



Foto: Anette Karlsen

# Enslige mindreårige og utdanningsvalg

Dan Wiggo Bovollen

Master i pedagogikk  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag  
Høgskolen i Lillehammer  
Våren 2016

## The Boy

Boy speaks,      *Follow me.*  
Through the old      city streets  
you follow him      past the tents  
through the fog      and excrement.

Smile at him.      He smiles back  
leads you past      wooden shacks  
and open gutters.      Don't fall in.  
Put your feet      in his footprints.

Bullet holes    in the walls  
form a map    of the world.  
Giant door    with a key.  
Boy turns;    *Follow me.*

Young boy    in your face  
every loss    I can trace.  
Follow you    enter in.  
Put my feet    in your footprints.

*PJ Harvey*

## Forord

Det å skrive masteroppgave er langt fra unikt i dagens såkalte kunnskapssamfunn. Allikevel gir jeg meg sjøl en klapp på skuldra ved målgang med dette prosjektet, etter fire år som masterstudent på deltid. Jeg synes ærlig talt at jeg har lagt ned et godt stykke arbeid underveis.

Kanskje masteroppgava kan bidra som en liten del i det store kunnskapsmaskineriet. Kanskje den kan være med på å fylle et tomrom. Jeg hadde blitt både glad og stolt om studenter eller andre personer som handler innafør samme fagfelt skulle finne oppgava interessant. Håpet er å bidra til at enda flere enslige mindreårige flyktninger eller asylsøkere blir møtt på en måte som hjelper de et stykke på veien til et godt liv i et nytt land. I det minste tror jeg at utdanninga mot en mastergrad har gitt seg utslag i bedre kvalitet i min egen yrkesutøvelse – at jeg har blitt mer «hel ved» og kan stå stødig i samhandling med ungdom og kolleger. Det holder for meg.

Som seg hør og bør ønsker jeg å gi andre en klapp på skuldra også: De unge informantene som stilte opp til intervju, og på den måten beriket meg med kunnskap og erfaring. Roger Mathiesen ved Høgskolen i Lillehammer, som hele tida har vært tilgjengelig som veileder, og som har kommet med nyttige innspill underveis. Bibliotekansatte ved Trysil folkebibliotek og Høgskolen i Lillehammer, som har vært en god hjelp med å få tak i aktuell litteratur. Fagmiljøet på avdeling for pedagogikk og sosialfag ved Høgskolen i Lillehammer, som gjennom gode samlinger og forelesninger har opprettholdt motivasjonen hos undertegnede. Familie som har stilt opp med kost og losji, både under samlingene på Lillehammer og underveis i arbeidet med masteroppgava.

Og den største takken går til Gro, Embrik og Ona som gjennom snart fire år har gitt mann og pappa ekstra rom og tid.

Trysil, 15.mai 2016.

Dan Wiggo Bovollen

## Sammendrag

I denne masteroppgava har jeg sett på hva som ligger til grunn for enslige mindreårige flyktningers utdanningsvalg. Informantene er et begrenset utvalg enslige mindreårige bosatt i fire forskjellige kommuner, og de er intervjuet gjennom kvalitativ metode med et fenomenologisk utgangspunkt. De unge informantene har ulike erfaringsbakgrunn både fra skolegang i hjemlandet og fra norsk skole. Jeg har spesielt vært ute etter å se på hvordan erfaringer fra hjemlandet virker inn på det å velge utdanningsveg i Norge. Samtidig har jeg søkt kunnskap om hvordan erfaringene etter ankomst til Norge spiller inn. I dette arbeidet har jeg brukt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og Hoëms teorier om sosialisering som «målepunkter». I hvilken grad virker påbegynte, men avbrutte, sosialiseringsprosesser i hjemlandet inn på identitetsutviklinga? Og har det implikasjoner på de unges utdanningsvalg? I hvilken grad påvirker nye påbegynte sosialiseringsprosesser i et nytt land og i en ny kultur inn? Er det slik at primærsosialisering og påvirkning fra opprinnelig kultur fortsetter gjennom transnasjonal kontakt og utvikling av krysskulturell eller transnasjonal identitet? Eller oppstår det skjermet sosialisering i egen (sub)kultur? Hvordan opplever de enslige mindreårige sosialiseringens arenaer som omgir dem, og hvordan virker samspillet på tvers av disse nivåene eller systemene inn på de enslige mindreåriges utvikling av identitet, og deres opplevelse av skolegang og utdanning? I arbeidet trekker jeg blant annet inn teorier om migrasjon og migrasjonsfaser, økologiske overganger, signifikante andre, kulturell identitetsutvikling og integrering.

Inspirert av Lutine de Wal Pastoor, som vektlegger skolen som et sted å lære og et sted å være for enslige mindreårige, har jeg funnet det naturlig med en grundig gjennomgang av organiseringa av opplæring og skoletilbud for enslige mindreårige. Et sentralt punkt er opplevelsen av skolegang etter ankomst til Norge. Denne opplevelsen ser ut til å virke inn på videre utdanningsvalg, noe jeg til dels finner støtte for i datamaterialet jeg har samlet inn og analysert. Det kommer klart fram at skolegang oppleves som vanskelig og utfordrende for de fleste enslige mindreårige, og at de er avhengig av god hjelp og støtte i et nettverk for å lykkes i utdanningssystemet. Derfor redegjør jeg også for organisering av mottak og omsorg for disse utsatte unge.

Det er ikke til å komme unna at mange av de enslige mindreårige har med seg en tung bagasje i form av traumer relatert til krig og konflikt, opplevd tap av nære omsorgspersoner, fattigdom og utrygghet. Det har derfor vært naturlig å vie oppmerksomhet til psykisk helse, herunder

framtidstro, resiliens, opplevelse av sammenheng og følelsen av kontroll i eget liv, og dens innvirkning på deltakelse i skole- og arbeidsliv.

Med støtte i Kjærgårds doktoravhandling om karriereveiledningens genealogi, foretar jeg en kort gjennomgang av utviklinga av moderne karriereveiledning, og hva som er rådende tanker innafor dette fagfeltet i Norge i dag. Jeg ser nærmere på sosialkognitiv karriereteori og teorier om kompromisser når jeg drøfter enslige mindreårige og deres utdanningsvalg.

Mine funn indikerer at Norge har en vei å gå når det gjelder å organisere skolegang for enslige mindreårige på en god måte, særlig for de som har begrenset med skolegang fra hjemlandet, og er over skolepliktig alder (16 år). De mindreårige havner i mellomposisjon mellom grunnskole og videregående skole, og får gjerne et dårlig alderstilpasset opplæringstilbud gjennom voksenopplæring. Dette virker negativt inn på sosialiseringssprosessene; de fratras muligheten for integrering sammen med jevnaldrende i videregående skole. Også tilgangen til kvalifisert rådgivning og karriereveiledning begrenses gjennom denne organiseringa. Når de etter hvert er klare for videregående skole, er de gjerne noen år eldre, og på et annet modenhetsnivå enn sine medelever. I hvilken grad dette virker inn på utdanningsvalg er vanskelig å måle, men forskning tyder på at et velutviklet nettverk bestående også av ungdom fra landets majoritetsbefolkning har positiv innvirkning på skoleprestasjonene – og derfor også mulighetene for videre utdanning.

I et normkritisk perspektiv inspirert av Elmeroth problematiserer jeg hvordan signifikante andre møter enslige mindreårige. Jeg argumenterer for en utvikling av interkulturell innstilling, der man tar hensyn til de unges transnasjonale identitet

To forhold peker seg ut som spesielt viktig å utvikle for at enslige mindreårige skal bli ressurser i klasserom, i lokalsamfunn og i arbeids- og samfunnsliv: et nettverk av støttende personer og en flyktningkompetent skole.

## Abstract

In this Master Thesis I investigate what underlies unaccompanied refugees' educational choices. Informants are a limited selection of unaccompanied minors living in four different municipalities, whom I have interviewed using a qualitative method based on phenomenology. The young informants have different backgrounds and experiences both from schooling in their home country and from Norwegian schools. I have been especially interested in looking into how experiences from their homeland affect their choices with regards to educational pathways in Norway. In addition, I have sought knowledge about how their experiences after arriving in Norway affect their choices. In this study I have used Bronfenbrenner's development ecological model and Hoem's theories of socialization as instruments for understanding. To what extent do initiated, but aborted, socialization processes in their homeland influence their identity development and their career choices? To what degree do new commenced socialization processes in a new country and a new culture have an effect on their educational choices? Do socialization and influence of native culture continue through transnational contacts and development of cross-cultural or transnational identity? Or may we observe evidence of shielded socialization in their own (sub) culture? How do unaccompanied minors experience the venues of socialization that surround them? How does interaction across these levels or systems influence the unaccompanied minors' identity development and their experience of schooling and education? In this thesis I also draw on theories about migration and migration phases, organic transitions, significant others, cultural identity development and integration.

Inspired by Lutine de Wal Pastoor and her emphasis on school as a place to learn and a place to be for unaccompanied minors, I found it natural to have a thorough review of the organization of training and education for unaccompanied minors in Norway. A key point is the experience of schooling after arrival in Norway. Some of the data I have collected and analyzed indicates that it has a quite substantial impact on further educational choices: Schooling is perceived as difficult and challenging for most unaccompanied minors. As a consequence they are dependent upon help and support in safe caring bases in order to experience success. Therefore, I also look into how reception and care for these vulnerable young people is being organized.

We cannot get away from the fact that many unaccompanied minors carry heavy baggage in terms of traumas related to war, conflict, poverty, insecurity and experiences of losing close caregivers. It was therefore natural to devote attention to mental health, including optimism, resilience, sense of coherence and sense of control, and its impact on participation in life at school and work.

Drawing on Kjærgård's doctoral thesis on career guidance genealogy I make a brief review of the development of theories about modern career choice, and discuss what seems to be the prevailing thoughts involving this field in Norway today. When discussing educational choices among unaccompanied minors I look into social cognitive career theory and theory of circumscription and compromise.

This work leads me to believe that Norway has a way to go when it comes to organizing schooling for unaccompanied minors in a better way, especially for those who are older than 15 years on arrival and have limited schooling from their home country. They end up in an intermediate position being placed in-between primary and secondary school, where they receive training that is not age-appropriate through education designed for adults. This affects socialization processes and integration requirements in a negative way; they are deprived of the possibility of integration with their peers in high school. In addition, access to qualified advice and career guidance is limited. When eventually they are ready for high school, they are older than their peers, and at a different maturity level compared to most other students. It is difficult to measure to what extent this affects their choices of education. However, research suggests that a well-developed network consisting of youth from the country's majority population have a positive impact on school performance and, as a consequence, opportunities for further education.

In a norm critical perspective inspired by Elmeroth, I problematize the way in which teachers meet unaccompanied minors at school, and call for an implementation of an intercultural mindset in schools. Schools should take into account young people's transnational identity.

Two factors stand out as particularly important to develop: strong network and a refugee competent school. This could bring unaccompanied minors into positions where they are resources in classrooms, in communities and in employment and social life.

## Innhold

Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	5
1.0 Innledning .....	10
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling .....	11
1.2 Avgrensning .....	12
1.3 Problemstilling .....	14
2.0 Hvem er de enslige mindreårige? .....	14
2.1 Hvor kommer de enslige mindreårige fra? .....	16
2.2 Enslige mindreårige flyktninger fra ankomst til bosetting .....	18
2.3 Enslige mindreårige og skole .....	20
2.3.1 Enslige mindreårige i grunnskolealder .....	20
2.3.2 I vakuum mellom grunnskole og videregående opplæring .....	21
2.3.3 Skolen som salutogen arena .....	22
2.4 Enslige mindreåriges psykiske helse .....	23
3.0 Teoretisk fundament .....	24
3.1 Sosialisering og identitet i et migrasjonsperspektiv .....	26
3.1.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell .....	26
3.1.2 Hoëms sosiale prosesser .....	30
3.1.3 Et dannesperspektiv på bosetting av enslige mindreårige .....	32
3.1.4 Normkritisk perspektiv .....	34
3.1.5 Interseksjonalitet .....	35
3.1.6 Krysskulturell identitet .....	36
3.1.7 Transnasjonal identitet .....	38
3.1.8 Oppsummering .....	39
3.2 Teorier om karrierevalg .....	40
3.2.1 Ungdom og utdanningsvalg .....	40
3.2.2 Moderne karriereveiledning – et kort historisk tilbakeblikk .....	41
3.2.3 Utdanningsatferd .....	45
3.2.4 Innvandrerungdom, skoleprestasjoner og karrierevalg .....	46
3.2.5 Enslige mindreårige, skoleprestasjoner og karrierevalg .....	48
3.2.6 Oppsummering .....	49
4.0 Metode .....	50
4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	50
4.1.1 Fenomenologi .....	50
4.1.2 Postmoderne tenkning om kunnskap .....	51



4.1.3 Hermeneutisk forestilling om kunnskap .....	52
4.1.4 Pragmatisk forestilling om kunnskap .....	52
4.2 Den empiriske undersøkelsen .....	53
4.2.1 Rekruttering og utvalg .....	54
4.2.2 Analysearbeidet .....	56
4.2.3 På meningsjakt .....	57
4.2.4 Reliabilitet - troverdighet .....	58
4.2.5 Validitet – styrke .....	59
4.2.6 Generaliserbarhet – overføringsverdi .....	61
4.3 Etske refleksjoner - tillit, ansvar og makt i møte med enslige mindreårige .....	62
4.4 Oppsummering .....	63
5.0 Empiri – de enslige mindreåriges stemmer .....	64
5.1 Skole som identitetsskaper .....	64
5.2 Framtidstro, opplevelse av sammenheng og følelsen av kontroll i eget liv .....	65
5.3 Kunnskapsstatus .....	68
5.4 Valgprosessen .....	68
5.5 Krysskulturelle erfaringer .....	72
5.5.1 Akkulturasjon .....	74
5.5.2 Migrasjonsfaser .....	75
5.6 Signifikante andre .....	75
5.7 Helse .....	76
5.8 Oppsummering av funn .....	77
6.0 Diskusjon .....	79
6.1 Funn i lys av teorier om sosialisering og identitet .....	79
6.1.1 Påvirkningsfaktorer relatert til hjemland eller opprinnelig kultur .....	79
6.1.2 Påvirkningsfaktorer etter ankomst til Norge .....	81
6.2 Enslige mindreårige i et karrieresperspektiv .....	86
6.2.1 Sosialkognitiv karriereteori .....	86
6.2.2 Å finne sin vei gjennom kompromisser .....	87
7.0 Konklusjon .....	89
7.1 Hva ligger til grunn for enslige mindreåriges valg av utdanning? .....	89
7.2 Tiltak som kan utvide enslige mindreåriges handlingsrom .....	91
7.3 Interkulturell innstilling og en flyktningekompetent skole .....	93
7.4 Oppgavas begrensninger .....	94
Litteraturliste .....	96

Vedlegg :

I. Intervjuguide

II. Tilråding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, 21.05.2015

## 1.0 Innledning

«Kanskje alle mennesker er vandrere nå, reelt eller som en forutelse – men det ligger en avgrunn som det blir vanskelig å bygge bro over, mellom de erfaringene som kommer til å vise seg på toppen og på bunnen av frihetsskalaen» (Bauman & Nygård, 1998, s. 102).

Menneskenes mobilitet på tvers av landegrenser har økt i det vi kan kalle globaliseringas tidsalder. Boka som ovennevnte sitat er hentet fra, *Globaliseringen og dens menneskelige konsekvenser*, ble utgitt for 18 år siden, men framstår høyst aktuell også i dag. I boka trekker Bauman opp et skille mellom dem som tilhører de nye kapitalsterke maktelitene, som i likhet med pengemakta de representerer er mobile, og ikke bundet av det enkelte lands grenser. På den andre siden er de som blir sittende igjen, de stedbundne. Men som vi har sett særlig det siste året; mange nekter å innfinne seg med en situasjon der de blir sittende igjen.

«Vi står overfor den største humanitære flyktningkrisa siden den andre verdenskrig. 59,5 millioner er på flukt fra krig og konflikt i verden.»<sup>1</sup>

I størrelsesorden tilsvarer nå andelen flyktninger hele Storbritannias befolkning. De er enten på flukt i eget land, eller de flykter til andre land. Omtrent halvparten er barn under 18 år. Mange av barna er i følge med familie, men mange reiser også alene uten følge av foreldre eller andre voksne med foreldreansvar. De blir betegnet som *enslige mindreårige flyktninger*. I 2014 ble mer enn 34 300 av asylsøkerne til 82 forskjellige land registrert som enslige mindreårige.<sup>2</sup> Noen av dem kommer også til Norge, enten som asylsøkere eller overføringsflyktninger<sup>3</sup>. Politisk, administrativt og juridisk opereres det med et skille mellom asylsøkerbarn og enslige mindreårige flyktninger. Det gjelder både oppholdsstatus og hvem som har ansvar for omsorg, bosetting og eventuell retur (Eide & Broch, 2010). For enkelthets skyld, og med utgangspunkt i at også enslige mindreårige asylsøkere har flyktet fra en situasjon de ikke tør eller vil leve i lenger, bruker jeg det etter hvert utbredte felles begrepet *enslige mindreårige* i denne oppgava. Noen steder vil de for variasjonens skyld også betegnes

---

<sup>1</sup> Klassekampen, 29. august 2015.

<sup>2</sup> <http://unhcr.org/556725e69.html>

<sup>3</sup> Overføringsflyktning, også kalt kvoteflyktninger og FN-flyktninger, er personer som vanligvis er registrert som flyktninger hos FNs høykommissær for flyktninger (UNHCR), men som ikke kan tilbys en varig løsning i det landet de befinner seg og som derfor presenteres for overføring til et tredje land. Norge hadde i 2015 en kvote (som Stortinget fastsatte) på 2120 plasser (<http://www.udiregelverk.no/>).

som *de unge* eller *ungdommene*. Når jeg henviser til utvalget jeg har intervjuet, omtales de gjerne som *informantene*.

Når jeg ser bilder av flyktninger i overfylte båter på Middelhavet, spør jeg meg hva som får et barn eller en ungdom til å legge ut på en så lang og farefull ferd alene. Og jeg undres hvordan foreldre kan tillate at de drar. Eller presser foreldrene barna sine ut, og overlater skjebnen deres til såkalte menneskehandlere og menneskesmuglere? Eller drar de unge på eget initiativ, uten familiens viten og vilje? Jeg blir også nysgjerrig på hvordan de klarer seg etter ankomst i Norge.

### **1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling**

Gjennom arbeid på et bofellesskap for enslige mindreårige møter jeg jevnlig noen av de ovennevnte unge flyktningene, og jeg finner ingen fasit på spørsmålene jeg referer til i innledninga. Historier fra hjemland, opplevelser under flukt, og bakgrunn for å reise bort fra familie er like forskjellige som vi mennesker er forskjellige. En ting er riktignok felles for alle jeg har blitt kjent med: de innser at skole og utdanning er hovedinngangen til integrering og inkludering<sup>4</sup> i samfunnet.

Noen vil si at de enslige mindreårige som får oppholdstillatelse i Norge har trukket vinnerloddet ved å få bo i et såpass velstående, velfungerende, humanistisk og demokratisk land. Utsikten til et godt liv kan nær sagt ikke bli bedre. Men de skal gjennom en ungdomstid og en overgang til et sjølstendig liv i et nytt og fremmed samfunn uten foreldre å støtte seg til. Mange må i tillegg lære seg å leve med traumer. Det er ikke uten grunn at disse unge betegnes som en spesielt sårbar gruppe med andre behov og rettigheter enn voksne asylsøkere (NOU 2009: 22).

Opplæringslovas § 9-2 nedfeller elevenes rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg, og om sosiale spørsmål. Denne retten gjelder for elever i ordinær grunnskole eller videregående skole. Elever på grunnskoleopplæring for voksne har kun rett til rådgiving i form av kartlegging av hvilke tilbud eleven har behov for (§ 4A-8). Med andre ord en «tynnere» form for rådgiving. De siste åra har det blitt satset på bedre rådgiving i skolen når det gjelder utdannings – og yrkesvalg, og en av målsettingene er å få ned det

---

<sup>4</sup> Fordi ”integrering” ikke innebærer det samme kravet til relasjonsbygging og sosial deltakelse som ”inkludering”, forstås integrering ofte bare som fysisk tilrettelegging gjennom økt tilgjengelighet og bedret organisering for deltakelse i fellesskapet, for eksempel for minoritetsspråklige og/eller personer med funksjonsnedsettelse.

relativt store frafallet i videregående opplæring. Utdanningsdirektoratet har utviklet veiledende kompetansekriterier og anbefalt formell kompetanse for de som skal utføre rådgivninga.<sup>5</sup> Rådgivning er også et prioritert område i *Kompetanse for kvalitet*<sup>6</sup>, en strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere. Et nytt obligatorisk fag, *Utdanningsvalg*, har kommet inn i ungdomsskolen. Mange enslige mindreårige er derimot elever ved grunnskoleopplæring for voksne, og får i liten grad glede av den økte satsing. Hva har det å si for hvordan de orienterer seg i utdanningssystemet?

Med dette som bakteppe har jeg lyst til å finne ut mer om faktorene som påvirker enslige mindreåriges karrierevalg.

## 1.2 Avgrensning

Mange enslige mindreårige står foran et utdanningsvalg relativt kort tid etter ankomst til Norge, gjerne med en helt annen skolebakgrunn enn såkalte lavrisikoungdommer med etnisk minoritetsbakgrunn<sup>7</sup> og lavrisikoungdommer med etnisk majoritetsbakgrunn<sup>8</sup>. Gjennom dette prosjektet søker jeg kunnskap om hvordan det oppleves å finne vegen i det norske utdanningssystemet som enslig mindreårig, med en avbrutt sosialiseringssprosess fra hjemlandet, og en påbegynt sosialiseringssprosess i en annen kultur i et nytt land. Jeg bruker systemteorier om sosialisering som bakteppe for forskningsprosjektet. En velkjent modell for å se på samspill og påvirkninger i ulike sfærer er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og etter mitt syn en farbar vei å følge. Mindre kjent er kanskje Anton Höem og hans teorier om sosialisering, men med et langvarig fokus på sosialisering i grupper med minoriteter, er det en stemme jeg finner det naturlig å lytte til.

Hvordan virker identitetsutviklinga inn på utdanningsvalg? Et relativt nytt navn i Norge når det gjelder å tilføre kunnskap om oppvekst og sosialisering i en flerkulturell ramme er Lill Salole, og jeg ser nærmere på de teoriene hun presenterer om krysskulturell identitet. Og når temaet er flyktninger, velger jeg å ta med teorier om migrasjon og migrasjonsfaser, og psykisk helse. Forskning om enslige mindreårige og psykisk helse viser at de sliter mer enn andre

---

5

[http://www.udir.no/Upload/Brev/5/Anbefalt\\_formell\\_kompetanse\\_og\\_veiledende\\_kompetansekriterier\\_brev.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brev/5/Anbefalt_formell_kompetanse_og_veiledende_kompetansekriterier_brev.pdf?epslanguage=no)

<sup>6</sup> [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f\\_4269b\\_kompetanse\\_for\\_kvalitet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf)

<sup>7</sup> Ungdommer hvis begge foreldrene er utenlandsfødte, men ungdommene har vokst opp i Norge i en vanlig familie. (Oppedal, Seglem, & Jensen, 2009).

<sup>8</sup> Ungdommer hvis begge foreldrene er født i Norge (Oppedal, Seglem, & Jensen, 2009).

(Oppedal, Seglem, & Jensen, 2009). Jeg mener at dette må tas i betraktning når jeg undersøker hva som påvirker enslige mindreårige i valg.

For å belyse de ovennevnte temaene eller problemstillingene i et kvalitativt forskningsprosjekt, har jeg vært ute etter informanter med en viss erfaring med å skape seg et «nytt» liv i Norge. Derfor har jeg intervjuet sju enslige mindreårige som alle har fått innvilget oppholdstillatelse. Seks av de sju står foran et valg av videregående utdanning. En er ferdig med yrkesfaglig opplæring i videregående skole, men søker læreplass i bedrift for å kunne fullføre opplæringa fram mot et fagbrev. Hovedfokus i denne oppgava er derfor utdanningsvalg knyttet til videregående opplæring.

I omtale av valg av utdanning med tanke på et framtidig yrke, brukes begrep som *utdannings- og yrkesvalg* og *karrierevalg* om hverandre. Veiledning i skolen med siktemål å hjelpe elevene med valg av videre utdanning, betegnes både som *utdannings- og yrkesrådgivning* og *karriereveiledning*. Begrepene dukker opp litt om hverandre i denne oppgava også, men jeg prøver å holde meg til *utdanningsvalg* om konkrete valg når det gjelder utdanningsprogram i videregående skole, og *karriere(valg)* om tanker om framtidig yrke, lønn, livsstil, tilgang til materielle goder, med mere.

I omtale av opphold og beskyttelse for flyktninger og asylsøkere brukes forskjellige begreper som *hjemland*, *opprinnelsesland*, *transittland*, *første asylland*, *tredjeland*<sup>9</sup> osv. Når jeg for enkelthets skyld prøver å holde meg til det som er mest brukt i daglig tale, *hjemland*, er det i betydning det landet hvor den eller de som flykter har sine røtter eller sin opprinnelige kultur.

---

<sup>9</sup> Se for eksempel artikkelen «Hva er et trygt tredjeland?»  
<http://www.flyktninghjelpen.no/default.aspx?did=9215313#.VydGbtSLTIU>

### 1.3 Problemstilling

Hovedproblemstillinga jeg søker å finne svar på i denne masteroppgava er:

Hva ligger til grunn for enslige mindreåriges valg av utdanning?

En sammenfatning av underspørsmål kan kokes ned til to sentrale forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad påvirker erfaringer fra hjemlandet eller opprinnelig kultur valget av utdanning?
2. I hvilken grad påvirker erfaringer etter ankomst til Norge valg av utdanning?

### 2.0 Hvem er de enslige mindreårige?

Sjøl om enslige barn på flukt ikke er et moderne fenomen, var det først mot slutten av 1980-tallet de fikk oppmerksomhet gjennom media, fagpersoner og beslutningstakere (Eide, 2012b). Det første forskningsprosjektet kom i gang på begynnelsen av 90-tallet, med påfølgende økt satsing utover 2000-tallet (Eide, 2005).

Årsaken til flukt er et komplekst bilde. Bufetat oppgir<sup>10</sup> at de først og framst har et opplevd beskyttelsesbehov som følge av:

- krig, konflikter, forfølgelse og diskriminering
- utrygge omgivelser og frykt for livet
- tap av familien sin i hjemlandet
- fattigdom og dårlige utdanningsmuligheter

Noen reiser ut som del av familiens livsprosjekt, som ledd i en økonomisk strategi for husholdningen, med oppdrag å bidra økonomisk gjennom tilgang til utdanning og arbeid i et annet land.

På reisen har de opplevelser som:

- menneskesmugling, hjelp til å krysse grenser illegalt, sette seg i gjeld til andre
- risikofylte situasjoner, for eksempel frakt i overfylte båter og forlis på havet
- tidkrevende og fysisk utmattende reiseruter
- overgrep og tvang

---

<sup>10</sup> Informasjonsmøte Fylkesmannen i Aust-Agder 7.oktober 2015.

[https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMAA/Folk%20og%20samfunn/Flyktningsituasjon/n/Infom%C3%B8te%20FMAA\\_7.okt\\_Bufetat\\_Enslige%20mindre%C3%A5rige.pdf](https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMAA/Folk%20og%20samfunn/Flyktningsituasjon/n/Infom%C3%B8te%20FMAA_7.okt_Bufetat_Enslige%20mindre%C3%A5rige.pdf)

- adskillelse fra familie eller venner underveis

Barnas opplevelser fra flukten er i stor grad forbundet med frykt, usikkerhet, sorg, bekymring, kulde, tretthet, sult og ensomhet.<sup>11</sup>

Noen har familie i Norge fra før, andre kommer i følge med personer over 18 år som kan vurderes som omsorgspersoner. Det opereres derfor med tre kategorier enslige mindreårige (Utlendingsdirektoratet 1993, i Eide 2012a, s. 17):

1. Enslige mindreårige som kommer alene og er uten slektstilknytning i Norge.
2. Enslige mindreårige som kommer alene, men har nær familie i Norge som etter særskilt vurdering kan være aktuelle omsorgspersoner for den enslige mindreårige.
3. Enslige mindreårige som kommer sammen med en eller flere følgepersoner over 18 år som etter særskilt vurdering kan være aktuelle omsorgspersoner for den enslige mindreårige.

Hvilken av disse kategoriene de enslige mindreårige kommer inn under, kan være retningsgivende for hvilken omsorgssituasjon de har behov for, noe jeg gjør mer rede for i underkapittel 2.2.

I en sentralt utgitt håndbok for kommuner som tar i mot enslige mindreårige (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011), poengteres det at vi må bli kjent med det enkelte individ fordi:

- de kommer fra ulike land, folkegrupper, religioner, kulturer og tradisjoner – og snakker forskjellige språk
- de kommer fra ulike regioner i sitt land, fra store byer og mindre befolkede områder
- de har ulik sosial og økonomisk bakgrunn
- de har ulik skolegang, kunnskaper og kompetanse – noen er godt kvalifiserte mens andre må tilegne seg grunnleggende skrive- og leseferdigheter
- de er både gutter og jenter av ulik alder
- flyktninger fra samme land kan tilhøre forskjellige folkegrupper, noen ganger fra begge sider av konflikten i hjemlandet

---

<sup>11</sup> Informasjonsmøte Fylkesmannen i Aust-Agder 7.oktober 2015.  
[https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMAA/Folk%20og%20samfunn/Flyktningsituasjon/Infom%C3%B8te%20FMAA\\_7.okt\\_Bufetat\\_Enslige%20mindre%C3%A5rige.pdf](https://www.fylkesmannen.no/Documents/Dokument%20FMAA/Folk%20og%20samfunn/Flyktningsituasjon/Infom%C3%B8te%20FMAA_7.okt_Bufetat_Enslige%20mindre%C3%A5rige.pdf)



- de har ulike behov for psykososial oppfølging med utgangspunkt i traumatiserende erfaringer før og under flukten

Bakgrunn og identitet kan være svært forskjellig, sjøl med samme hjemland. Identitet er mer enn etnisitet:

«Etnisitet er bare en av flere byggesteiner i det som utgjør den enkeltes identitet. I tillegg til etnisk tilknytning kan identitet bygge på både sosial klasse, kjønn, aldersgruppe, geografisk tilhørighet og nasjonal identitet» (Eide, 2000, s. 26).

Samtidig kan vi si de er i samme livssituasjon fordi:

- de mangler foreldrenes omsorg, veiledning og beskyttelse
- de er i et fremmed land med fremmed språk, kultur og tradisjoner
- de kommer fra samfunn med væpnede konflikter eller annen organisert vold, og har i varierende grad opplevd traumatiske ting som tap, savn, sorg, forfølgelse, nød og overgrep

(Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2011, s. 17)

De aller fleste enslige mindreårige asylsøkere er 15 år eller eldre, men andelen under 15 år økte fra 15 % i 2014 til 18 % i løpet av de ni første månedene i 2015. Av de enslige mindreårige som søkte asyl i 2014 var 85 % gutter.<sup>12</sup>

## 2.1 Hvor kommer de enslige mindreårige fra?

Statistisk sentralbyrå oppgir at av de rundt 13 400 som har søkt asyl som enslige mindreårige i perioden 1996–2013, har i overkant av 5 600 fått innvilget opphold og blitt bosatt som enslige mindreårige flyktninger.<sup>13</sup> De nesten 8000 andre har av ulike grunner<sup>14</sup> ikke blitt bosatt som enslige mindreårige. De som er bosatt kommer fra 70 ulike land, men hovedtrekkene er at to av tre har bakgrunn fra Asia, mens en av tre har bakgrunn fra Afrika. Det har kommet flest fra Afghanistan, fulgt av Somalia, Irak, Sri Lanka, Etiopia og Eritrea. 90 prosent av alle som har

---

<sup>12</sup>

[http://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Barn\\_som\\_soker\\_asyl/Enslige\\_mindrearige\\_asylsokere\\_EMA/](http://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barn_som_soker_asyl/Enslige_mindrearige_asylsokere_EMA/)

<sup>13</sup> <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tre-av-fire-i-arbeid-eller-utdanning>

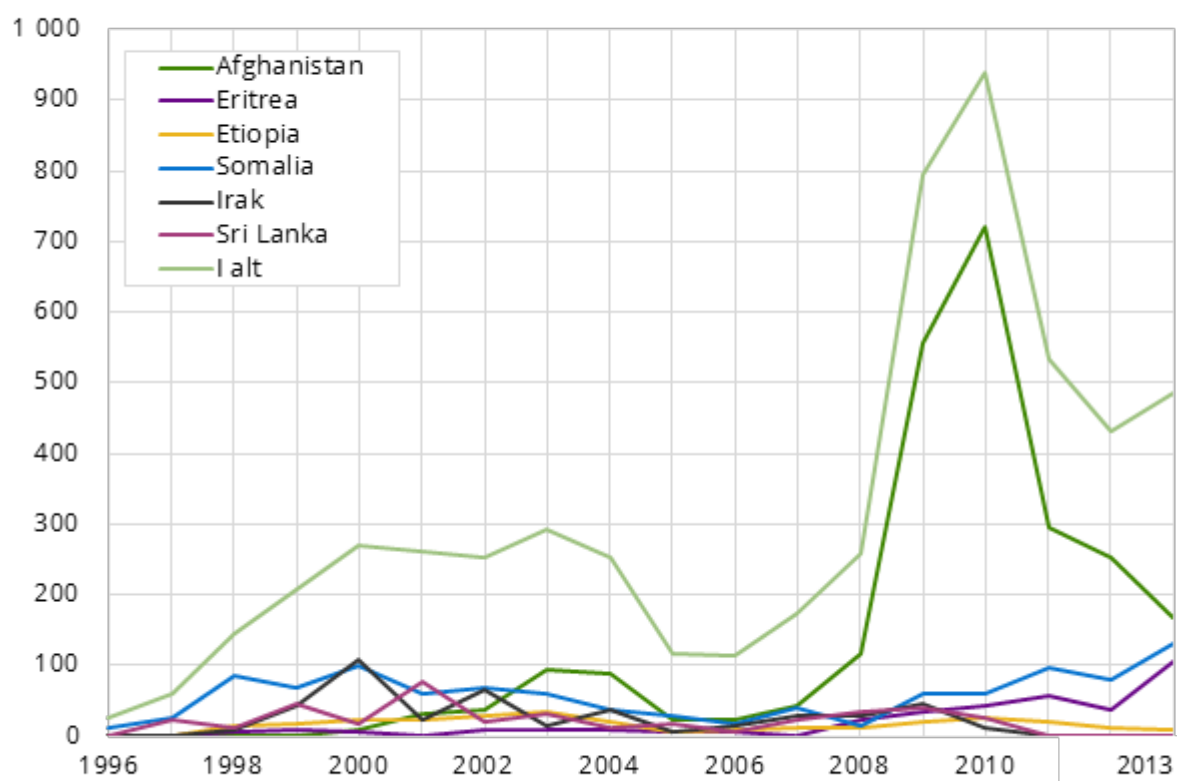
<sup>14</sup> For eksempel avslag på søknad, forsvunnet fra mottak, vurdert ved alderstest til å være eldre enn oppgitt, gjenforent med familie, fylt 18 år i påvente av vedtak og bosetting, m.m.

blitt bosatt som enslige mindreårige flyktninger i Norge i perioden 1996-2011 kommer fra disse seks landene (Wiggen, 2014).

Figur 1 viser at forrige topp i antall enslige mindreårige flyktninger var i årene 2009–2010, og de fleste kom fra Afghanistan. Etter 2010 og frem til 1. januar 2014 var det en nedgang i antall enslige mindreårige flyktninger bosatt i Norge. Antall enslige mindreårige flyktninger fra Eritrea hadde en kraftig økning fra 2012 til 2013. De fleste av de som ble bosatt i 2013, var fra Afghanistan, Eritrea eller Somalia.

**Figur 1**

**Antall personer bosatt som enslige mindreårige flyktninger, etter bosettingsår og landbakgrunn. Pr. 1.1.2014**



Kilde: Befolkningsstatistikk, Statistisk sentralbyrå og Utlendingsdirektoratet (UDI).

Av nyere statistikk kan nevnes at i løpet av 2015 kom det 5297 asylsøkere som oppga å være enslige mindreårige,<sup>15</sup> mot 1204 personer i 2014.<sup>16</sup> Av de som kom i 2015 var det flest fra

<sup>15</sup> <http://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-enslige-mindrearige-asylsokere-etter-statsborgerskap-og-maned-2015/>

<sup>16</sup> <http://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-enslige-mindrearige-asylsokere-etter-statsborgerskap-og-maned-2014/>

Afghanistan (3 424), Eritrea (717), Syria (537), Somalia (144) og Etiopia (144). Vi ser altså igjen en sterk økning i antall enslige mindreårige flyktninger og asylsøkere, særlig fra Afghanistan, Syria og Eritrea.

## 2.2 Enslige mindreårige flyktninger fra ankomst til bosetting

Ved ankomst til Norge registreres den enslige mindreårige hos Politiets utlendingsenhet i Oslo og søker asyl. De som er under 15 år plasseres umiddelbart i omsorgssentre, der det statlige barnevernet, gjennom Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat), har ansvaret for den daglige omsorgen. De som er over 15 år plasseres i egne mottak (ofte omtalt som EMA-mottak), eller i egne avdelinger tilknyttet ordinære mottak. Her er det Utlendingsdirektoratet (UDI) som har omsorgsansvaret.

Enslige asylsøkere og flyktninger under 18 år skal få oppnevnt en representant; en juridisk erstatte for foreldrene. Representanten skal sørge for at den mindreårige blir tatt vare på av instansen (Bufetat / UDI) som er ansvarlig for å tilby omsorg. Videre skal representanten hjelpe den mindreårige i forbindelse med asylsaken.<sup>17</sup> Og blir søknaden om oppholdstillatelse innvilget, erstattes representanten av en verge oppnevnt i det fylket den enslige mindreårige blir bosatt.<sup>18</sup>

Det er et mål at enslige mindreårige skal bosettes i en kommune innen tre måneder etter innvilget oppholdstillatelse. Det er Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) som har ansvaret for å bosette de enslige mindreårige under 15 år. Bufdir er et statlig forvaltningsorgan underlagt Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD), og styrer tidligere nevnte Bufetat.

Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) har ansvaret for å bosette de mellom 15 og 18 år. IMDi er gjennomføringsorganet for integreringspolitikken i Norge, og er som Bufdir og Bufetat underlagt BLD. Det er IMDis ansvar å skaffe vedtaks plasser i kommunene for samtlige enslige mindreårige som skal bosettes.

---

<sup>17</sup> Utlendingsloven kapittel 11 A

<sup>18</sup> Vergemålsloven

Kommunen som forbereder bosetting av en enslig mindreårig, avgjør på bakgrunn av den individuelle kartlegginga som er gjort i mottak eller omsorgssenter hva slags bo- og omsorgstilbud den innflyttende er mest tjent med, og i hvor stor grad barneverntjenesten skal involveres (Eide, 2012a). Noen kommuner forankrer arbeidet med denne gruppen unge i barneverntjenesten. Bo- og omsorgstiltak fattes da som vedtak etter barnevernloven. Andre kommuner har valgt å legge ansvaret og arbeidet til flyktningkontor, sosialkontor eller andre tjenesteenheter. Forankring i en annen tjeneste enn barneverntjenesten utelukker ikke at det kan fattes vedtak etter barnevernloven.<sup>19</sup> Når den enslige mindreårige (og dennes verge) samtykker, kan tiltak som er iverksatt med vedtak i barnevernloven før fylte 18 år opprettholdes eller erstattes av andre tiltak opp til 23 års alder.<sup>20</sup> Min erfaring fra egen kommune er at de fleste enslige mindreårige følges opp med vedtak i barnevernloven inntil fylte 20 år.

Vanlige bo- og omsorgsløsninger for enslige mindreårige er:<sup>21</sup>

1. Bosetting sammen med slekt eller i fosterhjem (som regel enslige mindreårige under 15 år).
2. Institusjon (for enslige mindreårige som har særskilte behov).
3. Bofellesskap (som regel enslige mindreårige over 15 år, 3-5 ungdommer bor sammen, fulltidsbemanning, turnusordning etter behov).
4. Bolig med oppfølging (som regel enslige mindreårige over 15 år, bosetting i bokollektiv/hybel, ikke fulltidsbemannet, får oppfølging etter behov).

Kommunen skal sørge for sosiale ytelser og grunnutdanning (Berg, 2012). Kommunen mottar integreringstilskudd gjennom IMDi, som skal bidra til godt bosettings- og integreringsarbeid. Tilskuddet skal dekke kommunenes gjennomsnittlige utgifter ved bosetting og integrering i bosettingsåret og de fire neste årene. Er tiltakene i kommunen hjemlet i barnevernloven, gis det i tillegg statlig refusjon for ytelser over et visst nivå. Det gis blant annet refusjon for lønn til leder og personal i botiltak, utgifter til livsopphold og til leksehjelp.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Rundskriv Q-06/2010. *Barneverntjenestens ansvar for enslige mindreårige asylsøkere og andre mindreårige personer i mottak, omsorgssentre og kommuner*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD)

<sup>20</sup> Barnevernloven §1-3

<sup>21</sup> <http://www.imdi.no/nn-NO/Bosetting/Enslige-mindrearige/>

<sup>22</sup> <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/statlig-refusjon-av-utgifter-til-kommunale-barneverntiltak-for-enslige-mindrearige-asylsokere-og-flyktninger-m.fl/id2414586/>

## 2.3 Enslige mindreårige og skole

### 2.3.1 Enslige mindreårige i grunnskolealder

Artikkel 28 og 29 i FNs barnekonvensjon<sup>23</sup> fastsetter at alle barn har lik rett til utdanning. Opplæringsloven § 2-1 gir barn og unge i alderen 6 – 16 år, og som forventes å oppholde seg i Norge lengre enn tre måneder, rett og plikt til grunnskoleopplæring. Retten gjelder uavhengig av oppholdsstatus.

Tilbud for grunnskoleopplæring for nylig ankomne barn mellom 6 og 16 år organiseres på forskjellige måter, men de vanligste er (Pastoor, 2012, s. 222-223):

*Ordinære klasser sammen med norske barn ved nærskolen.*

Enten fra dag én eller etter innføringsklasse eller – skole. Følger vanlig undervisning, men kan få særskilt språkopplæring<sup>24</sup>.

*Særskilte innføringsklasser enten ved nærskolen eller ved en utvalgt skole i kommunen.*

Spesielt tilrettelagt for nyankomne minoritetsspråklige elever, med fokus på norskopplæring. Når elevene behersker godt nok muntlig og skriftlig norsk, overføres de til ordinære klasser.

*Kombinerte klasser.*

Inkludering i en vanlig skoleklasse, men deltar parallelt i et innføringstilbud med særskilt språkopplæring. Om nødvendig kan det i tillegg gis tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning.

*Egen innføringsskole med tilpasset opplæringstilbud for nyankomne.*

Dette er ikke nødvendigvis på nærskolen, men barna kan overføres til vanlige grunnskoleklasser etter hvert.

---

<sup>23</sup> <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>

<sup>24</sup> Norsk-, morsmåls- og tospråklig fagopplæring. For grunnskolen reguleres denne retten gjennom opplæringslova § 2-8, og for videregående skole gjennom § 3-12.

Kartlegging av opplæringstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere (Sletten & Engebrigtsen, 2011) viser at:

- de aller fleste asylsøkerbarn i grunnskolealder får grunnskoleopplæring, men dekinga er noe lavere for barn i ungdomsskolealder enn barneskolealder
- de blir skrevet inn i grunnskolen relativt raskt etter ankomst til mottak og omsorgssenter
- relativt få asylsøkerelver får tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning
- kun en av tre kommuner har ansatte i grunnopplæringen med utdanning som tospråklig faglærer
- Den vanligste måten å organisere opplæringstilbudet på er ordinære klasser, eventuelt kombinert med innføringsklasse

### 2.3.2 I vakuum mellom grunnskole og videregående opplæring

Enslige mindreårige over 16 år med oppholdstillatelse, og med fullført grunnskole eller tilsvarende opplæring, har rett til videregående opplæring.<sup>25</sup> Mange unge flyktninger og asylsøkere mangler nødvendig dokumentasjon på opplæring fra hjemlandet, og det må i stedet gjøres en vurdering av kvalifikasjoner og eventuelt en kartlegging av ferdigheter (Pastoor, 2012). På bakgrunn av dette fattes enkeltvedtak der det går fram om kravene til inntak på videregående opplæring er oppfylt, eller om det er behov for mer grunnskoleopplæring.<sup>26</sup> Om sistnevnte er tilfelle, har den unge rett til grunnskoleopplæring for voksne.<sup>27</sup> Dette er eksamensrettet grunnskoleopplæring tilrettelagt for voksne, men noen kommuner tilbyr egne klasser for bestemte aldersgrupper. Opplæringa går fra ett til tre år etter behov, og fører fram til et grunnskolevitnemål som gir rett til inntak i videregående skole (Pastoor, 2012). Vitnemålet skal inneholde sluttvurdering i fagene norsk, engelsk og matematikk, og i to av fagene muntlig matematikk, naturfag, samfunnsfag eller kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE).<sup>28</sup>

Som nyankommet enslig mindreårig med lite grunnskoleopplæring fra hjemlandet kan norsk grunnskoleopplæring være i vanskeligste laget. Derfor kan kommunens opplæring i norsk og

---

<sup>25</sup> Opplæringslova § 3-1.

<sup>26</sup> Forskrift til opplæringslova § 6-13.

<sup>27</sup> Opplæringslova § 4A-1

<sup>28</sup> Forskrift til opplæringslova § 4-33.

samfunnskunnskap for voksne elever på introduksjonsprogram<sup>29</sup> være aktuelt som begynneropplæring. Dette tilbudet benyttes normalt i en overgangsfase inntil språkferdighetene er gode nok til å begynne på grunnskoleopplæring for voksne, eventuelt videregående opplæring.

Enslige mindreårige kommer relativt sent i utdanningsløpet, og de har dårlig tid om de skal benytte seg av ungdomsretten<sup>30</sup> til videregående utdanning. Dette er etter mitt syn en av hovedutfordringene med dagens opplæringstilbud. Ungdommene plasseres i voksenopplæringsgrupper med store aldersspenn og store variasjoner i læringsforutsetninger, kultur og språk. Lærerne strever med å tilpasse undervisninga til den enkelte. Resultatet er at de unge begynner på videregående skole før faglige og språklige ferdigheter er godt nok utvikla til å ha et fullverdig utbytte av undervisninga. Mer differensiert undervisning etter behov og alder i grunnskoleopplæring for voksne trekkes da også fram som ønskelig i Østbergutvalgets utredning *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet* (NOU 2010: 7, s. 262).

Ved noen videregående skoler opprettes såkalte innføringsklasser for minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge og mangelfull grunnskoleopplæring. Her undervises det i norsk med samfunnskunnskap og i fag på ungdomsskolenivå, samtidig som elevene kan overvære undervisninga i visse fag i ordinære klasser. Hensikten er inkludering ved å være i et miljø med jevnaldrende, samt forberedelse til, og innsikt i kravene som stilles i videregående opplæring (Pastoor, 2012).

### 2.3.3 Skolen som salutogen arena

I Norge er skole og utdanning kanskje den viktigste nøkkelen til aktiv deltakelse i samfunnet. Pastoor (2015) viser til Vygotskij og det sosiokulturelle læringssynet når hun understreker skolens medierende rolle i enslige mindreåriges tilpasning til «det nye». Hun peker på tre viktige overganger som gir utfordringer for enslige mindreårige som nyankommet til et land, og som er relevant med tanke på skole og mestring av skolehverdagen:

---

<sup>29</sup> Lovregulert i introduksjonslova. Deltakelse i introduksjonsprogrammet er en rett og en plikt for nyankomne utlendinger mellom 18 og 55 år, med lovlig opphold og avtale med utlendingsmyndighetene om bosetting i en kommune, og som har behov for grunnleggende kvalifisering. Rett og plikt til deltakelse i norsk med samfunnskunnskap gjelder fra 16 års alder, men bortfaller når tilstrekkelige kunnskaper i norsk er oppnådd.

<sup>30</sup> Opplæringslova § 3-1.

*En sosialiseringsprosess:* Fra barn til voksen, hvor man tilegner seg kunnskap, ferdigheter og normer som trengs for deltakelse og inkludering i samfunnet.

*En integreringsprosess:* Den sosiokulturelle tilpasningen til livet i et nytt samfunn, som blant annet innebærer nyetablering i et ukjent landskap bestående av nye sosiale, kulturelle og språklige koder å finne ut av og lære seg.

*En rehabiliteringsprosess:* Stabilisering av egen psykisk helse, og restaurering av mening etter traumatiske opplevelser relatert til livet før, under og etter migrasjonen, men samtidig kunne mestre stress relatert til det å leve i eksil.

Hun redegjør for forskning som viser at adekvat utdanning og omsorg i tida etter bosetting i nytt land peker seg ut som hovedfaktorer for god mental helse for unge flyktninger og deres tilpasning til det nye. Til tross for at psykiske problemer hos unge flyktninger er vel dokumentert, mener Pastoor at det har vært lite fokus på de psykososiale sidene ved det å bosette seg på nytt, og hva det har å si for deres fungering i hverdagen generelt, og i skolehverdagen spesielt. Hun argumenterer for en helhetlig tilnærming i støttearbeidet rundt enslige mindreårige, der også erfaringer i skolehverdagen og behov som må dekkes for å kunne fungere godt i et utdanningsløp også tas mer hensyn til. Skolen kan, gjennom økt oppmerksomhet overfor enslige mindreåriges behov fungere som en *salutogen* arena som fremmer psykisk helse og trivsel. Salutogenese handler om hvilke faktorer som bygger opp og holder vedlike helse og velvære, og Antonovsky (2012) framhever *opplevelse av sammenheng* (forkortes gjerne OAS, eller SOC fra engelsk *sense of coherence*) som sentralt i den salutogene modellen han utviklet. Kort fortalt evner vi å takle motstand og utfordringer bedre om vi opplever livet som meningsfullt, forståelig og håndterbart.

## **2.4 Enslige mindreåriges psykiske helse**

Studier viser at enslige mindreårige flyktninger er en risikogruppe for utvikling av psykiske lidelser som depresjon og posttraumatisk stress-syndrom. Jenter ser ut til å være mer sårbare for å utvikle psykiske vansker enn gutter. En undersøkelse i regi av Folkehelseinstituttet, der 325 enslige mindreårige svarte på spørreskjema og 52 av dem ble intervjuet i tillegg, viste at 76 % har opplevd krig på nært hold, 61 % har plagsomme minner fra disse hendelsene, 47 % har mareritt, 52 % av guttene og 60 % av jentene har betydelige depressive plager, og 39 % føler seg ensomme (Oppedal et al., 2009). En undersøkelse gjennomført med strukturerte, kliniske intervjuer av 160 enslige mindreårige gutter fra Afghanistan, Somalia og Iran viser at



82 % har opplevd livstruende situasjoner, 78 % har opplevd fysiske overgrep, og 78 % har mistet nære slektninger. Så mange som 41,9 % av de intervjuede fylte kriterier for psykiske lidelser, der posttraumatisk stresslidelse var den mest utbredte (Jakobsen, Demott, & Heir, 2014). Generelt sett kan vi si at denne gruppen er overrepresentert sammenliknet med øvrig befolkning når det gjelder posttraumatiske stresslidelser eller stress-symptomer.

Ovennevnte funn til tross; det virker som enslige mindreårige i liten grad får oppfølging av psykisk helsevern. I tillegg er det behov for en bedre koordinering mellom de ulike instansene og tjenestene som skal hjelpe ungdommene (Dittmann & Jensen, 2010). Det kan derfor hevdes at enslige mindreårige asylsøkere ikke får den oppfølgingen de har krav på og trenger. Dette kan være noe av årsaken til funnene som Wiggen presenterer i to SSB-rapporter: Ved utgangen av 2011 var 71 prosent av de som har blitt bosatt som enslige mindreårige i aldersgruppen 18-29 år aktive i arbeid, utdanning eller introduksjonsprogram, mot 86 prosent for befolkningen generelt i denne aldersgruppa (Wiggen, 2014). Det kan imidlertid virke som at utviklinga går riktig vei. Pr november 2013 har andelen aktive blant enslige mindreårige økt til 76 prosent (Wiggen, 2016).

### 3.0 Teoretisk fundament

Vi lever i det senmoderne, også kalt det andre moderne, det refleksivt moderne, det flytende moderne og det postmoderne. Betegnelsene er mange, men Foros og Vetlesen mener at de alle viser til «refleksjonen over eller kritikken av det klassisk moderne, det første moderne, som startet med opplysning og endte i den faste modernitetens overmøt» (2015, s. 144). I etterordet i andreutgava av boka *Angsten for oppdragelse*, skriver Foros og Vetlesen om de siste utviklingstrekkene, tre år etter at førsteutgava kom ut. De viser blant annet til økende prestasjonspress, målemaneri og kontrollbyråkrati i både skole og arbeidsliv. Dette gir seg utslag i endrede prioriteringer i valg av skole- og utdanningsveier. Fagene som innbyr til refleksjon og kritisk tenkning (humaniora, kunst- og kulturfag, samfunnsfag) taper terreng.

Dagens ungdom bråker mindre i skolen, er mer lovlydige, røyker og drikker mindre, spiser sunnere og trener mer. «Generasjon Z», «Generasjon perfekt», «Generasjon prestasjon» eller «Generasjon lydig» framstår som disiplinert, målrettet og uklanderlig. Dette kan oppfattes som en reaksjon mot «det strukturløse» ved senmoderniteten, en strukturløshet som i sin tid var en reaksjon mot autoritet og rammer i det faste moderne (Ziehe 2014, i Foros & Vetlesen, 2015). I dag søkes det på nytt mot strukturer, og vi ser samfunnstrekk som i Danmark

beskrives som «den nye ordentligheten». Selvperfeksjonalisering og selvdisciplinering er «den nye fastheten» (Foros & Vetlesen, 2015, s. 263).

Man skulle dermed tro at utviklinga går i riktig retning, og at alt er såre vel med dagens samfunn og med dagens ungdom. Men så viser det seg altså at det parallelt med alle de positive trekkene dukker opp sykdomstegn: selvskading, utbrenthet, angst, depresjon, kroppspress, klasseforskjeller og miljøødeleggelse. De unges lydighet, i sterk kontrast til opprøret vi så på 60-, 70- og til dels 80-tallet, tolkes som en form for beskyttelse mot de store, overveldende samfunnsproblemer – fundamentalisme, terrorisme, økokatastrofer og økonomiske nedgangstider. Som Foros og Vetlesen skriver: «Poenget er ikke at de mellom 16 og 25 er uinteressert i politikk, i hva som rører seg i den store verden. Mer presist ville det være å si at de bryr seg – så altfor mye. De er redde» (2015, s. 267). Nå skrives det om «den nye åpenheten», og at «Generasjon presentasjon» avløser «Generasjon prestasjon» (Kjøs, 2016). Både sosiale medier og mer tradisjonelle medier som TV brukes ikke lenger bare til framvisning av lykke og glatte fasader, men også til å nyansere virkeligheten. Svakheter, sårbarhet og motgang hører med til historien om seg sjøl, og ferdigheter i å fortelle denne historien verdsettes blant dagens unge. Inn i dette samfunnet av relativt velstående ungdom som sliter med psykiske problemer, og som åpent forteller om det, skal enslige mindreårige med fattigdoms- og krigserfaringer finne sin plass.

Felles for ungdommene, om det så er en norsk ungdom oppvokst i fred og materiell velstand, eller en afghansk gutt som har erfaring fra krig og fattigdom, er at de blant annet gjennom valg av utdanning og yrke skal finne sin plass i fellesskapet. Et fellesskap som i følge Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen og Sørensen (2009, s. 9-10) har endret seg på vesentlige punkter i de senere årtiene:

- samfunnet har blitt mer uoverskuelig og komplisert, blant annet med globalisering, nye kommunikasjonsmidler og markedsorientering
- ungdomstida har blitt idealisert, voksne holder fast på det ungdommelige så lenge som mulig, og det forventes at man er tilgjengelig på sosiale medier
- økt velstand har ført til mer penger mellom hendene på dagens unge, noe som har gjort de til et yndet mål i markedet, med hva det innebærer av økt oppmerksomhet i medie- og reklamebransjen
- de unge har blitt en samfunnsmessig «mangelvare» i forhold til de store fødselskullene etter andre verdenskrig. På arbeidsmarkedet vil det bli færre som skal være med og

forsørge flere eldre. Det er derfor en samfunnsmessig nødvendighet at de unge blir velkvalifiserte og produktive – hvis ikke står vi overfor en generell nedgang i levestandarden.

Hvilke teorier skal kunne belyse de unges veivalg i dette komplekse samfunnet? Jeg har valgt å se nærmere på sosialisering og identitetsutvikling i et migrasjonsperspektiv, samt teorier om karrierevalg.

### 3.1 Sosialisering og identitet i et migrasjonsperspektiv

#### 3.1.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Den russisk-amerikanske utviklingspsykologen Urie Bronfenbrenner lanserte gjennom sitt hovedverk *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design* (1979) en sammenfattende modell over de ulike strukturene vi som mennesker er i kontakt med og som former oss – en såkalt utviklingsøkologisk modell (Bø, 2012). Miljøet som omgir oss utgjør en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre. *Mikrosystemet* er den innerste strukturen, der to eller flere personer samhandler. Bronfenbrenner definerer det som “a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics” (1979, s. 22). Han nevner hjemmet, barnehagen og lekeplassen som eksempler på mikrosystem hvor aktivitet, rolle og mellommenneskelige relasjoner utgjør byggeklossene. I omtale av Bronfenbrenners modell kobles gjerne mikrosystem til begrepene *primærmiljø*, *primærarenaer* eller *(primære) sosialiseringsarenaer* (eks Bø, 2012).

Nå er det ikke slik at vi bare befinner oss i ett primærmiljø eller ett mikrosystem om gangen. Vi pendler mellom mikrosystem, vi overlapper mellom mikrosystem, og det skjer samhandling mellom mikrosystem. Dette nettet av mikrosystem kaller Bronfenbrenner for *mesosystem*, og definerer det som «the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life)» (1979, s. 25). For en enslig mindreårig i bofellesskap, kan for eksempel samhandling mellom kontaktperson i bolig og lærer(e) på skolen ha betydning for hvordan undervisninga blir tilpasset.

Videre påvirkes vår hverdag og utvikling av handlinger og bestemmelser som blir gjort eller ikke gjort på arenaer vi sjelden eller aldri befinner oss på. Bronfenbrenner kaller dette systemet *eksosystem*, og nevner for et barns tilfelle foreldrenes arbeidssted, foreldrenes venner og skolestyret som eksempler. Foreldre påvirkes gjennom samhandling og relasjoner på jobben eller i vennekretsen, og det virker igjen inn på samhandlingen i barnets mikrosystem hjemme. Vedtak som fattes i fora som bestemmer over skolen, gir ringvirkninger inn i barnets hverdag på skolen. Samordning mellom kommunale tjenester som tilbys enslige mindreårige foregår i eksosystemet. For enslige mindreårige er vedtak i asylsaker og tildeling av bostedskommuner eksempler på bestemmelser i eksosystemet som virker inn i hverdagen.

Så er vi en del av et større hele som også påvirker oss: *Makrosystemet*, som Bø beskriver som «det mønster av verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, klassestrukturer, nasjonal «stil» og ideologier som eksisterer i en kultur eller delkultur» (2012, s. 165).

Samfunnsinstitusjoner og omsorgspersoner handler innafor overordnede verdier og tradisjoner. For Norge sin del er det vanlig å referere til kristent, humanistisk og demokratisk tankegods som blant annet konkretiseres gjennom læreplaner i skolen og i lovverket vårt. På denne måten virker makrosystemet også inn på personens oppdragelse og oppvekst.

Om vi tar som utgangspunkt at karrierevalg til en viss grad er uttrykk for hvem vi er som person og hva som har formet oss gjennom oppveksten, blir Bronfenbrenners modell aktuell som et kart vi kan se på i retrospektiv: Hvordan har mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemene jeg er - og har vært - en del av, formet meg til den jeg er? Hvordan har de påvirket, og hvordan påvirker de mine tanker om valget jeg står overfor?

Overgangen fra en utdanningsinstitusjon til en annen utgjør i seg sjøl – i Bronfenbrenners terminologi – en *økologisk overgang*, en forandring til en ny situasjon, som oppstår «whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both» (1979, s. 26). Økologiske overganger er en naturlig del av livet, enten i form av «små» overganger mellom mikrosystem, f.eks. at et barn går hjemmefra og til skolen om morgenen, eller i form av større og mer gjennomgripende endringer, f.eks. det å begynne på skolen, fødsler og dødsfall i nær familie, rituelle overganger som konfirmasjon og giftemål, osv. Bø (2012) framhever at økologiske overganger betyr mulighet for utvikling og vekst, samtidig som man befinner seg i en sårbar situasjon som også kan gi seg utslag i stagnasjon og feilutvikling.

Denne sårbarheten vises i teorier om migrasjonsfaser. Det antas at alle som river opp røttene for en kortere eller lengre periode i mer eller mindre grad vil gå gjennom de samme fasene og de samme følelsesmessige reaksjonene, her sammenfattet i en tabell:

FASE	KJENNETEGN
Honeymoon	Alt er fantastisk, fascinasjon og iver etter å utforske det som er nytt
Desillusjonering	Skuffelse, oppdager forskjeller mellom hjemland og nytt land, savner det kjente, kritisk til det nye
Rock bottom	Man når bunnen i desillusjon, kan føre til marginalisering
Humor-fase	Mer realisme, man begynner å se humor og muligheter i forskjeller, heller enn å kritisere dem. Bedring; «rekonvalesensfase»
Hjemme-fase	Realistisk syn på virkeligheten, redusert stressnivå, tilfredshet, landing, kanskje integrering

(Etter Gullahorn & Gullahorn, 1963)

Tatt i betraktning enslige mindreåriges spesielle livssituasjon med stor avstand til nær familie, er det interessant å se nærmere på deres *signifikante andre*, og hvordan disse har påvirket og eventuelt fortsatt påvirker de valgene de unge tar. Utrykket *the significant others* stammer fra Georg Herbert Mead, en av inspirasjonskildene til Bronfenbrenner (Bø, 2012), og betegner de viktige nettverkskontaktene i bunnen av våre liv. Foreldre, venner, besteforeldre, slekt og naboer utgjør som oftest disse nettverkskontaktene, og de gir et barn basal trygghet, grunnleggende personlig og kulturell identitet, setter grenser, utøver sosial kontroll og skaper struktur, gir et grunnlag for internalisering av verdier, koder og kunnskap, og gir et barn den første stimulering av språk og kognisjon (Bø, 2012, s. 169-170).

Hvordan påvirkes de enslige mindreårige av stor fysisk avstand til de viktige nettverkskontaktene? En voksen, erfaren person, utenom mor og far, kan fungere som en mentor for barn og unge, noe Bronfenbrenner framholdt som særlig betydningsfullt for barn og unges utvikling. Undersøkelser viser at barn og unge i ellers håpløse oppvekstforhold, kan klare seg bra om de har en mentor å støtte seg til (Bø, 2012). Personlige relasjoner framheves som en av de viktigste faktorene innenfor resiliensforskning, det vil si forskning på hvorfor noen mennesker klarer seg godt til tross for at de blir eller har blitt utsatt for stor risiko (Bekkehus, 2012). I hvilken grad har enslige mindreårige slike mentorer å stø seg på? Og om de har det – hvilken betydning har det på deres valg av utdanning og yrke?

I tillegg til mikro-, meso-, ekso- og makronivåene i sin utviklingsøkologiske modell, la Bronfenbrenner (1986) senere til tidsaspektet i modellen, for også å kunne se personlig utvikling i lys av endringer i miljø og hendelser over tid; den epoken eller tidsånden vi lever våre liv i. Dette femte nivået i modellen kalles *kronosystemet*. Livskursen staves ut i påvirkning av den historiske tid og sted for personen. Tidspunktet for når overganger og hendelser oppstår gjennom livet påvirker sammen med de historiske hendelser rundt oss.

Er det tidsånden Kjøs skriver om når han omtaler dagens unge som «*Generasjon presentasjon*»? Fanger Foros og Vetlesen tidsånden i skole og arbeidsliv når de skriver om prestasjonspress, målemaner og kontrollbyråkrati? Setter Illeris m.fl. fingeren på epoken vi lever i, når de omtaler globalisering, nye kommunikasjonsmidler og markedsorientering som endringer i samfunnet de siste årtiene? For ikke å glemme klimaendringer og terrorfrykt, to sentrale momenter i dagens samfunnsdebatt. Og hvordan påvirkes den enslige mindreåriges overgang inn i det norske samfunnet av skriviene om at den norske velferdsstaten er truet av flyktninger og asylsøkere?

Slike nasjonale og globale strømninger virker inn på politikken. Vi kan se konturene av en strengere innvandrings- og asylpolitikk bli meislet ut av regjeringer rundt omkring i Europa, i takt med økende flyktningestrøm. I Norge er de «gamle» humanistiske, solidariske og kristne idealene under press i et egosentrisk forsøk på å bevare det trygge velferdssamfunnet vi utviklet etter andre verdenskrig. På den måten virker kronosystemet inn på makronivå.

Går vi trinnene videre inn mot sentrum i modellen, finner vi de enslige mindreårige med sine behov for omsorg, og de som skal gi denne omsorgen, det være seg verger, fosterforeldre, ansatte i mottak, omsorgssentre og bofellesskap – som sitter i skjæringspunktet mellom påvirkninger fra «høyere hold» og barnets behov. I forskningsfeltet omkring mottak og omsorg for enslige mindreårige i Norge, pekes det på dilemmaet mellom å utøve en human behandling og «samtidig gjennomføre den til en hver tid politisk korrekte holdning i innvandrings- og asylpolitikken. ... Dette gjelder både for de som skal utøve de politiske og administrative føringene på dette området, men også for de som skal yte den praktiske omsorgen for barna» (Eide & Broch, 2010, s. 13). Å være klar over denne motsetningen er viktig for de som skal møte og jobbe med de unge.

### 3.1.2 Hoëms sosiale prosesser

Professor dr.philos. Anton Hoëm har bidratt mye i forskningen på minoriteters møte med sentrale styringsmakter i majoritetssamfunnet. Dette gjelder særlig deres møte med skolen, og hvordan interessene og verdiene individet har fått hjemmefra påvirker og blir påvirket av skolens interesser og verdier.

Gjennom sitt virke utviklet Hoëm en helhetlig sosialiseringsteori. Han ser på sosialisering som en vedvarende totalprosess som kan deles inn i fem ulike prosesser: Generell sosialisering, forsterkende sosialisering, desosialisering, resosialisering, og skjermet sosialisering (Hoëm, 2010). Han ser både samfunn (makronivå) og individ (mikronivå) som enheter som påvirker og påvirkes av disse prosessene. Den generelle sosialiseringprosessen er grunnlaget, eller grunnmuren, i et samfunn eller individ: Den kulturelle identiteten i et samfunn og den personlige identiteten for individet. Denne identiteten (grunnmuren) endres stadig gjennom de andre fire delprosessene.

Som med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, der vi kan se enslige mindreårige orientere seg i nye mikro-, meso-, ekso- og makrosystem i Norge, kan vi med Hoëmske briller se at de gjennomgår sosialiseringprosesser som påvirker deres identitet. Den påbegynte generelle sosialiseringprosessen brytes til en viss grad ved reise eller flukt, og uten voksne nære begynner de på en ny fase i livet. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og referanserammer som ga en identitet i hjemlandet, skal brynes på norsk kultur, norske verdier og normer.

Forsterkende sosialisering inntreffer når eventuelle situasjonsskifter forsterker eller viderefører den pågående sosialiseringprosessen. De- og resosialisering inntreffer når mikro- eller makromiljøene endres så kraftig at identiteten blir inadekvat i forhold til omgivelsene. Fullstendig de- og resosialisering skaper ny identitet (mikronivå) eller ny kultur (makronivå). I noen tilfeller oppstår bare desosialisering, noe som resulterer i at kjent kultur eller identitet mister sin vitalitet eller betydning. Det vil i mange tilfeller gå over i skjermet sosialisering; en søking mot å beskytte sin egenart og unngå sosialiseringprosessen vi automatisk er en del av som medlemmer i et samfunn eller miljø. Ved skjermet sosialisering vil en ny subkultur kunne oppstå, eller en eksisterende subkultur vil kunne styrkes (Hoëm, 2010).

Hoëm bygde teorien sin over egen mangfoldig empirisk og teoretisk forskning gjennom flere år, fra tidlig 1960-tall og utover. Beck, Engen, Østerud, Øzerk og Aasen skriver han inn i internasjonal sammenheng gjennom en innledningsartikkel i Hoëms bok *Sosialisering – Kunnskap – Identitet* (2010, s. 1-27). Her peker de på likheter og forskjeller mellom Hoëms teori og teorier utviklet av Tönnies, Durkheim, Mead, Husserl & Schutz, Bernstein, Bourdieu, Berger & Luckmann, Giddens, Honneth og Cummins. Noen av disse sammenlikningene er spesielt interessant med tanke på temaet for denne oppgava.

I nevnte innledningsartikkel sammenliknes Hoëms *identitet* med Bourdieus *habitus* (Beck m.fl. i Hoëm, 2010, s. 6-7), men mens Hoëm oppfatter sin sosialiseringsteori som forlengelse av Georg Herbert Meads symbolske interaksjonisme, er Bourdieus *habitus* utviklet gjennom en kritisk drøfting av begrepet livsverden i fenomenologien, slik Edmund Husserl og Alfred Schutz utformet det (Østerud, 1994, i Hoëm, 2010). Mead var som kjent opptatt av de sosiale erfaringene vi gjør og hvordan dette påvirker selvet. Selvet dannes ved at vi observerer andres reaksjoner på oss sjøl. Her bruker Hoëm (1991, i Hoëm, 2010) begrepet *den gode situasjon* for å beskrive hvordan verditilknytning og grunnleggende identitet dannes. Jakten på nye gode situasjoner er den individuelle motoren i sosialiseringa. Og underveis i jakten på gode situasjoner måler vi oss sjøl gjennom selvrefleksjon. Vi, det vil si det senmoderne mennesket, vurderer oss sjøl «fra utsida» i vår streben etter ontologisk trygghet. Med ontologisk trygghet menes vår følelse av at hverdagen er forutsigbar, og at det er mulig å systematisere den (Giddens og Schultz Jørgensen, 1996). For et menneske på flukt, som «har mistet» tidligere fungerende rutiner, vil det være vanskelig å oppleve denne tryggheten. Ny meningssammenheng må utvikles i trygge, støttende og noenlunde forutsigbare omgivelser for å gjenskape den ontologiske tryggheten. Relasjoner og nettverk må snekres sammen på nytt, psykisk helse må stabiliseres. I dette byggverket inngår også skolen som en salutogen arena, en arena som forhåpentligvis fremmer elevens psykiske helse og trivsel (Antonovsky & Sjøbu, 2012).

Bourdieu supplerer subjektiv virkelighetsoppfatning (fenomenologi) med strukturalismens objektivistiske forståelse, der den praktiske logikken som *habitus* utgjør er et resultat av individets internalisering av sosiale strukturer som er rundt oss. Både Hoëm og Bourdieu ender opp med en relativistisk forståelse av kultur, særlig i deres beskrivelser av skole og utdanning. Hoëm mener at kultur er noe alle har, men at det er kulturelle forskjeller mellom ulike sosiale grupper og klasser. Skolen derimot, er ganske ensidig preget av over- og middelklassekultur.



Elever med middelklassebakgrunn får et konkurransefortrinn sammenliknet med for eksempel tospråklige minoritets elever og arbeiderklasse elever, som kan risikere å oppleve skolen som «virkelighetsfjern og formålsløs» (Hoëm 1972, 2010). Interessekonflikt, verdikonflikt og uteblivelse av kontinuerlig sosialisering er Hoëms forklaring på hvorfor det blir vanskelig å prestere på skolen. Bourdieu beskriver de samme mekanismene når han peker på sosial reproduksjon i fransk skole. Skolen fordeler kulturell kapital<sup>31</sup> samtidig som den former elevenes habitus, og på den måten blir elevene disponert for å godta de verdiene som den kulturelle kapitalen hviler på. Skolen fungerer stadfestende av de dominerende klassenes privilegier (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970, i Hoëm, 2010).

Dette stadfestes til en viss grad i forskningen som Stretmo og Melander (2014) har gjort om enslige mindreårige i svensk skole. De peker blant annet på at ressurstilgangen på ingen måte samsvarer med den utfordringa elevene står overfor når det gjelder å tilegne seg grunnskolekompetanse på meget kort tid. De avdekker også holdninger blant lærere som er med på reproduksjon av sosiale ulikheter: Elevenes eventuelle vanskeligheter i skolen tilskrives mangelfull skolegang fra tidligere, og det forventes heller ikke særlig framgang hos elevene i det videre skoleløpet. En nedvurdering av eleven kan tilskrives at de kommer inn med lite kulturell kapital i skolesekken. I tillegg bidrar skolestrukturen med særskilte introduksjonsklasser til segregering, med tilsvarende få muligheter til å praktisere svensk språk sammen med jevnaldrende, ei heller knyttes det vennskapsbånd med ungdom utenfor introduksjonsklassene. Stretmo og Melander (2014) anser arbeid for å skape arenaer som stimulerer til sosial integrering mellom enslige mindreårige og andre ungdommer som en viktig oppgave for skolen.

### 3.1.3 Et dannelsesperspektiv på bosetting av enslige mindreårige

I Bourdieus perspektiv former utdanningssystemet elevene til å passe inn i rådende samfunnsstrukturer. Som ferdig (ut)dannede, skal de unge bidra til produktivitet som opprettholder klasseskillene i samfunnet. Fra en annen vinkel kan det å finne sin form i fellesskapet sees på som et middel til å være med å påvirke til endringer. Som samfunnsdeltakere har vi et medansvar for å føre samfunnets dannelsesprosess i riktig retning, på samme måte som fellesskapet eller samfunnet skal føre individene i riktig retning – en

---

<sup>31</sup> Kulturell kapital; det å ha kunnskap om kulturelle uttrykksformer. Slik kunnskap er en verdifull sosial ressurs som for eksempel viser seg gjennom en evne til å avgis smaksdommer, hvem som har «god» og hvem som har «dårlig» smak, og dermed hvem som skal inkluderes og ekskluderes i sosial omgang. I Store norske leksikon. Hentet 3. mai 2016 fra [https://snl.no/kulturell\\_kapital](https://snl.no/kulturell_kapital).

gjensidig forpliktelse mellom individ og samfunn (Mathiesen, 2008). Hvilke mennesker tror vi samfunnet har bruk for? Kanskje Foros og Vetlesen har svaret: ”Dannelsens oppgave handler essensielt om utviklingen av de nødvendige individuelle evner og de dertil hørende sosiokulturelle betingelser for å kunne utøve godt skjønn: hvilke trekk ved samfunnsutviklingen fortjener å bli fremmet, og hvilke er det berettiget å motarbeide?” (Foros & Vetlesen, 2015, s. 143).

Mottak og hjelp for unge flyktninger er også et dannelsesprosjekt. I det den enslige mindreårige innvilges asyl og oppholdstillatelse, tar staten Norge på seg omsorgs- og oppdrageransvaret. Ansvar fordeles videre til blant annet verger, fosterforeldre og kommunale tjenester, som på sin side tar på seg oppgaven med å føre den unge i riktig retning. Og skal man komme i posisjon til å føre, må det bygges relasjoner. En god relasjon eller et godt sosialt forhold mellom to eller flere mennesker forutsetter gjensidighet, og at det oppstår følelser mellom menneskene. Bronfenbrenner understreker i omtale av relasjonen mellom et barn og en voksen at det må være en realistisk maktbalanse mellom de to (1979, i Bø, 2000). Den voksne representerer livserfaring og modenhet, og innehar i kraft av dette en dominerende rolle. I sosiologiske termer er den voksne normsender for den unge. Gjennom å forholde seg til den voksne i maktrelasjon, lærer den unge om maktforhold i samfunnet. Sosial og kognitiv utvikling skjer i dette samspillet, sjøl om den voksne utgjør «den dominerende part». I kraft av roller i relasjonen foregår det utvikling hos den unge – roller som den unge ser den voksne utfører og roller som den unge opplever at han eller hun sjøl utfører. Det foregår sosial læring og modellering gjennom påvirkning av viktige andre. Gjennom gode situasjoner i samspill og relasjon får forhåpentligvis den unge mestringserfaring og tro på seg sjøl gjennom indre tolkning og forsterkning. Her kan vi trekke paralleller til sosialiseringsteori, som Bandura utviklet i sine tidlige teorier om erfaringsbasert læring og personlighetens dannelse (Bandura, 1971, 1977). Bandura vektlegger den gjensidige sammenhengen mellom individ, individets handlinger og det miljøet handlingene utføres i. Han fokuserer særlig på betydningene av vår egen oppfattelse av hvor godt vi vil kunne mestre en gitt oppgave for å oppnå noe bestemt. Denne troen på egne evner til å utføre handlinger benevner han som *self-efficacy* (Bandura & Estes, 1977).

Så langt så godt. Men det ligger etisk og moralsk «krutt» i møtet mellom to kulturer, for eksempel i relasjonen mellom en enslig mindreårig og en voksen normsender – det være seg omsorgspersoner, lærere, rådgivere eller andre med et dannelsesoppdrag. Om vi ikke er

kritiske til egne holdninger og hvordan virkeligheten vår er sosialt konstruert gjennom historien, er det lett å gjøre overtramp, sjøl med de beste intensjoner. Overtramp som for eksempel kommer til syne gjennom manglende respekt for den unges identitet i opprinnelig kultur, og manglende respekt for andre måter å tolke verden på enn den typisk vestlige.

Dette gjelder blant annet forståelsen av en utfordring mange enslige mindreårige må hanskes med: De har forpliktelser med forgreininger til hjemlandet. Ofte er det snakk om et frivillig ønske om å hjelpe familien sin, men det dukker også opp historier om familier som har satt seg i gjeld for å betale for flukten til Norge, og den unge må bidra med tilbakebetalinga. Det er heller ikke ukjent at enslige mindreårige «passes på» av familiens slekt eller bekjentskaper i Norge, i den forstand at det rapporteres tilbake til hjemlandet om den enslige mindreåriges gjøren og laden. Stipendiat Guro Brokke Omland følger i et pågående forskningsprosjekt 30 enslige mindreårige mellom 10 og 16 år (under publisering, omtalt i Smaadal, 2015). De ønsker å gjøre det bra på skolen, få seg en utdanning og lære seg norsk. Samtidig har mange et sterkt ønske om å hjelpe gjenværende slekt og familie. Mange har mistet faren sin, og føler seg forpliktet til å hjelpe mor og søsken. Dette kan skape en konflikt mellom ønsket å gjøre det bra på skolen, og samtidig skulle forsørge familien sin. Omland viser til at guttenes ønske om å hjelpe familien sin økonomisk møter liten aksept hos de voksne på omsorgssentrene, og begrunner dette med kulturelle forhold. Det ligger ikke i den norske kulturen at barn skal forsørge familien sin.

Ovennevnte eksempel viser hvordan vi går inn i dominerende tankemønstre. Vi kategoriserer individer inn i majoritets- eller minoritetsgruppa, og med gode intensjoner ønsker vi gjerne at «dem» skal bli mer lik «oss». Om vi trener på å innta et *normkritisk perspektiv*, kommer vi oss kanskje rundt slike fastlåste tankemønstre.

#### 3.1.4 Normkritisk perspektiv

I et normkritisk perspektiv er vi bevisst sosiale konstruksjoners «makt». Forståelsen av ulike kategorier av mennesker, kategorisering som vi mer eller mindre ubevisst foretar i møte med mennesker av ulike kulturell og etnisk opphav, skapes og gjenskapes gjennom de prosesser som fører til at mennesker handler som de forventes å gjøre (Elmeroth, 2014, s. 52). I dagens innvandrerddebatt, eller i den noe opphetede diskusjonen som foregår i medier og kommentarfelt, ser vi etter min mening mange eksempler på det som innenfor svensk interkulturell forskning benevnes som «andrafiering», et begrep som brukes parallelt med stereotypifisering. Utgangspunktet er egen gruppetilhørighet, inngruppa. Inngruppa definerer

den andre gruppa, utgruppa. Med dette utgangspunktet tilskrives egen gruppe positive egenskaper, mens utgruppa tilskrives motsatte egenskaper. Enkeltindivider fra utgruppa blir betraktet som bærere av de negative egenskapene. Mennesker fra utgruppa sees på som en homogen masse uten individuelle egenskaper.

Forskning tyder på at dette også forekommer i skolen. Gruber (2007) fant en rekke innarbeidede elevidentiteter knyttet til kjønn og etnisitet i den svenske skolen: «Innvandrergutten» ble ambivalent oppfattet på den ene sida som macho og litt truende, og på den andre sida sjarmerende og høflig. «Innvandrerjenta» ble sett på som «offer» i en kultur med patriarkalske kjønnsrelasjoner. Med disse kategoriseringene bidrar lærerne til ulike vilkår for elevene, noe som kan virke inn på videre utdanningsmuligheter og karrierevalg. I denne sammenhengen kan det være nyttig å se nærmere på begrepet *interseksjonalitet*.

### 3.1.5 Interseksjonalitet

Hva er byggeklossene i en identitet? Den kan sies å være bygd opp av forskjellige posisjoner: vårt bilde av oss sjøl, bildet andre har av oss, og det bildet vi tror andre har av oss.

Identitetsutvikling kan oppfattes som en direkte respons på omgivelsenes tilskrivninger og forventninger. Innafor sosialkonstruktivismen er identiteten et resultat av språklige kategoriseringer, eller etiketter som settes på folk, som for eksempel nordmann, innvandrer, mann, kvinne, ung, gammel, muslim og kristen (Elmeroth, 2014). I dette prosjektet har det vært interessant å se hvordan etiketten «enslig mindreårig» virker inn på den unges identitet.<sup>32</sup>

Innafor forskning har begrepet interseksjonalitet blitt løftet fram for å vise at individer har en unik identitet som utvikles i samspill med og mellom de ulike posisjoner vi blir dyttet inn i, eller velger å gå inn i (Elmeroth, 2014). Et individ er ikke bare norsk eller innvandrer, men også mann eller kvinne, rik eller fattig, osv. I arbeid med enslige mindreårig må vi være bevisst hvilke sosiale tilskrivninger og forventninger vi møter de unge med, hvilken identitet vi er med på å skape. Samtidig kan det være god hjelp til å forstå de unge om vi vet mer om bakenforliggende prosesser i identitetsutviklinga, noe som bringer oss over til begrepene *krysskulturell* og *transnasjonal* identitet.

---

<sup>32</sup> Ungdom jeg har møtt gjennom arbeid som miljøterapeut, har gitt uttrykk for at de misliker begrepet «enslig mindreårig». Jeg oppfattet det slik at de reagerer på å bli dyttet inn i en bås eller kategori.

### 3.1.6 Krysskulturell identitet

De siste årene har det også i Norge dukket opp bidragsytere som ser spesifikt på hvordan identitet påvirkes i møte med nye kulturer, eller av oppvekst med flere kulturer. Lill Salole setter søkelyset på såkalt *krysskulturell oppvekst* i boka *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser* (2013). Betegnelsen *krysskulturelle barn* brukes som en direkte oversettelse av det amerikanske «Cross Cultural Kids» (CCK), og defineres som «barn som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av barndommen» (Salole, 2013, s. 29).

Salole viser til at folk som flytter har gjennomgått en *kulturell programmering* gjennom opplevelser og erfaringer (fra mikro-, meso-, ekso-, og makrosystem) i hjemlandet. Kulturell programmering beskriver prosessen der vårt verdensbilde bekreftes og befestes gjennom det vi lærer i familien, på skolen, i samtale med venner, gjennom tv og radio, på arbeidsplassen og i nabolaget. I denne prosessen blir vi del av en kultur med instruksjoner for hvordan man tolker verden og situasjoner. *Kulturelle skripter, kulturelle skjemaer* eller *kulturelle modeller* er begrep som brukes på disse føringene (Jørgensen 2011, Jodnes Freng 2008, i Salole, 2013). Gjennom migrasjon må eksisterende kulturelle skripter fra hjemlandet tilpasses, eventuelt vike for, eventuelt stå i mot påvirkninger i møte med ny kultur.

Begrepet *akkulturasjon* beskriver denne «akklimatiseringa» gjennom prøving og feiling, å føle seg fram og observere i møte med det nye. Akkulturasjon er sosiokulturelle tilpasninger vi gjør når vi skifter fra en kultur til en annen (Berry, Poortinga, Segall og Dasen 2002, i Salole, 2013). Vi kan se på det som avlæring av deler av vår egen kulturelle programmering, og tilegnelse av en ny – både mentalt og fysisk. Her ser vi sammenfallende trekk med Bronfenbrenners økologiske overganger, og Hoëms sosiale prosesser.

Mennesker håndterer akkulturasjon på ulike måter. Skal man komme godt ut av det, kreves det utvikling av nødvendig *kulturkompetanse* og en sterk *kulturell identitet* (Oppedal, 2011, s. 11). Med kulturkompetanse menes utvikling av språklige ferdigheter, kjennskap til kroppsspråk, gester og andre ikke-verbale uttrykksformer, kjennskap til regler som styrer samhandling mellom personer, og til verdier som styrer våre sosiale relasjoner. Kulturell identitetsutvikling innebærer at man kan plassere seg sjøl og rolla si til den eller de etniske gruppene man tilhører.

Begrepene *integrering*, *assimilering*, *separasjon* og *marginalisering* betegner «utfallet» av de ulike strategiene i en akkulturasjonsprosess, og kan sammenfattes i følgende modell:

Beholde opprinnelig kulturell identitet	JA	NEI
Tilegne seg identitet majoritetskulturen		
JA	INTEGRERING	ASSIMILERING
NEI	SEPARASJON	MARGINALISERING

(Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 2002)

Det er vanlig å tenke at en vellykket integrering innebærer en resosialisering, der man tilpasser seg, og til en viss grad tar opp i seg, væremåter, holdninger, språk og kultur i majoritetssamfunnet man er medlem av. Samtidig evner man å opprettholde sin opprinnelige kulturelle identitet. Denne ideelle tanken og håpet har vist seg å sitte lenger inne enn det styresmaktene kanskje naivt har trodd. Hoëm (2010) mener for eksempel at det i stedet har foregått en betydelig skjermet sosialisering i innvandrer miljøene, noe som har ført til separasjon og marginalisering.

Hovedmålet i norsk integreringspolitikk, slik det er uttalt på regjeringas egen temaside om integrering, er at «innvandrere og borna deira skal få bruke ressursane sine og bidra til fellesskapet. Nøklane til integrering i det norske samfunnet ligg i å delta i arbeidslivet og ha gode norskkunnskapar.»<sup>33</sup> Man kan ane en skjerping av kravet om å bidra til produktivitet gjennom *økonomisk integrering*, som innebærer deltakelse i utdanningssystemet og arbeidslivet. Mange vil hevde at *sosial og kulturell integrering* er vel så viktig for at vi skal finne en tilfredsstillende plass i samfunnet. Sosial integrering er deltakelse i sivilsamfunnets sosiale nettverk, både formelle nettverk som idrettsforeninger og andre fritidsorganisasjoner,

<sup>33</sup> <https://www.regjeringen.no/no/tema/asylsituasjonen/integrering/id2343461/>

og uformelle, som for eksempel vennenettverk. Kulturell integrering dreier seg om å ta del i samfunnets verdier, tradisjoner og skikker (Oppedal, 2011, s. 32).

Etter ankomst og bosetting er de unge i en situasjon der nettverk skal rekonstrueres både i hjemland og i Norge. Gjennom samspill i de sosiale nettverkene utvikles nødvendig kulturkompetanse, som igjen bidrar til økt sjanse for omfattende og støttende nettverk. Her er det lett å bli ensporet og tenke at det er kulturkompetanse på «det norske» området som er viktig for å lykkes med livet, men som Oppedal (2011) framhever: «En trygg forankring i opprinnelseskulturen er et viktig fundament for at man opplever en kontinuitet i sitt eget liv; at man opplever en rød tråd gjennom sin fortid, nåtid og inn i fremtiden» (Oppedal, 2011, s. 11). Oppedals forskning viser likevel at det er den norske kulturkompetansen enslige mindreårige sliter mest med, noe som gjør at de opplever mer stress knyttet til akkulturasjonsprosessen enn andre ungdommer med innvandrerbakgrunn.

### 3.1.7 Transnasjonal identitet

Salole skriver om hvordan det er å vokse opp som innvandrer eller som barn av innvandrere, med en kultur i hjemmet der mor og far representerer hjemlandets kultur, og storsamfunnets eller majoritetens kultur utenfor – og om hvordan dette kan oppleves som krysspress. Man kan tro at enslige mindreårige står mer fritt til å tilegne seg trekk ved majoritetssamfunnets kultur, i og med at foreldrene ikke er fysisk til stede i hverdagen. Samtidig vet jeg gjennom erfaring fra arbeid med enslige mindreårige at de unge gjerne gjenoppretter eller opprettholder kontakten med hjemlandskulturen. Moderne teknologi utgjør en økt mulighet til grenseoverskridende kontakt. I så måte er det i dag enklere for migranter å forme en transnasjonal tilhørighet til hjemlandet eller til en tidligere etnisk gruppe. Kanskje en slik *transnasjonalisme* er mer dekkende for identitetsutviklinga de enslige mindreårige gjennomgår.

Begrepet *diaspora*<sup>34</sup> brukes i denne sammenhengen for å betegne hvordan etniske grupper eller befolkningsgrupper har blitt tvunget til å leve spredt rundt i ulike deler av verden. Til begrepet har forskere gjerne koblet individets lengsel etter hjemlandet, og en symbolsk tilhørighet som oppstår som del av en transnasjonal identitet. Når migranter bygger «ny» identitet i et nytt land, er både transnasjonal identitet, tidligere sosialisering i hjemlandet og

---

<sup>34</sup> Opprinnelig en betegnelse på jødernes spredning blant andre nasjoner og på jødiske samfunn utenfor Eretz Israel (landet Israel). Diasporaen var et resultat av deportasjoner og flukt, men også av frivillig utvandring til allerede eksisterende jødiske diasporasamfunn (Groth & Cohen, 09.07.2015)

fortsatt sosialisering i det nye landet viktige byggesteiner (Elmeroth, 2014). Det poengteres imidlertid at diaspora og transnasjonal identitet er to forskjellige prosesser. Transnasjonalisme refererer til de faktiske sosiale, økonomiske og politiske nettverkene som folk konstruerer og opprettholder på tvers av de politiske grensene som skiller ulike nasjonalstater. Diaspora beskriver en mental tilstand av tilhørighet, som kan være forankret i en fysisk forflytning som fant sted flere generasjoner tilbake (Olwig, 2004, i Hassan, 2010)

Flere studier har funnet at innvandrerungdom med sterke bånd til familien, og som vektlegger å opprettholde en etnisk identitet, har større muligheter til å lykkes på skolen. Det å vedlikeholde morsmålet og sin etniske identitet bidrar til å fremme sosial integrasjon i den aktuelle innvandrergruppa. I denne forbindelse kan tospråklighet være sosial kapital i form av kommunikatív ressurs som bidrar til å opprettholde etniske verdier. Dette virker positivt inn på skoleprestasjoner (Zhou og Bankston 1998, Mouw og Xie 1999, i NOU 2010: 7). For enslige mindreårige vil disse momentenes innvirkning avhenge av tilgang til egen gruppe med etnisk identitet. Også her er disse unge spesielt sårbare, fordi de mangler knutepunkter som foreldre representerer i forhold til å skape nettverk. De er avhengige av å bli invitert inn, alternativt søke seg til jevnaldrende og lage «sterke» etniske grupper med disse.

Men kan det bli for mye av det gode? Kan slik etnisk bevissthet og transnasjonalisme føre til såkalte *parallelle samfunn*, et begrep som gir en negativ klang i den norske offentligheten? I avisartikler og TV-program har vi blitt kjent med historier om ungdom som ikke har funnet sin plass i majoritetssamfunnet, det være seg på skolen, i arbeidsmarkedet eller vennemiljøer, og som (i Hoëmske termer) resosialiseres gjennom skjernet sosialisering til såkalt radikaliseret ungdom.

Etter min mening er dette nok et argument for å satse på å bygge sterke nettverk, det være seg i borettslaget, i bydelen, på tettstedet, i skolen eller på arbeidsplassen. Med andre ord utvikle sterke bånd i mesosystemet. Og båndene må gå på tvers av etnisitet, kulturbakgrunn og transnasjonal tilhørighet. I tillegg må det satses på tiltak i skolen slik at minoritetslever i større grad opplever mestring på denne arenaen. På den måten kan skolen bli en inngangsport snarere enn et stengsel til videre deltakelse i samfunnslivet.

### 3.1.8 Oppsummering

Sosialisering og identitetsutvikling er et omfattende forskningsfelt. I denne gjennomgangen har jeg så vidt nærmet meg temaet gjennom de teoriene jeg har valgt å se nærmere på. Med



tanke på innsikt i hva som ligger bak enslige mindreåriges utdanningsvalg, kaster teoriene lys over noen påvirkningsfaktorer det er nødvendig å ta med i betraktning. Valget skal tas i en livssituasjon der man er spesielt sårbar, i overgangen fra barn til voksen. De skal håndtere en dyptgripende overgang fra kjent til ukjent kultur, parallelt med utvikling av egen identitet i en krysskulturell og transnasjonal ramme. De skal desosialiseres og resosialiseres. Gjennom samhandling med nye signifikante andre skal de finne en plass i det norske samfunnet, en dannelsesprosess som også innbefatter å bli utfordret på eksisterende verdier og normer. De møter mennesker som i ulik grad evner å innta et normkritisk perspektiv. I denne prosessen skal de også gjennom «de kjente» migrasjonsfasene. Etter hvert kommer de forhåpentligvis i en livssituasjon der de ser en sammenheng mellom livet før og etter flukten, der de har noen realistiske mål og ønsker å strekke seg etter, med en tro på å kunne utføre og mestre de nødvendige handlingene som skal til. Skolen er en arena som må mestres på veien til målet, en skole som kanskje bidrar til å opprettholde eksisterende klasseskiller i samfunnet, i stedet for å utjevne forskjellene.

## 3.2 Teorier om karrierevalg

### 3.2.1 Ungdom og utdanningsvalg

Utdanningsvalg er den unges første mulighet til å sortere seg sjøl i forhold til utdanningssystemet, og dermed også i forhold til samfunnet. Det er i utgangspunktet et fritt valg, men samtidig preges valget av samspillet mellom individuelle og samfunnsmessige forhold. Av særlig betydning er den enkeltes erfaringer med skolen og skolens erfaringer med den enkelte (Illeris et al., 2009). Enslige mindreårige har ulike skoleerfaringer fra tida før flukten. Stretmo og Melander (2014) viser til at noen har hatt hjemmeundervisning, noen har lengre erfaring med å gå i skole, mens en tredje gruppe bare har hatt sporadiske møter med skolen eller en skolegang preget av diskontinuitet og avbrudd. Det er grunn til å hevde at de enslige mindreåriges relativt korte, men intense og arbeidskrevende møtet med grunnleggende norskopplæring og grunnskoleopplæring, er den skoleerfaringa som har størst betydning, eller innvirkning, på de første utdanningsvalgene de tar etter bosetting i Norge.

Mange unge opplever at de gjennom utdanningsvalget legger hovedløpet for hvordan deres framtidige tilværelse vil bli (Katznelson & Pless, 2005, i Illeris et al., 2009). De står i spennet mellom overordnende utdanningspolitiske og økonomiske betingelser og individuelle interesser. Det kan føles at mye står på spill når «framtida skal velges», og mange er usikre og forvirret etter hvert som søknadsfrister nærmer seg (Illeris et al., 2009). For en ungdom som

er i ferd med å avslutte grunnskolen, står valget først mellom yrkeskompetanse og studiekompetanse i videregående opplæring. Det kan i utgangspunktet framstå som et overkommelig valg. Ser vi nærmere på mulighetene, er det åtte yrkesfaglige og fem studieforbereprogram å velge mellom.<sup>35</sup> Innenfor de åtte yrkesfaglige programmene finnes et utall valg for veien videre etter det første året på skole. Som et eksempel er det 94 forskjellige yrker og kompetanser å velge mellom etter VG1 Teknikk og industriell produksjon.<sup>36</sup> Også innenfor de studieforbereprogrammene må det tas en rekke valg. I programmet Studiespesialisering, må elevene velge enten realfag eller språk, samfunnsfag og økonomi etter det første året (VG1). Innafor disse to fordypningene står man overfor nye valg av programfag, og det anbefales å sjekke opptakskravene til høyere utdanning før man velger.<sup>37</sup> En kjapp optelling viser at det finnes så mange som 58 forskjellige kravkoder til studier med spesielle opptakskrav.<sup>38</sup>

Med denne jungelen av valgmuligheter som bakteppe, er det ikke rart at et google-søk på uttrykket «career choice» gir omtrent 52 millioner treff. Videre forsøker jeg ikke å gi et fullstendig bilde av alle teorier og begrep om karrierevalg, men jeg skal trekke opp noen historiske hovedlinjer.

### 3.2.2 Moderne karriereveiledning – et kort historisk tilbakeblikk

Populært sagt gikk startskuddet for moderne karriereveiledning i 1909, med amerikaneren Frank Parsons' begrepslige rammeverk om karrierevalg, her i dansk oversettelse:

I det kloge valg af erhverv indgår tre overordnede faktorer; 1) en klar forståelse af dig selv, dine potentialer, evner, interesser, ambitioner, ressourcer, begrænsninger og deres årsager; 2) viden om jobkravene, forudsætninger for succes, fordele og ulemper, belønninger, muligheder og perspektiver i forskellige typer af job og 3) evne til at ræsonnere over relationen mellem disse to grupper af faktorer (Parsons, 1909, i Højdal & Poulsen, 2012).

Kjærgård (2013) skriver den parsonske yrkesveiledningsmodellen inn i en objektiv rasjonalitet: «Arbeidet skal finne den rette arbeideren og arbeideren skal finne det rette arbeidet slik at effektivitet og harmoni kan prege arbeidet» (Kjærgård, 2013, s. 45). Højdal og

---

<sup>35</sup> <http://www.vilbli.no/>

<sup>36</sup> [http://www.vilbli.no/?Program=V\\_TP&Kurs=V.TPTIP1----&Side=1.3](http://www.vilbli.no/?Program=V_TP&Kurs=V.TPTIP1----&Side=1.3)

<sup>37</sup> <http://www.vilbli.no/?Side=1.0&Kurs=&Program=V.ST>

<sup>38</sup> <http://www.samordnaopptak.no/info/opptak/spesielle-opptakskrav/liste-over-kravkoder/index.html>

Poulsen innlemmer Parsons' modell i trekk-faktorteorier: Ved hjelp av tester finner man fram til personlighetstrekk, og deretter matches individet til en passende jobb – en slags «rett mann på rett hylle»-tankegang. Disse teoriene var inspirert av differensialpsykologien, og fikk dominere veiledningsfeltet fram til 1950-tallet (Højdal & Poulsen, 2012).

Sjøl om trekk-faktorteoriene ikke fikk råde grunnen alene på veiledningsfeltet fra 1950-tallet, har de overlevd gjennom arbeidene til John Holland. Så sent som i 1997 kom han med sitt sjette forsøk på det han kaller «en tilfredsstillende teori om karriere» (Holland, 1997, i Højdal & Poulsen, 2012, s. 33). Holland har hatt stor innvirkning på veiledningsfeltet verden over, noe Højdal og Poulsen tilskriver hans logiske tanker om gode valg, og de praktiske og lett anvendelige metodene han har utviklet.

Fra objektiv rasjonalitet ble teorier om karriere og karrierevalg utviklet i retning av å bli mer «jeg-sentrert», der arbeid blir en mulighet til å uttrykke og virkeliggjøre seg selv, og å få en sosial identitet. I denne dreiningen mot et mer humanistisk og utviklingspsykologisk perspektiv, nevnes amerikanske teoretikere som Rogers, Ginzberg og Super (Kjærgård, 2013).

Super framsatte sin første teori om karriereutvikling i 1953. Inspirert av blant andre Bühler, Lewin og Kelly, videreutviklet og reviderte han denne i påfølgende år. I bunnen ligger en grunnleggende antakelse om at yrkesvalg ikke kan skilles fra menneskets øvrige liv, og at karriereutvikling skjer i en kontekst påvirket av tid og rom. I et utviklingspsykologisk perspektiv møter vi en rekke personlige utviklingsoppgaver allerede fra barnsben av, og vi spiller forskjellige roller gjennom livsløpet. Dette er med på å forme vår selvoppfattelse og vår oppfattelse av omverdenen, noe som er med på å påvirke våre valg – også karrierevalg (Rogers, 1951, Ginzberg, et al., 1951, Super, 1953, 1957, 1963, i Højdal & Poulsen, 2012). Kjærgård framhever at i Supers modell sees yrkesutviklinga som en del av individets generelle utvikling, på linje med intellektuell og emosjonell utvikling, og vil derfor variere i ulike perioder av våre liv (Super & Bachrach, 1957, i Kjærgård, 2013).

En integrert teori om karriereutvikling og –valg ble presentert av Super i 1990, hvor han sammenholder livsforløpet (det utviklingspsykologiske perspektiv), leverommet (det sosiologiske perspektiv) og selvoppfattelsen (betydningen av våre personlige konstruksjoner) (Super, 1990, i Højdal & Poulsen, 2012). Supers arbeid har inspirert andre toneangivende teoretikere, herunder Mark Savickas. Sistnevnte presenterte en ny teori om

karrierekonstruksjon i 2002, hvor han med utgangspunkt i det han kaller utviklingsorientert kontekstualisme, retter oppmerksomheten mot vårt behov for støtte til å håndtere forandringer, og hjelp til å konstruere nye forståelser i takt med disse forandringene. Han fronter en veiledningsaktivitet der den veilededes subjektive fortolkning av sin livshistorie spiller en viktig rolle. Han retter oppmerksomheten mot den komplekse sammenhengen mellom individuelle og kontekstuelle faktorer, og hvordan vi konstruerer vår karriere gjennom fortolkninger av, og fortellinger om, livshistorien vår (Savickas, 2002, i Højdal & Poulsen, 2012).

Den canadiske påvirkninga på karriereveiledningsfeltets utvikling i Norge må også nevnes, først og framst personifisert gjennom Vance Peavy og hans konstruktivistisk forankrede karriereveiledning. Som Kjærgård påpeker, står ikke Peavy alene om denne teoriforankringa og –utviklinga, men bøkene *Konstruktivistisk vejledning* (1998) og *At skabe mening – den sosiodynamiske samtale* (2005), samt en rekke foredrag og workshops, skapte en konstruktivistisk og sosiodynamisk bølge som slo inn over skandinavisk karriereveilederutdanning (Kjærgård, 2013). Højdal og Poulsen understreker Donald Supers bidrag til forståelse av karriereutvikling i et konstruktivistisk perspektiv, særlig hans teoretiske begrunnelse for utforskning av leverommet og sammenbindinga av fortid og framtid som sentrale metoder i veiledninga (Højdal & Poulsen, 2012).

Kjærgård beskriver en sammensmelting av utdanningsfeltet og arbeidsfeltet i Norge fra 1980. Begreper som kunnskapsøkonomi, kunnskapssamfunnet, global konkurranse, livslang læring, karriereplanleggingsferdigheter, entreprenørskap og innovasjon preger diskursen. Mer makt blir gitt til overnasjonale organer som Verdensbanken, OECD og EU, også når det gjelder målutforminga innenfor karriereveiledning. Kjærgård gir en interessant redegjørelse for globale samfunnsøkonomiske endringer og politiske mekanismer som til slutt, gjennom det etter hvert så kjente begrepet *livslang læring*, fører til en «redefinering av europeiske borgere til konsumenter på en markeds plass, heller enn politiske aktører på den offentlige arena» (Kjærgård, 2013, s. 182). Det offentliges ansvar for velferd defineres med dette bort. Det er opp til det enkelte individ å lære gjennom livsløpet, og på denne måten tilpasse seg et stadig mer brokete og omskiftelig arbeidsmarked i den fleksible kapitalismen. I dette systemet blir også kunnskap en salgsvare (Kjærgård, 2013).

I Norge har vi, nærmest sagt ukritisk, innlemmet både OECD og EU sine mål og anbefalinger innafor utdannings- og arbeidsfelt. I tillegg er vi tilsluttet EU sitt operasjonelle organ innen karriereveiledning, European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). Under sterk påvirkning av nevnte organ fokuseres det nå på utvikling av såkalt karrierekompetanse eller karriereferdigheter, oversatt fra det engelske Career Management Skills – CMS.<sup>39</sup>

Karrierekompetanse eller -ferdigheter handler om:

- å kunne planlegge, utvikle og styre egen karriere
- å samle, analysere og anvende informasjon om utdanning, arbeid og seg sjøl
- å håndtere overgangsfaser i livet
- ferdigheter i å ta valg

(Haug, 2015)

Haug viser til at ELGPN har lagt seg tett opp til Bill Law og Anthony Watts sin såkalte DOTS-modell, presentert allerede i 1977 (Law, 1977, i Højdal & Poulsen, 2012):

<b>Decision learning</b>	Evne å ta gode valg. Dette innebærer kunnskap om forskjellige måter valg kan tas på, bevissthet om måten en selv velger, i tillegg til en bevissthet om hvilke valg som kan være hensiktsmessige i situasjonen.
<b>Opportunity awareness</b>	Kjennskap til hvilke muligheter som finnes, kunnskap om hva disse mulighetene kan innebære og om hvordan man kan gripe mulighetene.
<b>Transition learning</b>	Ferdigheter i å håndtere utfordringer knyttet til overganger, for eksempel fra utdanning til arbeidsliv, fra en jobb til en annen eller fra arbeidsliv tilbake til utdanning.
<b>Self awareness</b>	Å kunne identifisere sine interesser og behov og kjenne sin kompetanse. Ha god forståelse av hvem en er som person, hvilke styrker og svakheter en har, samt bevissthet om hvilke krav og forventninger en har til sitt arbeidsliv.

(Haug, 2015)

<sup>39</sup> [https://ktl.jyu.fi/img/portal/18649/ELGPN\\_report\\_2008-10.pdf](https://ktl.jyu.fi/img/portal/18649/ELGPN_report_2008-10.pdf)

Svendsrud (2015) viser til at Watts sjøl har videreutviklet DOTS-rammeverket til NEW DOTS, der han trekker inn konstruktivistisk og narrativ karriereteori, og betydningen av å jobbe med veisøkers sjøltenkning (Watts, 1996, i Svendsrud, 2015). Svendsrud peker med dette på noe av problemet med ferdig utviklede karriereferdighetsrammeverk, såkalte *blueprints* eller nasjonale standarder for hvordan man skal hjelpe veisøkere med utvikling av karrierekompetanse: De blir fort til stivnede rammeverk som i liten grad evner å innlemme nyere karriereteorier.

Med tanke på hva mange av de enslige mindreårige har vært gjennom før ankomst til Norge, og den akkulturasjonsprosessen de er inne i etter ankomst og bosetting, er det mye å forlange at de skal være sin karrierekompetanse bevisst. Men ønske om skole, utdanning og et yrke med en anstendig lønn, kan også være et motiv for flukten. Ut fra dette resonnementet vil det være av verdi for enslige mindreårige raskt å få hjelp til å utvikle karrierekompetanse. Kanskje de på denne måten kan bidra til å endre på en nokså fastgrodd *utdanningsatferd* i det norske utdanningssystemet.

### 3.2.3 Utdanningsatferd

Sandberg og Markussen (2009) hevder at sosialt opphav i stor grad påvirker utdanningsvalg blant dagens unge i Norge. De viser til at skoleprestasjoner i 10.klasse er avgjørende for om man kommer inn på det utdanningsprogrammet man helst vil inn på, og at disse prestasjonene er sosialt ulikt fordelt. Karakternivået avhenger av utdanningsnivået i familien, og prestasjonene reproduseres fra grunnskolen og videre gjennom videregående opplæring (Markussen & Sandberg 2004, 2005, i Sandberg & Markussen, 2009). Funnene de har gjort samsvarer med internasjonal forskning (Boudon 1974, Bourdieu 1977, Willis 1988, Shavit & Blossfeld 1993, i Sandberg & Markussen, 2009); det sosiale hierarkiet gjenspeiles i tiendeklassingenes valg. Utdanningsprogram for studiekompetanse rekrutterer ambisiøse, godt presterende ungdom fra velutdannede familier, der begge foreldrene bor sammen, og foreldrene er opptatt av utdanning. Elevene i denne kategorien trives på skolen, de gjenkjennes av lærerne som flinke elever, de presterer godt og øker sannsynligheten for framtidige prestasjoner i samfunnslivet. De som søker seg inn på yrkesfag har ambisjoner om et kortere utdanningsløp, de har svakere prestasjoner i grunnskolen og kommer fra hjem med lavere utdanningsnivå. Sandberg og Markussen skriver tendensen inn i et utdanningshistorisk perspektiv:

Overgangen fra ungdomsliv til voksenliv ser ut til å foregå innenfor en sammenheng der veiene til jobb eller høyere utdanning er strukturert av klasse, etnisitet og kjønn, strukturer som systematisk dytter og drar unge inn i bestemte retninger. ... Til tross for mer enn 60 år med likhetsorienterte politiske ambisjoner (Arbeid for alle. De politiske partienes Fellesprogram 1945) reproduseres fortsatt sosiale forskjeller gjennom det norske grunnopplæringsystemet (2009, s. 66).

Hvordan greier enslige mindreårige seg i det norske utdanningssystemet, og hvilke ambisjoner framkommer i deres utdanningsvalg? Det foreligger lite tilgjengelig forskning som gir svar på disse spørsmålene. Forskning som omhandler innvandrere generelt, og barn av innvandrere finnes tilgjengelig i rikere monn. Jeg skal i påfølgende underkapittel gå gjennom funn i noen av disse studiene, fordi det trolig har overføringsverdi til enslige mindreårige.

#### 3.2.4 Innvandrerungdom, skoleprestasjoner og karrierevalg

Minoritets elever er dårligere gjennomføringsgrad i videregående skole sammenliknet med majoritets elever. Dette gjelder både i yrkesfaglige og studieforberedende program, og det gjelder både andelen som slutter og de som gjennomfører uten oppnådd yrkes- eller studiekompetanse. Dette til tross for at minoritetsspråklige ungdommer viser sterk teoriorientering og utdanningsambisjoner gjennom høy deltakelse på studieforberedende utdanningsprogram (Lødding, 2009).

Forskjellen på antall som slutter er spesielt stor for gutter på yrkesfag. Det antydes at overgangen fra opplæring i skole til opplæring i bedrift i lærefag er vanskeligere for minoritets elever. Det kan ha sammenheng med et lavere karaktersnitt hos minoritets elever (Lødding, 2009). Med lave karakterer står de ikke først i køen når bedrifter ansetter lærlinger. Andre undersøkelser (Lødding, 1998, i Lødding, 2009) påviser at karakter har mer å si for om minoritetsspråklige får lære plass enn for majoritetsspråklig. Med andre ord tyder det på at bedrifter ansetter etnisk norsk ungdom framfor innvandrerungdom om de ellers har samme karakterer.

Motivasjonen for videregående opplæring hos minoritets elever domineres i større grad av *pull* enn *push*-faktorer.<sup>40</sup> De har lyst på mer utdanning, noe som også gir seg utslag i mer bruk av tid på lekser. På den andre sida tyder svar i denne gruppa på at de er klar over dårligere utsikter til jobb sammenliknet med majoriteten. Det kan hende de reflekterer over at innpass i arbeidsmarkedet for en med minoritetsbakgrunn i større grad avhenger av god utdanning. Slik sett kan også disse elevene bli dyttet inn i skolen (Lødding, 2009).

Minoritets elever gir uttrykk for at videregående skole generelt er vanskelig, og at mange fag er for vanskelige. De strever med ord og uttrykk i lærebøkene, noe som kan være en av årsakene til forskjeller i sluttresultatene for gruppene (Lødding, 2009). Videre gir minoritets elever i noe mindre grad uttrykk for at de gleder seg til å møte medelever på skolen. Det kan ha sammenheng med at de ikke opplever å ha nære venner i klassa, men Lødding poengterer at årsaken ikke er nærmere undersøkt i studien hun refererer til.

På den andre sida underbygger funnene i undersøkelsen *optimismehypotesen* (Bakken, 2003, i Lødding, 2009), som handler om minoritets elevenes motivasjon og høye aspirasjoner, til tross for store faglige utfordringer knyttet til språk, og med en annen erfarings- og kunnskapsbakgrunn enn majoriteten i skolen. Bakken (2003, i Lødding, 2009) hevder at prestasjonsgapet ville vært større om ikke minoritets ungdom brukte så mye tid på lekser, noe Lauglo (1996, i Lødding, 2009) omtaler som et sterkere driv, senere omtalt som *innvandrerdrivet*. I denne sammenhengen er også foreldreinvolvering med ønske om oppadgående sosial mobilitet hos barna et kjernetema, og det antydes at innvandrerdrivet gjør minoritets språklige elevers utdanningsvalg mindre styrt av sosial bakgrunn og sosioøkonomisk status, sammenliknet med elever med norskfødte foreldre (NOU 2010: 7).

Birkelund og Mastekaasa (2009a) sammenfatter forskningen om utdanningsvalg blant unge med innvandringsbakgrunn:

... det er et slående og gjennomgående trekk at barn og unge med ikke-vestlige innvandrerforeldre velger å ta både relativt mye og akademisk krevende utdanninger: studieforbereidende framfor yrkesfag på videregående, universitet framfor høyskole og realfag og helseprofesjoner framfor historisk-filosofiske fag eller samfunnsfag. ...

---

<sup>40</sup> Når elever er svært enige i utsagn som «Fordi det ikke er noen andre muligheter» regnes det som høy grad av å være dyttet inn (*pushed*), mens elever som er svært enige i utsagn som «Fordi jeg har lyst til å gå mer på skole» regnes som trukket (*pulled*) inn i skolen (Lødding, 2009, s. 152)



Våre funn tyder altså på at det finnes et innvandrerdrev – også blant etterkommerne (Birkelund & Mastekaasa, 2009a, s. 225-226).

Schou (2006) knytter forskjeller i valg av fagkategori i høyere utdanning opp mot en sterkere orientering mot *materialistiske verdier* (Inglehart, 1997, i Schou, 2006) blant innvandrerungdom, der framtidig inntekt og jobbsikkerhet blir det viktigste. Norske studenter velger i større grad *post-materialistiske verdier*, der sjørealisering og personlig utbytte vektlegges.

Bakken (2016) har sett nærmere på endringer i skoleengasjement og utdanningsvalg blant unge med og uten innvandringsbakgrunn over en 18-årsperiode. Når det gjelder skoleengasjement, har etnisk norsk ungdom nærmet seg innvandrerungdommen utover på 2000-tallet: De bruker mer tid på lekser, trives bedre på skolen, har bedre relasjoner til lærerne og havner sjeldnere i konfliktsituasjoner. På den andre sida finner han at det fortsatt er betydelige forskjeller mellom de to gruppene når det gjelder forventninger om å ta høyere utdanning. Vi kan altså fortsatt ane et innvandrerdrev i karriereambisjoner blant de unge. Men kan vi se tilsvarende drev blant enslige mindreårige?

### 3.2.5 Enslige mindreårige, skoleprestasjoner og karrierevalg

Det er mulig vi kan identifisere et ekstra gir også hos denne gruppa av innvandrere, men det er trekk som tyder på at de står overfor ekstra store utfordringer når det gjelder å realisere drømmene sine. Pastoor (2012) uttrykker bekymring for at flere enslige mindreårige ikke lykkes med å fullføre videregående opplæring, og viser til at frafallet er spesielt stort i fag- og yrkesopplæringa. I dagens Norge, med stadig økende krav til formell kompetanse i arbeidslivet, vil avbrutt videregående opplæring gjøre det enda vanskeligere å delta i samfunnslivet. Enslige mindreårige, med de fattigdoms-, krigs- og flukterfaringene de gjerne har med seg, regnes som spesielt sårbare unge. Ekskludering fra viktige samfunnsarenaer og arbeidsliv vil føre til ytterligere marginalisering (Frønes og Strømme 2010, i Pastoor, 2012).

Gausdal (2014) har intervjuet fire enslige mindreårige gutter bosatt i en bygdekommune. Felles for de fire er at de har et ønske om, og en tro på å få seg utdanning og arbeid. Det kommer ikke fram hvor mye de har reflektert rundt de valgene de har tatt eller står overfor, og det kommer ikke fram om de har fått kvalifisert veiledning i samtaler rundt valg av utdanning. En av guttene vil bli lastebilsjåfør fordi han mener det er en spennende jobb med mye reising

og opplevelser. En annen har planer om utdanning i militæret fordi det er gratis. En av guttene drømmer om jobb og fast inntekt for å få råd til kjøp av bil og hus. To av dem nevner utdanning og jobb som en forutsetning for å kunne stifte familie.

Hjorthol (2013) har undersøkt enslige mindreåriges møte med eksamensrettet grunnskoleopplæring for voksne. Lærerne strever med å ta hensyn til både kravet om måloppnåelse i læreplanen og kravet om tilpasset undervisning. Rådgiveren som blir intervjuet i studien, mener det er vanskelig for elevene «plutselig» å stå overfor en rekke valgmuligheter når det gjelder utdanning. Lærernes og rådgivers forsøk på realitetsorientering om framdrift og muligheter, forstås av elevene som lave forventninger til læringspotensialet deres. En elev i studien etterspør mer støtte når det gjelder en framtidsdrøm om å bli advokat, sjøl om han anerkjenner at det er vanskelig å lære norsk. Flere av elevene i studien forteller at de sliter med skolemotivasjonen fordi de føler at lærerne ikke forventer noe bra fra dem.

Andre studier viser et mer positivt bilde av relasjonen mellom lærer og elev. Pliassova (2012) finner eksempler på klassemiljø der elevene opplever å bli «dyttet framover» av lærerne, med oppmuntring om å gjøre det bra på skolen for å ha gode framtidsmuligheter.

Strandenæs (2015) har analysert intervjuer med 12 jenter som kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere før de fylte 16 år. Hun finner at de fleste jentene ser på utdanning og arbeid som en mulighet til å kunne hjelpe andre og forhindre at andre barn opplever det samme som dem. Advokat, lege og sykepleier er eksempler på yrkestitler disse jentene ønsker seg. Noen ønsker å gi penger til hjemlandet eller til fattige barn. Bare en av jentene oppgir spesifikt familien som mål for økonomisk bidrag.

### 3.2.6 Oppsummering

I overgangen mellom grunnskole og videregående skole står de unge overfor en rekke valgmuligheter. Nå er det riktignok få eller ingen videregående skoler som tilbyr alle de 13 utdanningsprogrammene på VG1. Tilbudet og valgmulighetene begrenses noe i forhold til hva som finnes ved nærmeste skole, eventuelt muligheter til å gå på ønsket program ved å flytte på hybel. Valgene som tas kan uansett få konsekvenser for muligheter til videre studier etter videregående. Gjennomgangen av teorier om karrierevalg viser at dette er et komplekst fagfelt. Det er derfor nødvendig at også de enslige mindreårige får kvalifisert karriereveiledning. Dette, sammen med bedre tilpasset undervisning og ekstra

oppmerksomhet overfor enslige mindreårige i skolen, kan redusere frafallet fra videregående opplæring.

Datagrunnlaget er tynt når det gjelder hva som styrer enslige mindreåriges utdanningsvalg. Det kan virke som guttenes framtidsdrømmer er knyttet til materielle goder som hus og bil, og at de dermed kommer i posisjon til å stifte familie. Jentenes framtidsplaner er i større grad knyttet til å kunne hjelpe andre. Som jeg pekte på i kapittel 3.1.3, kan ønsket om, og forpliktelser til å hjelpe gjenværende familie, være en drivkraft til å få inntekter gjennom jobb. Mye tyder på at vi derfor kan snakke om et innvandrerdriv også blant enslige mindreårige, til tross for den sårbare situasjonene de befinner seg i.

## **4.0 Metode**

I dette kapittelet skal jeg ta et steg tilbake og se på min egen metodebruk i undersøkelsen med et kritisk blikk. Det å gjennomføre en litt grundigere undersøkelse for første gang, føles som å begynne på en skole med et strengt regime. Jeg må unngå å trå feil, slik at ingen i ettertid kan komme og si at dette ikke er holdbart. Eller påpeke at dette verken er reliabelt, valid eller generaliserbart. Eller enda verre; gi beskjed om at forskningsprosjektet er så slett gjennomført at det ikke har interesse for andre enn meg sjøl.

### **4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

I prosjektet var det mest naturlig for meg å gå inn i en kvalitativ forskningstradisjon, med intervju som metode. Med kvalitativ forskning forstår jeg en tilnærming som forutsetter en virkelighet skapt gjennom aktørenes fortolkning av sin livsverden. Kunnskap om disse fortolkningene blir det man søker å finne. Dette står i motsetning til et positivistisk vitenskapssyn, der virkeligheten ligger klar til å avdekkes gjennom nøytrale objektive beskrivelser, gjerne med kvantitative undersøkelser som arbeidsredskap.

#### **4.1.1 Fenomenologi**

Kvale og Brinkmann (2015) framhever intervjupersonen (den som intervjues) som subjektet, nærmere beskrevet som «en person som er delaktig i det kvalitative forskningsintervju gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne» (Kvale et al., 2015, s. 20). De lener seg tungt på intervjumetode inspirert av fenomenologisk filosofi, og skisserer utviklinga av denne filosofien fra starten med Edmund Husserls tanker rundt år 1900, videreutvikling som eksistensfilosofi av Heidegger, senere i eksistensialistisk og dialektisk retning av Sartre og Merlau-Ponty, og også formidlet i sosiologien av Schutz, Berger & Luckmann og

Garfinkel. I kvalitativ forskning forstås fenomenologi som «en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale et al., 2015, s. 45). Det skulle passe godt inn i en samtale «på tvers av kulturer» som en intervjusituasjon med en enslig mindreårig kan framstå som. Jeg har for eksempel mine fastgrodde forestillinger om rådgivningstjenesten i skolen. De er i all hovedsak positivt ladet, fordi jeg sjøl har vært yrkesutøver innafor denne tjenesten. Men hvordan framstår rådgivningstjenesten for en gutt med skoleerfaring kun fra koranskole? Om han skulle beskrive rådgivningstjenesten på en helt annen måte enn slik jeg kjenner den, må jeg uansett stole på at det er hans virkelighet han beskriver.

Fra et epistemologisk<sup>41</sup> ståsted kan det først diskuteres om det kvalitative forskningsintervjuet i det hele egner seg som metode for å produsere kunnskap, dernest hvordan intervjuet skal legges opp og utføres for å finne fram til «det som gjelder». Kvale og Brinkmann stiller kunnskapen som produseres i intervjuer opp mot tre rådende forestillinger om kunnskap i postmoderne tid: *postmoderne tenkning, hermeneutisk og pragmatisk*.

#### 4.1.2 Postmoderne tenkning om kunnskap

Postmoderne tenkning knyttes i siste del av det 20. århundre til franske filosofer som Lyotard, Baudrillard, Derrida og Foucault (Kvale et al., 2015). Det produseres kunnskap gjennom intervjuet, men det språklige og relasjonelle aspektet tillegges vekt, særlig forskjellen mellom muntlig diskurs og skriftlig tekst. Virkeligheten er en sosial konstruksjon, påvirket av rådende diskurs. Intervjupersonen snakker gjennom påvirkning av tekst og språk rundt seg, og forskerens funn farges av hans eller hennes synspunkt og verdier. Det finnes ikke et unikt selv som beskriver en objektiv verden eller egne synspunkt, men det er språkstrukturer i samfunnet rundt som kommer til uttrykk gjennom det personen sier. Med dette utgangspunktet må jeg ta omgivelsenes påvirkning i betraktning. Det som intervjupersonen uttrykker, samt mine egne analyser av det som kommer fram i intervjuene, gjenspeiles av holdninger og verdier dannet gjennom det vi hører, leser, observerer og samtaler om innafor en gitt historisk og kulturell ramme. Vi vokser opp og dannes gjennom samspill med omgivelsene, og vi formes gjennom deltakelse i samfunnet. Dette må tas i betraktning når jeg analyserer og tolker datamaterialet. På den andre sida, og med et mål om å få fram enslige mindreåriges egne stemmer, er jeg fast

---

41 Holmen, Heine. (2015, 14. desember). Epistemologi. I Store norske leksikon. Hentet 12. januar 2016 fra <https://snl.no/epistemologi>: Epistemologi, er gresk og er et vanlig navn for erkjennelsesteori. Navnet er konstruert ut av de to greske ordene *epistémê* og *logos*, som gjerne oversettes med henholdsvis kunnskap, innsikt og erkjennelse, samt teorien om, forklaringen av eller læren om. Epistemologi er følgelig læren om kunnskap og innsikt.

i trua på at det kommer fram unike erfaringer og synspunkt i intervjuene – betraktninger og synspunkt som i hovedsak er skapt av dem sjøl, noe som ikke bare er speilbilder av eksisterende språkstrukturer.

#### 4.1.3 Hermeneutisk forestilling om kunnskap

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster, og betegner de humanistiske vitenskapenes særlige metode, eller en filosofisk teori om all forståelse.<sup>42</sup> Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Opprinnelig handlet dette om lesing og forståelse av religiøse, juridiske og litterære tekster. Etter hvert har det skjedd en utvidelse av begrepet «tekst» slik at det også omfatter diskurs og handling. Ricoeur (1971, i Kvale et al., 2015) utvidet hermeneutikk til også og gjelde fortolkning av meningsfylt handling.

Thagaard (2013) peker på sammenhengen mellom forståelsen av data vi finner i forskningsprosessen og forforståelsen jeg som forsker bringer med meg inn i prosjektet. Forståelsesprosessen innebærer både tolkning og analyse, og blir i større eller mindre grad påvirket av min forforståelse. Thomassen (2006) viser til Hans-Georg Gadamer's bruk av begrepet *fordom* som historisk betinget, og som utgjør en felles *forståelsehorisont* innenfor en bestemt kultur og historisk epoke. På samme måte som intervjupersonen er farget av historien og den tradisjonen han eller hun er en del av, er også min lesing av intervjuutskriftene og min meningstilleggelse av det som kommer til uttrykk påvirket av den historiske konteksten og tradisjonen jeg er en del av. Fordommene mine bærer blant annet preg av egne erfaringer som elev i skolen, som student ved høyere utdanning, som tidligere lærer og rådgiver gjennom diverse skole- og utdanningspolitiske strømninger og skiftninger, og som miljøterapeut i arbeid med enslige mindreårige. Det åpner for en ydmyk tilnærming til egen kunnskapsproduksjon.

#### 4.1.4 Pragmatisk forestilling om kunnskap

Er språk og kunnskap kopi av virkeligheten? Nei, mener pragmatikerne. I pragmatismen er språk og kunnskap midler til å mestre en verden i forandring, og kommer i andre rekke bak praksis. Gyldigheten av tanker og teorier som er produsert av forskere måles opp mot bruksverdien av disse tankene. Opprinnelig ble pragmatismen utviklet av amerikanske filosofer som Peirce, James og Dewey i overgangen mellom det 19. og 20. århundre. I dag er

---

42 Alnes, Jan Harald. (2015, 12. mai). Hermeneutikk. I Store norske leksikon. Hentet 11. januar 2016 fra <https://snl.no/hermeneutikk>.

Rorty og Putnam to av flere fanebærere av denne filosofien (Kvale et al., 2015). For meg framstår pragmatisme som en påminnelse om at de funn eller mønstre jeg avdekker gjennom intervju om utdanningsvalg, forutsetter at intervjupersonen faktisk har tatt de valgene de sier de har tatt, og at de i praksis har utført de handlingene de sier at de har gjort. Pragmatismen minner meg også på at jeg underveis i forskningsprosjektet må se på praktisk gjennomføring, at intervju er et håndverk som må læres og videreutvikles, og at jeg må vurdere bruksverdien av resultatene jeg kommer fram til.

Forhåpentligvis vil jeg være i stand til å vurdere hvilken forestilling om kunnskap jeg lener meg på når jeg skal tolke dataene fra intervjuene jeg har foretatt. Jeg kommer sannsynligvis ikke til å fokusere mye på språkanvendelse, jfr. postmodernisme. Enslige mindreårige har som ganske nyankommet til Norge begrensede ferdigheter i norsk, og det vil grense til manglende respekt å dissekere måten de uttrykker seg på, så lenge jeg har brukt norsk som språk i intervjuene. Samtidig må jeg stole på at intervjupersonene innehar språklige ferdigheter som gjør dem i stand til å sette ord på sin tolkning av virkeligheten. Jeg finner det naturlig å gå inn i en hermeneutisk tradisjon, der jeg stoler på at intervjupersonenes utsagn speiler deres virkelighet i stor grad, og der oppvekst, historie og tradisjon manifesterer seg i de valgene de har tatt, sjøl om de har vært igjennom en radikal omveltning ved å flykte til Norge. Om jeg finner mønstre i dataanalysene vil jeg etterstrebe edruelighet når det kommer til å dra slutninger om at det som gjelder for en eller flere av informantene også gjelder enslige mindreårige som gruppe. Sammenfattende subjektive forestillinger eller handlinger hos informantene kan peke på objektive sannheter eller faste strukturer i enslige mindreåriges valg av utdanning, men det kan også være tilfeldige sammentreff.

## 4.2 Den empiriske undersøkelsen

Jeg startet planlegginga av prosjektet ut fra tanken om intervju i grupper. Intervjuformen der flere mennesker samles til diskusjon over et tema, betegnes som *fokusgruppeintervju*. Jeg ønsket å legge meg opp til «malen» med seks til ti informanter (Chrzanowska, 2002, i Kvale et al., 2015), der jeg kunne ta rollen som moderator. Jeg vurderte også om jeg skulle foreta individuelle intervjuer, men kom fram til at jeg ville prøve å få dynamikken og interaksjonen som oppstår i ei gruppe til å få fram flere synspunkter og erkjennelser. Dette trekkes fram i metodelitteratur som en av de største fordelene med denne metoden (Wibeck, 2011). Jacobsen (2010) beskriver prosessen i gruppa som en «fortolkningsutvikling – en aktiv konstruksjon eller rekonstruksjon av virkeligheten» (Jacobsen, 2010, s. 89).

God dynamikk i ei fokusgruppe hviler på at deltakerne er komfortable i situasjonen, at de tør å engasjere seg i diskusjonen, og at alle slipper til. Det argumenteres for at homogene grupper er en fordel. De bør ha samme kjønn, noenlunde lik alder, og samme etniske og sosiale bakgrunn (Krueger 1994, i Rabiee, 2004, s. 656). I følge Rabiee anbefaler de fleste forskere at deltakerne ikke kjenner hverandre fra før. Det vil frambringe ærlige og spontane uttrykk uten at man er båndlagt av tidligere satte strukturer i ei gruppe. Dette kan diskuteres. Kitzinger (1994, i Rabiee, 2004) argumenterer for at medlemmer i allerede etablerte grupper i større grad tør å utfordre hverandre ut fra utsagnene som kommer fram, og at en allerede etablert tillit i en eksisterende gruppe er en styrke når man kommer inn på personlige og følsomme tema.

I tilfelle jeg ikke skulle lykkes med å etablere fokusgrupper, ble intervjuguiden utformet slik at den kunne fungere både i gruppe og i individuelle intervjuer. Temaene var nummerert i rekkefølge, også med forslag til aktuelle spørsmål som kunne stilles, men jeg var åpen for å bruke det Tove Thagaard (2013) beskriver som den mest brukte kvalitative intervjuformen; delvis strukturert tilnærming, der temaene er fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen bestemmes underveis i intervjuet. Hovedtemaene i intervjuguiden var *skole som identitetsskaper, kunnskapsstatus om utdanningssystemet, valgprosessen, krysskulturelle erfaringer, migrasjonsfaser, helse, opplevelse av sammenheng og framtidstro*. Med dette nærmet jeg meg det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som semistrukturerte livsverdenintervjuer, ut fra et fenomenologisk inspirert perspektiv.

#### 4.2.1 Rekruttering og utvalg

Hvordan komme i kontakt med et representativt utvalg? Jeg valgte å sende en forespørsel via e-post til ledere av ti forskjellige bofellesskap for enslige mindreårige, der informasjon om prosjektet var vedlagt. Jeg ba om at lederne videreformidlet forespørselen til de enslige mindreårige. Kanskje nådde ikke dette fram til de unge fordi lederne var for opptatte i arbeidshverdagen. Det kan også hende at ungdommer som fikk forespørselen rett og slett ikke var interessert i å stille opp. Jeg fikk i alle fall få svar tilbake. Etter en ny runde med e-poster og påminning til lederne, satt jeg til slutt med sju informanter fra fire forskjellige kommuner. De bodde såpass spredt at det var uaktuelt å danne ei fokusgruppe av disse. Tre av informantene stilte til intervju som ei gruppe (informant A, B og C), da de bodde i samme bofellesskap. Det samme gjaldt to andre på et annet bofellesskap (D og E), mens de to siste informantene (F og G) ble intervjuet alene en og en. Informant F bodde også i bofellesskap

sammen med andre ungdommer, mens G bodde alene på hybel med oppfølging av ansatte i kommunen.

Kjønnsfordelingen i utvalget ble slik; fem gutter (B, C, D, E og F) og to jenter (A og G). Dette samsvarer ganske bra med fordelinga av gutter og jenter som kommer som enslige mindreårige til Norge. Så kan man spørre om utvalget var representativt på andre måter. Representerer disse sju ungdommene «den gjengse» enslige mindreårige? Jeg vil anslå at det potensielle nedslagsfeltet for henvendelsen min var ca. 50 ungdommer. Hvorfor svarte akkurat disse sju positivt? Var det fordi de «skilte seg ut» med positive erfaringer fra skole, og med klare tanker om framtidig karriere? Det får bli et moment i vurderinga av prosjektets troverdighet, styrke og overføringsverdi (kapittel 4.2.4 -4.2.6).

Alderen på informantene var 17-19 år. Det kan vurderes som en svakhet med prosjektet at ikke yngre enslige mindreårige fikk slippe til med sine stemmer. I utvalget fantes allikevel forskjellige erfaringsbakgrunner fra norsk skole, i og med at de befant seg på ulike stadier i utdanningsløpet. Det ser jeg på som en styrke. To av informantene (A og C) var i ferd med å ta grunnskoleeksamen etter bare ett år på grunnskoleopplæring for voksne, og var i en søkeprosess til videregående opplæring. En tredje (E) var også i ferd med å ta grunnskoleeksamen i voksenopplæring, men det var noe uklart hvor lenge han hadde vært elev der. Informant B hadde bestemt seg for å ta grunnskoleopplæringa over to år, og var i gang med det første året på grunnskoleopplæring for voksne. Informant D var i ferd med å ta grunnskoleeksamen ved å være elev i en innføringsklasse på videregående skole, mens informant F akkurat var ferdig med VG2 på yrkesfag. Han hadde søkt læreplass, men foreløpig ikke fått læreavtale med bedrift. Den siste informanten (G) hadde ganske nylig fått oppholdstillatelse og flyttet til en kommune, og var elev i begynneropplæring eller introduksjonsordning.

De tre informantene (A, B og C) i den første fokusgruppa hadde bodd sammen et halvt års tid, og virket i utgangspunktet trygge på hverandre. Det viste seg at det var språklige nivåforskjeller i gruppa. Informant B var den som hadde størst problemer med å gjøre seg forstått på norsk, og jeg tror det preget ham under samtalen. Han var reservert og tilbakeholden, og delte bare noen få erfaringer, meninger og tanker med oss andre. Det er nærliggende å tro at et individuelt intervju sammen med tolk ville bidratt til mer informasjon til prosjektet fra denne informanten. Det samme gjelder til en viss grad også informant G.



Som relativt nyankommet til Norge hadde hun ikke språklige forutsetninger for å forstå spørsmålene jeg stilte eller bidra med egne erfaringer. Her var forarbeidet mitt for dårlig. Intervjuet med denne informanten ville sannsynligvis fungert bedre med tolkehjelp. Det hjalp litt at en ansatt voksenperson var til stede. Den ansatte, som i utgangspunktet bare skulle sitte og observere, hjalp meg litt med spørsmålsformuleringer slik at noe ble forstått av informanten. I en intervjusituasjon vil trolig tilstedeværelsen av en «tredjepart» i større eller mindre grad sette sitt preg på informasjonen som blir gitt. Ville informanten, med en ansatt fra hjelpeapparatet ved siden av seg, fortelle like fritt om sitt liv? I akkurat denne situasjonen, gitt de språklige begrensningene som lå mellom meg og informanten, tror jeg ikke det spilte noen rolle. Som sagt var det heller til hjelp gjennom en litt stotrende samtale.

Det gruppeintervjuet jeg syntes fungerte best var intervjuet med informantene D og E. Det kan riktignok diskuteres om ei gruppe med bare to informanter kan kalles ei fokusgruppe, men samtalen oss tre i mellom gled etter min oppfatning lett og uanstrengt. Det henger sammen med gode norskspråklige ferdigheter, og at de tilsynelatende var trygge på hverandre, og trygge i situasjonen.

Når det gjelder informant F, fikk jeg det jeg vil kalle et «luksusproblem» i det at han var ivrig etter å prate. Han hadde lange utgreiinger etter hvert spørsmål, og det var til tider litt vanskelig å følge tråden i det han formidlet. Transkriberinga av dette intervjuet ble følgelig en krevende øvelse. Når det er sagt, er hovedinntrykket at han bidro med verdifulle erfaringer i forhold til problemstillinga mi. Et interessant tankeeksperiment er hvordan denne informanten ville agert i et fokusgruppeintervju. Kanskje han i en slik setting, av hensyn til at de andre, ville lagt mer bånd på seg og spisset informasjonen sin noe? Eller i verste fall ikke ville delt personlige erfaringer i det hele tatt?

#### 4.2.2 Analysearbeidet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 221-222) beskriver seks mer eller mindre vanlige trinn i intervjuanalysen. Første trinn er når intervjupersonene spontant forteller hvordan de opplever, føler og gjør angående et emne. Her skjer det lite fortolkning eller forklaring.

Andre trinn er en form for sjølanalyse, og skjer når intervjupersonene sjøl oppdager nye forhold i løpet av intervjuet. Ut fra egne spontane beskrivelser, oppdager de nye betydninger i det de opplever og gjør. Her mener jeg at det i et gruppeintervju også kan oppstå nye

oppdagelser eller erkjennelser hos den enkelte gjennom å høre på hva andre forteller om et emne eller fenomen.

Tredje trinn kan være en form for sjølkorrigerende intervju, i det jeg som intervjuer sender mening tilbake for å skrelle av lagene inn til kjernen av det intervjupersonen mener, og det kan dukke opp uttalelser som «*Nei, det var ikke akkurat slik jeg følte det. Det var mer som om...*».

I fjerde trinn blir det transkriberte intervjuet tolket av intervjueren, og det struktureres for analyse. Her er det hjelp å få via dataprogrammer som utfører kvalitative dataanalyser, men det er ikke noe jeg benyttet meg av. Jeg anså prosjektet mitt som overkommelig å analysere uten hjelpemidler.

Av tidsmessige årsaker benyttet jeg meg heller ikke av det som beskrives som femte trinn i analysearbeidet, der intervjupersonene får anledning til å lese gjennom og korrigere mine fortolkninger av det som kom fram i intervjuene. Jeg problematiserer dette i kapittel 4.2.5, og diskuterer hva dette har å si for validiteten i prosjektet.

Et mulig sjette trinn, som jeg ikke har hatt mulighet til å undersøke nærmere, er at intervjupersonene begynner å handle på bakgrunn av ny innsikt gjennom intervjuene. Et eksempel er om en informant i etterkant av intervjuet aktivt oppsøker skolens rådgivningstjeneste, fordi han fikk mer kunnskap om tjenesten gjennom samtalen vår.

Jeg skal videre gå litt mer i detalj på hvordan jeg «jaktet på mening» i analysearbeidet.

#### 4.2.3 På meningsjakt

Kvale og Brinkmann (2015) stiller et sentralt spørsmål: «Hvordan kan jeg finne ut hva intervjuene forteller meg om det jeg ønsker å vite?» (Kvale et al., 2015, s. 217). Dette spørsmålet virket inn på hvordan jeg utformet intervjuguiden, samt hvordan jeg nærmet meg analysearbeidet. Etter hvert intervju hørte jeg gjennom lydopptaket, og kodet og kategoriserte utsagn inn i det jeg vil kalle en *fortolkningsramme* inspirert av Schulstok (2012):

Forskningsspørsmål	Sentrale tema	Koding	Kategorisering
--------------------	---------------	--------	----------------

I metodelitteratur brukes begrepene koding og kategorisering litt om hverandre. Kvale og Brinkmann henviser til *grounded theory*-tilnærminga til kvalitativ forskning, slik den ble introdusert av Glaser og Strauss i 1967. Der beskrives *åpen koding* som «den prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer, og kategoriserer data» (Strauss og Corbin, 1990, i Kvale et al., 2015, s. 226). Jeg har brukt åpen koding til å bryte ned det intervjupersonene sier i noen nøkkelbegrep, som jeg videre analyserer inn i hovedtemaene, eller kategoriene, for undersøkelsen. Det har vært min metode for strukturering av lydmaterialiet, og plassering av intervjupersonenes utsagn i kategorier som har med problemstillinga for undersøkelsen å gjøre.

Her er et eksempel på hvordan dette kom til uttrykk i fortolkningsramma:

Forskningsspørsmål	Utsagn	Koding	Kategorisering
<p>I hvilken grad påvirker erfaringer fra hjemlandet eller opprinnelig kultur valget av utdanning?</p> <p>I hvor stor grad påvirker eventuell eksisterende kontakt med hjemlandet?</p>	<p><b>Informant D:</b></p> <p>Forventninger har påvirket litt, men ikke så mye at jeg må velge et yrke som de synes det er bra, men de vil at jeg skal bli noe i framtida mi....det sier de hver gang jeg ringer, og det skal jeg prøve å få til.</p> <p><b>Informant E:</b></p> <p>Jeg spurte faren min om valget jeg tenkte på, og han spurte om jeg tror jeg kan jobbe i en sånn jobb, og jeg sa jeg kan ha det som jobb, og han sa jeg kan velge det jeg klarer....ingen problem, sa han...om han hadde sagt at jeg må bli lege..det ville vært vanskelig...jeg tror jeg ville sagt vil ikke som andre, jeg vil bare den og konsentrere meg om den og bare jobb...ta og velge den...jeg hadde valgt selv...men det er greit å spørre, da...de sier du kan velge selv.</p>	<p>Påvirkninger på valg av utdanning / yrke</p>	<p>Fortid vs. nåtid, krysskulturelle erfaringer</p>

#### 4.2.4 Reliabilitet - troverdighet

Er det hold i de resultatene jeg har? Er det troverdige funn? Hadde en annen forsker på samme tema kommet fram til samme svar, eller er jeg «ute på viddene» med det jeg har kommet fram til? Reliabilitet under intervjuet handler for eksempel om å unngå ledende spørsmål som

uforvarende påvirker svarene i en bestemt retning (Kvale et al., 2015). Når jeg kategoriserer informantenes svar, er jeg på gyngende grunn. Ville en annen forsker kategorisert annerledes? Det ligger også noen «troverdighetsfeller» i arbeidet med å omdanne muntlig samtale til skriftlig tekst, *transkripsjonen*. Det gjelder først og framst kvaliteten på lydopptak. Hørte jeg riktig? Skal jeg ta sjansen og skrive det ned, eller er det best å hoppe over alt som ikke er hundre prosent klart og tydelig? Slike avveininger er vanskelige, særlig om det jeg tror jeg hører er viktige bidrag til å belyse problemstillinga mi. Jeg la jeg meg på ei linje der jeg skrev det jeg var sikker på var riktig, og prøvde å unngå gjetninger. Videre markerte jeg pauser og latter, men ikke andre emosjonelle aspekter ved samtalen som for eksempel «anstrengt stemme» eller «sukk». I så måte tror jeg at transkripsjonene mine er troverdig materiale.

På ett punkt må jeg komme med en innrømmelse hvis automatisk tenner varsellampene: Jeg skrev ikke intervjuene fullt ut. Jeg hoppet over det jeg fant uinteressant for oppgavas tema og problemstilling, og plukket sekvenser som passet inn i kategoriene. Dermed blir spørsmålet hvilke «skatter» jeg har oversett i min strengt tatt subjektive utsiling. Ved en dobbeltsjekk viser det seg allikevel at jeg har skrevet ordrett ned det aller meste av informantenes utsagn, og jeg mener bestemt at jeg holder meg innafor grensene for troverdighet.

#### 4.2.5 Validitet – styrke

Om jeg ikke stiller meg kritisk til egen forskning, kan jeg tro jeg har jeg funnet sannheten om enslige mindreårige og utdanningsvalg gjennom dette prosjektet. I så fall stoler jeg for mye på min egen fortrefelighet som forsker, og glemmer et viktig moment:

I moderne vitenskapelig forskning snakker man ikke om sannheten som sådan, men om hva som er sant i betydningen *gyldig kunnskap*. Kunnskapen som produseres, anses som gyldig når resultatene av forskningsprosessen følger reglene og metodene for det som anses som vitenskapelig virksomhet... (Mathiesen, 2008, s. 113).

Har jeg undersøkt det jeg mente å undersøke? Er slutningene jeg trekker korrekt avledet fra premissene sine? Har jeg fulgt «regelboka» for vitenskapelig virksomhet? I så fall er det sannsynlig at jeg har produsert gyldig kunnskap. Og at forskningen har styrke – eller *validitet*. Jeg anser validitet som et mål å strekke seg etter, og leser Kvale og Brinkmanns flytting av vekten fra en endelig produktvalidering til en kontinuerlig prosessvalidering med interesse. De fletter validitetsaspektet inn i hele intervjuundersøkelsen, som en løpende kvalitetskontroll: «Er de enkelte fasene i forskningsprosessen fornuftige og forsvarlige, og

understøtter de forskerens konklusjoner? Valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk» (Kvale et al., 2015, s. 278).

Når jeg i kapittel 5 trekker fram noen sitater som jeg mener belyser problemstillinga for oppgava, står jeg i fare for å være en *partisk subjektiv* fortolker. Kanskje jeg bare ser etter bevis som bekrefter mine egne antakelser og min egen forforståelse? Og hva ligger av mening i de sitatene jeg har utelatt? Kvale og Brinkmann framholder en *perspektivisk subjektivitet* som en rettesnor, der jeg som forsker velger ulike perspektiv og stiller ulike spørsmål til den samme teksten. Forskjellige perspektiv på en intervjuetekst framholdes som intervjuforskningens styrke (Kvale et al., 2015, s. 239-240). Jeg mener sjøl at jeg har vært denne problemstillinga bevisst; jeg har lest gjennom intervjuutskriftene med ulike «briller» flere ganger. Jeg har heller ikke utelatt sitater fra intervjuene som ikke passer inn i min egen forforståelse.

Kvale og Brinkmann trekker videre fram ulike fortolkningskontekster når jeg som forsker ser nærmere på intervjuutalelsene: *selvforståelse*, *en kritisk forståelse basert på sunn fornuft*, og *teoretisk forståelse* (Kvale et al., 2015, s. 240-243). Jeg mener jeg stort sett beveger meg innafor rammen av selvforståelse når jeg gjengir en del av tekstmaterialet fra intervjuene. Direkte sitater fra informantene brukes en del, men også noe omskrevet fortetting av informantenes egne synspunkter slik som jeg har forstått dem. Har jeg forstått dem riktig? Det håper jeg vi fikk avklart i *valideringsfellesskapet* som oppstår i et intervju, i samspillet mellom meg som intervjuer og informantene. Det avhenger av at jeg har klart å stille kontrollspørsmål for å få fram presiseringer når jeg har vært usikker på hva informantene mener. Kontrollspørsmål kan formuleres som «har jeg forstått deg rett i det du sier om faren din, at han synes det er greit at du tar dine egne valg når det gjelder utdanning her i Norge?» Denne valideringsformen kaller Kvale og Brinkmann for *medlemsvalidering*. Som jeg nevnte i kapittel 4.2.2 har ikke informantene fått anledning til å lese gjennom transkripsjonene fra intervjuene. I så måte vil jeg si at jeg har foretatt intervjuene med en begrenset medlemsvalidering.

Når det gjelder kritisk forståelse basert på sunn fornuft, går forskeren lenger enn til å omformulere informantens sjølførståelse, men holder seg innafor en allment fornuftig fortolkning. Et eksempel er at jeg tolker en informant som en person med god

*karrierekompetanse*. Han bruker ikke dette begrepet sjøl, men jeg mener en klar redegjørelse for veien han ser for seg videre i utdanningsløpet vitner om en opparbeidet kompetanse på dette området.

I en teoretisk forståelse settes fortolkninga inn i rammer som går lenger enn selvforståelse og sunn fornuft. Valideringsfellesskapet her er forskningsfellesskapet, i mitt tilfelle andre som har forsket eller teoretisert om liknende emner, veileder og sensor for bedømming av dette prosjektet, og eventuelle andre som kan bruke mine funn videre i andre forskningsprosjekter. Å forstå det som blir sagt i en teoretisk ramme vil jeg i hovedsak gjøre i kapittel 6, men et eksempel på teoretisk forståelse er når jeg i kapittel 5 plasserer en informants kamp om å komme inn på videregående skole inn i Bourdieus kamp mellom sosiale klasser.

#### 4.2.6 Generaliserbarhet – overføringsverdi

La oss si at undersøkelsen min, til tross for sine mangler, blir vurdert som pålitelig og gyldig. Kan resultatene jeg kom fram til overføres til andre personer, kontekster og situasjoner, eller er de bare av lokal interesse? *Generaliserbarhet* handler om dette (Kvale et al., 2015). I et forelesningsnotat i blokka mi står det klart og tydelig: «Resultater fra kvalitativ forskning kan ha overføringsverdi, de er ikke generaliserbare.»<sup>43</sup> Felles tolkning av virkeligheten for et gitt utvalg øker sjansen for at dette gjelder for flere, også utenfor utvalget, men jeg kan ikke være hundre prosent sikker på at det gjelder for alle individer forskningsspørsmålet berører. Jeg kan for eksempel finne sterke indikatorer på at mine funn gjelder også utenfor de personene jeg har intervjuet, men jeg kan ikke generalisere ved å fastslå at dette er en universell gyldighet. Og hvorfor skal jeg generalisere? Har jeg ikke innledningsvis poengtert at det ikke finnes en fasit når det gjelder enslige mindreårige, at de hver og en har sin unike historie, erfaringsbakgrunn og identitet? Holder det ikke at jeg forsøker å avdekke sju enslige mindreåriges tolkninger av sin egen virkelighet omkring valg av utdanning og hva de tenker om framtidig yrkeskarriere?

La oss si at en rådgiver i skolen reflekterer over mine funn, og det fører til at han stiller andre spørsmål enn han ellers ville gjort i en veiledningssamtale med en enslig mindreårig. Det er kanskje å håpe på for mye, men det vil i så fall være et eksempel på det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som en form for generalisering; at kunnskapen produsert i en gitt intervju situasjon overføres til andre relevante situasjoner.

---

<sup>43</sup> Notat fra forelesning med Halvor Fauske, Høgskolen i Lillehammer 15. september 2014.

### 4.3 Etske refleksjoner

#### - tillit, ansvar og makt i møte med enslige mindreårige

Inspirert av Carson (2007), søker jeg meg mot nærhetsetikken og nøkkelordene *tillit*, *ansvar* og *makt* når jeg skal reflektere over møtet med de enslige mindreårige informantene. I nærhetsetikken, med sentrale tenkere som Martin Heidegger, Martin Buber, Jean-Paul Sartre, Emmanuel Levinas og Knud E. Løgstrup, er jeg-du-forholdet det grunnleggende etiske forholdet (Vetlesen, 1996b). I møtet med Den andre, ansikt til ansikt, ligger de sterkeste moralske føringer i vårt handlingsliv. Ansvar mitt for Den andre er ikke et fritt valg jeg kan påta eller ikke påta meg, det ligger snarere der som en absolutt fordring (Vetlesen, 1996a). I møte med andre mennesker holder jeg en del av det andre menneskets liv i hendene mine (Løgstrup & Engen, 1999). Og under enhver form for kommunikasjon, ligger tilliten som grunnlag. Tilliten gjør at vi ikke lenger er sperret inne i oss sjøl, men vi er utenfor – og utleverer oss. I dette tillitsforholdet ligger det en forventning om å bli respektert og ivaretatt. Vi vet vi gjør oss sårbare for maktmisbruk når vi går inn i et tillitsforhold.

Som forsker og igangsetter av dette prosjektet har jeg et stort ansvar i å ivareta den tilliten informantene viser gjennom deltakelse. Det være seg å oppfylle kravet om konfidensialitet, vise respekt og lydhørhet i intervjusituasjoner, og være årvåken og «på vakt» for diskrediterende og krenkende oppførsel eller kommunikasjon i gruppeintervjuer. Jeg må enkelt sagt ta vare på informantene mine. Og tatt i betraktning at de enslige mindreårige er i en spesielt sårbar livssituasjon fordi de har flyktet fra samfunn med væpnet konflikt eller annen organisert vold, og de fleste har opplevd tap, sorg og traumatiske hendelser (Eide, 2012b), må jeg være den etiske fordring særlig bevisst.

I et semistrukturert livsverdenintervju med et fenomenologisk utgangspunkt ligger en tilstrebelse etter en åpen og fri dialog mellom likestilte parter. Jeg kommer allikevel ikke utenom at det oppstår et asymmetrisk maktforhold, noe Kvale og Brinkmann også understreker (2015, s. 52). I intervjusituasjonene er jeg den som setter i gang samtalen, bestemmer tema, stiller spørsmål, og bestemmer underveis hvilke svar jeg vil forfølge med oppfølgingsspørsmål. Bak mitt høyverdige mål om en åpen og god samtale, ligger det en «kynisk» forskertanke om hvordan jeg kan frambringe best mulig beskrivelser av det fenomenet jeg er ute etter å rapportere om. Og til slutt sitter jeg med «fortolkningsnøkkelen», og kan skrive det *jeg* mener intervjupersonene mente med det som ble sagt i intervjuet.

Språklige barrierer er til hinder for en åpen og god dialog. Når jeg sitter med formuleringsevnen og opplever at en informant tilsvarende sliter med å sette ord på tankene sine, gir det meg en følelse av å ha mer makt enn jeg egentlig ønsker. Samtidig er jeg redd for at situasjonen føles krenkende av den andre. Jeg gjorde for dårlig forarbeid med å kartlegge språklig nivå hos informantene. På den andre sida ville bruk av tolk avstedkommet nye etiske problemstillinger, i det at en tredjepart i intervjusituasjonen påvirker samtalen.

Gjennom daglig omgang med enslige mindreårige i egen arbeidssituasjon, får jeg tilgang til informasjon som belyser oppgavas problemstilling. Dermed står jeg i fare for å «blande kortene», det vil si å bruke «insider-kunnskap» som del av datamaterialet i undersøkelsen. Dette ble jeg klar over etter hvert, da jeg oppdaga at jeg satt inne med mer kunnskap om enslige mindreårige og utdanningsvalg enn det som kom fram i intervjuene. Når jeg har valgt å ta med noe av kunnskapen ervervet gjennom jobben inn i prosjektet, har jeg vært bevisst å skille mellom informasjonsmateriale og datamateriale. Informasjonsmaterialet bringes inn i den grad det kan kaste lys over det som kommer fram i datamaterialet. I de tilfellene jeg refererer til informasjonsmateriale, gjør jeg det klart at dette er tilkommet utenom intervjusituasjonene. Jeg beveger meg dermed inn i et etisk grenseland, så lenge ungdommer jeg har møtt gjennom jobben på denne måten ubevisst tilfører informasjonsmateriale til masteroppgava. Jeg mener allikevel jeg ikke går over grensa for akademisk redelighet og etikk, så lenge informasjonsmaterialet ikke kan knyttes til enkeltpersoner.

#### **4.4 Oppsummering**

I kapittel fire har jeg redegjort for hvordan jeg gjennomførte den empiriske undersøkelsen, og jeg har pekt på styrker og svakheter i egen bruk av vitenskapelig metode i prosjektet. Jeg innrømmer at jeg er på tynn is stilt opp mot kvalitets- og validitetskontrollen, og jeg er kritisk til om jeg har vært grundig nok i planlegging og gjennomføring av prosjektet. Det gjelder for eksempel utforming av informasjonsskriv, utforming av intervjuguide, transkribering og analysing. I tillegg vil jeg nevne at jeg burde ha gjennomført et prøveintervju før jeg satte i gang. Da ville jeg kanskje ha avdekket svakheter eller hull i utforminga av intervjuguiden. Til tross for påpekte svakheter, mener jeg at prosjektet er innafor normen for akademisk gyldighet og redelighet.



## 5.0 Empiri – de enslige mindreåriges stemmer<sup>44</sup>

### 5.1 Skole som identitetsskaper

Hovedinntrykket jeg sitter igjen med når informantene beskriver hvordan de har opplevd, eller opplever å være elev på skole i Norge, er at de synes skolefagene er vanskelige. Det gjelder særlig norsk, og til dels engelsk. De er klar over at manglende ferdigheter i norsk gir dem en ekstra utfordring i så å si alle fag, men det virker ikke som det tar fra dem motet og viljen til å tilegne seg kunnskap og utdanning.

Informant D, med begrenset skolegang fra hjemlandet, reflekterer over møtet med nye fag:

I begynnelsen var det vanskelig for meg, i forhold til språket først og fremst, og så var det andre skolefag som jeg hadde ikke før, som matematikk og engelsk og en del andre fag, og i begynnelsen var det vanskelig, men etter hvert så ble jeg vant til det og driver og jobber hardt... det har gått ganske greit...i det siste har det vært lekser nesten hver dag.

Informant F som har begrenset skoleerfaring fra koranskole før flukten, sier også noe om hvor vanskelig han synes det har vært å lykkes på skolen, og hvilken innsats det har krevd:

..men det var veldig vanskelig....jeg fikk litt hjelp på skola og grunnskola og, at jeg fikk litt ekstrea norsktimer....og jeg har jobbet mye hardt på skola...og vært hele tida på leksehjelp og gjort mye hjemme sjøl...

Informant D peker på noe som han finner ekstra utfordrende, og kanskje også urettferdig:

Jeg er ikke misfornøyd med skolen, men jeg synes det er litt vanskelig og også litt rart når for eksempel ungdommer som kommer fra andre land, og bor to-tre år her, og lærer seg lite norsk og kommer på for eksempel eksamen, og på eksamen regnes det eller vurderes på samme nivå som norske ungdommer...og da blir litt skeivt regel på en måte.

Uttalelsene understøttes av informant E, som også ser det store spranget fra skolebakgrunnen han hadde fra hjemlandet:

Det var vanskelig, da...I begynnelsen...Norsken er vanskelig...Så vi var ny, og kunne ikke norsk, vet du og...Vi har lært masse, både muntlig og skriftlig og det går fint nå...Alle fag var nye... Jeg gikk ikke på skole, bare Koran-skole, sånn der du lærer Koranen.

Informant F begynte i norsk skole på slutten av niende trinn. Ett år etter, på slutten av tiende og siste år i grunnskolen, blir han presentert for videre grunnskoleopplæring sammen med voksne elever. Han forteller livlig om hvordan han motsatte seg dette, da han hadde hørt at undervisninga ikke var så bra der:

---

<sup>44</sup> I gjengivelsen av informantenes utsagn brukes punktum i rekkefølge for å markere pauser, for eksempel slik: .... Når deler av sitat utelates, markeres det ved punktum i rekkefølge inne i parentes: (...). Når informantene ler av egne utsagn markeres det slik: (latter). Andre emosjonelle uttrykk som for eksempel «sukk» markeres ikke. Egne tilføyelser for å forklare hva som menes unngås mest mulig, men der det er helt nødvendig er dette markert som tekst i parentes, for eksempel slik: ...de sa du kommer ikke (inn).

..og når jeg skulle søke til videregående, de sa du kommer ikke (inn) for du har ikke det og det, så de sagt til meg at vi har en grunnkurs her som vi kaller voksenopplæring...så de sa til meg før eksamen at du skal der og søke, og jeg sa nei, hvis jeg skal ikke komme, så jeg ville være hjemme, eller kan jeg få et tilbud om å gå ett år til på skole her.. og så sa jeg at jeg ønsker ikke gå dit (på voksenopplæring) for jeg hørte en gutt som bodde her... han sa til meg at vi sitter hver dag på PC, vi gjør ingenting selv, bare se på film og det og det...og jeg gikk innom der og så hvordan det var, og jeg bestemte meg at jeg skal ikke gå der, for det var tapt, hvis jeg skulle gå der så kunne jeg ikke prate så bra norsk som jeg pratet med deg nå, så jeg sa til hun jeg har bestemt meg, hør på det jeg sier, det jeg vil og det kommer til å skje det. Hvis jeg ikke får, jeg går ikke...og dem prøvde seg mange ganger, men jeg bare sagt jeg vil gjøre det... dem hadde ikke fått eksamen, vet du, dem trodde ikke jeg skulle få det, og alle var i sjokk nesten da jeg fikk fem i muntlig, og jeg sa til alle sammen at muntlig er helt annerledes enn skriftlig...og jeg var så glad at jeg kunne ikke beskrive..så det var liksom bare å komme inn på videregående og fikk...jeg tror jeg fikk min egen skyld at jeg kom inn, og jeg var veldig glad...

Han beskriver her en kamp mot å bli plassert i voksenopplæring, og underbygger Hernes' (2013) funn om en utålmodighet etter å komme i gang med videregående opplæring, samt Hjorthols (2013) beskrivelser av at elever savner støtte omkring framtidsdrømmene sine. I tillegg forteller F om hvordan han overrasket «alle» ved å få fem på muntlig eksamen i 10.klasse. Hos informant F finner jeg en tydelig identitetsdanning, blant annet gjennom «kampen» han har utkjempet på skolearenaen. Han ser på seg sjøl som en «fighter», en som ikke gir opp:

..få deg en utdanning, og så går du seinere (videre med mer utdanning), og det jeg tenkte meg og.....og så gi et tips, da at ikke bare gå dit og liksom rote og klare ikke vente på en ting, jeg vente sjøl liksom, nesten alle i klassen min har fått lærling, det er eneste jeg som venter, og det var tålmodighet, og jeg fortsatt venter og venter, og vi får se hva som skjer til sist...så det er bare å ikke gi seg opp, da, og fighte for det man ønsker...jeg tror derfor liksom jeg er stolt av meg at jeg ikke gitt opp mange ganger, jeg synes på en måte da jeg ble født, at jeg var en fighter, at jeg til i dag liksom jeg fighter for livet mitt.

På en måte var han en «underdog» som viste at han kunne mestre bare han fikk muligheten. Vi aner også et riss av det Bourdieu ville kalle en kamp mellom sosiale klasser, der informant F kjemper seg til de privilegerte klasser goder, det vil si utdanningsgoder (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970, i Hoëm, 2010).

## **5.2 Framtidstro, opplevelse av sammenheng og følelsen av kontroll i eget liv**

Når det gjelder å ha tro på en god karriereutvikling, varierer det noe. Informant C virker til å ha god tro på mulighetene for utdanning i Norge, samtidig som han er mer usikker på mulighetene til å få seg jobb:

Man har en stor mulighet til å lykkes med utdanning om man virkelig vil det (...)Jeg vet ikke...Vanskelig å si om jeg får jobb.

Begge jentene i utvalget (informant A og G) satser på jobb innen helsevesenet, og det ser ut som de har oppfattet at der er sjansene for å få fast arbeid gode:

A: Det er garantert at jeg får jobb i Norge...Jeg mener som sykepleier....Jeg vil bli sykepleier....Ganske sikkert jeg får jobb.

G: Jeg vil gå tre år på videregående...jobb sykepleier, jeg håper.

A reflekterer også over eventuelle konsekvenser for utdanningsmuligheter hvis du får barn i ung alder:

For de som vil ha barn kan det kanskje bli et problem om de kommer for tidlig. ..før man er ferdig med skole.

Alle ser for så vidt lyst på framtida, men noen har også hørt om andre som har sluttet på skole, eller sliter med å få seg jobb eller læreplass, slik som informant D:

Jeg kjenner noen som har sluttet eller skiftet linje etter ett år eller et halvt år...Jeg vet ikke om de skiftet fordi de ikke likte, eller om det ble for vanskelig, da (.....) Ja, jeg tror jeg får jobb....mens når jeg hører fra kompiser og venner at de ikke har fått alle enda, på lærlingplass eller er ferdig med utdanning og har ikke jobb, da tenker jeg og blir litt sånn nysgjerrig, men jeg tror at jeg får jobb...ja, og det kommer an på person og hvordan man søker og hvordan man oppfører seg og hvordan man jobber.

Informant D virker også til å ha en klar plan for utdanning og yrke. I så måte framstår han som en gutt med god karrierekompetanse, sjøl om han er litt usikker på begrepene:

Jeg har søkt (yrkesfaglig utdanningsprogram) så planen er to år på videregående, så to år som lærling, så etter det tar jeg påbygg, også håper jeg får jobb på (navn på to bedrifter) eller sånn store fabrikker sånn kan jeg jobbe med, og da etter påbygg blir det jo sånn ingeniør...mekanikk-ingeniør-greie.

Informant D viser også at han ser det positive i samspillet i mesosystemet (her: hjem og skole):

Ja, jeg tror jeg har god sjanse til å lykkes....Så lenge vi bor her på dette huset i bofellesskapet, så får vi hjelp med skolearbeid ganske mye.

Informant F viser forståelse av hva det vil si å være medlem av både et mikrosamfunn (bofellesskapet) og et makrosamfunn (staten Norge), når det gjelder følelsen av kontroll i eget liv:

Ikke her (i bofellesskap), men...det er liksom regler du må følge...men når du flytter fra her da, så er det eget liv og styre sjøl...ganske fritt, det er veldig mye du kan gjøre på en måte, men de statregler de må vi følge, liksom...

Hovedinntrykket er at informantene i stor grad opplever frihet til å bestemme over livet sitt, sjøl om det å bo i bofellesskap i samspill med andre ungdommer og ansatte setter noen begrensninger. Det gjelder for eksempel regler om å være inne etter et visst klokkeslett om kvelden, og at det skal være ro i bofellesskapet etter kl 23. En informant (C) sier at i dag bestemmer han omtrent halvparten i livet sitt, og den andre halvparten blir bestemt av personalet.

Når informantene ble bedt om å se framover i tid, og beskrive livet sitt om ett år og om 10 år, er hovedinntrykket at de har realistiske drømmer. De har tanker om «vanlige» liv med fullført utdanning, familie, hus og jobb. Tanken om å flytte ut fra bofelleskapet er både skremmende og forlokkende, noe informant F setter ord på:

...jeg har tenkt å flytte fra her (bofelleskap), for det er mange ting jeg får ikke gjøre her, for når jeg bor her jeg kunne ikke reise til utland, og det har jeg lyst, og når jeg sjølsagt blir stor gutt og vil gjøre litt på egen måte så, men jeg har faktisk lyst å bo her for det først og framst er venner og gutta her kan gjøre mye med, når du bor alene så bare sitter du egen rommet din eller bare spiller og har ikke så mye men når det er gutter du kan, og dem lager mat og jeg lager sjølsagt mat en gang i uka og så vasker, og liksom du har noen som passer på deg da, og det er ingen som er bedre enn det, men når jeg flytter ut så alt jeg må gjøre sjøl, så det er ikke derfor at noen skal gjøre for meg, men det er liksom det at noen har kontroll på deg, og du vet at noen som vet hva du skal gjøre og det og det, så det er en trygghet....men det er liksom litt regler her som jeg liksom ikke har lyst å følge (latter)...så vi får se hva som skjer.

Informant C følger opp når han beskriver egne håp for framtida:

Jeg er fortsatt på skole..Jeg studerer kanskje fortsatt på høyskole...En lang utdanning for en bra jobb...Og sikkerhet.

Sikkerhet er et nøkkelbegrep her. Usikker livssituasjon er bakgrunn for flukt, og etter ankomst til Norge er ordet sikkerhet knyttet til økonomisk trygghet.

Informant F sine framtidshåp er knyttet til å få mulighet til å hjelpe familien som er i hjemlandet:

...få meg en fast jobb og så jobbe og tjene penger og så kanskje så her familien min her og, først og framst så etter jeg får jobb da, så hjelpe dem, finne dem og kanskje de vil komme til Norge og studere.... jeg liker at jeg vil hjelpe andre folken, men det går ikke når du liksom er liten, du må være stor og så kanskje bror min finner noe bedre liksom, at min mening er at de kommer her og studere og kanskje få seg en bra utdanning, og så kan dem hjelpe folk, eller de kan hjelpe eget land, eller egne sted dem bor, først og framst jeg vil at dem kan gjøre bedre eget livet sin, kommer fra et krig land og så har dårlig, går ikke på skole, og har en annen system på skolen enn det er her, og få seg en frihet liksom, og først jeg tenker at dem kan komme her og oppleve at det ....så kanskje hvis jeg har får mulighet og lyst, da, så kanskje studere litt mer og...om det faget jeg har.

Informant G viser at hun støtter seg på religiøs tro når hun skal tenke framover i livet sitt, og troen har også betydning for hvor hun ønsker å bosette seg etter hvert:

Jeg tenker seks år på skole, jobb sykepleier, jeg vil helst bo i (navn på to byer i Norge) ...har stor kirke..her ikke har stor kirke...jeg liker veldig kirke...Jesus vet om jeg skal gifte meg om 10 år....jeg tenker bare skole nå, bare skole...kanskje seks år hvis Jesus vil...

Muligheten til å praktisere sin tro på et sted som har kirke, betyr mye for denne jenta.

Å komme gjennom skole og utdanning blir trukket fram som den største utfordringen framover for flere av informantene. Informant C er redd for å skuffe seg sjøl, i og med at han har det han kaller store drømmer om framtida:

Noen ganger så jeg bare driter i skolen, men andre ganger jeg tenker....Jeg tror jeg har store forventning, at det kanskje blir urealistisk (.....) Jeg har store drømmer. Redd for at jeg skal bli skuffet om de ikke blir virkelige.

Informant D er redd for å møte veggen om det blir for vanskelig å komme gjennom skolen, men har også tro på at han klarer det, og ser muligheter i det å bruke nettverket til å få hjelp:

Skole, fordi det blir kanskje litt vanskelig...og hvis det blir vanskelig og du ikke får til, så blir det slitsomt og du gidder ikke gjøre mer....men jeg tror jeg klarer ved hjelp av kompis, kanskje, og bruke internett og kanskje...ja, folk finnes som kan hjelpe....

Det virker som alle er klar over at det ligger en stor jobb foran dem om de skal lykkes med skole og utdanning. Informant G setter ord på dette med foreløpig enkle, men konkrete ord:

Jeg tror ferdig skole blir vanskelig, fordi jeg kan ikke språk norsk, bare litt, kanskje jeg håper etter to år kanskje skole mye snakker, skriver, leser, jeg håper, jeg mye leser, leser, leser, kanskje jeg kan, jeg håper.

### 5.3 Kunnskapsstatus

Alle informantene sier de har en viss oversikt over utdanningsmulighetene i Norge. Hvordan de har tilegnet seg denne oversikten, varierer. Informant C går i en voksenopplæringsklasse som er lokalisert til en ungdomsskole, og her er rådgiver tilgjengelig også for voksenopplæringselevne. Han har gått til rådgiver på eget initiativ, men også spurt en voksen som jobber i bofellesskapet der han bor. I tillegg sier han at han har lest i katalogen han fikk på skolen. Jeg vil tro at det er katalogen «*Vil bli noe*»<sup>45</sup>, som i stor grad brukes som informasjonskilde både i grunnskole og videregående skole. Informant A, som er medelev med informant C, har derimot et noe vagere bilde av skolens rådgivningstjeneste: Hun husker ikke om rådgiver har vært i klassa og informert, og har sjøl brukt venner som allerede er elever på videregående skole som informasjonskanal. Informant D, som er elev på en innføringsklasse på videregående, har faget utdanningsvalg på timeplanen:

Det første for oss er at vi hører fra kompis en liten bit, og så på (navn på skole og klasse) så har vi en time, en vanlig klassesstime som heter «Utdanningsvalg», og det har vi hver annen uke, og læreren forklarer litt om utdanning og videre studering og sånne ting, og i tillegg har vi nett og vi søker på nettet og finner informasjon....Vi har vært flere ganger på vlblino (internettressursen [www.vilbli.no](http://www.vilbli.no) med informasjon om utdanning).

Informant E er elev på grunnskoleopplæring for voksne. Han sier de er lokalisert i et eget hus, uten tilgang til rådgiver.

### 5.4 Valgprosessen

Informant F forteller om erfaringer som vitner om begrensede muligheter eller frihet til å velge for enslige mindreårige:

---

<sup>45</sup> Utgis både i papirform som katalog, og er tilgjengelig som nettressurs ([www.vilbli.no](http://www.vilbli.no)), også på flere språk.

...jeg fikk litt problem i begynnelsen at jeg skulle bli rørlegger og rørlegger var ikke her, for rørlegger er en egen linje som kalles for klima, miljø og energi, så det var på (stedsnavn i annen kommune) og (stedsnavn i tredje kommune), så sa jeg at jeg skal flytte dit, og det var noe med system her i kommune, at jeg var under 18 år jeg kunne ikke flytte, så fikk jeg ikke flytte, og så sa dem til meg at jeg skulle få noen timer innenfor teori på skole og der fikk jeg ikke til noe...

Jeg tolker dette utsagnet som et ønske om å gå på ett spesielt utdanningsprogram på VG2 hvis tilbud ikke finnes i nærheten av kommunen der han er bosatt. Kommunen gir han ikke lov til å søke på tilbudet. Her kan jeg bare anta begrunnelsen, men kommunen, kanskje gjennom barnevernet, har trolig ikke godkjent at han skal flytte på hybel i en annen kommune så lenge «hjemkommunen» har ansvar for han. Alternativet vil være at han, med verges godkjenning, sier fra seg tilbud om hjelp og oppfølging av det kommunale hjelpeapparatet – og dermed også takke nei til økonomiske støtteordninger, noe som gjør det vanskelig å klare seg. Dermed stenges denne utdanningsmuligheten ute. Det virker som skolen prøver å legge til rette for et alternativt opplegg gjennom teoriundervisning, men informantен forteller at det ikke fungerte så bra. Dermed får han ikke fagbrev i det yrkesfaget han egentlig ønsket, og han er muligens litt bitter for at han ikke fikk den muligheten. En annen side ved denne saken, er at dette rammer enslige mindreårige bosatt i distriktene. Der er det lengre mellom de videregående skolene, og hvis ikke kommunen godkjenner at de flytter på hybel, er de prisgitt å velge blant de utdanningsprogrammene som finnes på nærmeste videregående skole.

Det kan videre virke som at informant F sine opplevelser som elev i norsk grunnskole har direkte betydning for hans valg av videregående opplæring:

...jeg sa at jeg vil gjøre bra på skole, jeg vil ikke miste tiden min gå to-tre år der og kunne ingen ting, og så sa at jeg vil gå på videregående men hvis jeg kan ta et år til ekstra på videregående, men nei det var litt usikkert, så okei, så prøvde jeg å finne på noe som var litt sånn lett, du kan komme lett inne på, og da byggteknikk sjølsagt var det mekaniker som var litt sånn trenger du ikke ha så store karakterer for å komme (inn) (...) og så klarte jeg å komme med og så vart det tre år på skole på videregående....

Informant F velger altså å søke på noe som han oppfatter som lett å komme inn på, her yrkesfaglige program som byggteknikk eller mekaniker<sup>46</sup>. Det er mulig at dette også er en konsekvens av at det er usikkert om han får et ekstra år på seg til å komme gjennom videregående opplæring. Det kan også ha sammenheng med at han har følt seg sliten og trøtt i hverdagen, og derfor velger «letteste vei» når det gjelder lekser og skolearbeid på kveldstid:

...men det var liksom at jeg kom fra skule klokka tre, og så var det fire trening fotball til klokka seks, og til klokka seks så var det leksehjelp til åtte slik, og så kom jeg heim att ved ni-ti-tide, og da liksom akkurat spiste jeg middag liksom, kom sliten fra skole og så på trening og så på lekser, og så kom heimatt, og så må jeg ligge meg og spise og ligge meg, og til morra dagen det samme. Så det var liksom

---

<sup>46</sup> Eller *teknikk og industriell produksjon* som utdanningsprogrammet egentlig heter (<http://www.vilbli.no/?Side=1.0&Kurs=&Program=V.TP>)

veldig tungt at jeg kom til heim at jeg faktisk sovna mange ganger på leksehjelp, for det var så sliten liksom hele dagen på skole og så trening og så ...

Det virker som han opplever et tidspress vi kjenner igjen fra beskrivelsen av hverdagen til dagens unge, med krav og forventninger om å lykkes på skolen, og samtidig være med på aktiviteter på fritida.

Informantene gir ulike svar når de blir bedt om å fortelle litt om hva som ligger bak deres utdanningsvalg. Informant C sier han har vokst opp i en familie med selgere, og har søkt studiespesialisering på videregående av den grunn. Han ser for seg en økonomiutdanning eller liknende på høyere nivå etter videregående skole. Informant D har allerede erfaring fra praktisk arbeid, og er vant til å jobbe med hendene. Først fra oppveksten i hjemlandet, der han drev med «småting og fikset ting og likte å fikse ting og ødelegge eller åpne noe så fikse det igjen, likte å skru fra hverandre så jeg likte å jobbe med kroppen, med å bruke hendene mine, og jeg var ikke så glad i teoretisk». Videre har han yrkeserfaring fra andre oppholdsland, det vil si landet han først bodde i etter flukten fra hjemlandet, der han drev med snekring. Videre har han begynte å reparere sykler etter at han kom til bofellesskapet der han bor nå, og at han har lyst til å bruke kroppen i en framtidig jobb. Han har derfor søkt seg innpå et yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående skole. Trivsel på jobb er viktig for denne informanten:

...så for meg er det å trives på jobb det viktigste.....og etter det, så kommer lønn...for det er også ganske viktig...og så er det arbeidsmiljøet...hva slags folk du jobber med.

Informant E forteller at han likte å være med faren på jobb. Det har ført til at han sikter seg inn på en utdanning innenfor samme yrke som både faren og bestefaren hadde. Han har snakket med rektor på skolen, som har tatt på seg rådgiveroppgaver:

Jeg har valgt først, og så snakket jeg med rektor på skolen, og rektor viste også sånn vilbli (nettressursen [www.vilbli.no](http://www.vilbli.no)) og forskjellige linjer du kan velge, så jeg bare sa jeg velger (navn på utdanningsprogram), og hun sa hvorfor...og jeg sa om faren min og bestefaren min var sånn, og det er fint, sa hun.

Her kan det stilles spørsmål om det kun var dette som utgjorde den veiledninga eleven fikk på utdanningsvalget sitt, og om det er «godt nok» i forhold til dagens kompetansekrav i rådgivertjenesten.

Informant E sier noe som viser at han gjerne vil ha en «godkjenning» fra familien i hjemlandet, men også at han ser på seg sjøl som fri til å ta egne valg:

Jeg spurte faren min om valget jeg tenkte på, og han spurte om jeg tror jeg kan jobbe i en sånn jobb, og jeg sa jeg kan ha det som jobb, og han sa jeg kan velge det jeg klarer....ingen problem, sa han...om

han hadde sagt at jeg må bli lege..det ville vært vanskelig...jeg tror jeg ville sagt vil ikke som andre, jeg vil bare den og konsentrere meg om den og bare jobb...ta og velge den...jeg hadde valgt selv...men det er greit å spørre, da...de sier du kan velge selv (....) Jeg har søkt (navn på tre yrkesfaglige utdanningsprogram) og tror jeg skal bli enten ...eller....eller....(nevner tre forskjellige yrkesfag) ..det er egentlig det samme for meg...jeg tenker at jeg se etter første året på videregående.

Det virker som ikke alt står og faller på at han kommer inn på førsteønsket sitt. Tvert i mot, han er ganske avslappet i forhold til mulighetene, og det virker som han er klar over at han kan gjøre omvalg underveis.

Tre av informantene peker altså ganske konkret på bånd til familien eller erfaringer fra livet før flukten som styrende, men at de allikevel anser seg frie til å ta egne sjølstendige valg.

Også informant G (jente) forteller at hun som barn i hjemlandet fikk innblikk i yrkeslivet, og det kan se ut som dette er en faktor som påvirker valgene hennes her i Norge:

Jeg vil bli sykepleier fordi jeg veldig liker...min far sykepleier...jeg var med han på jobb i (hjemland), sykehus...men jeg ikke liker sprøyter (latter).

Samtidig viser hun at hun er fri til å velge sjøl:

Jeg har ikke snakket med min familie om at jeg vil bli sykepleier. Det er bare jeg som har bestemt at jeg vil bli sykepleier. I hjemland jeg ikke tenker sykepleier...bare i Norge jeg tenker..fordi i Norge veldig bra jobb sykepleier, jeg vil.

Den andre jenta i utvalget, som også vil bli sykepleier, oppgir ingen referanser eller påvirkningsfaktorer når det gjelder yrkes- og utdanningsvalg:

Jeg har søkt helse- og sosial på videregående fordi jeg vil bli sykepleier. Jeg har alltid villet være det, men jeg vet ikke hvorfor.

Informant B holder alle muligheter åpne, og sier han ikke har bestemt seg ennå.

Informant F forteller om forventninger til det å få seg en utdanning og et yrke som gir status, noe som gjør han til en «*stor person*»:

...jeg husker liksom at i hjemland du skulle være lege liksom, det betyr mye for far, for familie, liksom.. når de bor i landsbyer, vet du, det betyr mye for dem at sønnen min er lege liksom, en stor utdanning, det er både i Norge og liksom, er du lege liksom, eller politi liksom, du er litt mer chill liksom, du er en stor person, så det var slik for meg og da, men...jeg tenkte at det er så mye skole og jeg er en personsom ikke er så fryktelig glad i skole, så jeg tok bare..jeg sa jeg vil velge det letteste, jeg (latter)...men sjøl yrkesfag er bra fag liksom, du har en jobb, du tjener bra penger, du kunne skrive, du kunne lese og prate, så liksom det er det som er viktig en person må kunne liksom, og det er ikke så mange i hjemlandet mitt som kunne skrive og lese... det er så bra muligheter i Norge



Det virker som han justerer ambisjonene etter hvert, og finner ut at det å kunne lese og skrive er i seg sjøl en stor prestasjon sammenliknet med det som er vanlig i hjemlandet, og en fagutdanning, og kanskje etter hvert en ingeniørutdanning, er mer enn bra nok.

Informantene oppgir forskjellige personer som de har snakket med om det å ta et valg av utdanning og yrke. Informant D oppgir både en kamerat, en lærer i faget utdanningsvalg og en ansatt (primærkontakt) i bofellesskapet som samtalepartnere. Kameraten har begynt på tilsvarende utdanning som informant D har tenkt å søke på, og har anbefalt dette.

Primærkontakten i bofellesskapet har snakket med informanten om hva som kan passe for ham.

### 5.5 Krysskulturelle erfaringer

Fem av de sju informantene sier at de har kontakt med slekt eller familie. For informant E er kontakten også knyttet opp mot et ønske om familiegjenforening:

Jeg har kontakt med familien min, da så..moren min og søsknene mine bor i (land 2)..jeg har søkt familiegjenforening, og venter svar fra UDI, og det tar lang tid, så jeg venter..så ellers har jeg kontakt med venner på Skype i (hjemland)...jeg har kontakt med nesten alle, da.

Informant D forteller om hyppigheten av kontakten:

Jeg har slekt i flere land, både i Norge og andre verdensdeler. Jeg har kontakt med dem av og til..sånn etter to måneder jeg ringer dem eller går gjennom Skype..Så i (hjemland) har jeg noen kompisar som har fått tilgang til internett og vi snakker av og til på Skype og ...ja Facebook og andre sosiale medier.

Hvordan påvirkes de unge i det daglige av forventninger fra familie eller slekt i hjemlandet eller andre steder? Informant C forteller åpent om dette:

Ja, de forventer litt ekstra av deg...På en måte (.....) Jeg vet ikke...i (verdensdel), en slektning vet at det er en i utlandet, så de blir litt stolt..Litt ekstra stolt, så de tror at alt er lett her..Så de forventer.. ..For eksempel tanta mi, hun forventer at jeg blir en advokat eller lege...Så når vi snakker, hun spør hva gjør du på skole, og hvordan går det på skole..Første ting hun spør om, er skole....Så skjønner du...Litt for store forventninger av meg... eller....de tror det er mye muligheter her, men det er ikke alltid du lykkes på de muligheter som hun....Noen ganger jeg prøver å prestere, men andre ganger jeg tenker på meg....på meg sjøl..... Ja, det er press fra mange, og jeg vil sjøl bli noe også, det er ikke bare dem...

Han forteller at han sender penger til slekt og familie, men at det ikke er en plikt. Han gjør det frivillig og ved anledning.

Informant A kjenner seg igjen i det C forteller om. Det vil si, hun opplever ikke krysspress sjøl, men har hørt mange andre enslige mindreårige fortelle om det samme. Informant B derimot, kjenner seg ikke igjen i det som C forteller. Han virker til å stå upåvirket av press fra familie eller slekt når det gjelder skole og utdanning.

Her kommer også det med økonomiske forpliktelser, eller forventninger om økonomisk støtte, inn. Informant D forteller åpent om dette:

*Å ja, da! De forventer av meg at jeg går på skole og ikke være slem mot andre, og fortsette å studere og bli...bli noe i framtida...så i tillegg kanskje forventer litt med penger og sånne ting..det gjør de fordi det er nødvendig for dem...de forventer at jeg sender penger (.....) Ja, jeg har et punkt her (peker bak i hodet)...det punktet som de forventer, og det ...plutselig de ringer og de trenger kanskje penger, og akkurat den tiden så har jeg ikke heller, så det haster også, da jeg blir litt nervøs og stress og sånn, mye tenking, men også det med at vi skal gjøre det bra, og studere og være en god menneske, det prøver vi uansett, ja (.....) De har kanskje sett på TV at folk tar ut penger fra minibanken, og oj! (latter)...de vet ikke hvor kommer de fra...altså penger fra vegg!*

Han er åpen på at dette til en viss grad påvirker ham:

Forventninger har påvirket litt, men ikke så mye at jeg må velge et yrke som de synes det er bra, men de vil at jeg skal bli noe i framtida mi.. ..det sier de hver gang jeg ringer, og det skal jeg prøve å få til.

Informant E forteller også om store forventninger til økonomisk velstand:

Så hvis du flytter et annet sted, da...et annet land, så de tror du har masse penger...du skal til Amerika eller du skal til Europa, de tror du har masse penger...de tror sånn, også da blir det ekstra....

Og videre snakker han om det vanskelige med å leve med dette presset, samtidig som han jobber med å få til familiegjenforening:

Det vanskeligste er jo at familien bor i (land nr. 2) og ikke i (hjemland), så de må betale husleie, strøm og vann og alt det...så da blir det dyrt også du venter så lenge...ett år og to måneder, så vi har ikke svar..så det er slitsomt å vente så lenge (på svar om familiegjenforening).

Informant F sier noe som peker på hans identitet som flyktning, og at han har kommet styrket ut av flukten. Han sammenlikner seg med norske ungdommer, og ser kanskje på seg sjøl som en sterkere person, også som følge av en strengere oppdragelse enn det den vanlige etnisk norske ungdommen opplever:

Jeg skal garantere at mange av norske ungdom eller andre ungdom ikke klarer seg å komme alene den vegen vi har kommet på, hvordan vi hadde det i hjemland, hva jeg gjorde, og fortsatt er uten familie her, og liksom være en sånn ung gutt og tenke, liksom jeg er ikke en party-boy, og det og drikking og røyking....jeg kan gjøre alt da, men det er bare skadelig for meg.. Fra da jeg var liten til stor, det var ingen som passet på deg, du må gjøre sjøl, og det å være så ung og tenke jeg må få meg utdanning og jeg må få meg jobb, det er ikke så mange som tenker, mange skal tenke hvor mye beer (øl) skal vi drikke i kveld...og derfor norske ungdom har negativitet, de har liksom foreldre har ikke vært sånn ....jeg sier ikke at de skal være strenge, men de skal ikke være for åpne slik at du går helt ut av grense...jeg røyka i hjemland, da og far så meg og da fikk jeg bank, til og med i dag hvis jeg ser ...jeg tar en røyk i handa, jeg får nesten skjelven i handa mi, kanskje far min står bak meg, vet du (latter)..

Informant D forteller om forskjeller både i utdanningssystem og i kultur:

I forhold til utdanning og skole, så er det veldig stor forskjell, fordi der vi bare gått to - tre år på Koranskole, og ellers var hele tida med jordbruk og ikke noe skole. I forhold til samfunnet, vi var ganske nære eller hadde ofte kontakt....tok godt vare på hverandre.

Her ser vi noe som minner om den beskrivelsen Tönnies trakk opp allerede i 1887 av to typer samfunn; *Gemeinschaft* og *Gesellschaft* (Tönnies 1887, i Bø, 2012). *Gemeinschaft* referer til det vi tenker på som det «gamle» bygdemiljøet, der det var tette bånd mellom menneskene. *Gesellschaft* refererer til et komplisert og gjennombyråkratisert miljø, med svakere bånd mellom mennesker, sjøl om de bor tett på hverandre – som oftest assosiert med et moderne bymiljø. Jeg skal ikke gå nærmere inn på analysering, eller problematisering, av hva det har å si for et utdanningsvalg å komme fra et «*Gemeinschaft*-samfunn». Jeg synes informanten her belyser hvor stor overgang (jfr. *akkulturasjon* og *sosiokulturelle tilpasninger*) det for noen er å tre inn i det moderne norske samfunnet. Samtidig er det verdt å minne om at mange, også enslige mindreårige, blir bosatt i norske bygdemiljøer. Disse miljøene kan minne om *Gemeinschaft*.

### 5.5.1 Akkulturasjon

Når det gjelder akkulturasjon, er det mest to av informantene som «letter på sløret». Informant D plasserer seg sjøl i begge kulturer, både den norske og hjemlandets kultur. Han ser på seg sjøl som integrert, samtidig som han erkjenner at det ikke er lett å få etnisk norske venner:

...jeg vil aldri glemme min identitet eller kulturen min, men jeg er også ganske integrert i det norske samfunnet...men norske ungdommer er ikke så veldig åpent, litt sånn skeptiske...men jeg prøver å finne en løsning og få norske venner fordi det er veldig nyttig for meg...og da vil jeg lære mye språk og mye om kultur også i tillegg får jeg venner (...) jeg vil mer å lære av det norske samfunnet og bruke den flotte naturen og bli....og følge de norske reglene og høre norsk musikk og spise norsk mat og feire høytider som jul og påske og...ja, og så videre...og når jeg tenker, tenker jeg ikke så mye på mitt eget språk eller på min egen kultur...jeg tenker sånn norsk måte...så tankene har forandret seg og integrert seg i det norske samfunnet...jeg tror ikke det spiller noen rolle for utdanningsvalg.

Informant F vil beholde opprinnelig kultur, samtidig som han vil ta inn «det norske». Han er særlig opptatt av å lære seg norsk språk, og han bruker også norsk i samtale med kamerater fra samme hjemland – noe som ikke alltid faller i god jord:

...jeg er glad for at ingen (personer fra hjemland) bor med meg her, på grunn av at det er litt farlig for min norsk (...) noen ganger dem sier når du prater med (personer fra hjemland) på norsk, dem tror at du liksom ikke respekterer hjemspråken din, for det...eller du kan bedre norsk enn meg, og du liksom vil være tøff at du kan mer norsk, men jeg sier det er ikke derfor, vi bor i Norge og må kunne norsk, ikke sant...vi kan ikke lære norsk på grunn av at vi prater (morsmål) med hverandre...så hvis jeg møter (personer fra hjemland) jeg prater norsk med dem...og vi har noen andre venner som er fra (land), og fra (land), så har vi norske som vi spiller fotball med, og på skolen, og på Facebook og snap, og det og det, så det er liksom miks miljø her....jeg prøver å få kontakt med folk, liksom, og møte folk og nye folk, og komme meg liksom i norsk miljø, da...

Informant F er i tillegg opptatt av å være en god representant for innvandrere, og «motbeviser» at innvandrergreper ikke får seg utdanning og jobb:

...mange tenker at utlendinger har kommet til Norge og det er liksom bare NAV, og det dem tenker er negativt, og dem tenker at det er ikke mange utlendinger velger yrkesfag eller slikt, da...det er bra å

møte og vise seg fram folk og liksom at vi som jobber vil jobbe og ha utdanning og vil gjøre sjøl på egen hånd, liksom....jeg vil at ikke noen på en måte tenker at jeg vil ha hjelp i senga liksom...jeg vil ikke at noen skal tenke på meg at jeg er bare en NAV-ting, og orker ingenting og andre skal gjøre for deg...dem vil at du skal jobbe og tjene sjøl...jeg synes det er helt greit..så derfor jeg vil jobbe og finne meg utdanning og tjene sjøl penger.

### 5.5.2 Migrasjonsfaser

Da jeg snakket med ungdommene om migrasjonsfaser, nikket noen gjenkjennende, sjøl om det virket som det var uvant å se gjennom disse brillene tilbake på livet. En informant (A) så på tida i mottak og bofellesskap som generelt kjedelig, og kjente ikke igjen følelsen av at alt er spennende til å begynne med. Allikevel vil hun plassere seg sjøl i «humorfasen». Informant C tror han er på «rock bottom», og venter på oppturen. Informant D tror han har vært gjennom alle fasene, og ser utviklinga han har hatt som menneske i samspill med andre:

Jeg tror jeg har vært i nesten alle fasene...det har vært fantastisk, så har jeg vært på bunnen...i begynnelsen var jeg ganske ..ja...sånn tøff og ville krangle og i ganske dårlig humør...men nå er det mye bedre.

Han har også et nyansert bilde av det å bevege seg gjennom faser i livet:

Ja egentlig de fasene er du gjennom hele livet, når du går fra noe over i noe annet...for eksempel når du begynner på en ny skole.

Informant F beskriver de to eller tre første årene som ny i Norge som vanskelige, men at det etter hvert har løsnet og gått oppover. Mange tanker og grublerier til å begynne med erstattes av tanker om framtida etter hvert som han kommer i gang med å stable et nytt liv på beina:

....sjølsagt er det litt vanskelig at du er uten familie og du er en mindreåring, en liten gutt og... det er problemer, men liksom etter hvert du blir vant med det, så du glemmer på en måte, du vil liksom, du har begynt på noe nytt, som ser i speilen bra ut, så vil du bare fortsette med det...før var det, når jeg kom til Norge jeg tenkte mye på natta, på kvelden, eller når jeg sovna, på familien min, og så lenge jeg tenkte ikke faktisk, det var liksom at jeg var så opptatt av noen andre ting rundt, at det skal skje og det skal skje, liksom...

Ingen av informantene tillegger hvor de befinner seg når det gjelder migrasjonsfaser særlig betydning i forhold til utdanningsvalg. De tror de ville valgt det samme, om de måtte ha tatt valget kort tid etter ankomst til Norge, eller etter lang tid. Samtidig oppgir noen informanter at personer de har møtt i Norge har vært med og påvirket gjennom samtaler om yrker og utdanningsvalg. Kanskje dette bare har vært såkalt bekreftende samtaler; de har fått støtte på valg de foretok før eller under flukten til Norge. Tilgang til utdanningsmuligheter kan ha vært et motiv for flukt.

### 5.6 Signifikante andre

Informantene trekker fram forskjellige personer som viktige i livene deres. To av de som ble intervjuet trekker fram mor som spesielt viktig når de tenker på livet før flukten, og mor er

viktig i bevisstheten også i nytt land. Når det gjelder tida etter ankomst til Norge, betyr andre ungdommer spesielt mye, ungdommer som de har blitt kjent med under flukten, eller på mottak. Informant F setter ord på dette:

Jeg har en (navn) som bor her (i bofellesskap) med meg, vi trives veldig med hverandre, vi kan på en måte ikke leve uten hverandre, fordi vi bodde sammen på den plass der vi kom, så vi kjenner fra før hverandre, og vi er liksom på en måte brødre....

En informant (C) trekker fram en person som har betydd mye når det gjelder utdanningsvalg, men opplyser ikke om hvem dette er.

Tre av ungdommene nevner personer som jobber der de bor, altså miljøpersonalet i bofellesskapet som viktige, og to av de tre trekker særlig fram primærkontakten som har spesielt ansvar for å følge opp den enkelte ungdom. Det virker som de liker at det er noen i hverdagen som viser interesse for hvordan de har det, og hvordan det er med familien deres (i hjemlandet). To av ungdommene nevner lærere som viktige, og det er lærere som har «bydd på seg sjøl» ved å vise interesse, og snakke med ungdommene om mer enn bare skolefag.

En av informantene (F) vektlegger verdien av å få hjelp i mottaksfasen av en som kan morsmålet:

Jeg bodde i (stedsnavn), og der hadde skole tilbud til de som var helt ny, for der var tre mottak...og så hadde dem en tolk fra (hjemland) lærer, og hun var veldig flink, hun hjelpe mye...

Han nevner også ekstra hjelp på skolen første året på videregående skole:

Jeg fikk faktisk en ekstravikar eller hva det kalles på (navn på videregående skole), en dame som var hele tida der, som ekstra for de som trenger hjelp, så jeg fikk hjelp av ho, ho satt med meg og hjelpe meg, men andre året jeg klarte meg sjøl.

Også personen som frivillig stilte opp som leksehjelp anses som viktig:

Jeg tror hun (leksehjelp) har hjulpet mye, så at jeg i stedet for skulle gå tre år på videregående, så nå går jeg ikke tre år, så jeg bare gått to år, så nå leter jeg etter læreplass.

## 5.7 Helse

Ingen av informantene signaliserer på intervjutidspunktet at de har problemer relatert til psykisk helse. En ungdom (D) forteller at han hadde noen utfordringer i begynnelsen:

Da jeg kom til Norge så hadde jeg problemer med å sove...men det ble bra etter hvert....hvis jeg ble sint, ble jeg aggressiv...men nå har tankene forandret seg...nå er det helt greit...men jeg ble ikke så veldig sint da jeg var på skolen...det var mest her hjemme.

Informant F, han som beskriver seg sjøl som en fighter, forteller om negative tanker han har overvunnet:

..jeg tror bli kan fort lei av livet mitt, men fort kan jeg bli glad og, hvis jeg får noen som er bra.....jeg pusher meg hele tiden at jeg skal ikke gi opp....jeg fikk litt problem på skolen, jeg var liksom litt lei på skolen, så jeg sa at jeg vil slutte å gå på skolen, men så kom jeg hjem igjen og satt meg her på sofa og så tenkte du skal ikke gi deg så fort... da blir du ikke mann, så jeg fortsatte å bli på skole.

En annen (G) forteller at hun søker trøst i troen på Jesus hvis hun opplever stress eller ubehag:

En dag jeg ikke sove, hvorfor jeg vet ikke, stress i hodet, jeg veldig savner familie....jeg skal be til Jesus det går bra...en dag jeg våknet klokka ett, jeg veldig redd så jeg ba til Jesus....

Jeg finner heller ingen indikatorer på at helseproblemer har hatt implikasjoner eller virket inn på skoleprestasjoner eller utdanningsvalg. Det som kommer fram, er at to av ungdommene har hørt om andre som har problemer. Den ene (A) kjenner til en som tok livet sitt i mottak etter ankomst til Norge. En annen (D) kjenner til folk med ulike problemer:

Jeg kjenner mange som ikke har jobb, som bor helt alene og trenger litt støtte og vet ikke helt hva de skal gjøre...og jeg kjenner en del som har problemer med søvn og liksom følelser....de føler seg ensom på en måte...kanskje spesielt voksne som har ventet lenge på svar om oppholdstillatelse.. ...jeg har hørt om folk som har begynt å drikke øl eller sprit eller de begynner å gjøre noe som også ikke føle de følelsene de har, glemme de vanskelighetene...

## 5.8 Oppsummering av funn

I lys av den kritiske drøftinga jeg foretok i kapittel 4 om min egen bruk av metode, velger jeg å uttrykke meg forsiktig når det gjelder påvisning av funn i datamaterialet. Jeg tar et pragmatisk forbehold om at undersøkelsen er gjennomført på en kvalitetsmessig god nok måte, og et postmoderne forbehold om at noe av det informantene uttrykker, er farget av rådende diskurs i de enslige mindreåriges omgivelser. Med et hermeneutisk utgangspunkt, sees slutningene jeg har kommet fram til i en historisk og kulturell ramme som påvirker resultatene.

Ungdommene beskriver utfordringer med å mestre skolehverdagen i Norge. Kontrastene til mangelfull skolegang og opplevelser med skole i hjemlandet er store for de fleste. Det kan virke som opplevelser av mestring i det norske skolesystemet har betydning for videre utdanningsvalg. Bevisst innsøking på noe som anses som «lett», er et eksempel på det. De er generelt opptatt av å lære, og de er særlig fokusert på utvikling av norskspråklige ferdigheter. En av informantene har en bevisst holdning til at skolegangen skal være «ordentlig», han motsetter seg grunnskoleopplæring for voksne, og «kjemper» seg inn i videregående skole. Han ser på seg sjøl som en fighter, blant annet gjennom å ha kommet gjennom både grunnskole og videregående skole på kort tid. Dette til tross for at han ikke fikk muligheten til å søke seg inn på ønsket utdanningsprogram i videregående skole.

Troen på framtida varierer noe, men felles er at skole og utdanning anses som et viktig springbrett inn i et meningsfylt liv. Tre av informantene nevner yrker eller fagområder som i utgangspunktet krever studiekompetanse og videre studier på høyskoler eller universitet (sykepleier og økonomi). Tre ungdommer satser i første omgang på yrkesfaglig opplæring i videregående skole og bedrift, mens en ikke har bestemt seg ennå.

Et meningsfylt liv betegnes av noen som et «vanlig» liv med familie, hus, jobb og bil. Noen er opptatt av å komme i posisjon til å hjelpe familien som er igjen, enten økonomisk, eller ved familiegjenforening. For en av informantene framstår det siste som viktig, og jeg fikk inntrykk av at å vente på svar om gjenforening, tok mye oppmerksomhet hos han. Ved å komme i posisjon til å kunne gi hjelp tilbake til de som er igjen, knyttes det et bånd mellom livet før og etter flukten. Sjøl om det ikke blir direkte uttalt av informantene, er det nærliggende å tro at dette gir en mening med livet, og en opplevelse av sammenheng mellom livet før og etter flukt. Samtidig kan dette bidra til ekstra drivkraft mot å lykkes i utdanningssystemet, og komme seg inn på arbeidsmarkedet. *Sikkerhet* er et ord som dukker opp, og knyttes i hovedsak til økonomisk trygghet.

Noen vet at de har drømmer som krever stor innsats, og de er redde for å skuffe seg sjøl. En ser sammenheng i livet på en mer konkret måte, gjennom samspill mellom hjem og skole, ved det å få leksehjelp av de ansatte på boligen. En er redd for å «møte veggen», men er bevisst at et godt nettverk av venner og kontakter kan hjelpe ham. Jentene søker seg til omsorgsykker. En av jentene finner styrke og håp gjennom religiøs tro.

Informantene har ganske konsise mål om videre utdanning og framtidig yrke. To informanter refererer til konkrete samtaler med rådgiver på skolen. Når det gjelder de andre, virker det som de ikke har fått veiledning av personer med karriereveilederkompetanse. De har en viss oversikt over utdanningsmuligheter, men det er ulikt hvordan de har tilegnet seg denne kunnskapen. Det er ikke noe mønster i hvem de har snakket med om utdanningsvalg.

Tre av informantene oppgir erfaringer fra familien og livet før flukten som styrende for utdanningsvalget. En refererer til forventninger i hjemlandet om å bli «en stor person», men justerte ambisjonsnivået etter et første arbeidskrevende år i grunnskolen. Transnasjonal identitet og relasjoner, for eksempel gjennom forventninger fra gjenværende slekt, påvirker til en viss grad. Noen opplever ønsker fra gjenværende familie om økonomisk bistand, samt

store forventninger når det gjelder å oppnå økonomisk velstand. Når det gjelder akkulturasjon, varierer det hvordan de ser på dette. En av informantene er sin egen identitet, og sin egen påvirkning på omgivelsene, bevisst; han vil motbevise at innvandrere «bare går på NAV». I tillegg ser han på seg sjøl som en sterk person, som først har kommet gjennom en vanskelig tid i hjemlandet, og videre gjennom en farlig flukt fram til Norge. Han tror ikke mange etnisk norske ungdommer ville klart det samme.

Informantene opplever ikke at migrasjonsfaser har innvirkning på valg. De tror ikke de ville valgt annerledes på et tidligere eller senere tidspunkt, sjøl om de ser at de har hatt en utvikling gjennom faser etter ankomsten til Norge. Problemer relatert til psykisk helse knyttes av de fleste informantene til den første tida etter ankomst, men etter hvert har de fått stabilisert følelsene sine knyttet til flukt og eksil. Mange kjenner til andre som har, eller har hatt, problemer med psykisk helse. Det er nærliggende å tro at brikkene faller mer på plass når vedtaket om opphold og bostedskommune foreligger. Da kan et nytt liv startes. En av jentene søker trøst i troen på Jesus når hun har tunge stunder.

Når de unge ble bedt om å trekke fram en spesielt viktig person i livene deres, henviste to av informantene til sine mødre. En annen forteller om sterkt bånd til en gutt han ble kjent med på et mottak: «...vi er liksom på en måte brødre...». Samme informant trekker fram hjelp og støtte gjennom skolegang som viktig. Han referer i så henseende til frivillig leksehjelp, ekstra lærer i klasserommet, ansatt på mottak med samme språkbakgrunn og ansatte i bofellesskapet, som viktige personer. Det kan virke som informantene har få nære etnisk norske venner. En informant forteller at han omgås norske ungdommer på fotballtrening og på skolen. En annen ser etter løsninger for å få norske venner, med bakgrunn i et ønske om lære mer om norsk språk og kultur. Han beskriver at han tenker på en «norsk måte». Han mener at dette endrede tankemønsteret ikke har hatt noen betydning for utdanningsvalget.

## **6.0 Diskusjon**

### **6.1 Funn i lys av teorier om sosialisering og identitet**

#### **6.1.1 Påvirkningsfaktorer relatert til hjemland eller opprinnelig kultur**

Undersøkelsen min viser at for noen enslige mindreårige, har erfaringer og opplevelser fra hjemlandet betydning for utdanningsvalget de tar her i Norge. To av informantene referer til



konkrete situasjoner de husker fra den første (primære) sosialiseringa i familien, situasjoner som kan knyttes til Bronfenbrenners vektlegging av begrepet *aktiviteter*. Bronfenbrenner (1979) vektlegger tre vekstfremmende komponenter som særlig viktige i mikrosystemet, de såkalte «building blocks of the microsystem» (Bronfenbrenner, 1979, s. 22); *aktiviteter, relasjoner og roller*. Når det gjelder førstnevnte komponent, referer Bronfenbrenner til *aktiviteter som barnet utfører alene, aktiviteter som barnet gjør i samhandling med andre, eller aktiviteter som utføres av andre der barnet er tilskuer*.

Den ene informanten henviser til en aktivitet som jeg tolker som samhandling; faren var lastebilsjåfør, og gutten fikk være med han på jobb. Han beskriver at han likte å sitte ved siden av faren når han kjørte, og han sier at han fikk være med og hjelpe til. Dette er et referansepunkt han bruker i dag, og han sikter seg ut en sjåførutdanning sjøl. Den andre informanten viser til at hun fikk være med faren på sykehuset der han var sykepleier. Det kommer ikke fram om det var samhandling, eller om hun bare var tilskuer til at han utførte jobben sin, men det har uansett hatt innvirkning på at hun i dag ønsker å ta sykepleierutdanning i Norge.

Begge informantenes opplevelser fra barndommen, og den primære sosialiseringa, kan også knyttes til Hoëms «den gode situasjon» (1979, 2010). Å være med en forelder på jobb, skapte verditilknytning og grunnleggende identitet, som igjen har skapt grobunn for et framtidig yrkesvalg.

En tredje informant viser til at han er oppvokst i en familie med selgere, og derfor har han valgt studiespesialisering, med tanke på en økonomiutdanning. Han referer ikke til konkrete aktiviteter i barndommens mikrosystem. Kanskje det er *primæradyaden* (Bronfenbrenner 1979, i Bø, 2000) som spiller inn her, en topersongruppe (bestående av gutten sjøl og en far som var selger?) som eksisterer fenomenologisk og vedvarende, gjennom tanker og følelser. Nettverkskontakter av dette slaget kan fungere som eskorter, med stor støtte- og påvirkningseffekt, også når personene er langt fra hverandre.

Disse tre informantene understøtter etter mitt syn Bronfenbrenners vektlegging av roller på mikronivået, herunder *roller barnet møter* (1979, i Bø, 2000). Nære personer i nettverket, de signifikante andre (jfr. Mead, i Bø, 2012), fungerer som rollemodeller, og det å møte ulike roller som observatør, eller i samhandling, har mye å si for identitetsutviklinga.

En fjerde informant har en beskrivelse fra barndommen som henleder tankene til en annen type roller som Bronfenbrenner vektlegger; *roller barnet sjøl etter hvert går inn i* (1979, i Bø, 2000). De første rollene et barn går inn i er gutt, jente, sønn, datter, osv. Etter hvert utvikles «repertoaret» til skoleelev, fotballspiller, politisk aktiv, osv. I fantasileken går barn inn og ut av imaginære roller. I rollene ligger mye læring i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, lærdom som setter seg, og tas med videre i nye roller, og er med og former personligheten. Informanten beskriver hvordan han brukte hendene sine til å fikse ting, skru fra hverandre og sette sammen ting i barndommen. Han var ikke så glad i stillesittende læringsaktiviteter som lesing og skriving. Han gikk inn i en rolle som «reparerer», en rolle han har tatt med seg videre i livet, og som nå utkrystalliseres i et utdanningsvalg rettet mot mekaniske yrker.

Krysskulturell identitet, i form av minner fra primærsosialiseringa i hjemlandet, spiller altså inn på noen av de enslige mindreåriges utdanningsvalg. Transnasjonale bånd i form av forventninger fra familie påvirker også. Noen av de unge opplever forventninger om økonomisk bistand, økonomisk framgang, om å lykkes i utdanningssystemet, og om å bidra til familiegjenforening. Forventningene fører ikke til at de unge føler seg presset til å ta valg de egentlig ikke ønsker, men skaper mer motivasjon for å jobbe hardt med skolearbeidet. Man skulle tro at forventningene tynger, men jeg finner lite i uttalelsene som tyder på det. Det kan virke som at transnasjonale bånd skaper *opplevelse av sammenheng*<sup>47</sup> for noen informanter. De har et mål å jobbe mot; de skal lykkes med å komme i posisjon til å hjelpe familien. I så måte orienterer de seg i første omgang mer mot økonomisk integrering, framfor sosial eller kulturell integrering.<sup>48</sup> Jentene i undersøkelsen bekrefter funn fra andre undersøkelser (f.eks Strandenæs, 2015); deres utdanningsplaner handler om en framtid der de kan hjelpe andre gjennom praktisk yrkesutøvelse.

### 6.1.2 Påvirkningsfaktorer etter ankomst til Norge

Jeg har tidligere vært inne på enslige mindreåriges utsatte posisjon i en eksilsituasjon, spesielt knyttet til fravær av de tidligere primære omsorgspersonene. Deres utvikling videre avhenger av at andre personer trår støttende til – som omsorgspersoner, som mentorer, som «nye» signifikante andre. Det virker som alle ungdommene i undersøkelsen har en eller flere

---

<sup>47</sup> Forkortes OAS, beskrevet nærmere i kapittel 2.3.5.

<sup>48</sup> Se kapittel 3.1.6.

personer å støtte seg til, personer som de anser som viktige i deres «nye liv», og som er med på å bygge opp trygghet, framtidstro og en opplevelse av sammenheng. Når det gjelder samtale om skole og utdanningsvalg, er det noe tilfeldig hvem som er «diskusjonspartner» eller «kunnskapskilde» for de unge.

Skolerådgivere er lite synlige i denne undersøkelsen. Det betyr ikke at de ikke gjør jobben sin. Min erfaring er at rådgivere får for liten tidsressurs til alle oppgavene de blir pålagt, herunder tiltak rettet mot enkeltelever og tiltak på systemnivå. I en stresset hverdag kan det hende de «halvvoksne» enslige mindreårige blir nedprioritert, så sant de ikke sjøl tar kontakt med rådgiver. Spørsmålet er både om de enslige mindreårige er kjent med denne tjenesten, og om rådgivere i skolen er kjent med enslige mindreåriges situasjon, og ekstra behov for veiledning. Eleven som går i innføringsklasse på videregående skole, er den av informantene som referer mest til rådgiver og faget utdanningsvalg.

Man kan spørre seg hvem som egentlig har, eller tar, ansvaret for å oppfylle retten til rådgivning, og hva denne retten innebærer i forhold til karriereveiledning. Råd og veiledning underveis i et skoleløp har betydning for den enslige mindreåriges utvikling, herunder utvikling av karrierekompetanse<sup>49</sup>. Hernes (2013) trekker fram at støtte og veiledning fra voksenpersoner tilknyttet skolesituasjonen, øker sjansen for fullføring av planlagt utdanningsløp. Tilgang på rollemodeller, eller «brobyggere» fra en kultur med likheter til de unges egen kultur, er særlig viktig. De kan hjelpe til med å forstå skolens betydning i det norske samfunnet, samt bidra til økt opplevelse av sammenheng og mening mellom fortid og framtid. Flere av Hernes sine informanter forteller at de setter pris på å ha kontakt med voksne personer som selv har minoritetspråklig bakgrunn, og som kan introdusere dem for det norske samfunnet ut i fra deres egne premisser. En av informantene mine snakker rosende om en tolk, eller lærer, med samme morsmål som informanten, og vedkommende kan ha fungert som «brobygger» mens informanten bodde i mottak.

De andre informantene i utvalget mitt referer i liten grad til «brobyggere» i skolen. Det kan være et argument for å ansette flere minoritetsrådgivere i utdanningssystemet.

Minoritetsrådgivere i skolen har vært en forsøksordning siden 2008, og i dag er det 28 minoritetsrådgivere fordelt på videregående skoler, ungdomsskoler og veiledningscentre

---

<sup>49</sup> Karrierekompetanse er nærmere beskrevet i kapittel 3.2.2.

(Bredal, 2015). Mandatet er på den ene sida forebyggende arbeid spesifikt rettet mot begrensninger av unges frihet, herunder tvangsekteskap og kjønnslemlestelse. På den andre sida skal minoritetsrådgiver fremme gode oppvekstmuligheter for barn og unge. En av Myklebust (2014) sine informanter referer nettopp til minoritetsrådgiver når han beskriver en opplevelse av gjensidig forståelse:

Nå snakker jeg med en minoritetsrådgiver, ikke med vanlig norskfødte. Jeg føler at hun (norsk rådgiver) skjønner ikke når jeg forklarer. Og hun som jeg snakker med nå, hun bodde i Afghanistan, hun snakker mitt morsmål. Når jeg snakker med henne, før jeg begynner og prater, når jeg sier et begrep, så hun skjønner med en gang hva jeg mener. Så hun får det til (Myklebust, 2014, s. 75).

Erfaringer fra prøveordningen med minoritetsrådgivere i skolen viser da også at minoritetsrådgivere lykkes i å bygge tillitsforhold og gi hjelp som tar utgangspunkt i hele eleven. Mange elever og foreldre oppgir at minoritetsrådgiver er “den ene” de har åpnet seg for, og som har sett og hjulpet dem (Bredal, 2015). Med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979, 1986) utviklingsøkologiske modell, ser vi betydningen av minoritetsrådgiveren som bindeleddet mellom nivåene og systemene som omgir unge flyktninger og andre minoritetsspråklige.

Sjøl om minoritetsrådgivere eller «brobyggere» er fraværende i datamaterialet mitt, finnes det andre å stø seg på. Alle, så nær som en av informantene i utvalget, var bosatt i bofellesskap med andre ungdommer. Dermed sikres et daglig fellesskap med jevnaldrende, samt omsorg og støtte fra voksne. Videre er dette grobunn for *gode situasjoner* (jfr. Hoëm, 1979, 2010) og tilstedeværelse av Bronfenbrenners grunnleggende komponenter i mikrosystemet; *aktiviteter, relasjoner og roller* (1979). Hovedinntrykket er at venner, ansatte omsorgspersoner, lærere og frivillige leksehjelpere er viktige – om de tør å bry seg, og tør å involvere seg i de unges liv. Det er vanskelig å angi i hvilken grad disse støttende personene har hatt innvirkning på utdanningsvalget, men det kommer fram at de har fungert som samtalepartnere, og informasjonskilder, når det gjelder å orientere seg i det norske utdanningssystemet.

Informanten som går i innføringsklasse på videregående skole, er den som uttrykker å ha mest kontakt med etnisk norske ungdommer i skolehverdagen. I et integrerings- og inkluderingsperspektiv, kan det virke som at opplæring i innføringsklasse har størst effekt. Dette samsvarer med Hjorthol (2013), som antyder at elevenes skolemotivasjon påvirkes negativt av deres syn på grunnskoleopplæring som en mellomstasjon, og ikke ”ekte” skole.

Hun mener det er behov for en større anerkjennelse av elevenes behov for sosial tilhørighet i skolehverdagen, og argumenterer for et mer differensiert tilbud etter alder. Hjorthol argumenterer også for en hospitant- eller besøksordning, for å få kontakt med elever og undervisningssituasjoner i den videregående skolen. Hun mener at mer kontakt med jevnaldrende kan bidra til å styrke uformell språklæring og modellæring av norsk skoleatferd. I tillegg kan tettere interaksjon mellom grunnskoleelever, og elever og lærere i videregående, gi enslige mindreårige økt tilhørighetsfølelse. Gjennom en gradvis inkludering i skolegangen det siktes mot, vil overgangen bli lettere.

En ting er tilhørighet og interaksjon i et skolemiljø, en annen er nære relasjoner og vennskap på tvers av etnisitet og kulturell identitet. Når informant D beskriver norsk ungdom som «litt sånn skeptiske», er det et bilde på at det norske samfunnet med dens etnisk norske majoritetsbefolkning har en dannelsesprosess foran seg i å komme «de andre» i møte. I denne dannelsesprosessen inngår å ta et normkritisk perspektiv (jfr. kapittel 3.1.4), og reflektere over hvordan vi definerer eller kategoriserer folk etter etnisitet. Samtidig er det et bilde på hvordan ulik kulturell identitet utfordrer samhandling. Dette kan gi seg utslag «den andre veien» også: Sjøl om de «norske» aktivt prøver å inkludere, er det ikke alltid at den enslige mindreårige ønsker å bli inkludert. I denne forbindelsen tillater jeg meg å bringe inn informasjonsmateriale tilegnet gjennom arbeid i bofellesskap for enslige mindreårige (som altså ikke inngår i datamaterialet i undersøkelsen): Jeg har erfart hvor ubehagelig noen enslige mindreårige jenter finner det sosiale spillet i jentedominerte klasser på videregående skole, og hvor usikre de blir når de opplever at det snakkes bak ryggen på medelever. Samtidig føler de seg ikke i posisjon til å ta det opp med lærer eller medelever i klassa. Her er det nærliggende å tro at det har oppstått en verdikonflikt som stopper samhandling i en sosialiseringssprosess. I Hoëms teorier er verdier og interesser sentrale sosialiseringss faktorer, og han definerer verdi på individnivå som «den følelsesmessige egenskapen ved identitet. Slik forstått er verdi uttrykk for det mest grunnleggende ved oss selv» (Hoëm, 2010, s. 89). En annen mulig årsak er at sosiale spilleregler misforstås. Dette kan bunne i lav kulturkompetanse<sup>50</sup> hos den enslige mindreårige, i form av manglende innsikt i sosiale spilleregler. I tillegg får enslige mindreårige ofte en forsinket start på videregående opplæring, og begynner kanskje som 19-åringer i klasser der 16-åringer utgjør majoriteten. Dette forsterker trolig følelsen av fremmedgjøring og «annerledeshet». Uansett årsak, resultatet i eksempelet ovenfor er

---

<sup>50</sup> Kulturkompetanse er nærmere beskrevet i kapittel 3.1.6.

innadvendthet, utrygghet og avstandstaken til etnisk norske jenter - en parallell til Hoëms *skjermet sosialisering* (2010). I tillegg kan vi knytte an til modellen jeg presenterte i kapittel 3.1.6 (Berry et al., 2002); resultat av akkulturasjonsprosessen er separasjon i stedet for integrering.

Et slikt resultat har kanskje ikke så mye å si for utdanningsvalg, men synliggjør at skolen ikke alltid utgjør en salutogen arena<sup>51</sup> som fremmer helse og trivsel. På den andre sida kommer Hernes (2013) med betraktninger som underbygger det positive aspektet i enslige mindreåriges møte med videregående skole. Hun finner at interaksjonen mellom minoritets- og majoritets elever verdsettes av de enslige mindreårigene, og at de ser på dette som verdifullt når det gjelder å tilegne seg det norske språket.

Et paradoks i opplæring for minoritetsspråklige, er at de jevnt over vurderes på lik linje med etnisk norske elever. Som vi så i kapittel 5 oppleves dette som urettferdig hos informant D. Erfaringer med gjennomføring av eksamen i norsk i 10.klasse viser at minoritetsspråklige elever har store problemer med å avkode oppgavene, at det er alt for mye tekst å forholde seg til, at det er vanskelige formuleringer og vanskelige ordvalg (Haldorsen, Kalvik, Kildahl, & Knudsen, 2015). Eksamensoppgavenes kompetansekrav er rettet mot elever med ti års skolebakgrunn, og det er et stort språk mellom disse kravene og nyankomne minoritetsspråklige elevers kunnskap, erfaring og kulturbakgrunn. Det argumenteres for at vi må tilbake til ordningene vi hadde inntil innføring av Læreplan for Kunnskapsløftet i 2006, med to norskeksamener, én for ordinære grunnskoleelever og én for elever med norsk som andrespråk. Ikke minst fordi det tar fem til åtte år å lære et andrespråk så godt at man kan ha utbytte av undervisning på lik linje med dem som har språket som morsmål (Haldorsen et al., 2015, s. 43).

Enslige mindreårigene kommer som nevnt gjerne sent i utdanningsløpet, og har kort tid på å få språklige ferdigheter på plass. Det sier seg sjøl at de vil ha problemer med å få fram potensialet sitt i form av gode karakterer på vitnemålet fra grunnskolen. Dermed stiller de et

---

<sup>51</sup> Nærmere beskrevet i kapittel 2.3.5.

stykke bak i køen når det gjelder inntak til videregående skole. Paradoksalt nok kan de ha rett på norskundervisning etter egen læreplan når de begynner på videregående skole.<sup>52</sup>

## 6.2 Enslige mindreårige i et karrieresperspektiv

Setter vi informantenes uttalelser inn i DOTS- ramma<sup>53</sup>, er hovedinntrykket at informantene innehar en viss karrierekompetanse. Utsagnene vitner om ganske høy «self awareness»; de grunngir valgene de tar ut fra interesser og behov, og i forhold til krav og forventninger til arbeidslivet. Vi ser også eksempler på «opportunity awareness», i det å være bevisst at det finnes gode ansettelsesmuligheter (jfr. informant A og sykepleierutdanning). Hos informant F finner vi uttalelser som viser refleksjon rundt det å ta valg («decision learning»), selv om løsningen framstår som passiv. Han sier han bevisst valgte «det letteste», og i hans tilfelle ble det yrkesfag. Han bekrefter på denne måten en langvarig tendens når det gjelder ungdoms utdanningsvalg, en *utdanningsatferd* jeg beskrev i kapittel 3.2.3.

Finnes det teorier innafor karrierevalg som kan forklare dette seiglivede mønsteret? I de neste to underkapitlene skal jeg se nærmere på to teorier som kanskje gir noen svar.

### 6.2.1 Sosialkognitiv karriereteori

En av grunnantakelsene i sosialkognitiv karriereteori (forkortes SCCT fra engelsk Social Cognitive Career Theory) er at både valg og handlinger hovedsakelig er påvirket av det vi tror om oss sjøl, og om det forventede utbyttet eller resultatet vi knytter til et bestemt valg. I så måte minner den om økonomisk og sosiologisk teori om humankapital, en modell for å forklare beslutningen vi tar om å satse på utdanning eller ikke (Becker, 1993, i Birkelund & Mastekaasa, 2009b); høy utdanning gir forventet høyere inntekt. Gevinsten ligger imidlertid langt fram i tid, og underveis har man gjerne pådratt seg studiegjeld. Spørsmålet er om man er villig til å ta dette (kortsiktige) tapet ved å bruke lang tid på utdanning, i stedet for å komme raskt ut i (lavere)lønnet arbeid.

I SCCT spiller også troen på egne evner en rolle, en tro som utspringer fra de resultatene vi har oppnådd tidligere. Det gjelder særlig resultatene oppnådd i utdannings- og arbeidsrelevante aktiviteter. Men også indirekte læring, sosial overtalelse og fysiologiske (eks.

---

<sup>52</sup> Elevene må i så fall både ha rett til særskilt norskopplæring etter opplæringsloven § 3-12, og kortere enn seks års botid i Norge. Planen er en tilpasset versjon av videregående nivå i den ordinære læreplanen i norsk (<http://www.udir.no/kl06/NOR9-01>).

<sup>53</sup> Nærmere beskrevet i kapittel 3.2.2.

følelsesmessige) reaksjoner knyttet til læringsaktiviteter spiller inn (Lent, et al., 1994, i Højdal & Poulsen, 2012). SCCT drar veksel på Albert Banduras sosialkognitive teorier<sup>54</sup> gjennom vektlegging av de innbyrdes interaksjonsprosessene mellom personlige og kontekstuelle faktorer (Bandura, 1986, 2000, i Højdal & Poulsen, 2012). Samtidig er den inspirert av Krumboltz' teorier om karrierevalg, og anerkjenner hans antagelser om miljøets påvirkning og om læringserfaringers betydning for interesser og verdier (Krumboltz, 1979, i Højdal & Poulsen, 2012).

Informant F har både egenopplevde læringserfaringer og erfaringer med miljømessig påvirkning. Som vi så i kapittel 5 ble han anbefalt å ta voksenopplæring før videregående, noe han nektet. Etter å ha kjempet seg gjennom et vanskelig år i 10.klasse, der han også kjente på følelsen av at «det gikk i ett» med skole, trening og leksehjelp, ble løsningen hans å søke på et yrkesfag med lite teoretisk og mer praktisk opplæring.

Intervju med 18 enslige mindreårige i Trondheim (Svendsen, Berg, & Thorshaug, 2010) avdekker at deres største bekymring i hverdagen er knyttet opp mot dårlig økonomi og opplevd fattigdom, særlig når tilgangen til småjobber ved siden av skole er begrenset. I dette perspektivet er det fullt forståelig om de ikke tør å investere i en langsiktig utdanning. De fleste etnisk norske ungdommer i videregående opplæring og høyere utdanning har familie, eller annet stabilt sosialt nettverk, som kan stille opp i ferier og helger med middager og sosial og økonomisk støtte. Det gjelder ikke for de fleste enslige mindreårige, og utgjør enda en begrensning i forhold til «fritt utdanningsvalg». Det viser seg da også i framtidsplanene deres:

...og rørlegger, bilmekaniker, sveiser, snekker og andre fagutdanninger går igjen som målsettinger blant ungdommene. Flere sier at selv om det er vanskelig å fortsette mange år på skole i Trondheim på grunn av lite penger, så er det det de ønsker å gjøre. En av guttene konkluderer med at «det vil bli mange år med skole, men til slutt vil det gå oppover for oss» (Svendsen et al., 2010, s. 103).

### 6.2.2 Å finne sin vei gjennom kompromisser

Med tanke på enslige mindreåriges spesielle situasjon, finner jeg også teorier om avgrensninger og kompromisser om yrkesvalg interessant (Gottfredson, 1981, i Højdal & Poulsen, 2012). Her sees valget som et resultat av kognitive utviklingsprosesser, som formes

---

<sup>54</sup> Beskrevet i kapittel 3.1.3.



av både individuelle, sosiale og kulturelle input. I forsøket på å implementere vårt sosiale selv og finne vår plass i den spesifikke sosiale og kulturelle orden, sjalter vi ut mulige alternativer underveis i utviklingsprosessen. Vi avgrensner og snevrer inn handlingsrommet vårt. Vi inngår en rekke kompromisser med oss sjøl, med bakgrunn i våre vurderinger av hvor attraktive og tilgjengelige spesifikke yrker er. Avgrensningene og kompromissene finner sted i løpet av oppveksten, uten at vi nødvendigvis senere klarer å sette fingeren på hva som lå til grunn for dette. Informant A sine framtidsplaner er eksempel på dette. Hun sier at hun alltid har villet bli sykepleier, men hun vet ikke hvorfor hun alltid har villet det. Informant E sitt ønske om en sjåførutdanning, kan også sees i dette perspektivet. Det virker som han har «låst» seg til dette yrket allerede fra barndommen av, og man kan spørre om han har «tatt seg bryet» med å reflektere over andre muligheter. Det er ikke dermed sagt at han ikke gjør et riktig valg

Vi står altså i fare for «ufrivillig» eller ubevisst snevre inn handlingsrommet vårt mer enn nødvendig, og vi tegner det Gottfredson kaller et begrenset kart over mulighetene våre. Med dette sosiologiske perspektivet, bidrar hun til å sette søkelyset på forskjellene som kan observeres i individers karrieremuligheter, og dissekerer myten om «det frie valg».

Det er nærliggende å anta at det kartet enslige mindreårige tegner over sine framtidsmuligheter blir unødvendig snevert, tatt i betraktning det «ekstraarbeidet» de står overfor når det gjelder å plassere seg sjøl i en ny og ukjent sosial og kulturell orden. Når de i liten grad benytter seg av, eller får tilgang til, skolens rådgivningstjeneste eller andre fagfolk i karriereveiledningsfeltet, er dette med på å snevre inn handlingsmulighetene. De får ikke tilgang til kunnskap om utdanningsmulighetene som finnes. Som jeg viste i kapittel 3.2.1 finnes en «jungel» av valgmuligheter allerede ved inngangen til videregående skole, og man skal være en god kartleser for å avdekke de mulige veivalgene. Kanskje «enkle» karrierevalg er uttrykk for beskyttelse mot en kompleks virkelighet «der ute»? At man ikke orker å sette seg inn i alle mulighetene?

Som jeg viste til i underkapittel 3.2.5, kan enslige mindreårige også oppleve å holdes tilbake av lærere, rådgivere og andre voksenpersoner, som med et ensidig fokus på realitetsorientering i forhold til å mestre de høye kravene til visse studier og yrker, er med på å knuse drømmer. Man kan spørre seg om hvor frie enslige mindreårige er når de foretar karrierevalg.

## 7.0 Konklusjon

I dette kapittelet skal jeg komme med noen betraktninger om oppgavas bidrag til ny kunnskap om emnet for undersøkelsen. Jeg skal også se nærmere på oppgavas begrensninger i så henseende. Begrensninger til tross; jeg presenterer også noen forslag om tiltak basert på kunnskap tilegnet gjennom prosjektet, før jeg avslutter med noen tanker om videre fagutvikling omkring temaet for undersøkelsen.

Jeg mener at jeg har drøftet informasjonen jeg har innhentet ganske grundig opp mot teorien jeg holdt opp som bakteppe, et bakteppe som ble mer omfangsrikt enn jeg først hadde tenkt meg. Det viser bare at enslige mindreårige flyktninger og asylsøkere er noen av de mest spennende menneskene man kan omgås. De har en kompleks erfaringsbakgrunn som gjør at de skiller seg ut fra «den gjengse nordmann», en erfaringsbakgrunn som for mine informanters del gir håp for framtida, og en tro på at de kan få innpass i samfunnslivet gjennom utdanning og yrke. I så måte framstår de unge jeg har snakket med som resiliente<sup>55</sup> ungdommer.

### 7.1 Hva ligger til grunn for enslige mindreåriges valg av utdanning?

Med forbehold om at de funnene jeg har kommet fram til ikke gjelder for alle enslige mindreårige, sammenfatter jeg i følgende punkter:

- De har dårlig tid  
Med transnasjonale forpliktelser og moralsk funderte ønsker om å hjelpe andre, vil de raskt ut i lønnet arbeid. Det gir seg utslag i pragmatiske valg; «det enkleste er ofte det beste». Fagutdanninger i videregående skole dominerer. Jentene vil bli sykepleiere. Jeg finner ingen ønsker om langvarige akademiske utdanninger. I så måte skiller de seg ut fra minoritetsungdom som har vokst opp i Norge i en vanlig familie.
- Valg preges av at skolegang i Norge oppleves som vanskelig  
Å tilegne seg norskspråklige ferdigheter slik at de kan ha utbytte av undervisning er krevende, gitt den korte tida de har før de skal over i videregående skole. Dette kan også gi seg utslag i bevisst søking til noe det er enkelt å komme inn på, og som har undervisning av mer praktisk karakter. De er med på å opprettholde en satt

---

<sup>55</sup> Mer om resiliensforskning i kapittel 3.1.1.

utdanningsatferd i Norge, der vi ser at elever med lave karakterer fra grunnskolen søker seg inn på yrkesfaglige program, og bekrefter hypotesen om at skolen reproducerer sosiale forskjeller.

- Krysskulturell identitet virker inn  
Erfaringer fra oppvekst i hjemland har satt spor som vises i utdanningsvalg.
- Valg styres til en viss grad av kontekstuelle faktorer knyttet til det å være enslig og mindreårig, faktorer de har liten kontroll over  
Dette gjelder for noen enslige mindreårige som er under kommunal omsorg. De som har omsorgsansvaret kan si nei når den enslige mindreårige ønsker å flytte for å gå på ønsket utdanningsprogram. Det kan sette begrensninger på hvor den unge kan gå på skole, noe som også ekskluderer noen utdanningstilbud. I tillegg er den enslige mindreårige avhengig av mye hjelp og støtte for å mestre skolesituasjonen. På den måten er de prisgitt å gå på skole i nærheten av omsorgsbasen. Og til slutt er den økonomiske usikkerheten knyttet til hva det koster å ta høyere utdanning fører til at dette velges bort til fordel for kortsiktige (fag)utdanninger som gir raskere tilgang til økonomiske goder.
- Det er ikke noe mønster i hvem de snakker med for å få kunnskap om utdanningssystemet  
I foreldrenes fravær trer andre støttende til: lærere, ansatt miljøpersonale i bolig, venner, rektorer.
- De får lite karriereveiledning av folk som har formell kompetanse på dette fagfeltet  
Elever på grunnskoleopplæring for voksne har begrenset tilgang til karriereveiledningstjenester, tjenester som andre 16-19-åringene benytter seg av i stor grad.
- Grunnskoleopplæring for voksne sees på som «et nødvendig onde» på veien til videregående skole  
De er ikke komfortable med å få undervisning sammen med voksne. Det framstår ikke som «ordentlig» skole, og er ikke tilpasset alderen til de enslige mindreårige.

Oppsummert mener jeg at dette prosjektet viser at like muligheter ikke gjelder for alle, og at sosiokulturell og etnisk bakgrunn virker inn på valgmulighetene i utdanningssystemet. Dette er ikke ny kunnskap, men føyer seg inn i rekken av forskning<sup>56</sup> som stadfester det samme: Skolen makter ikke å utjevne sosiale forskjeller i utdannings- og arbeidsliv. Allikevel mener jeg oppgava kan bidra til økt kunnskap i samfunnet. Den setter søkelyset på en gruppe ungdommer vi foreløpig vet lite om når det gjelder når det gjelder utdanningsvalg. Dermed kan det være grunnlag for også å komme med forslag som kan utvide handlingsrommet for enslige mindreårige når det gjelder utdanningsvalg.

## **7.2 Tiltak som kan utvide enslige mindreåriges handlingsrom**

Det bør for det første satses på raskere kvalifisering til videregående opplæring gjennom bedre tilpasset opplæring for elevgruppa som befinner seg i vakuemet mellom grunnskole og videregående skole. De bør få undervisning i egen gruppe med tospråklige faglærere, og tilpasset norskopplæring etter egen læreplan. I tillegg bør de få tilbud om morsmålsopplæring som bidrag til å kunne utvikle en sterk kulturell identitet.

Skolen må se hele eleven. Det er spesielt viktig når det gjelder enslige mindreårige. Jeg har tidligere i oppgava vist til undersøkelser om psykisk helse som tyder på at de har ekstra belastninger å hankses med i hverdagen. Kontaktlærerressursen må inn også for denne elevgruppa, slik at det sikres kontinuerlig oppfølging av elevens sosiale og skolefaglige utvikling. Skolehelsetjenesten må inn som en naturlig del av disse elevenes tilgjengelige hjelpeapparat, og de må benytte seg av tolker i samtale med de enslige mindreårige om fysisk og psykisk helse.

Noen må få eller ta ansvaret for å bringe kvalifisert karriereveiledning ut til elever som etter mitt syn trenger det mest; minoritetsspråklige elever, også de som går på grunnskoleopplæring for voksne. For nyankomne elever bør karriereveiledninga foregå på morsmålet, enten ved hjelp av minoritetsrådgivere, «vanlige» skolerådgivere med tolkehjelp, eller andre med særskilt kompetanse på området. Det bør settes av tid til mer enn bare informasjon om utdanningsmuligheter. Det er et mangfold av teorier om valg og valgprosesser å velge isom

---

56 F.eks Sandberg og Markussen, 2009

utgangspunkt for mer dyptgripende veiledningssamtaler.<sup>57</sup> For å finne fram til de enslige mindreåriges indre ressurser, bør veiledningssamtalene ta utgangspunkt i hele mennesket og dennes livforløp. De unges transnasjonale identitet og transnasjonale bånd må anerkjennes som en viktig del av deres liv, og den som veileder må gå inn i samtalen med et åpent sinn om at verden kan være annerledes sett fra den enslige mindreårige sin side. Det gjelder for eksempel ønsket om å kunne bidra med hjelp tilbake til de som er igjen i hjemlandet. I et helhetlig perspektiv på karriereveiledning blir dette et moment å ta hensyn til i den unges karriereutvikling.

Unge flyktninger må gis økonomisk handlingsrom til å våge å satse på høyere utdanning om de ønsker det. Ikke nødvendigvis for at det trengs flere akademikere i landet, men for at de skal oppleve likeverdige muligheter. Flyktningstipend<sup>58</sup> finnes i dag også, men unge enslige flyktninger bør få mer enn andre for å utjevne sosiale forskjeller i utdanningssystemet.

Det bør opprettes flere skoletilbud i videregående skole for unge flyktninger med kort botid i Norge. Dette kan organiseres som samarbeid mellom kommuner og fylkeskommuner. Her bør enslige mindreårige og unge flyktninger tilbys grunnskoleopplæring og hospitering inn i ordinære skoleklasser. Dette for å gjøre overgangen fra grunnskole til videregående mer smidig. Samtidig kan de unge komme i gang med sosialisering sammen med jevnaldrende på tvers av kulturell identitet og etnisk opphav. Skolen bør aktivt legge til rette for utvikling av sterke nettverk. Fadderordning bør inngå som del av dette undervisningstilbudet, som ikke skal gå på bekostning av ungdomsretten til videregående skole. Dette bør være et «år 0» som en forberedelse til videregående.

Evalueringsordningen med minoritetsrådgivere i skolen stadfester at dette er hjelp som nytter.<sup>59</sup> Derfor bør det satses på å utdanne og ansette flere. Men vel så viktig er at hele skolen rustes opp til å bli en mer *flyktningkompetent skole* (Pastoor, 2016).

---

<sup>57</sup> Jfr. Høydal og Poulsen, 2012.

<sup>58</sup> <https://lanekassen.no/nb-NO/Stipend-og-lan/vg/Sa-mye-kan-du-fa/Flyktningstipend/>

<sup>59</sup> Se kapittel 6.1.2

### 7.3 Interkulturell innstilling og en flyktningekompetent skole

I møte med de unge må relasjoner bygges på en nysgjerrighet for mennesket bak begrepet «enslig mindreårig», samt en vilje til å akseptere tankemønstre og holdninger som skiller seg ut fra det vi er vant med. Når verden kommer og banker på døra, også i form av enslige mindreårige, må det gis rom for en dannelse som går begge veier, ikke bare i en retning med mål om å gjøre de unge til «gode nordmenn», men også gjennom å ta i mot nye impulser ved å anerkjenne deres transnasjonelle identitet som en ressurs. Dette stemmer overens med internasjonal forskning, som understreker viktigheten av å se på de enslige mindreåriges styrker, ressurser, resiliens og muligheter, i stedet for å dytte de inn i en ensidig offerrolle (Kohli, 2007). I samspill med åpne og anerkjennende signifikante andre, det være seg personal eller ansatte i bofellesskap, lærere og rådgivere i skolen, verger, venner, medelever eller andre, kan den enslige mindreårige forhåpentligvis finne rytmen i nye omgivelser.

Om vi går ut fra at kategorier vi putter mennesker i, samt de vilkårene vi er gitt i samfunnet er sosialt konstruerte, står vi også fritt til å se kritisk på disse konstruksjonene: Hvem er konstruktøren? Hva er konsekvensene av konstruksjonene? Og som lærer, rådgiver eller miljøterapeut: Vil jeg være med på å opprettholde disse konstruksjonene, eller skal jeg prøve å forandre på dem? Hvordan skal jeg i møtet med de unge fri meg fra egne fordommer? Jeg må trene på å bytte perspektiv, og gå andre mennesker i møte med en interkulturell innstilling. Som Elmeroth sier det:

I en globaliserad värld finns inte längre den postkoloniala eleven. Den ontologiska tryggheten som Giddens (2003) talar om har bytts mot en tillvaro där diasporan är påtagligt närvarande i elevens identitetsbyggande. Den transnationella eleven har många identiteter. Även om den ontologiska tryggheten skakas i sina grundvalar, kan vi se hur globaliseringen berikar (Elmeroth, 2014, s. 55).

En flyktningekompetent skole består av elever, lærere og andre som har tatt en slik innstilling inn over seg. I tillegg har de utviklet kompetanse på å kunne se og forstå flyktningers psykososiale utfordringer (Pastoor, 2016). En flyktningekompetent skole er en salutogen arena<sup>60</sup> som gir vekstmuligheter for de unge, og som gjør de i stand til å foreta reflekterte utdanningsvalg i troen på at livet videre kan mestres.

---

<sup>60</sup> Se kapittel 2.3.5.

## 7.4 Oppgavas begrensninger

Det er bare å velge og vrake når man skal se kritisk på hva som ligger av begrensninger i oppgava, men jeg skal plukke ut det jeg mener er de viktigste ankepunktene.

Sett opp mot at det ankom 5297 enslige mindreårige til Norge bare i 2015<sup>61</sup>, framstår et utvalg med sju informanter i snaueste laget. Allikevel har jeg pekt på noen funn, ut fra antakelsen om at det som gjelder for en enslig mindreårig kan gjelde for flere. Eller kanskje det er nok om det så gjelder bare for en. Hans eller hennes virkelighet er like viktig å ta i betraktning som andre. Det er allikevel viktig å være klar over forskjeller når jeg oppdager dem, og jeg tror jeg har påpekt disse underveis. Et eksempel er i kapittel 6.1.2, der jeg beskriver manglende integrering i et klassemiljø i videregående skole, mens Hernes (2013) har funnet betraktninger som viser positive sider i enslige mindreåriges møte med videregående skole. Uansett, med et fenomenologisk utgangspunkt kan jeg heller ikke utelate den ene stemmen. Dennes virkelighetsbeskrivelse er også en virkelighet.

I utvalget ligger også begrensningen i at alle hadde fått (midlertidig) oppholdstillatelse. De var i gang med å feste røttene i visshet om at de får lov til å bli. Det er et helt annet utgangspunkt enn for en enslig mindreårig som sitter på omsorgssenter, eller i mottak, og venter på svar i asylsaken. Informantene mine har sannsynligvis kommet lengre i prosessen med å stake ut en karrierevei. Samtidig mangler oppgava informanter fra «den andre enden» også, i form av studenter eller yrkesutøvere som har erfaring med gjennomføring av de valgene de tok.

I utvalget finnes ingen representanter fra skole, rådgivningstjeneste, ansatte i bofellesskap eller andre i det som utgjør hjelpeapparatet rundt en ung flyktning. De kunne bidratt med interessant informasjon om temaer jeg skriver om, for eksempel skolerådgiveres rolle i forhold til enslige mindreårige.

Ungdom som bor i bofellesskap er «overrepresentert» i utvalget. Det vil si, det ligger en begrensning i at ungdommer som har andre boløsninger ikke får slippe til med sine stemmer. De ville kanskje ha gitt helt andre svar på spørsmålene mine.

---

<sup>61</sup> Omtalt også i kapittel 2.1.

Underveis i prosjektet oppdaget jeg at jeg skulle utformet intervuguiden annerledes. Jeg antar at dette er en ganske vanlig erfaring «ferske» forskere gjør. Teorigrunnlaget var ikke ferdig gjennomarbeidet da jeg foretok intervjuene, og etter hvert oppdaget jeg nye momenter i teorigrunnlaget enslige mindreårige. Noen av disse framsto som viktig, og jeg ergret meg etterpå over at jeg ikke ga informantene mulighet til å uttale seg om disse. Et eksempel er skolen som salutogen arena. Jeg synes jeg ikke fikk fra informasjon om hvordan de unge opplever skolen som en arena for utvikling av psykisk helse og psykisk velvære.

I teorigrunnlaget har i hovedsak rette oppmerksomhet mot skandinaviske bidrag. Jeg skal ikke stikke under en stol at jeg finner det krevende å lese litteratur på andre språk enn norsk, dansk og svensk. Det har ført til at jeg ved noen tilfeller henvist til sekundærkilder, noe jeg er klar over svekker troverdigheten, ved at det blir større sjanser for feilsiteringer. Et annet moment er at det sannsynligvis finnes mye relevant internasjonal forskning jeg har gått glipp av, forskning som kunne bidratt til økt kunnskap om det emnet jeg undersøker. Det kan godt hende jeg har oversett viktige bidrag i norsk forskning også.

Et siste moment jeg vil ta med er at jeg ikke fikk tid til å fordype meg i teorier om karrierevalg slik som jeg ønsket. Det får bli et innspill til videre fagutvikling: Et interessant prosjekt kunne være å prøve ut forskjellige karriereteorier i jevnlig samtaler med enslige mindreårige, for å se hvordan de responderte i forhold til egen karrierekompetanse. Et annet prosjekt kunne være å undersøke kompetansen hos lærere, rådgivere, skoleledere og andre ansatte i skolen om unge flyktninger og deres psykososiale utfordringer. Et tredje prosjekt kunne fokusere på voksne flyktninger i utdanning og arbeid, og hvordan de ser tilbake på de valg de har tatt, og hvilke muligheter eller begrensninger de har stått overfor i utdanningsløpet.

Men det får bli ved en senere anledning for min del.



## Litteraturliste

- Antonovsky, A., & Sjøbu, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn ; trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for ungdomsforskning [elektronisk ressurs]*, 16. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, N.J.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Estes, W. K. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. *Rundskriv Q-05/2015. Statlig refusjon av utgifter til kommunale barneverntiltak for enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger m.fl.* Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/statlig-refusjon-av-utgifter-til-kommunale-barneverntiltak-for-enslige-mindrearige-asylsokere-og-flyktninger-m.fl/id2414586/>
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *Arbeid med enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger - en håndbok for kommunene*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/enslige-mindrearige-handbok>
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). (16.12.2015). *Enslige mindreårige asylsøkere (EMA)*. Hentet fra [http://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Barn\\_som\\_soker\\_asyl/Enslige\\_mindrearige\\_asylsokere\\_EMA/](http://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barn_som_soker_asyl/Enslige_mindrearige_asylsokere_EMA/)
- Barne- ungdoms- og familieetaten (Bufetat). (2015). Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger under 15 år. Informasjonsmøte Fylkesmannen i Aust-Agder 7.oktober.
- Barnevernloven - bvl. *Lov av 17. juli 1992 nr. 100 om barneverntjenester*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Bauman, Z., & Nygård, M. (1998). *Globaliseringen og dens menneskelige konsekvenser* (Vol. b. 6). Oslo: Vidarforl.
- Bekkehus, M. (2012). Resiliens - hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko? Hentet fra [http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Filer/Atferdssenteret.no/Internett/Aktuelt/120529\\_Resiliens.pdf](http://www.atferdssenteret.no/getfile.php/Filer/Atferdssenteret.no/Internett/Aktuelt/120529_Resiliens.pdf)
- Berg, B. (2012). Fra et liv på vent til bosetting i kommunene. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (s. 199-218). Oslo: Gyldendal.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications*: Cambridge University Press.
- Birkelund, G. E., & Mastekaasa, A. (2009a). Et sammensatt bilde. I G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Red.), *Integrert? : innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 221-227). Oslo: Abstrakt forl.
- Birkelund, G. E., & Mastekaasa, A. (2009b). Innledning. I G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Red.), *Integrert? : innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 11-42). Oslo: Abstrakt forl.
- Braanen, B. (2015, 29. august ). Flyktningkrise [Leder]. *Klassekampen*, s. 2.
- Bredal, A. (2015). *Et blikk inn i skolen : minoritetsrådgivere sett fra brukeres ståsted* (Vol. 2015:40). Oslo: Fafo.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. I R. K. Silbereisen, K. Eyferth, and G. Rudinger (Red.), *Development as Action in Context: Problem Behavior and Normal Youth Development* (s. 287–309). Heidelberg and New York: Springer-Verlag.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(03), 220-231.
- Christophersen, E. (08.03.2016). *Hva er et trygt tredjeland?* Hentet fra <http://www.flyktninghjelpen.no/default.aspx?did=9215313#.VydGbtSLTIU>
- Dittmann, I., & Jensen, T. K. (2010). Enslige mindreårige flyktningers psykiske helse - en litteraturstudie. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47(9), 812-817.
- Eide, K. (2000). *Barn i bevegelse : om oppvekst og levekår for enslige mindreårige flyktninger*. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark, Avdeling for helse- og sosialfag.
- Eide, K. (2005). *Tvetydige barn : om barneemigranter i et historisk komparativt perspektiv*. Avhandling (dr. polit), Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://dspace01.hit.no/bitstream/handle/2282/275/Avhandling.pdf?sequence=1>
- Eide, K. (2012a). Hvem er de enslige mindreårige flyktningene? I K. Eide (Red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. (s. 15-30). Oslo: Gyldendal
- Eide, K. (Red.). (2012b). *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. Oslo: Gyldendal.
- Eide, K., & Broch, T. (2010). *Enslige mindreårige flyktninger : kunnskapsstatus og forskningsmessige utfordringer*. Oslo: Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør.
- Elmeroth, E. (2014). Interkulturell pedagogik. I G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (Red.), *En bra början : mottagande och introduktion av nyanlända elever* (s. 49-56). Lund: Studentlitteratur.
- European Lifelong Guidance Policy Network (2010). *Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10* (Hentet fra [https://ktl.jyu.fi/img/portal/18649/ELGPN\\_report\\_2008-10.pdf](https://ktl.jyu.fi/img/portal/18649/ELGPN_report_2008-10.pdf))
- FN-sambandet. (20. november 1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989* Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse : et samfunnetisk perspektiv på dannelse* ([2. utg.] utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Forskrift til opplæringslova. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. (2005-2016). *vilbli.no*. Hentet fra <http://www.vilbli.no/>
- Gausdal, N. (2014). *Hverdagsliv i en ny kontekst : en intervjustudie med enslige mindreårige flyktninger bosatt i et norsk bygdesamfunn*. Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Giddens, A., & Schultz Jørgensen, S. (1996). *Modernitet og selvidentitet : selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Groth, B., & Cohen, K. J. (09.07.2015). *Diaspora. Store norske leksikon* Hentet fra <https://snl.no/diaspora>

- Gruber, S., Olsson, E., & Hervik, P. (2007). Skolan gör skillnad: Etnisitet och institutionell praktik *The school makes a difference: Ethnicity and Institutional Practice: Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier*.
- Gullahorn, J. T., & Gullahorn, J. E. (1963). An Extension of the U-Curve Hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33-47. doi: 10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.
- Haldorsen, G., Kalvik, H. B., Kildahl, K., & Knudsen, G. (2015). Eksamen treffer ikke målgruppen. *Utdanning*(14), 43.
- Harvey, P. J., Murphy, S., Carmona-Alvarez, P., & Øyehaug, G. (2015). *Den opne handa*. Oslo: Samlaget.
- Hassan, S. C. (2010). *Identitet over grenser : tilhørighet som forestilling og praksis i et somalisk diasporasamfunn*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/16153/Masteroppgave3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Haug, E. H. (2015). Karrierekompetanse (CMS): en introduksjon. Hentet fra <http://veilederforum.no/content/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon>
- Hernes, S. K. (2013). *Læring for fremtiden - i og om skolen : en kvalitativ studie av enslige mindreårige flyktningers møte med videregående skole*. Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/1877>
- Hjorthol, T. (2013). *"Jeg går på skolen for å fikse fremtiden min": Enslige mindreårige flyktningers møte med grunnskoleopplæring for voksne*. Masteroppgave, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-37804>
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Vallset: Oplandske bokforl.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg : teorier om valg og valgprosesser* (2. udg. utg.). København: Schultz.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B., & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv : mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). *Rundskriv: 03/2016. Særskilt tilskudd ved bosetting av enslige mindreårige flyktninger*. Oslo. Hentet fra [http://www.imdi.no/Documents/Rundskriv/2016/Rundskriv\\_03-2016\\_Tilskudd\\_ved\\_bosetting\\_av\\_enslige\\_mindrearige\\_flyktninger.pdf](http://www.imdi.no/Documents/Rundskriv/2016/Rundskriv_03-2016_Tilskudd_ved_bosetting_av_enslige_mindrearige_flyktninger.pdf)
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi). (u.å.). *Bosetting av enslige mindreårige flyktninger*. Hentet fra <http://www.imdi.no/nn-NO/Bosetting/Enslige-mindrearige/>
- Introduksjonsloven. *Lov av 4.juli 2003 nr. 80 om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jakobsen, M., Demott, M. A. M., & Heir, T. (2014). Prevalence of psychiatric disorders among unaccompanied asylum seeking adolescents in Norway. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*(10), 53-58. doi: 10.2174/1745017901410010053
- Kjærgård, R. (2013). *Karriereveiledningens genealogi : den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg*. Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU, Aarhus Universitet, København.
- Kjøs, P. (2016, 15. april). Generasjon presentasjon. *Klassekampen*, s. 26-27.
- Kohli, R. K. S. (2007). *Social work with unaccompanied asylum seeking children*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

- Kunnskapsdepartementet. *Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2012-2015*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f\\_4269b\\_kompetanse\\_for\\_kvalitet.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/f_4269b_kompetanse_for_kvalitet.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. *Samordna opptak - et service- og koordineringsorgan for opptak til grunntidninger ved universiteter og høyskoler*. Hentet fra <http://www.samordnaopptak.no/info/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lødding, B. (2009). Minoritetsspråklige i videregående opplæring. I E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 143-161). Oslo: Cappelen akademisk.
- Løgstrup, K. E., & Engen, B. (1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Mathiesen, R. (2008). *Sosialpedagogisk perspektiv på individ og fellesskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Myklebust, G. (2014). *Med retten til å bli hørt- en kvalitativ studie av enslige flyktnings opplevelser av deres liv som ung-voksen i Norge*. Masteroppgave, Universitetet i Agder; University of Agder. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/277170>
- NOU 2009: 22. *Det du gjør, gjør det helt- Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/>
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- Oppedal, B. (2011). *Etter bosettingen : psykisk helse, mestring og sosial intergrasjon blant ungdom som kom til Norge som enslige mindreårige asylsøkere*. Vol. 2011:8.
- Oppedal, B., Seglem, K. B., & Jensen, L. (2009). Avhengig og selvstendig : enslige mindreårige flyktnings stemmer i tall og tale *Rapport (Nasjonalt folkehelseinstitutt : online): Vol. 2009:11*. (Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Opplæringslova. (Lov av 17.juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pastoor, L. d. W. (2012). Skolen - et sted å lære og et sted å være. I K. Eide (Red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktnings*. (s. 219-240). Oslo: Gyldendal.
- Pastoor, L. d. W. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41(March ), 245–254. doi: 10.1016/j.ijedudev.2014.10.009
- Pastoor, L. d. W. (2016). Enslige unge flyktnings psykosiale utfordringer: behovet for en flyktningskompetent skole. I C. Øverlien, M.-I. Hauge & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer : møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 200-219). Oslo: Universitetsforl.
- Pliassova, E. (2012). *Mellom to verdener : en kvalitativ studie av seks enslige mindreårige flyktnings ett år etter bosetting*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-32283>
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proc. Nutr. Soc.*, 63(4), 655-660. doi: 10.1079/PNS2004399
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge : om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Sandberg, N., & Markussen, E. (2009). Hvem velger hva i videregående og hva påvirker valget? I E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 54-68). Oslo: Cappelen akademisk.
- Schou, L. A. (2006). *Valg av grad eller grader av valg? : etniske forskjeller i valg av høyere utdanning i Norge*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15576/Valg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schulstok, T. (2012). *Velge selv : selvet som retningsgivende for ungdoms karrierevalg : en kvalitativ studie*. Masteroppgave, Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Sletten, M. A., & Engebriksen, A. (2011). *Kartlegging av opplæringsstilbudet til enslige mindreårige asylsøkere og barn av asylsøkere*. Vol. 20/2011.
- Smaadal, C. (2015). Barn som søker asyl i Norge: Vil hjelpe familien i hjemlandet. *Apollon, forskningsmagasin fra Universitetet i Oslo*, 25(4), 38-39. Hentet fra <http://www.apollon.uio.no/om/pdf/Apollon-2015-utgave4.pdf>
- Strandenæs, L. C. (2015). *Bare stå på og bli sterk. Enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger -jentenes historier*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-52592>
- Stretmo, L., & Melander, C. (2014). Den spesielle situationen för ensamkommande barn i skolan. I G. Kästen-Ebeling & T. Otterup (Red.), *En bra början - mottagande og introduktion av nyanlända elever* (s. 119-140). Lund: Studentlitteratur.
- Svendsen, S., Berg, B., & Thorshaug, K. (2010). *Boløsninger for enslige mindreårige flyktninger : erfaringer fra to bykommuner (NTNU Samfunnsforskning - Avdeling for mangfold og inkludering)*.
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNHCR (United Nations High Commission for Refugees). (2015). *Global trends: Forced displacement in 2014*. Geneva: UNHCR. Hentet fra <http://unhcr.org/556725e69.html>
- Utdanningsdirektoratet. *Midlertidig fastsatt læreplan i norsk for elever i videregående opplæring med kort botid i Norge*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR9-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Brev om anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere*. Hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Brev/5/Anbefalt\\_formell\\_kompetanse\\_og\\_veiledende\\_kompetansekriterier\\_brev.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brev/5/Anbefalt_formell_kompetanse_og_veiledende_kompetansekriterier_brev.pdf?epslanguage=no)
- Utlendingsdirektoratet (UDI). (2014). *Asylsøknader enslige mindreårige asylsøkere etter statsborgerskap og måned (2014)*. Hentet fra <http://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-enslige-mindrearige-asylsokere-etter-statsborgerskap-og-maned-2014/>
- Utlendingsdirektoratet (UDI). (2015). *Asylsøknader enslige mindreårige asylsøkere etter statsborgerskap og måned (2015)*. Hentet fra <http://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/asylsoknader-enslige-mindrearige-asylsokere-etter-statsborgerskap-og-maned-2015/>
- Utlendingsloven. *Lov av 15. mai 2008 nr. 35 om om utlendingers adgang til riket og deres opphold her*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2008-05-15-35>
- Vergemålsloven. *Lov av 26. mars 2010 nr. 9 om vergemål*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2010-03-26-9>

- Vetlesen, A. J. (1996a). Innledning. I A. J. Vetlesen (Red.), *Nærhetsetikk* (Oslo: Ad notam Gyldendal).
- Vetlesen, A. J. (Red.). (1996b). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppetudier. I K. Fangen & A.-M. Sællerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 15-34). Oslo: Gyldendal.
- Wiggen, K. S. (2014). Enslige mindreårige flyktninger, 2011 : arbeid, utdanning og inntekt*Rapporter* (Statistisk sentralbyrå : online): Vol. 2014/9. (Oslo: Statistisk sentralbyrå).
- Wiggen, K. S. (2016, 7. januar ). *Personer bosatt som enslige mindreårige flyktninger i perioden 1996–2013. Tre av fire i arbeid eller utdanning*. Hentet fra <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tre-av-fire-i-arbeid-eller-utdanning>

## Intervjuguide

### 1. **Innledning:**

I dette intervjuet håper jeg du kan fortelle litt om hva du tenker om valg av utdanning, og hva du tenker om jobbmuligheter i framtida. Jeg er spesielt opptatt av hva som påvirker eller har påvirket deg når det gjelder de valgene du tar eller har tatt. Derfor kommer jeg til å spørre både om hva du tenkte om utdanning og yrker før flukten eller reisen til Norge, og hva du tenker nå når du er bosatt her. Jeg gjør spesielt oppmerksom på at noen spørsmål handler om livet ditt før du reiste til Norge. Jeg kommer også til å spørre om din kontakt med familie og slekt i landet du reiste fra, og din kontakt med eventuell familie og slekt her i Norge. Om du synes det blir for vanskelig å snakke om dette, sier du fra, og vi hopper over dette temaet. Det samme gjelder spørsmål som handler om din psykiske helse. Som jeg opplyste i informasjonsskrivet jeg sendte ut, er det frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Ønsker du en pause i løpet av intervjuet, er det bare å si i fra – det tar vi oss tid til!

### 2. **Nå-situasjon:**

Går du på skole nå? I så fall, hva slags skole (introduksjonskurs, grunnskole, grunnskole for voksne, videregående opplæring, opplæring i bedrift / lærling, høyere utdanning)?

### 3. **Skole som identitetsskaper:**

Hvordan har du opplevd, eller hvordan opplever du det å være elev på skole i Norge?  
 Hva skulle eventuelt vært annerledes i skolen for at for at du skulle fått enda mer ut av opplæringa (undervisningsmåter, organisering, læringstrykk, lekser)?  
 Hvilket eller hvilke fag synes du har vært vanskeligst å lykkes med på skolen?  
 Hvilket eller hvilke fag synes du har vært enklest å lykkes med på skolen?  
 Hvordan opplever du dine muligheter til å lykkes med å gjennomføre en utdanning?  
 Hva tenker du om dine muligheter i arbeidsmarkedet etter endt utdanning?  
 Om du ikke går på skole: Hva er grunnen til at du ikke går på skole nå?

### 4. **Kunnskapsstatus om utdanningssystemet:**

Hvordan synes du at du har oversikt over muligheter du har til utdanning i Norge (god / dårlig oversikt)?  
 Hvordan har du skaffet deg den oversikten du har?  
 Hva vet du om skolens rådgivningstjeneste?

5. **Valgprosessen:**

- a) De som har valgt videre utdanning etter grunnskole.  
- hva var det som gjorde at du kom fram til beslutningen?  
- hvorfor følte akkurat dette valget riktig for deg?
- b) De som ikke har valgt videre utdanning ennå.  
- hva tenker du om valget du står overfor?  
- hva er viktigst for deg når du skal velge utdanning?

Hvem har du snakket mest med når det gjelder det å velge utdanning?

6. **Krysskulturelle erfaringer, akkulturasjon, signifikante andre, mentorer**

Kan du fortelle litt om hjemplassen din, for eksempel om du vokste opp i en by eller ute på landet?

Kan du si litt om hva du synes er den største forskjellen mellom det samfunnet du reiste fra og det samfunnet du lever i nå (skole, samfunn, verdier)?

Har du kontakt med familie eller slekt i det landet du reiste fra, eller i andre land, eller her i Norge?

I så fall:

- hvordan holder dere kontakten (sosiale medier, e-post, brev, telefon, skype)?
  - opplever du at de du har kontakt med har forventninger til deg som du må oppfylle?
- I så fall – hvilke forventninger har de? Er disse forventningene realistiske? Er det viktig for deg å leve opp til disse forventningene? Hvordan passer disse forventningene til dine egne forventninger og din egen framtidstro?

Har du økonomiske forpliktelser til gjenværende slekt / familie / andre etter reisen til Norge?

I så fall:

- på hvilken måte?
- hvordan påvirker dette dine tanker om utdanning og yrke her i Norge?

Om du skal trekke fram en person som har betydd spesielt mye for deg etter at du kom til Norge – hvem tenker du på da? Kan du fortelle litt om denne personen, og på hvilken måte han eller hun har betydd mye for deg? Har han eller hun hatt noe å si for det du tenker om utdanning og yrke?

Akkulturasjon (forklare og vise):

Hvor vil du plassere deg sjøl i «akkulturasjonsmodellen»?

Tror du at dine tanker om utdanning og yrke påvirkes av dine valg eller strategier når det gjelder akkulturasjon? I så fall – på hvilken måte?



**7. Migrasjonsfaser**

Teorier og forskning om migrasjon peker på vanlige faser man går gjennom etter flytting fra ett sted til et annet, eller fra en kultur til en annen kultur (forklare og vise).

Kjenner du deg igjen i denne beskrivelsen av faser?

Hvis du kjenner deg igjen:

- i hvilken fase vil du si at du befinner deg nå?

- tror du at dine tanker om utdanning og yrke påvirkes av hvilken fase du befinner deg i? I så fall – på hvilken måte?

**8. Helse**

Undersøkelser tyder på at enslige mindreårige i større grad enn andre sliter med psykiske problemer eller lidelser som depresjon og posttraumatisk stress-syndrom (forklare). Har du sjøl slike plager (jeg minner om at det er lov til å si i fra om du ikke vil svare på dette spørsmålet)? Kjenner du (mange) andre som har slike problemer? Hvordan tror du slike plager påvirker mestring av skole, utdanning og arbeid?

**9. Opplevelse av sammenheng, framtidstro**

Opplever du at du er fri til å bestemme sjøl over hverdagen din?

Opplever du at du er fri til å bestemme sjøl hva du vil gjøre framover i livet ditt?

Hvordan vil du beskrive et godt liv for deg om ett år, om 10 år?

Hold fast i dine tanker om et godt liv om cirka 10 år: Hva skal til for at du skal få et godt liv? (hvilke hindre må du komme over eller overvinne/ hva vil være det største problemet / hvordan skal du løse problemet / hva må være på plass i livet ditt?)

**10. Avslutning**

Nå har jeg kommet gjennom de spørsmålene jeg hadde tenkt ut på forhånd.

Er det noe du tenker på, eller har kommet på underveis, som du vil si til slutt?

Hvordan synes du denne samtalen har vært?

Si i fra om samtalen har satt i gang tanker hos deg som du trenger hjelp med å bearbeide, så er jeg behjelpelig med å formidle dette til rette vedkommende.

Bare ta kontakt med meg om du har spørsmål om studien, om du trekker samtykket, eller om det skulle være noe annet du lurer på.

Om du vil, kan jeg ta kopi av samtykkeskjemaet du fylte ut, og sende det til deg.

Takk for at du stilte opp!

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Roger Mathiesen  
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer  
Postboks 952  
2604 LILLEHAMMER

Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr 985 321 884

Vår dato: 21.05.2015

Vår ref: 43053 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.04.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 20.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43053	<i>Enslige mindreårige og utdanningsvalg</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Roger Mathiesen</i>
<i>Student</i>	<i>Dan Wiggo Bovollen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.01.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no*