og familieroller er kontekstuelle forhold rundt utdanning, og utløser avgjørelser om utdanning.

5.3 Muligheter og begrensninger

De tidligere enslige mindreårige flyktingene i undersøkelsen ser at det er mulig å innhente praktisk hjelp fra flere andre parter når de trenger det. Det kan også være mulig å innhente emosjonell støtte. Det er mulig å lære det norske språket i fasen hvor de er nylig ankommet

Norge. Språket er en forutsetning for alle andre tilganger og annen læring. Det er mulig å finne jobb ved å la venner og bekjente snakke med arbeidsgivere på vegne av seg. Det kan også være mulig å få jobb uten hjelp fra andre dersom man viser gode egenskaper til en arbeidsgiver og er utholdende i en opplæringsperiode. Det er mulig å kontakte fremmede for å innhente informasjon. Muligheter forbedres dersom man viser gode egenskaper i møte med andre mennesker. De enslige mindreårige flyktingene kan lære både fra omgivelsers respons på deres handlinger og ved å observere andre. En arbeidsplass er en mulig arena for å fortsette å lære. Samspill med andre mennesker gjør det mulig å utvikle et leverom, et selv og en identitet i norske omgivelser.

Prioritering av lønnsinntekt kan gjøre det utenfor rekkevidde å delta i utdanning. De enslige mindreårige flyktingene må jobbe i høy stillingsprosent dersom de vil øke sin privatøkonomi.

5.4 Praktiske implikasjoner

Denne undersøkelsen inneholder informasjon om forskningsdeltakernes univers. Karriereveiledere som har enslige mindreårige flyktinger eller tidligere enslige mindreårige flyktinger som veisøkere, kan vurdere om funnene i undersøkelsen har overføringsverdi for deres veisøkere.

5.5 Forslag til videre forskning

Det er mulig å gjøre videre forskning blant enslige mindreårige flyktinger og tidligere enslige mindreårige flyktinger innenfor en social justice-tradisjon. Innenfor denne tradisjonen kunne man forsøke å se om det finnes samfunnsmessige betingelser som bidrar til å prege karrieresituasjonen for de enslige mindreårige flyktingene og tidligere enslige mindreårige flyktingene.

Litteratur

Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (5. utg.). SAGE.

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (2024, 18. mars). *Kvalitet i karriereveiledning*. <https://hkdir.no/kvalitet-i-karriereveiledning>

Fog, J. (1996). Begrunnelsernes koreografi. Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet. I H. Holter & R. Kalleberg (Red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 194-219). Universitetsforlagets Metodebibliotek.

Førde, S. (2017). Det tar en landsby å oppdra et barn. Oppvekstmiljøets betydning for enslige mindreårige flyktningers navigering mot opplevelsen av psykisk helse og resiliens. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* 14(2), 145-155. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/issn.1504-3010-2017-02-06>

Gilje, N. (2017). Hermeneutikk – teori og metode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse. Syv traditioner* (s. 127-152). Hans Reitzels Forlag.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 9-25). Universitetsforlagets Metodebibliotek.

Huemer, J., Karnik, N.S., Voelkl-Kernstock, S., Granditsh, E., Dervic, K., Friedrich, M. H. & Steiner, H. (2009). Mental health issues in unaccompanied refugee minors. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 3(1), 3-13. <https://doi.org/10.1186%2F1753-2000-3-13>

Kristiansen, S. (2017). Fortolkning, forforståelse og den hermeneutiske sirkel. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse. Syv traditioner* (s. 153-172). Hans Reitzels Forlag.

Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of career assessment*, 17(2), 135-154. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/1069072708328861>

- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Når kunnskap gir resultater. Kartlegging av strukturelle rammebetingelser for opplæring av minoritetsspråklige ungdom med kort botid i Norge. Innspill til tverrdepartemental arbeidsgruppe.*
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/vgo/kartlegging_rammebetingelse_r_opplaering_minoritetsspraklig_ungdom.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., Tone M. Anderssen & Johan Rygge, Overs.). Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 2009).
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.), Fagbokforlaget.
- Leiulfstrud, H. & Hvinden, B. (1996). Analyse av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespill? I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 220-239). Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- McMahon, M., Watson, M. & Patton, W. (2014). Context-Resonant Systems Perspectives in Career Theory. I G. Arulmani, A. J. Bakshi, J. Anuradha, F. T. L. Leong & A. G. Watts (Red.), *Handbook of Career Development: International Perspectives* (s. 29-41). Springer.
- Opplæringsloven. 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2022-06-17-68)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Orupabo, J. (2017). *Kvinnejobber, mannjobber og innvandrersjobber*. Cappelen Damm.
- Pastoor, L. d. W. (2017). Enslige unge flyktnings psykososiale utfordringer: behovet for en flyktningkompetent skole. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 200-2019). Universitetsforlaget.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). The Systems Theory Framework of Career Development and Counselling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166.
<https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1>
- Peavy, V.P. (2012). *Konstruktivistisk veiledning. Teori og metode* (Ib Jarlskov, Overs.). Schultz.
- Peavy, V.P. (2018). *At skape mening. Den sociodynamiske samtale* (Bente Højer & Anmari Lundegaard, Overs.). Schultz. (Opprinnelig utgitt 2004).
- Ragin, C.C. & Amoroso, L.M. (2011), *Constructing Social Research* (2. utg.). SAGE.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen A.E.M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75 (3), 239-250. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1016/j.jvb.2009.04.004>

Savickas, M.L. (2015). Career Counseling Paradigms: Guiding, Developing and Designing. I P.J. Hartung, M.L. Savickas & W.B. Walsh (Red.). *APA handbook of career intervention*. 129-143.

Savickas, M.L. (2019). *Career Counseling* (2. utg.). American Psychological Association.

Savickas, M.L. (2020). Career Construction Theory and Counseling Model. I S.D. Brown & R.W. Lent (Red.), *Putting theory and research to work* (s. 165-199). John Wiley & Sons Incorporated.

Sayyad, N., Randal S.B., Bøe, T., Kvestad, I. (2021). Det var godt å si det jeg hadde på hjertet: Når stemmen til enslige mindreårige flyktninger bidrar til tjenesteutvikling og kunnskap. *Tidsskriftet Norges barnevern* 98(2), 122-135. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.18261/ISSN1891-1838-2021-02-04>

Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

Skårdalsmo, E.M.B., & Harnischfeger, J. (2017). Vær snill! Råd fra enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger til voksne omsorgsgivere. *NORGES BARNEVERN*, 2017(1), 6-12. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/issn.1891-1838-2017-01-02>

Super, D.E., Starishevsky, R., Matlin, N. & Jordaan, J.P. (1963). *Career Development: Self-Concept Theory*. College Entrance Examination Board.

Super, D.E. (1980). A life-span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior* 16, 282-298. [https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

Super, D.E. (1983). Assessment in Career Guidance: Toward Truly Development Counseling. *The Personnel and guidance journal* 1983-05 61(9), 555-562.

Super, D.E., Savickas, M.L. & Super, C.M. (1996). The Life-Span, Life-Space Approach to Careers. I Duane Brown, Linda Brooks and Associates (Red.), *Career Choice and Development* (3. utg.) (s. 121-178). Jossey-Bass Publishers.

Svendsen, S., Berg, B., Paulsen, V., Garvik, M., Valenta, M. (2018). *Kunnskapsoppsummering om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger*. NTNU Samfunnsforskning. <http://hdl.handle.net/11250/2499876>

Tanggard, L. (2017). Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse. Syv traditioner* (s. 81-102). Hans Reitzels forlag.

Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon* (Rapport 2014 Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning AS.

Vedlegg

Vedlegg 1: Henvendelse til mulige forskningsdeltakere: *Vil du delta i et forskningsprosjekt?*

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Fra SIKT: Vurdering av behandling av personopplysninger