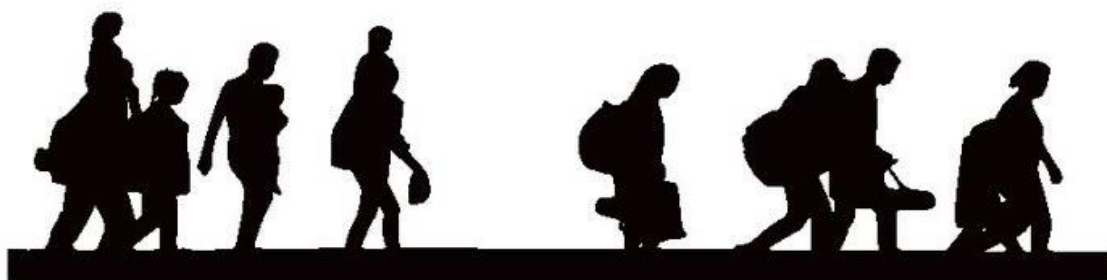


**Anne Strand**

# Karriereveiledning til flyktninger – belyst gjennom et karriereveiledningskurs



Master i karriereveiledning



Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Lillehammer

Våren 2019

## **Oss, retning**

Eg veit

Ikkje kvar

Vi skal

Men eg gler meg

Medan vi kjem dit

*Ann Kavli*

## FORORD

Våren 2015 tok jeg studieemnet «Arbeidsrettet oppfølging og arbeidsmarkedskompetanse» på Høgskolen i Lillehammer. På en av samlingene leste høgskolelektor Eli Skjeseth opp en fortelling som en av studentene på studiet i karriereveiledning hadde skrevet. Fortellingen var på samme tid både opprørende og rørende, og det var den som fikk meg til å søke på masterstudiet i karriereveiledning.

Masterstudiet har fra første til siste stund vært mitt livs studium. Det skyldes først og fremst at studiet tar utgangspunkt i egne erfaringer, og gir rom for selvrefleksjon. Imidlertid hadde ikke dette vært mulig uten våre flotte lærere, Erik, Eli, Grete, Inger Marie, Torill og deres kolleger ved Universitetet i Sørøst-Norge. Samarbeidet mellom de to lærestedene har gitt meg et veldig interessant studium. Like viktig har mine medstudenter vært, under forelesninger, i gruppearbeid og om kveldene på samlingene på Lillehammer og i Drammen: Andreas, Gro-Anette, Gøran, Kjersti, Kjetil, Marianne, Nina, Petter, Tonje, Tord og aller mest Sissel.

Underveis i studiet har jeg fått god hjelp på biblioteket, spesielt vil jeg takke Eva Sandhaugen. Alt på Høgskolen i Innlandet, studiested Lillehammer, fungerer fint, studieadministrasjon, studenttorget, dataavdelingen, kantina, kaffebaren og renholdet, og dette gjør det til en fornøyelse å være student.

Jeg vil takke de som har betydd mest for at jeg kan levere en oppgave jeg er stolt over. Det er deltakerne i forskningsprosjektet mitt, ni introduksjonsdeltakere, flyktninger fra Afrika og Midtøsten, og kurslederen på kurset som jeg har forsket på. Hun har vært som en forskerkollega for meg. En spesiell takk går til Grete Salicath Halvorsen. Hun har vært en raus, kritisk og alltid støttende og oppmuntrende veileder - en ideell veileder for meg. Til slutt vil jeg takke kolleger på Nav Nesodden, venner og familie for deres hjelp underveis i masterstudiet.

## SAMMENDRAG

Temaet for masterprosjektet er flyktninger og karriereveiledning. Problemstillingen: Hvordan opplever flyktninger den hjelpen de får for å finne sin plass i norsk arbeidsliv. Flyktninger er underforbrukere av karriereveiledning. De tar utdanning i mindre omfang, og arbeidsløsheten blant dem er større enn i resten av befolkningen. Alle nyankomne flyktninger må delta i et toårig introduksjonsprogram. Dette skal gi grunnleggende ferdigheter i norsk, innsikt i norsk samfunnsliv, og forberede for yrkesdeltakelse.

For å samle data til prosjektet, har jeg vært deltakende observatør på et karriereveiledningskurs for flyktninger i siste del introduksjonsprogrammet. Kurset var en del av en pakke som også besto av individuell oppfølging og arbeidspraksis i en ordinær bedrift. Samtidig deltok flyktningene i norskopplæring tre dager i uka. Ni av de elleve deltakerne samtykket til deltakelse i prosjektet mitt. Kursdeltakerne er representative for deltakere i introduksjonsprogrammet i 2018.

Mitt vitenskapsteoretiske perspektiv har vært fenomenologisk og hermeneutisk.

Fenomenologien søker meningssammenhenger. Blikket er rettet mot å forstå det vesentlige i fenomenet som studeres, deretter å gjøre dette til gjenstand for en hermeneutisk, refleksiv og fortolkende prosess.

Funnene mine presenterer jeg som fortellinger som jeg drøfter mot aktuell teori. Teorien omfatter forskning om karriereveiledning og flyktninger, og brukervedvirkning allment.

Kjernen i brukervedvirkning er anerkjennelse, likeverd og selvbestemmelse. Mange av deltakere utvikler sine karriereferdigheter og får jobb underveis eller i etterkant av kurset, noe jeg tolker det som et resultat av brukervedvirkning. Jeg opplevde at deltakerne var mer aktive når det ble brukt varierte læringsformer, særlig når de fikk bruke sin kreativitet alene eller i grupper. Det samme gjaldt når informasjon ble gitt i en konkret kontekst, for eksempel ved bedriftsbesøk.

I kurset opplevde jeg situasjoner hvor kursleder og deltakere ikke forsto hverandre. Det tolker jeg som mangel på felles kulturforståelse, som også betyr mangel på felles virkelighetsforståelse. Her ligger en mulighet for forbedring.

Jeg mener det er behov for mer forskning om flyktnings opplevelse av karriereveiledning i forhold til brukervedvirkning, læringsformer og kulturforståelse.

## ENGLISH SUMMARY

Refugees and career guidance are the topic of my master project. The research question: How do refugees experience the help they get to find their place into Norwegian labour market. Refugees are under users of career guidance. They study less, and unemployment is higher among them.

To collect data for the project I have been a participating observer in a career guidance course for refugees in the last part of their introduction programmes. The course was part of a package deal. This deal also included individual follow-up and two days of working practice a week. At the same time the refugees attended Norwegian language courses three days a week. The introduction programme is a full-time arrangement. It is mandatory for all refugees between 18-55. Nine out of eleven participants in the course agreed to be part of my project. They are similar to all participants in the introduction programme in 2018.

My scientific viewpoint has been phenomenological and hermeneutical. Phenomenology search for meaningful contexts. The aim is to find the essence in a phenomenon. Afterwards this essence is the object of a hermeneutical, reflexive and interpretative process.

I present my findings as narratives, which I discuss against relevant theory. The theory include research about career guidance and refugees, and user involvement generally. The core of user involvement is recognition, equality and self-determination. The participants improved their career management skills and obtained jobs underway in the course and afterwards. I think this is a result of user involvement. I experienced that the participants were more active when they could use their creativity alone or in groups compared with traditional lectures. The same happened when they got information in natural contexts, for example visiting companies.

There were situations where the leader of the course and the participants had difficulties understanding each other. May be the reason was lack of common cultural understanding, or in other words lack of common worldview. Here lies a possibility for improvement.

It is essential to conduct more research on career guidance among refugees in relation to user involvement, learning methods and cultural understanding.

# INNHold

1. INNLEDNING	s. 8
1.1 Hva er jeg interessert å finne ut mer om?	s. 8
1.2 Hvorfor er karriereveiledning til flyktninger interessant og aktuelt å utforske?	s. 8
2. BEGREPSAVKLARINGER OG PROBLEMSTILLING	s. 11
2.1 Begreper	s. 11
2.2 Problemstilling	s. 12
3. VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	s. 13
3.1 Teoretisk, praktisk og fortrolig kunnskap	s. 13
3.2 Verden slik den oppleves og erfares	s. 13
3.3 Å tro, verdsette og ville	s. 14
3.4 Aksjoner, intensjoner og kontekst	s. 14
3.5 Meningssammenhenger	s. 15
3.6 Allmenn interesse og gjenkjennelse	s. 16
3.7 Hermeneutisk fenomenologi	s. 16
3.8 Refleksiv praksisforskning	s. 17
4. METODE	s. 18
4.1 Forskningsstrategi	s. 18
4.2 Studie i fremmed organisasjon	s. 18
4.3 Deltakende observasjon	s. 20
4.4 Ikke intervjuer eller fokusgrupper	s. 21
4.5 Deltakere, samtykke og rammer	s. 21
4.6 Analyse og drøfting	s. 23
4.7 Reliabilitet	s. 24
4.8 Validitet	s. 24
4.9 Overførbarhet	s. 26
5. KARRIEREVEILEDNING TIL FLYKTNINGER	s. 27
5.1 Hva finnes av forskning på området?	s. 27
5.2 Hvilke karriereveiledere kan hjelpe i arbeidet med flyktninger?	s. 28

5.2.1 Kulturell tilrettelegging	s. 28
5.2.2 New DOTS	s. 29
5.2.3 Frustrasjoner i karriereveiledning	s. 32
5.3 Hva betyr ettervirkninger av traumer for karriereveiledning?	s. 32
5.4 Utfordringer i forhold til kulturforskjeller i karriereveiledning	s. 33
5.4.1 Hva er kultur?	s. 33
5.4.2 Globalisering	s. 34
5.4.3 Religion	s. 35
5.4.4 Språk	s. 36
5.5 Introduksjonsordningen	s. 37
5.5.1 Introduksjonsloven	s. 37
5.5.2 Veilederrollen	s. 39
5.5.3 Introduksjonsprogrammet i Trondheim	s. 40
5.5.4 Resultater i introduksjonsprogrammet	s. 40
6. FUNN, ANALYSE OG DRØFTING	s. 41
6.1 Hovedfunn, deltakere og rammer for prosjektet	s. 41
6.2 Når ulike kultur ikke møtes	s. 42
6.2.1 Flyktninger, familie og arbeid	s. 43
6.2.2 Flyktninger, religion og samfunn	s. 48
6.2.3 Flyktningers møte med reguleringsamfunnet	s. 49
6.3 Anerkjennelse, likeverd og medbestemmelse	s. 51
6.4 Varierte læringsformer	s. 60
7. AVSLUTNING	s. 68
8. LITTERATUR	s. 69
VEDLEGG	
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD Personombudet for forskning § 31	
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	
Vedlegg 3: Kursprogram	

*Diktet «Oss, retning» er fra «Dikt i hundre. Folkets favoritter 1905-2005», utgitt av Orkana forlag og er gjengitt med tillatelse fra forfatteren, Ann Kavli.*

# **1. INNLEDNING**

## **1.1 Hva er jeg interessert å finne ut?**

Som flyktningkonsulent i Nav er min jobb å hjelpe flyktninger med å finne sin plass i norsk arbeidsliv for å kunne forsørge seg selv og bli integrert i det norske samfunnet.

Karriereveiledning er en sentral arbeidsoppgave. I det daglige opplever jeg utfordrende situasjoner, hvor jeg har problemer med å få i stand dialog med flyktninger.

Flyktninger er som individer forskjellige med hensyn til språkkompetanse, kjønn, utdanning og arbeidserfaring. Noen kommer direkte fra flyktningleirer i Afrika, Asia eller Midtøsten, andre har bodd en tid på asylmottak her i landet. En mindre andel kommer fra hjemlandet for å gjenforenes med familie i Norge.

I masterprosjektet mitt har jeg forsøkt å finne ut hvordan flyktninger i introduksjonsprogrammet opplever karriereveiledning. Deltakere i programmet er flyktninger som nylig er blitt bosatt i en kommune.

Jeg er opptatt av førstepersonsperspektivet på karriereveiledning, og jeg er nysgjerrig på flyktingers opplevelse av karriereveiledningen de får. Jeg ønsker å beskrive deres subjektive erfaringer og om mulig leve meg inn i dem. Gjennom refleksjonen over erfaringene deres, håper jeg å kunne se muligheter for å bygge bro over hindringer for gode karriereveiledningsprosesser. På den måten kan jeg bli en bedre karriereveileder, og kanskje også inspirere kolleger i fagfeltet.

## **1.2 Hvorfor er karriereveiledning til flyktninger interessant og aktuelt å utforske?**

Det er en stor utfordring for det norske samfunnet å integrere flyktninger i arbeidslivet, uansett om man ser det fra et samfunnsøkonomisk eller menneskelig perspektiv. Flyktninger er i utgangspunktet underforbrukere av karriereveiledning. De tar utdanning i mindre omfang, og arbeidsløsheten blant dem er større enn i resten av befolkningen.

Gjennom historien har synet på arbeid skiftet. De greske filosofene så på arbeid som fysisk ødeleggende og sjelelig korrupperende. Synet på arbeid endret seg, med reformasjonen, til en plikt og til en del av en større sammenheng. Moralfilosofen Immanuel Kant så arbeid som



et grunnleggende menneskelig behov, noe som gir livet et innhold som forlystelser ikke kan tilføre. I Norge i dag ses arbeidet ikke som en plikt, men som noe vi blant annet gjør for å realisere oss selv (Hernes, Heum & Halvorsen, 2012, s. 19). Jobben er mer enn et sted hvor man tjener til livets opphold. Arbeid bidrar til strukturering av tiden, tilhørighet, forankring og sosiale nettverk. Arbeid gir livet mening, status og identitet.

Mangel på arbeid er et problem både for den enkelte og for samfunnet. Arbeidsledige kommer dårligere ut enn arbeidsaktive i forhold til alle klassiske helse mål, som død, fysisk eller psykisk sykdom, og til og med mål som lykke og velvære. For lite arbeid er destruktivt for helsen. I samfunn hvor arbeid er normen ivaretar arbeidet vesentlige psykososiale behov.

Ledighet slår ikke blindt. Den rammer sosialt skjevt. Det vil si at den hyppigere rammer folk med lav inntekt og utdanning, og særlig de som på mange områder er utsatte og sårbare (Hernes, Heum & Halvorsen, 2012, s. 17). De sosiale kostnadene ved å stå utenfor jobb og utdanning lar seg ikke lett måle i kroner. Det er store samfunnsøkonomiske, bedriftsøkonomiske og sosiale gevinster ved å sikre at flere får jobb (Wangen, 2010, s. 18).

Flere grupper i samfunnet har problemer med å få innpass, blant annet ungdom, seniorer og innvandrere, inklusive flyktninger. Sammenlignet med resten av arbeidsstyrken i Norge er det tre ganger så mange arbeidsledige som er minoritetsspråklige. Samtidig kreves det mer enn før for å få innpass i arbeidslivet. Det er færre stillinger for ufaglærte (Hernes, Heum & Halvorsen, 2012, s. 20).

I Norge er det bred politisk enighet om den såkalte arbeidslinja. Arbeid skal være det naturlige førstevalget for personer i yrkesaktiv alder. Den enkelte skal i størst mulig grad kunne forsørge seg selv, og også bidra til verdiskapningen i samfunnet. Man skal få etter behov og yte etter evne (Hernes, Heum & Halvorsen, 2012, s. 43). Ideen om arbeidslinja gjennomsyrrer alt arbeid med flyktninger.

Det er derimot større diskusjon om virkemidlene for å oppfylle denne tenkningen. Den rådende linja i Norge har vært å forberede og kvalifisere arbeidssøkere for arbeidslivet. På engelsk brukes uttrykket «train then place». Denne metoden har vist seg å få forholdsvis få over i ordinært arbeid. Evidensbasert forskning har vist at man lykkes bedre ved å benytte ordinære arbeidsplasser som treningsarena for arbeidssøkere. Metoden kalles Supported Employment (SE) eller «place then train» og er nå den dominerende metoden for integrering i norsk arbeidsliv (Frøyland & Spjelkavik, 2014, s. 24-26).

Metoden er heller ingen vidundermedisin. Brukere må inneha ønske om arbeid, selv om manglende motivasjon først og fremst ses som usikkerhet og angst og en følge av brukerens dårlige erfaringer. Motivasjon har i mange studier vist seg å være den viktigste predikasjon for suksess. SE og «place then train»-metodikken kan beskrives i fem punkter: innledende kontakt og samarbeidsavtale, yrkeskartlegging og karriereplanlegging, finne en passende jobb, samarbeid med arbeidsgivere og opplæring/trening på og/eller utenom arbeidsplassen (Frøyland & Spjelkavik, 2014, s. 25-26 og 62).

Det har vært stilt spørsmål om metoden kan komme i konflikt med idealet om brukermedvirkning. Navnet på metoden har ikke innbygd i seg at alle individer er handlende subjekter med rett til å være sjef i eget liv. Tilhengere av «place then train» mener at det ikke dreier seg om å tvinge mennesker med bistandsbehov til å gjennomføre sine samfunnsplikter, men om å utfordre individene til å bli den beste utgave av seg selv (Frøyland & Spjelkavik, 2014, s. 48).

All oppfølging fra stat eller kommune innebærer maktutøvelse. Til tross for stor vekt på brukermedvirkning, Empowerment og selvrefleksjon kan ikke myndighetenes oppdragende og moraliserende side underslås. Når oppfølging er knyttet til ytelser som sikrer personers livsopphold har brukerne små muligheter til å si nei til tiltak. Dette gjelder i sterk grad når det gjelder introduksjonsprogrammet, hvor det bare finnes to alternativer: ordinær jobb med egen inntekt eller studier med støtte fra Statens lånekasse for utdanning.

## 2. BEGREPSAVKLARINGER OG PROBLEMSTILLING

### 2.1. Begreper

En flyktning er en person som har fått asylstatus, opphold etter FNs flyktningkonvensjon, eller opphold på grunn av sterke menneskelige hensyn eller særlig tilknytning til Norge. De siste gruppene kalles ofte opphold på humanitært grunnlag. Flyktninger har like rettigheter med hensyn til bosetting og introduksjonsprogram i en norsk kommune. Forskjellen er at de som har opphold på humanitært grunnlag ikke har de samme rettighetene etter Folketrygdloven. Personer, som kommer til Norge etter søknad om familiegjenforening med flyktninger, får samme status som den de forenes med. Flyktninger utgjorde 4,3 prosent av befolkningen i Norge 1. januar 2018 (IMdi, 2018).

I definisjoner av karriereveiledning skilles det ofte mellom en bred eller smal forståelse av begrepet. Den smale forståelsen er begrenset til det som skjer i møtet mellom veiledningssøker og veileder, mens den brede omhandler karriereveiledning som et helhetlig tjenestetilbud, inkludert veiledningsmøtet (NOU 2016:7, s. 18).

I min oppgave bruker jeg OECDs brede definisjon av karriereveiledning som omfatter alle tjenester og aktiviteter som skal hjelpe mennesker til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere (NOU 2016:7, s. 17). OECD, organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, er en sentral aktør i karriereveiledning internasjonalt.

NOU 2016:7 (s. 19) bruker begrepet karrierekompetanse som oversettelse for det engelske begrepet Career Management Skills (CMS). Det refererer til en rekke kompetanser som setter mennesker i stand til å kunne planlegge, utvikle og styre sin egen karriere på en strukturert måte. Dette inkluderer ferdigheter i å kunne samle, analysere og anvende informasjon både om utdanning, arbeid og seg selv, ferdigheter i å håndtere overgangsfaser i livet og ferdigheter i å ta valg.

Spørsmål rundt utvikling av disse ferdighetene er sentrale i mitt prosjekt. Jeg har valgt å bruke begrepene karriereveiledning og karrierferdigheter. Kurset som jeg har fulgt har jeg valgt å kalle et karriereveiledningskurs, noe som jeg synes er riktig ut fra innholdet i kurset (Vedlegg 3). I teksten bruker jeg ofte forkortelsen karrierkurs synonymt med karriereveiledningskurs.

Introduksjonsloven er sentral i oppgaven. Alle nyankomne flyktninger har rett og plikt til delta i introduksjonsprogrammet som er fastsatt av loven. Introduksjonsloven er nærmere beskrevet i kapittel 5.

## **2.2 Problemstilling**

Alle nyankomne flyktninger som bosettes i norske kommuner gis ulike former for karriereveiledning som deltakere i introduksjonsprogrammet. Jeg er interessert i hvordan de opplever denne veiledningen. Mitt inntrykk er at opplevelsene kan variere fra å ikke oppfatte at de har fått noen karriereveiledning til å ha en gjennomtenkt, realistisk og detaljert karriereplan. Tilfredsheten med karriereveiledningen kan sikkert også variere fra svært lite tilfreds til svært tilfreds. Det vil være avhengig av personlige og systemiske forhold.

Ut fra dette ble min problemstilling:

**Hvordan opplever flyktninger hjelpen de får for å finne sin plass i norsk arbeidsliv – belyst gjennom et karriereveiledningskurs.**

Jeg beskriver i oppgaven hva som skjer på et spesielt karrierekurs og analyserer dette.

Aktuelle forskningsspørsmål har vært:

1. Hva har introduksjonsprogrammet å si for hvordan flyktninger opplever karriereveiledning?
2. Hva har flyktningers kulturbakgrunn å si for hvordan de opplever karriereveiledning?
3. Hvordan kan traumer påvirke flyktningers opplevelse av karriereveiledning?
4. Hvordan opplever flyktninger moderne karriereveiledning?

### **3. VITENSKAPSTEORISK STÅSTED**

#### **3.1. Teoretisk, praktisk og fortrolig kunnskap**

En erfaringsbasert masterutdanning gir mulighet for forståelse gjennom fordypning i de praktiske erfaringene som vi tar del i, og som for eksempel formidles gjennom fortellinger. Å gi en god begrunnelse for egen forståelsesramme er viktig for kvaliteten av et vitenskapelig arbeid. Et perspektiv på forståelse er at den består av vår teoretiske, praktiske og fortrolige kunnskap (Kymre, 2017, s. 134-35). Dette er relevant for meg fordi jeg til daglig bruker min teoretiske, praktiske og fortrolige kunnskap uten å reflektere særlig over den. Når jeg står overfor en bruker eller en utfordring i arbeidet, handler jeg uten å tenke mye på hvorfor. I alle faser av masterprosjektet har jeg kunnet bruke mye tid til å tenke og sette ord på de ulike formene for kunnskap. Dette gir mulighet for større forståelse.

Den analytiske tilnærmingen i en masteroppgave består ideelt sett av en teoretisk forankring og av en framgangsmåte (metode). Den teoretiske forankringen har betydning for bakgrunnsforståelsen, som utgjør forskerens ståsted og utgangspunkt, og det virker inn på framgangsmåten» (Kymre, 2017, s. 136).

#### **3.2. Verden slik den oppleves og erfares**

Husserl, den tysk-østeriske filosofen som regnes som fenomenologiens grunnlegger, mener at menneskelig erfaring kjennetegnes av direkte opplevelse av helhetlige, meningsbærende fenomener. Dette er utgangspunktet for kunnskapsdannelsen. Siktemålet ved en fenomenologisk undersøkelse er finne fram til det særegne ved fenomenet, dets essens eller vesen. Fenomenologiske undersøkelser retter oppmerksomheten mot verden slik den konkret oppleves og erfares fra et subjektperspektiv (Thomassen, 2006, s. 170). Brukeres perspektiv kan være et slikt subjektperspektiv. Fenomenologer er vare for bakgrunner og mener at ting som blir tatt for gitt trenger forklaring – både i hverdagslivet og i mer spesielle situasjoner (Embree, 2013, s. 15). For eksempel når jeg i prosjektet mitt opplever at kursdeltakere er borte fra kurset, leter jeg etter flere mulige forklaringer inspirert av fenomenologien.

### **3.3 Å tro, verdsette og ville**

Embree (2013, s. 1) mener at den fenomenologiske tilnærmingen i hovedsak krever to ting. For det første å finne den rette holdningen som må være både refleksiv og teoretisk, og deretter å komme i gang med observasjon og analyse. Fenomenologi handler om intensive prosesser. Embree (s. 76) mener det gir god mening å klassifisere i tre holdninger ut fra de tre posisjonsbaserte komponentene å tro (kognitivt), å verdsette (valusjonelt) og å ville (volisjonelt). Han skiller mellom natur og kultur. Det finnes en natur, men flere kulturverdener. Enkleste er å studere de valusjonelle, verdimessige holdningene hos folk (Embree, 2013, s. 24). Menneskers verdier kommer til uttrykk gjennom hvordan vi forholder oss til hverandre, om vi hjelper, hindrer eller lar hverandre være.

Med fenomenologisk tilnærming spør vi ikke direkte etter hva intensjonen med en handling er, vi ser etter en intensjonell rettethet i det som viser seg som fortalt eller observert. Vi kan for eksempel fortelle om noe som husket, forestilt, fornemmet, tenkt eller villet. Via analyser av intensjonalitet, slik det viser seg i handling, kan fenomener forstås vitenskapelig (Kymre, 2017, s. 138).

For eksempel har jeg i analysen av mine observasjoner, forsøkt å få tak i hva det som framtrer sier om deltakernes opplevelse av kurset. Jeg har ønsket å forstå deltakernes handlinger (også talehandlinger) blant annet i lys av Embrees tanker om verdier. Når jeg opplevde at de var mer engasjert i kreative oppgaver, er min tolkning at denne typen oppgaver appellerer sterkere til dem enn tradisjonell undervisning.

Zahavi (2010, s. 137) beskriver forholdet mellom livsverden og vitenskap som dynamisk, og påpeker at vitenskapen er fundert på livsverdenen. Dynamikken består i at vi tar opp teoretiske antagelser i vår daglige praksis, og gjør dem til en del av vår livsverden. Livsverden blir beskrevet som den verden som vi er fortrolige med, som en førvitenskaplig erfaringsverden. Fenomenologien kan gjøre intensjonalitet i livsverdenen forståelig for oss.

### **3.4 Aksjoner, intensjoner og kontekst**

Jacob Meløe (1997, s. 338) hevder at vi ikke kan forstå folk hvis vi ikke forstår deres verden. Når vi skal forstå en annen, må det handlingen er rettet mot beskrives med de begrepene som

hører til innenfor den verden som aktøren handler i. I artikkelen postulerer han tre grunnsetninger som en premiss for å forstå aktøren og hans verden:

1. Aktøren handler innenfor og med hensyn på en verden.
2. Hvis vi ikke forstår den verden aktøren handler innenfor, eller med hensyn på, forstår vi heller ikke det aktøren gjør.
3. Hvis du ikke forstår det aktøren gjør, rett ikke ditt blikk (bare) mot aktøren. Peil inn det sted aktøren ser fra. Og rett ditt blikk mot det aktøren retter sitt blikk mot.

Forståelsen av en annens handling omfatter ikke bare det å kjenne landskapet som handlingen utøves i. Den innebærer også å forstå hva som begrunner handlingene. Kort sagt handler dette om å få fram handlingens aksjoner (det som gjøres), intensjoner (det som fornemmes/sanses intellektuelt og kroppslig, føles og tenkes) og konteksten (det som er rundt, og som danner rammene om den, som mennesker, ting, sted, alle tingene som må med for å gi mening og identitet til en handling). Det Meløe skriver burde være en selvfølge for en sosialarbeider, allikevel ga lesingen meg en oppvåkning i forståelsen av andres handlinger. Da jeg under kurset brukte Meløes metode for å forstå deltakeres skepsis mot konkrete praksisplasser, kom jeg til at det kanskje kunne dreie seg om mannlige flyktningers skepsis mot arbeidsplasser hvor kvinner er i flertall, som barnehager, kafeer og butikker. I hjemlandene deres er arbeidslivet mer kjønnsdelt enn i Norge.

### **3.5 Meningssammenhenger**

Å utforske mening fenomenologisk er å prøve å få fram erfaringen slik den viser seg i seg selv, uten å legge til et for tydelig teoretisk perspektiv i første omgang.

Fenomenologien søker ikke årsakssammenhenger, men meningssammenhenger. Den fenomenologiske tilnærmingen innebærer å skrive fram erfaringen slik det trer fram for oss. Blikket er rettet mot å forstå det vesentlige i erfaringen – det som konstituerer og gir mening til fenomenet som studeres, og det som gir mening i situasjonen.

Derneft gjøres erfaringen til gjenstand for en hermeneutisk, refleksiv og fortolkende prosess, med mål om å utvikle dypere forståelse for fenomenet (Halås, 2017, s. 221).

### **3.6 Allmenn interesse og gjenkjennelse**

Gadamer (1997, referert i Halås, 2017, s. 221) beskriver forståelse som deltakelse i en felles mening. Forståelse handler om å sette egne fordommer på prøve og er en streben etter å se saken fra flere sider. Gjennom dialogen med andres erfaringer og teorier søkes en intersubjektiv form for validering som ikke er knyttet til det universelle og generelle, men til det unike og spesielle. Det handler ikke i første rekke om å finne det allmenne i betydningen av kunnskap som allmenngyldig på den måten at den kan gjelde i alle situasjoner, men at det du skriver, har en allmenn interesse og vekker gjenkjennelse. Det bærer mer preg av å være spørsmål og ting å tenke over i møte med nye situasjoner.

Halås (2017, s. 221) mener at uroen ofte danner et utgangspunkt og er en sentral drivkraft for forskning. Den kan ha ulike ansikter: kroppslige fornemmelser, følelser, berørthet og ansvar, at noe er uklart, opplevelse av usikkerhet og tvil, at noe står på spill, tankemessige forstyrrelser. Diskrepanserfaringen (Lindseth, 2015 s. 48) handler om å bli opptatt av noe som ikke stemmer, og om å ta uoverensstemmelsene og avvikene på alvor. Uroen sender et varsel til tanken om at det er noe som ikke stemmer.

Fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. Slike studier kan være beskrivelser av felles erfaringer som deltakere i et prosjekt har. Disse gir et grunnlag for utvikling av en generell forståelse av det fenomenet man forsker på (Thagaard, 2013, s. 40). I min studie er jeg opptatt av den enkeltes subjektive opplevelse av karriereveiledning, men i enda større grad av flyktninggruppas felles forståelse av fenomenet. Det synes for meg at en fenomenologisk tilnærming passer godt til min problemstilling og de metodene jeg har brukt.

### **3.7 Hermeneutisk fenomenologi**

Tradisjonelt krever en fenomenologisk tilnærming at en prøver å sette til side all forforståelse en har, for at fenomenet selv skal tre fram på klarest mulig måte. Men etter den «hermeneutiske vendingen» i fenomenologien er det anerkjent at en beskrivelse også alltid er en fortolkning, skriver Thomassen (2006, s. 171). Dermed kan det virke som den uforenlige motsetningen mellom fenomenologi og hermeneutikk blir mindre. Innen hermeneutisk fenomenologi søker man å fokusere på hvordan fenomenet trer fram i sin egenart, knyttet til fenomenologien, og det mer fortolkende fra hermeneutikken.



### **3.8 Refleksiv praksisforskning**

Gadamer (1997, referert i Halås, 2017, s. 233) peker på hvordan forståelse starter med et møte med noe fremmed. Det som er annerledes, og som får oss til å stille spørsmål. Det driver oss fremover i søkningen etter forståelse i form av det han kaller en horisontsammensmeltning. Forskning starter ut fra en undring om hva det kan være som gjør en praksis spesiell eller problematisk. Lindseth (2017, s. 244) kaller denne formen for forskning for refleksiv praksisforskning. Refleksiv praksisforskning baserer seg på en konkret refleksjon, og må starte i framfortellingen av en erfaring. Når en opplevelse har funnet ord gjennom en fortelling, og slik er blitt en forståelig og analyserbar erfaring, kan vi reflektere kritisk over den, mener Lindseth. Til sist må blikket løftes og perspektivet utvides i en teoretisk refleksjon. De vesentlige sammenhenger som den kritiske refleksjonen har hentet av framfortalte erfaringer brukes i dialog med relevant teori. Jeg ønsker at mitt prosjekt skal framstå som refleksiv praksisforskning med forankring i fenomenologi og hermeneutikk.

## **4. METODE**

### **4.1 Forskningsstrategi**

Forskningsdesignet omfatter undersøkelsens hvem, hva, hvor og hvordan. Det kalles kvalitativt forskningsdesign når forskeren bruker kvalitative metoder som intervju og observasjon. Kvalitative metoder er godt egnet til å beskrive og forstå menneskers liv. Kvalitative metoder krever nærhet til det vi vil forske på. Dette fordrer mer etisk refleksjon enn kvantitative metoder (Thagaard, 2013 s. 18 og 226). Selv har jeg studert flyktningers opplevelse av karriereveiledning ved deltakende observasjon på et karriereveiledningskurs. Deltakerne var i slutfasen av introduksjonsprogrammet i Trondheim.

### **4.2 Studie i fremmed organisasjon**

Gjennom det erfaringsbaserte masterstudiet i karriereveiledning har jeg skrevet oppgavene mine etter intervjuer med kolleger og brukere på egen arbeidsplass, et lokalkontor i Nav. Det har jeg opplevd som uproblematisk. I utgangspunktet var jeg innstilt på å gjøre masterprosjektet i egen kommune.

I litteraturen framheves felles erfarings- og kunnskapsbakgrunn som positivt for forståelse og kunnskapsutvikling (Thagaard, 2013, s. 86). Jacobsen (2015, s. 56) påpeker at det er lettere å få tilgang til informasjon, og at man vil møte større åpenhet og tillit som innsider. I tillegg mener han at det er positivt med kjennskap til de uformelle strukturene og organisasjonens historie.

På den andre siden mener Thagaard at det kan være vanskelig å oppnå et nødvendig utenfra-perspektiv. Jacobsen (2015, s. 57) mener at innsidere kan bli møtt med mistenksomhet, forskeren kan bli oppfattet som partisk, eller representant for ledelse eller en annen gruppe i organisasjonen. Jacobsen er også redd for at man som forsker i egen organisasjon kan komme til å føle at man må legge bånd på seg.

Om man gjør studien på et annet sted, er det lettere å stille spørsmål ved det man ser, men man er avhengig av tilknytning og aksept for å kunne gjennomføre studien (Thagaard, 2013, s. 84-85). Det vil kreve mer informasjon og kontaktskapende arbeid for å få innpass i en annen organisasjon.

Etter å ha jobbet i snart to ti-år med flyktninger, har jeg ett stort nettverk av kontakter innenfor flyktningmiljøet. Trolig ville det ikke vært vanskelig å rekruttere informanter. Men det ville vært en stor utfordring å skille rollen som forsker fra andre roller jeg har, f.eks. som flyktningkonsulent, som ansatt i Nav, som saksbehandler for mange flyktninger, som fagforeningstillitsvalgt, som frivillig i frivilligsentralen eller bidragsyter i introduksjonsundervisningen. Kanskje ville det også være vanskelig å få samtalen til å dreie seg om karriereveiledning. Min erfaring fra med karriereveiledning i introduksjonsprogrammet er at deltakerne er mest opptatt av uansett tar mest plass i samtalen. Ofte er det bekymring for familien i hjemlandet, eller praktiske ting som bolig, økonomi og helse. Individuelle intervjuer kan også - uten at det er intensjonen - åpne for å fortelle om vonde opplevelser. Dette hører først og fremst hjemme i samtaler med lege, psykolog og egen flyktningkonsulent. Det ville vært etisk vanskelig å ta imot slike erfaringer, og deretter la dem ligge. Ved et prosjekt i en fremmed organisasjon unngår man rollekonflikter og andre distraksjoner.

Da jeg, gjennom en medstudent som arbeider i en arbeidsmarkedsbedrift i Trondheim, fikk muligheten til å gjøre masterprosjektet mitt der, grep jeg sjansen. Bedriften hjelper jobbsøkere ut i arbeid gjennom karriereveiledning, opplæring og arbeidspraksis i samarbeid med næringslivet. De arrangerer kurs for flyktninger som er i slutfasen av introduksjonsprogrammet, på oppdrag fra det kommunale kvalifiseringssenteret. I forkant at prosjektet besøkte jeg bedriften to ganger. Der møtte jeg kurslederne for de to kursene for flyktninger og lederen for bedriften. Alle tre var positivt innstilt og ga meg mulighet til å forske på deres arbeidsplass. Av praktiske grunner valgte jeg å følge det ene kurset. Kurset gikk over 11 uker. Jeg var til stede på ti av kursdagene. Kurset var en del av en pakke, som også besto av individuell oppfølging og praksisplass i bedrift.

Kurslederen har master i rådgivingsvitenskap fra NTNU. I møtet med kurslederen i forkant av kurset, fikk jeg kopi av rapporten fra det forrige kurset deres. Vi utvekslet erfaringer fra arbeid med flyktninger. Seinere både i forkant, underveis og etterkant av kurset, har vi hatt kontakt via telefon og epost. Jeg har fått tilsendt det samme materialet som deltakerne.

Jeg har gjort prosjektet mitt i en fremmed organisasjon, men i et fagfelt som jeg arbeider i og kjenner godt. Det mener jeg har vært en stor fordel.

### 4.3 Deltakende observasjon

Jeg har valgt deltakende observasjon som metode for innsamling av data. Ved deltakende observasjon studerer vi deltakerne i en sosial setting, samtidig som vi er en del av denne settingen (Thagaard, 2013, s. 75). På den måten får forskeren innsikt i sosiale situasjoner, og kontakt med deltakerne. Forskeren kan snakke med deltakerne, og få tilbakemelding på sin forståelse av det som skjer. Jacobsen (2015, s. 165) beskriver metoden som registrering av hva mennesker faktisk gjør, og at man på den måten unngår problemer ved at folk ikke husker, eller snakker sant. Gjennom deltakende observasjon kommer man nærmere inn på folks virkelighet og får personlig kunnskap om dem, skriver Fangen (2011, s. 40). Det gir bedre forståelse og fortolkning av feltet, mener hun.

Dette kan ifølge Embree (2013, s. 22) kalles kulturbaserte observasjoner. A. K. Larsen (2007, s. 89) deler deltakende observasjon i to typer: passiv og aktiv. Ved passiv deltakende observasjon vil forskeren unngå at tilstedeværelsen påvirker situasjonen som studeres. Aktiv deltakende observasjon knyttes oftest til aksjonsforskning. Selv opplevde jeg min rolle som ganske passiv, men en gang hadde jeg et innlegg om arbeidsmarkedet i Trøndelag, og hvilke yrkesgrupper det er behov for nå, og i de nærmeste årene. I løpet av kurset hendte det flere ganger at kurslederen henvendte seg til meg for innspill eller at deltakere rettet direkte spørsmål til meg. Før og etter kurstimene, og i pausene, tok jeg ofte kontakt med deltakerne med småprat og konkrete kommentarer og spørsmål. De henvendte seg også til meg, oftest for å spørre om betydningen av ord eller begreper, og noen ganger for å spørre meg om noe personlig.

A. K. Larsen (2007, s. 90) er opptatt av om observasjonen er åpen eller skjult. Selv var jeg det Larsen kaller en observerende deltaker. Det er en forsker som blir del av miljøet, men de som studeres, kjenner til at forskeren er forsker. Jeg opplevde tillit fra deltakerne og følte meg velkommen i gruppa. Men skepsisen til å gi samtykke viste at tilliten nok var mindre enn jeg trodde.

Fordelene med deltakende observasjon, slik jeg ser det, er at man ved å delta i flyktningenes daglige aktiviteter kan se ting som ikke kommer fram i individuelle intervjuer, eller fokusgrupper. Gjennom deltakende observasjon kan man få tilgang til flyktningenes opplevelse av karriereveiledning. Ved å være sammen med dem i deres naturlige miljø fikk jeg sjansen til å snakke med dem om deres opplevelser i en uformell og avslappet situasjon. Jeg var til stede på ti av de elleve kursdagene, og noterte for hånd alt som skjedde på kurset.

De fleste gangene renskrev jeg notatene på data samme dag. Det ga meg over 50 sider og 15000 ord med data fra kurset. I forkant av kurset, og etter de fleste av kursdagene, har jeg skrevet refleksjonsnotater.

#### **4.4 Ikke intervjuer eller fokusgrupper**

Jeg valgte deltakende observasjon for å samle data til mitt prosjekt, men kunne også ha valgt individuelle intervjuer, eller fokusgrupper.

Da jeg i forkant av prosjektet valgte bort individuelle intervjuer, gjorde jeg det ut fra flere forhold. De intervjuene som er referert i studiene om karriereveiledning som jeg har lest, har inneholdt lite om flyktningers opplevelser (se for eksempel Hatlem, Havgar & Størset, 2013; Thomsen & Hatlem, 2016). Grunnen til at jeg finner lite om flyktingenes opplevelser kan være den generelle skepsis som mange flyktinger har til fremmede, eller at intervjuene er gjort på norsk.

Profesjonell tolking er kostbart og derfor utenfor rekkevidde for en masterstudent. Å bruke frivillige tolker ville vært uetisk, fordi man da ikke kan sikre trygg kommunikasjon.

Fokusgrupper har jeg valgt bort på grunn av utfordringer knyttet til gjennomføring av fokusgruppeintervjuer. Det er krevende både å sette sammen og lede fokusgrupper. Den viktigste årsaken er imidlertid at det språklige nivået til gruppa som helhet ville gjort det vanskelig å få verdifulle data.

#### **4.5 Deltakere, samtykke og rammer**

Det var elleve deltakere på kurset, to kvinner og ni menn. De er nærmere beskrevet i kapittel 6. Jeg har ikke hatt noen innflytelse på hvem som har blitt tatt ut til kurset jeg har fulgt. Bør jeg kalle utvelgelsen av deltakere tilfeldig? Nei, for både med hensyn til landbakgrunn, alder og kjønn er de representative for deltakere i introduksjonsordningen i 2018.

Under presentasjonsrunden for deltakere første kursdag, presenterte jeg prosjektet mitt.

Underveis har jeg holdt deltakerne informert, og på tredje kursdag la jeg fram samtykkeskjemaet (Vedlegg 2) sammen med godkjenningen fra NSD (Vedlegg 1). En av deltakerne sa straks at han ønsket å være med. En annen deltaker sa at han ikke forsto alt, og ville ha tolk. Jeg tenkte at jeg ikke kunne bruke av den begrensede kurstiden til å forklare

behovet for samtykke og foreslo at jeg skulle ta med tolk til etterfølgende kursdag. På kursdag fire hadde jeg med tolker på arabisk og tigrinja. Det førte til at alle tilstedeværende samtykket skriftlig. På kursdag fem kom en somalisk tolk som oversatte for den ene deltakeren som hadde somali som morsmål, og snakket med den andre som var fraværende på telefon. Den tilstedeværende deltakeren var svært tvilende til å skrive under. Kurslederen hjalp meg ved å forklare viktigheten av forskning, og det ender med at deltakeren vil være med. Men hans siste kommentar er at han vil holde kurslederen ansvarlig, dersom han blir misbrukt.

Deltakeren, som får informasjon via telefon, samtykker seinere etter at han har fått samtykkeerklæringen med seg hjem for å drøfte med kona si. Da jeg har med samtykkeskjemaet til kurset, har fem av deltakerne begynt i praksis. To av dem treffer jeg en dag etter at skolen er slutt på voksenopplæringssenteret. De synes det er uproblematisk å samtykke, men vil gjerne snakke med meg om andre ting. En tredje treffer jeg lenge etter at jeg har avsluttet feltarbeidet også på voksenopplæringen. I disse tre møtene opplever jeg mye større åpenhet enn på kursdagene, til tross for at dette er deltakere jeg har hatt liten mulighet til å bli kjent med.

Ni av de elleve deltakerne på kurset samtykket. Alle ønsket å få innsyn i den ferdige teksten og mulighet til å komme med kommentarer til denne. Jeg har sendt deltakerne de deler av teksten hvor de er omtalt, og gitt dem mulighet til å komme med kommentarer via epost, telefon eller i møter med meg. En deltaker har gitt positiv tilbakemelding skriftlig. En av deltakerne har gitt skriftlig tilbakemelding og møtt meg. To andre deltakere har møtt meg, den ene to ganger. Ingen har hatt ønsker om endringer i teksten. En har gitt uttrykk for at han synes beskrivelsen av ham selv var god. De deltakerne jeg har møtt har brukt møtene til å fortelle meg nye ting fra livene deres, og hvordan det går med dem nå etter kursperioden. En som går på skole ønsket hjelp med lekser.

To av deltakerne på kurset har ikke samtykket til å delta i prosjektet. Den ene har jeg, tross flere forsøk, ikke fått kontakt med. Den andre har jeg snakket med på telefon uten at jeg klarte å avklare om han ville gi meg samtykke. Etter å ha drøftet spørsmålet med NSD, har jeg i oppgaven tatt bort personlige kjennetegn ved disse to deltakerne.

## 4.6 Analyse og drøfting

I analysen av mine notater fra karriereveiledningskurset for flyktninger, har jeg brukt en narrativ tilnærming. Fortellingen er menneskets mest grunnleggende kunnskapsform, noe vi praktiserer hele tiden i hverdagen. Gjennom fortellingen skaper vi sammenheng, helhet og flyt. Robertson (2012, s. 229) definerer narrativ ganske enkelt som en fortelling om noe har hendt i virkeligheten eller fantasien.

Individet er en del av et kollektiv, og hvis fortellinger kan gi oss forståelse på individnivå, er de sannsynligvis også verdifulle når det gjelder innsikt i hvordan grupper forstår omverdenen, mener Robertson (s. 225). Fortellinger hjelper oss å bli lydhøre for nyanser og mer mottakelige og oppmerksomme på stemmene til samfunnets marginaliserte.

Kokkersvold (2010, s. 94) mener narrativer, eller fortalte historier, som hun oversetter begrepet med, betyr mye for oss. Hun forklarer begrepet slik:

Vi fødes inn i en narrativ verden, vi lever våre liv gjennom narrativer som etterpå blir beskrevet i narrative termer. Narrativene invaderer våre hverdagsliv... Fortellingene er like mye del av den menneskelige natur som det puste og blodets sirkulasjon.

Videre er hun opptatt av at narrativer oppmuntres og skapes i en bestemt sosial kontekst. Selv om historien fortelles av noen, vil den preges av hvem den fortelles til. Narrativer er ofte personlige, men grupper kan også lage sine egne narrativer. De kollektive narrative overlapper med personlige narrativer, slik at individer kan definere seg som en del av en gruppe.

Jeg presenterer funnene mine som fortellinger. Disse fortellingene drøfter jeg mot aktuell forskning om flyktninger og karriereveiledning og brukermedvirkning mer allment.

Utfordringen i narrativ analyse er å forstå den fortellingen som jeg har skapt sammen med deltakerne i kurset. Narrativ analyse handler om å tolke det som fortelles og måten det fortelles på. Johansson (2012, s. 279) mener den tolkende prosessen starter allerede når man bestemmer seg for et forskningsprosjekt, og pågår til man setter siste punktum. Hun er opptatt av innhold, struktur og mellommenneskelige forhold i analysen av sin forskning. For meg har det vært krevende nok å registrere hva som skjedde og hva som ble sagt på kurset.

I utvelgelsen av fortellinger fra kurset har jeg hentet inspirasjon fra Cochran (1997, s. 55).

Hva som blir fortalt, og hvordan det fortelles, sier noe om hvem personen er og hvordan han

har utviklet seg, mener Cochran. Han er opptatt av brudd eller vendepunkter i fortellinger. Flyktninger har til felles at de har brutt opp fra det kjente i hjemlandet, og blitt tvunget til å starte et nytt liv i Norge. Cochran er opptatt av hva som er en persons drivkraft, men også hva vedkommende er sårbar for.

## 4.7 Reliabilitet

«Reliabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2013, s. 201). Reliabilitet kan testes gjennom at flere forskere gjennomfører samme undersøkelse eller at samme forsker gjennomfører samme undersøkelse på ulike tidspunkter. Samme resultater forteller om høy reliabilitet. Sikring av høy reliabilitet er ikke like enkelt når vi snakker om kvalitative undersøkelser. «Gjennom observasjoner gjøres mange tolkninger, og det er ikke sikkert at ulike forskere legger merke til det samme, eller oppfatter på samme måte» (A. K. Larsen, 2007, s. 81). Reliabilitet handler også om at informasjonen behandles på en nøyaktig måte ved å holde god orden på dataene som samles inn (Jacobsen, 2015, s. 172).

## 4.8 Validitet

Med validitet menes gyldighet og relevans. Med gyldighet og relevans mener vi at dataene vi samler inn, gir svar på det eller de spørsmålene vi har stilt. I vitenskapelig metode opererer vi med to ulike typer gyldighet og relevans. Intern gyldighet går på hvorvidt vi har dekning i våre data for de konklusjoner vi trekker. Ekstern gyldighet går på om våre resultater har gyldighet i andre sammenhenger – om de er overførbare til andre kontekster (Jacobsen, 2015, side 237). «Vi må stille de riktige spørsmålene i forhold til problemstillingen vår». «Det er viktig at vi trekker inn årsaksvariabler som er relevante, og at vi velger mange nok» (A. K. Larsen, 2007, s. 39). Selv har jeg valgt fire variabler, som jeg tror kan påvirke flyktningers opplevelse av hjelpen de får for å finne jobb i Norge. To er systemiske og utenfor deres kontroll, nemlig introduksjonsordningen og typen karriereveiledning som gis. De andre to er kjennetegn ved deltakerne, at de har en annen kulturbakgrunn, og har opplevd traumatiske hendelser i livet sitt før de kom hit.



Johansson (2012, s. 315) er også opptatt av høy validitet. Hun vil at forskere skal inkludere stor mengde av sitater i presentasjonen, og presentere alternative forklaringer for at leserne selv skal kunne bedømme forskningen. Det er i tråd med hennes ønske om høyest mulig gjennomsiktighet ved at man som forsker synliggjør alt man har gjort, beskriver hvordan man har kommet fram til tolkningen, og gjør primærdata tilgjengelige for andre forskere. Johansson er også opptatt av originalitet i analyse og presentasjon, samtidig som den framstilles på en helhetlig måte og ses i sammenheng med tidligere forskning om samme tema. Hun mener at troverdigheten øker ved at man tar materialet tilbake til dem man har forsket på, og får deres synspunkter. Jeg har sendt teksten min til kurslederen og alle deltakerne på kurset, og gitt dem mulighet til å kommentere, muntlig eller skriftlig via epost, mobil, eller ved å møte meg. I hvilken grad man som forsker skal ta hensyn til synspunkter fra deltakerne er omstridt (Thagaard, 2013, s. 207). Selv synes jeg at det var etisk riktig å ta hensyn til kommentarene jeg fikk.

Det er flere ting som kan påvirke troverdigheten til et forskningsprosjekt: forskerens nærvær (undersøkereffekt), stedet forskningen gjøres (konteksteffekt) og språk- og kulturbarrierer (Jacobsen, 2015, s. 241-244; L. Larsen, 2010, s. 149; Thagaard, 2013, s. 205).

L. Larsen (2010, s. 142) forklarer undersøkereffekt slik:

Som deltaker og som observatør påvirker forskeren forskningen. Det at hun er der i seg selv er en dimensjon som bidrar til sosiale prosesser i feltet. Som ny i det sosiale systemet er hun utenfor det, men hun kan aldri være bare objektivt betraktende. Hun deltar ut fra egen forståelse, sine livserfaringer, profesjonalitet og ut fra forestillinger om og forventninger til systemet. Hun fortsetter å delta ut fra hva hun observerer og hvordan hun opplever, koder og tolker disse observasjonene.

L. Larsen forteller at hun selv i sitt prosjekt i en yrkesfagklasse gled raskt inn, fordi hun deltok fra starten av skoleåret. Jeg opplevde det samme, fordi jeg var til stede fra første kursdag.

Jeg synes selv at jeg fant en grei rolle i min deltakende observasjon, men trolig var det en usikkerhet om hvem jeg var, og hvordan mitt syn på deltakerne kunne påvirke deres muligheter. Det synes jeg kom fram i arbeidet med å innhente samtykke for forskningen og i de samtalene jeg hadde utenfor arbeidsmarkedsbedriften. Spesielt synes jeg de samtalene jeg

hadde på voksenopplæringen og andre steder viste konteksteffekt ved at jeg der opplevde en større åpenhet. Språk- og kulturbarrierer er en åpenbar utfordring i forskning om flyktninger.

#### **4.9 Overførbarhet**

Jeg er usikker på overføringsverdien av min studie, men jeg tenker at den er interessant fordi den gir stemme til flyktninger i introduksjonsprogrammet. Jeg synes deres opplevelser og erfaringer er lite framme i debatten som pågår om introduksjonsordningen generelt og karriereveiledningen som inngår i programmet, spesielt. Oppgaven kan også være nyttig for de som skal arrangere tilsvarende kurs eller på andre måter hjelpe flyktninger å finne sin plass i norsk arbeidsliv.

## **5. KARRIEREVEILEDNING TIL FLYKTNINGER**

### **5.1 Hva finnes av forskning på området?**

Det er gjort lite forskning i Norge på betydningen av karriereveiledning som virkemiddel for å integrere nyankomne flyktninger (NOU 2016:7, s. 201). Litteratursøk, som jeg har foretatt sammen med bibliotekar på høgskolen og alene, har gitt få treff. Det er imidlertid forsket en god del på introduksjonsloven, og effekten av denne. Det meste av denne forskningen er kvantitativ forskning, gjennomført på grunnlag av offentlig statistikk. Men de siste åra har det vært gjennomført to kvalitative undersøkelser av deltakere i introduksjonsordningen, og om deres opplevelse av programmet. Disse undersøkelsene er spesielt interessante i forhold til mitt prosjekt, og vil bli beskrevet seinere i oppgaven (Djuve, Kavli, Sterri, Braanen & Bråten, 2017; Lillevik & Tyldum, 2018).

Det foreligger internasjonale studier om karriereveiledning for innvandrere, men lite av forskningen sier noe om spesifikt utbytte av karriereveiledning som virkemiddel for integrering (NOU 2016:7, s. 202). European Centre for The Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2014, s.1-2) har gjort en metastudie om karriereveiledningstjenester i Europa. Studien antyder at karriereveiledning fører til bedre integrering, økt motivasjon, bevissthet og jobbmobilitet, samt bedre koordinering av tjenester. Undersøkelsen har sett på introduksjonsprogrammer som finnes i flere land, herunder Norge, og rapporterer at disse programmene gir bedre resultater om de kombineres med informasjon om, og utvikling av, karrierekompetanse og karriereplanlegging.

European Lifelong Guidance Policy Network (EPLGN) (2014., s. 50) mener det er grunnlag for å si at livslang karriereveiledning bør være en del av det offentlige tilbudet til innvandrere. For eksempel viser forskning fra flere europeiske land at innvandrerkvinner som har fått karriereveiledning fikk større selvtillit og ble bedre i stand til å finne fram i utdanningssystemet og arbeidsmarkedet.

NOU 2016:7 (s. 203) mener at kunnskapsgrunnlaget knyttet til innvandrere og karriereveiledning er svakt, og at det trengs mer forskning på området. Utvalget mener likevel at kunnskapen er tilstrekkelig til å slå fast at karriereveiledning fremmer arbeidsdeltakelse og selvforsørging, og derved bedre utnyttelse av innvandrernes ressurser.

Hva er det som virker i karriereveiledning for flyktninger? I sin oppsummering for det britiske nasjonale instituttet for karrierelæring og veiledning har Hawthorn og Jackson (NICEC Briefing, 2004) en liste med råd til karriereveiledere som ikke har spesialistkompetanse om flyktninger. Jeg tror det gjelder de fleste norske karriereveiledere. Det første og viktigste rådet er «Never generalise about refugee clients»; bli kjent med hver enkelt på samme måte som med alle andre brukere. Det eneste flyktninger har felles er at de er blitt tvunget til å forlate sitt hjem. Som punkt to setter Hawthorn og Jackson språkkompetanse, og å undersøke behovet for profesjonell tolking i veiledningssamtalene. Deretter fokuserer de på kulturell og sosial bakgrunn, og hva som har skjedd den siste tiden i livet deres. Forskerne anbefaler å bruke god tid på å utforske arbeidserfaring, og så se på muligheter i arbeidslivet der de nå bor. Her peker de på viktigheten av å møte skepsis hos arbeidsgivere med gode søknader og cv, best mulig språkkompetanse, og lære veisøkere uskrevne koder. Det kan være ting som hvordan man kler seg, kommuniserer med kolleger eller kunder på de aktuelle arbeidsplassene. Hawthorn og Jackson mener flyktninger skiller seg fra andre ved at ambisjonene oftere er urealistisk høye, eller altfor beskjedne. De peker på behovet for å komme fram til balanse mellom ambisjoner og realisme, og lage en langsiktig plan.

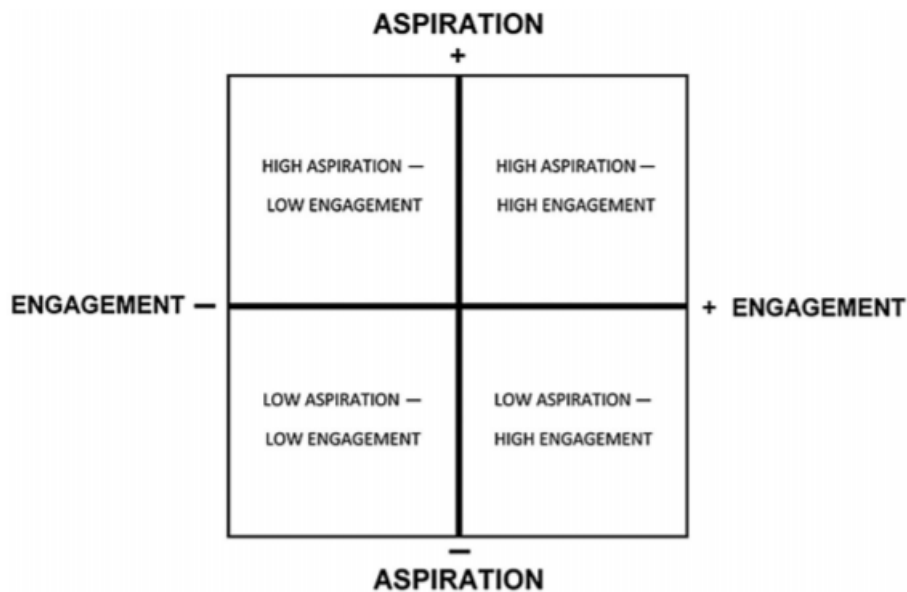
## **5.2 Hvilke karriere teoretikere kan hjelpe i arbeidet med flyktninger?**

### **5.2.1 Kulturell tilrettelegging**

Den indiske karriere teoretikeren Arulmani (2011) er opptatt av kulturell tilrettelegging. De fleste karriere teorier og metoder er utviklet i den vestlige delen av verden for personer som tilhører vestlig kultur. Arulmani mener at karriereveiledning må ha kulturell resonans for å fungere optimalt. Han har utviklet karriereverktøy som bygger på indisk tradisjon og livsstil. Arulmani har i sin forskning vist at tilnærming som er kontekstualisert er mer effektiv. Han anbefaler at man kartlegger veisøkeres antakelser om yrker og karriere for å ha bedre sjanse til å lykkes med veiledningsprosessen. Dette er særlig viktig i tverrkulturell veiledning. Flyktninger kan fortsette å handle ut fra verdier de har med seg fra hjemlandet, lenge etter at de har kommet til et nytt land.

Arulmani (2018) har også utviklet en modell for en kulturell beredskap. Den omfatter ambisjoner og engasjement for å forstå dynamikken i integrering. Den bygger på intervjuer med 84 immigranter fra 35 land som bor i 9 høy-inntektsland for eksempel Sverige og

Canada. Deltakerne i den fenomenologiske studien er personer som Arulmani har møtt tilfeldig på sine reiser i vestlige land, de fleste i serviceyrker som reisende kommer i kontakt med. Intervjuene er gjort over en periode på 17 år. I analyseprosessen har han engasjert svenske karriereveiledere. Arbeidet har resultert i en modell som kombinerer ambisjoner og engasjement (Arulmani, 2018, s. 4):



Grappa med lave ambisjoner og lavt engasjement kjennetegnes av skuffelse og en følelse av å bli oversett, neglisjert og ikke regnet med av omgivelsene. Drømmene er borte. Grappa med høye ambisjoner og lavt engasjement viser sinne og frustrasjon. De høye ambisjonene er urealistiske og evnen til å overkomme hindringer er ikke sterk nok. Det som kjennetegner de med høye ambisjoner og høyt engasjement (idealgrappa) er at deres forventninger er realistiske og samsvarer med behov i samfunnet de er en del av. Den siste grappa har lave ambisjoner og høyt engasjement. De jobber hardt uten ambisjoner om personlig suksess for å sikre velferd for familien, men har liten kontakt med kulturen i landet de bor. De siste er grappa Arulmani tror vil kunne profitere mest på kulturtilpasset karriereveiledning.

### 5.2.2 New DOTS

New DOTS er en annen teori, som blant annet fordi den fokuserer på behovet for livslang læring, er særlig interessant for arbeidet med flyktninger. DOTS-teorien har siden 1980-tallet vært et innflytelsesrikt verktøy for karriereundervisning og karriereveiledning (Law, 1999, s.

35). DOTS er forkortelse for decision learning (D); opportunity awareness (O); transition learning (T) og self awareness (S). På norsk kan vi si valgkompetanse, mulighetsoppmerksomhet, håndtering av overgangsfaser og selvinnsikt. Gravås (2013) omtaler dette som sentrale karriereferdigheter, som flyktninger i større grad enn andre har behov for undervisning i. De fleste har hatt begrenset med muligheter, og lite fokus på selvinnsikt. Som deltakere i introduksjonsprogrammet befinner de seg i en overgangsfase der de må ta valg som vil få følger for framtiden.

New DOTS er en utvidelse av den opprinnelige teorien for å møte dagens behov. I en verden hvor utviklingen går stadig fortere må innholdet i karriereveiledning endres. Det blir viktigere å vurdere informasjon selv enn å få formidlet informasjon. Å kunne lære nye ting blir viktigere enn å inneha nøkkelferdigheter. Det dreier seg om hvordan ting endres, ikke hvordan de er.

New DOTS er ikke bare opptatt av at folk må lære nye ting, men også hvordan og hvorfor. Læringsprosessen er viktig, fordi mennesker vil ha behov å lære hele livet. Gjennom livet vil det fleste bli tvunget til å skifte yrkesroller flere ganger. Yrker vil forsvinne og nye vil utvikles. Kunnskap blir utdatert. Innsikt i hvordan man lærer er av varig verdi. Teorien fokuserer på hvorfor ting er relevante å lære. Det kan gi motivasjon som er en av utfordringene i arbeidet med flyktninger.

New DOTS mål er å utvikle menneskers evne til å se muligheter, utvikle seg, ta valg og takle overganger. Læring ses som en prosess som består av å møte situasjoner med åpent sinn, og forstå hva som skjer i individet og i personens samspill med omgivelsene. Neste steg i prosessen er å gjøre seg opp en mening om det som skjer, sammenligne, og finne ut hvordan man vil forholde seg videre. For å gå fra tanke til handling, må man fokusere på både muligheter og farer. Siste steg i modellen kalles forståelse. Det dreier seg om å utvikle kritisk bevissthet. Slik kan man forklare effekter, forutsi konsekvenser og begrunne handlinger for seg selv og andre. Karriereundervisning ses som en start i en veiledningsprosess.

New DOTS inneholder en modell for læringsrommet i karriereveiledning (Law, 1999, s. 46):

		DOTS aims			
		Opportunity	Self	Decision	Transition
Post-DOTS processes	Sense				
	Sift	<i>New-DOTS learning space</i> To include: <ul style="list-style-type: none"> <li>● Learning to deal with global and social complexity.</li> <li>● Learning for change-of-mind flexibility.</li> </ul>			
	Focus	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Learning to deal with self stereotyping and ghettoisation.</li> <li>● Learning to learn.</li> </ul>			
	Understand				

Dette inkluderer å lære å takle global og sosial kompleksitet, og å være fleksibel. Interessant ut fra et flyktningeperspektiv er også målet om at man må lære å forholde seg til stereotypisering.

New DOTS kan ses som en metateori som bygger på andre karriereteorier. Blant andre Krumboltz (2009, s. 137-141) som mener at menneskers atferd er et produkt av utallige læringsopplevelser. Disse har gitt oss ferdigheter, interesser, kunnskap, tro, preferanser, sårbarhet, følelser, og nye handlinger. Situasjonene som vi kommer i er delvis utenfor vår kontroll, og delvis planlagte. Enhver situasjon kan ses som en potensiell mulighet for lære noe. Hans teori sier mye om hvorfor personer oppfører seg som de gjør. Det kan skyldes genetisk påvirkning, uformell, formell og assosiativ læring, omgivelser og hendelser. Krumboltz legger også stor vekt på betydningen av foreldre, omsorgspersoner og venner, spesielt i oppveksten. Han er heller ikke blind for mangelen på sosial rettferdighet, og mener at det er et ansvar for karriereveiledere å jobbe for sosial rettferdighet.

En annen interessant karriereteoretiker er Gelatt (1989). Han forkastet sin opprinnelige rasjonelle strategi, fordi han mener at framtiden ikke lenger er forutsigbar. Han vil isteden at

karriereveiledere skal lære veisøkerne å leve med skifter og ambivalens, akseptere usikkerhet og inkonsistens, og utvide den intuitive tenkningen.

### **5.2.3 Frustrasjoner i karriereveiledning**

Sampson jr, McClain, Musch og Reardon (2013, s. 98-105) er opptatt av hva som kan påvirke veisøkeres evne til å nyttiggjøre seg karriereveiledning. De skiller mellom egenskaper ved personen selv eller ved omgivelsene. Mest alvorlig er akutte eller kroniske negative tanker, og følelser som perfektjonisme, angst og depresjon. Veisøkere som ikke tar ansvar for egne valg er også vanskelige å veilede. Videre peker forskerne på begrenset verbal evne, manglende språkkompetanse og dårlige dataferdigheter som utfordrende. Sosiale problemer kan hindre effektiv karriereveiledning. Liten selvinnsikt henger ofte sammen med liten livserfaring og liten refleksjonsevne, som igjen kan gi urealistiske forventninger til karriereveiledning. Sampson jr et al mener det er viktig å identifisere hindringer i karriereveiledning for å kunne møte disse på en effektiv måte.

## **5.3 Hva betyr ettervirkninger av traumer for karriereveiledning?**

En av hindringene i karriereveiledning kan være ettervirkninger av det traumatiske flyktninger har opplevd. Alle er preget av konflikt, krig, tap og savn. Sorg og forsoning tar tid. Samtidig skal de lære seg et nytt språk, fortsette utdanning, eller starte i ny jobb og integrere seg i et nytt samfunn. Ekstra vanskelig er det for flyktninger fra områder hvor krigen fortsatt pågår, som i Syria, fordi de får stadige påminninger om traumatiske opplevelser, og lever i frykt for at det skal skje noe med gjenværende familie. Traumer kan føre til problemer med konsentrasjon, hukommelse, søvn og tillit. Andre plages av «flashbacks», nattlige mareritt, ubevisste øyeblikk, konstant årvåkenhet, eller opplevelse av å være unormal (Dorn & Novoa, 2007, s. 98). Noen av dem ender opp en med en diagnose for eksempel posttraumatisk stresslidelse.

Alle flyktninger som kommer til Trondheim møter en helsesøster som kartlegger deres helsesituasjon. Dersom det i denne systematiske samtalen kommer informasjon som gir mistanke om tortur, henvises personen videre til grundigere kartlegging hos psykiatrisk sykepleier i flyktningehelseteamet. Hvis mistanken bekreftes, gis tilbud om legeundersøkelse av kroppslige skader, familiesamtaler og fysioterapi. Posttraumatisk stresslidelse er utbredt,



men mange flere sliter med søvnevansker og depresjon (Håkon Stenmark, psykologspesialist, personlig kommunikasjon 12.04.18).

Shaygani er opptatt av mennesket som tilknytningsvesen, og ser immigrasjon som et komplekst psykososialt fenomen. Immigrasjon handler for han mest om tilknytning, separasjon og re-tilknytning. En mislykket prosess, med manglende sorgarbeid over tapet som immigrasjonen medfører, kan resultere i psykisk sykdom. Immigranter kan ha akutte, voldsomme og sjeldne traumer, en opphoping av mindre traumer eller tilknytningstraumer. I starten av livet i ett nytt land vil immigranten være i en kritisk fase mellom kjent og ukjent, mellom to kulturer. Shaygani er opptatt av tidsmessig splitting mellom fortid og fremtid. Flyktninger kan bli værende i fortiden og leve sitt liv i sin kulturelle gruppe og i kontakten med hjemlandet uten forsøk på integrering, eller i en planlagt framtid. Nåtiden blir på en måte ikke-eksisterende (Sharam Shaygani, psykiater, foredrag Nesoddtangen gård 02.05.2018).

## **5.4 utfordringer i forhold til kulturforskjeller i karriereveiledning**

### **5.4.1 Hva er kultur?**

Kultur kan ses som en slags mental matrise for handling; summen av alle de erfaringer, kunnskaper og verdier vi har, og som ligger til grunn for det vi gjør. Kulturkunnskap er ikke nok for å forstå andre mennesker. Individene er ulike, og kulturen gir ikke svar på hvordan man skal opptre i alle situasjoner. Kulturforskjeller kan gi opphav til kommunikasjonsproblemer, misforståelser og konflikter. I flerkulturell kommunikasjon er det viktig å etablere en felles plattform ved å spørre hverandre ut og bli kjent med hverandre (Eriksen & Sayyad, 2015, s. 41).

Samfunn og arbeidsliv er organisert annerledes i landene flyktingene kommer fra. Hofstede mener å ha funnet fem dimensjoner som beskriver forskjellen mellom mennesker i ulike nasjoner og kulturer (Arnulf, 2017, s. 306):

- Individualisme versus kollektisme
- Høy versus lav maktavstand.
- Feminitet versus maskulinitet.
- Høy versus lav unngåelse av risiko.

- Langtidsorientering.

Disse dimensjonene er relevante i forhold til integrering av flyktninger. Det er viktig å være klar over enkelte flyktninger og flyktninggruppers verdier i arbeidet med å hjelpe dem til å finne sin plass i norsk arbeidsliv. Norge ses som ett land der vi er individualistiske, maktavstanden er lav, omsorg (feminitet) står sterkt, arbeidslivet ønsker selvstendige arbeidstakere (villighet til å delegere), og folk flest er langtidsorienterte (for eksempel satser på utdanning og egen bolig). Det er mange grunner til at flyktninger kan ha behov for ny kunnskap og nye holdninger for å fungere optimalt i Norge. Et eksempel kan være om de kommer fra kjønnssegregerte samfunn.

### **5.4.2 Globalisering**

Mobilitet, migrasjon, spredning av kapitalisme og globalisering har fått forskere til å revurdere synet på kultur. De er opptatt av den globale dimensjonen ved vår nåværende sosiale situasjon. Folk er mer mobile og migrasjon er nærmest blitt en rutine. Begreper som innfødt og opprinnelsesland blir uaktuelle når folk ser seg selv som frigjort fra det området og kulturen som de ble født inn i. Vi kan imidlertid ikke komme bort fra det faktum at mennesker diskrimineres på grunn av at de er flyktninger eller migranter. Det er i dag 27 millioner flyktninger uten statsborgerskap der de oppholder seg, og over 100 millioner migranter. Generelt gis innvandrere skylden for sosiale problemer som arbeidsløshet og boligmangel (Spreizer, 2007, s. 68).

Med globalisering referer vi til den raske utviklingen i kommunikasjonsteknologi, transport og informasjon som gjør de mest avsidesliggende deler av verden lett tilgjengelige (Giddens, 1990, s. 64). En følge av globaliseringen er at islam har gått fra å være noe eksotisk og marginalt til å bli noe alltid tilstedeværende også i den vestlige verden. Dette til tross for at kun en liten del, anslagsvis 20 millioner, av verdens 1,5 milliarder muslimer bor i USA og Europa. Globaliseringen har ført til større mobilitet fra sør til nord. Muslimer har blitt diaspora – minoritetsgrupperinger i mange land. Som migranter opplever de praktiske, psykologiske og pragmatiske problemer. Det er problemer som forhold til det annet kjønn, ekteskap, og til å tilpasse religionen til sitt nye liv. I diasporaen blir de holdende fast ved det tradisjonelle fra sitt hjemland, og de kommer også i utakt med dette, fordi samfunnet der utvikler seg (Akmed & Donnan, 1994, s. 2 og 6).

Vestlige media tegner ofte negative bilder av muslimer som politiske ekstremister eller kvinnemishandlere. Dette kan skyldes medias trang til sensasjoner, men oppfattes negativt og diskriminerende av mange muslimer. Hendelser de siste ti-årene som den iranske revolusjonen, Salman Rushdies sataniske vers, Gulfkrigen, den arabiske våren, karikaturstriden og IS har bidratt til økt avstand mellom den muslimske verden og Vesten (Akmed & Donnan, 1994, s. 8-9).

### 5.4.3 Religion

Religion har mer dominerende plass og større påvirkning på menneskers liv i de kulturene som våre flyktninger kommer fra. Ervin Kohn, forstander for det mosaiske trossamfunn i Oslo, forklarer det slik:

Mens protestantismen handler om «tro», er både jødedommen og islam praksisorienterte tradisjoner. En lutheraner spør gjerne en jøde eller muslim i hvilken grad vedkommende er «troende». Da oppstår forvirring, for det er et fjernt begrep for oss. Men hvis du derimot spør i hvilken grad de er praktiserende, lyser ansiktet opp, og folk kan fortelle konkret om de går i moske så og så ofte, eller spiser kosher eller praktiserer faste. Religionen for oss er konkret og praktisk. Her i Norge er det sånn at du kan tro hva du vil hjemme. Derfor er det ikke alle som forstår at religiøs praksis har med religionsfrihet å gjøre (Olsen, 2018).

Den religiøse identiteten til innvandrere er knyttet til ytre, kroppslige og sosiale sammenhenger. Familien er den sentrale religiøse enheten. For en tradisjonell muslim handler religiøse konflikter i større grad om å tape ansikt utad og om å føre skam over familien. En familie er ofte mer enn kjernefamilien. De fleste lever i storfamilier med flere generasjoner. De opplever livet som en helhet, privatliv og offentlig liv henger tett sammen som sinn og kropp, religion og kultur, tro og moral. Et fellestrekk er at de fleste innvandrere kommer fra samfunn som er mindre sekulariserte, og hvor religionen er mer integrert i samfunnslivet og folks dagligliv. Særlig for muslimer gjelder at religionen er en altomfattende visjon (Leirvik, 1990, s. 43-45).

Islam presenterer seg selv som den beste form for sosial orden, en livsstil basert på et sett av regler og prinsipper som er uforanderlige, innstiftet av Gud og uavhengig av ønskene til sine tilhengere. Følgelig har de spilt, og spiller, en viktig rolle i livet til muslimer. Islam skiller

ikke mellom det sekulære og det hellige, og opprettholder derfor kontroll over begge sfærer. De har ikke skilte institusjoner som kirke og stat (Bagader, 1994, s. 114).

Det religiøse menneske blir ofte født inn i en religion uten å ha valgt religionen sin bevisst, skriver Shaygani (2017):

Barn kommer til en verden med sosiale konstruksjoner og forventninger rundt seg, som de ikke har bedt om, skriver han. I mange land blir barn tidlig introdusert for religiøse ideer og retninger. Da jeg gikk på barneskole i Iran, startet dagen stående i 45 minutter mens vi hørte på koranen, deretter en religiøs tale. Disse religiøse overbevisninger blir for mange det indre moralske kompasset og vil ubevisst påvirke personens tanker, personlighet, intensjoner og valg i livet. Den religiøse identiteten blir en del av selvet. Hos mange muslimer er den religiøse identiteten godt sammensmeltet med selvfølelsen. Det gjør at kritisk tenkning rundt religionen oppleves som et angrep på selvet, og blir svært krenkende.

Shaygani er bekymret for splittingen mellom de og oss. Han mener at veien til sameksistens går gjennom å tørre å snakke om de vanskelige temaene, og å styrke de sekulære verdiene (ytringsfrihet, demokrati, likestilling mellom kjønn, frihet til å praktisere sin livsstil og atskillelse av religion og stat). Det er ikke bare respekt for hverandre som er nøkkelen til sameksistens, men respekt for, og vern av, de sekulære verdiene (Sharam Shaygani, psykiater, foredrag Nesoddtangen gård, 02.05.2018).

#### **5.4.4 Språk**

Det primære uttrykksmiddelet for kultur er språk, muntlig og skriftlig. Barn lærer morsmålet sitt raskt, de følger samme utviklingstrinn (ett ord, to ord osv.) og rekonstruerer sentrale strukturelle egenskaper i språket til omgivelsene på en perfekt måte. Til og med barn med sansedefekter og dårlige vilkår i oppveksten har tilnærmet normal språkutvikling.

Morsmålsføring er en godt beskyttet prosess fra naturens side (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 26).

Ved andrespråklæring er forholdet motsatt. Få voksne personer klarer å lære seg et andrespråk perfekt. Tilegnelse av andrespråk må forstås ut fra samspillet mellom menneskets sosiale og kulturelle erfaringer, og vår mentale utrustning som art. Men individuelle forhold,

både kognitive og affektive, har avgjørende betydning. Sosial kontekst sørger for læringsmulighetene samtidig som den fører til holdninger som viser seg i språklæringen som motivasjon. Motivasjon samvirker med andre personlighetstrekk, for eksempel alder, personlighet, evner og tidligere kunnskap. Dette forklarer bruken av de tilgjengelige læringsmulighetene, både formelle og uformelle, og det språklige utbyttet vedkommende får (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 27-28).

En annen interessant side ved språk, er inndeling i lavkontekst- og høykontekstspråk. Norsk, i likhet med de øvrige skandinaviske språkene og tysk, tilhører lavkontekstspråkene. Budskapet blir uttrykt presist gjennom ordene vi velger. De som snakker arabisk, spansk og italiensk, som er lavkontekstspråk, benytter i tillegg til ordene ikke-språklige faktorer for å uttrykke hva de mener. Toneleie, kroppsspråk og situasjonen samtaler foregår i kommer inn i tillegg til ordene (Eriksen & Sayyad, 2015, s. 126).

Personer med traumeerfaringer sliter ofte med vonde minner og indre uro. Lyttingen blir inkonsistent og periodisk, slik at de kun får med seg deler av undervisningen. Forstyrret konsentrasjon, lagrings- og hukommelsesfunksjoner gjør det vanskelig å lære norsk (Opaas, Kvamme & Tomrem, 2018).

## **5.5 Introduksjonsordningen**

### **5.5.1 Introduksjonsloven**

Nyankomne flyktninger har rett og plikt til å delta i et toårig introduksjonsprogram som skal gi grunnleggende ferdigheter i norsk, innsikt i norsk samfunnsliv og forberede for yrkesdeltakelse (§ 4 i Introduksjonsloven fra 2004). Formålet med loven er å styrke nyankomne innvandreres muligheter i norsk arbeids- og samfunnsliv og slik bli økonomiske selvstendige. Siden 2010 har det vært en uttalt målsetting at 70 % av deltakerne skal være i lønnet arbeid og/eller utdanning året etter avsluttet program. Loven ble innført i kjølevannet av økende kriseforståelse omkring integreringspolitikken (Djuve, 2011).

Introduksjonsloven fastsatte nyankomne flyktningers rett og plikt til å delta i grunnleggende kvalifisering. Loven representerte en kraftig utvidelse av rettigheter, men samtidig ble det innført plikter og sanksjoner, for eksempel i forhold til permanent oppholdstillatelse (Djuve et al, 2017, s. 33-34).

Norskopplæringen er inndelt i tre spor: Spor 1 for de med lite eller ingen skolegang, spor 2 for de med en del skolegang og spor 3 for deltakere med god allmennutdanning. Hovedtyngden av deltakerne befinner seg på spor 2. Om lag 20 prosent av deltakerne i norskopplæringen er innplassert på spor 1, like mange på spor 3. Blant spor 1 deltakere finnes analfabeter som ikke har lært å lese og skrive på eget morsmål (Djuve et al, 2017, s. 11).

Introduksjonsloven pålegger kommunene å lage individuelle planer med delmål og sluttmaal sammen med den enkelte deltaker på grunnlag av forutsetninger og ønsker.

Brukermedvirkning har vært framhevet som et sentralt virkemiddel i integreringsarbeidet (Djuve et al, 2017 s. 280). Skjefstad (2012 s. 55) tar utgangspunkt i at begrepet brukermedvirkning består av tre ord: bruker – med – virkning. Det betyr at brukerne skal ha reell innflytelse og at brukermedvirkning skal være i deres interesse, og omfatte alle faser av samhandlingen. Brukermedvirkning ivaretar ulike hensyn; demokratiske, terapeutiske, pedagogiske, økonomiske og profesjonshensyn. Brukermedvirkning ses som middel for effektiv forvaltning, og som en måte å sikre individer grunnleggende rettigheter og menneskeverd (Jenssen, 2012, s. 46).

I Fafos omfattende forskning om introduksjonsordningen (Djuve et al 2017, s. 186-216) ble det gjennomført en brukerundersøkelse i tre kommuner, hvor ti deltakere ble intervjuet. De fleste ble intervjuet to ganger med ca. ett års mellomrom. Deltakerne var fra 11 land og i alderen 18-40 år. De hadde fra 0-15 års utdanning. Lillevik og Tyldum (2018) har gjort en lignende undersøkelse.

«Å kartlegge deltakernes erfaringer og opplevelser av det tilbudet de har fått er viktig av etiske årsaker, og fordi deres innspill kan bidra til å gjøre programmet mer motiverende, treffsikkert og effektivt» (Djuve et al, 2017, s. 28). Forskerne var opptatt av å få kunnskap om den enkeltes møte med introduksjonsordningen, møtet mellom den enkeltes forutsetninger og tilnærminger, og det konkrete tilbudet.

På bakgrunn av intervjuene har Djuve et al laget en modell med fire idealtyper av deltakere ut fra om de har høy eller lav grad av trygghet og pågangsmot (Djuve et al, 2017, s. 189):

		Trygghet	
		LAV	HØY
Pågangsmot	LAV	Ustødig	Tilfreds
	HØY	Utålmodig	Fremadstormende

### 5.5.2 Veilederrollen

Deltakerne i Lillevik og Tyldums undersøkelse (2018, s. 53-56) peker på god veiledning og individuell tilpasning av programmet som avgjørende for motivasjon. Veilederen i introduksjonsprogrammet har en svært viktig rolle. Undersøkelsen viser at veiledningsrelasjonen utgjør et sårbart punkt.

De to forskerne peker på at programrådgiverne i introduksjonsprogrammet trenger både handlingskompetanse og relasjonskompetanse. De må kjenne til muligheter og tilbud for kvalifisering, samtidig som de må inneha relasjonelle ferdigheter og evne til etisk refleksjon (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 13-14):

Som yrkesutøver må du forholde deg til den andre som subjekt og medmenneske, til den andres opplevelse, følelser, ønsker og vilje. Å møte hele mennesket innebærer at du ikke bare møter den andre som et objekt, en fysisk ting. Objektet håndterer man, subjekter kommuniserer og samhandler man med. Det å forholde seg til andre blir dermed mer fundamentalt enn det å gjøre noe med den andre.

Arbeidet med den individuelle planen ledes av programrådgiveren i kommunens flyktningetjeneste. Det er stor variasjon i arbeidsmetoder og rammebetingelser mellom programrådgivere og ulike kommuner. Det dreier seg om hvilke tilbud som er tilgjengelige i den enkelte kommune, og om veilederen har tilstrekkelig informasjon om, og ressurser, til å velge disse for sine deltakere. Deltakerne har krav på et program som er tilpasset den enkelte, men Lillevik og Tyldum (2018, s. 34) finner lite variasjon i programmene hos deltakerne i de kommunene de har undersøkt. De finner også at de individuelle planene er lite ambisiøse.

Forskning viser at flyktninger i liten grad er i kontakt med profesjonelle karriereveiledere i fylkenes karrieresentere (Hatlem et al, 2013, s. 28).

### **5.5.3 Introduksjonsprogrammet i Trondheim**

I Trondheim er ansvaret for introduksjonsprogrammet lagt til Kvalifiseringssenter for innvandrere (INN). INN har 52 programrådgivere som følger opp til 30 introduksjonsdeltakere hver gjennom det toårige (utvides her sjelden til 3 år) programmet. INN har et bosettingsteam som følger deltakerne de første 4-6 ukene, deretter overtar en programrådgiver. Introduksjonsprogrammet er et heltidsprogram. INN er samlokalisert med voksenopplæringen, som gir deltakerne inntil 20 timer med norskundervisning i uka. Resten av programtiden fylles med andre aktiviteter. Mange av disse er i regi av INNsats, en avdeling i INN, som tilbyr muntlig norsk, dataopplæring og turgrupper i egen regi og språkpraksis i ordinære bedrifter. Kommunens flerkulturelle informasjons- og dialogsenter arrangerer kurs med fokus på helse og foreldreskap. INN samarbeider også med frivillig sektor som Røde Kors og Frivilligsentralen. En annen samarbeidspartner er flyktningehelseteamet som er samlokalisert med kvalifiseringssenteret. INN er også pålagt å kjøpe tjenester fra eksterne leverandører (Anders Aasom Brandsnes, programrådgiver, personlig kommunikasjon 16.04.18). Kurset jeg fulgte var et slikt eksternt tiltak.

### **5.5.4 Resultater i introduksjonsprogrammet**

Etter det toårige programmet er 62 prosent av flyktningene i ordinært arbeid eller utdanning. Statistikk på flyktnings situasjon ett år etter avsluttet introduksjonsprogram viser at 45 prosent var i arbeid, 13 prosent i arbeid og utdanning, og 17 prosent i utdanning alene (SSB, 2018). INN, som organiserer introduksjonsprogrammet i Trondheim, har i flere år hatt mer enn 1000 introduksjonsdeltakere. 56 % av deltakerne som avsluttet introduksjonsprogrammet i Trondheim i 2016, var i arbeid og/eller utdanning året etter (SSB, 2018).

Den registrerte arbeidsløsheten blant innvandrere i tredje kvartal 2018 var 5,9 prosent, mens den for resten av befolkningen var på 1,7 prosent. Arbeidsløsheten for innvandrere fra Asia og Afrika, hvor de aller fleste flyktningene kommer fra, var på henholdsvis 6,8 og 10,6 prosent (SSB, 2018). Denne forskjellen er en stor utfordring for det norske samfunnet.



## 6. FUNN, ANALYSE OG DRØFTING

### 6.1 Hovedfunn, deltakere og rammer for prosjektet

Jeg minner om: 1) prosjektets formål og 2) min metodiske tilnærming:

- 1) Formål: Å beskrive og forstå flyktningers opplevelse av hjelpen de får for å finne sin plass i norsk arbeidsliv, belyst gjennom et karriereveiledningskurs.
- 2) Min metodiske tilnærming: deltakende observasjon i et karrierekurs for flyktninger i siste del av introduksjonsprogrammet.

Hovedfunn:

- 1) Når ulike kulturer ikke møtes

Jeg finner eksempler på situasjoner hvor kursleder og deltakere ikke forstår hverandre. Kursleder kan her ses om en representant for den norske velferdsstaten. Etter min mening dreier disse episodene seg ikke om manglende språklig forståelse, men mangel på felles kulturforståelse. Hvilket også betyr mangel på en felles virkelighetsforståelse.

- 2) Anerkjennelse, likeverd og selvbestemmelse

Mange av deltakerne på karrierekurset utviklet sine karriereferdigheter og fikk jobb underveis eller i etterkant av kurset. Jeg tolker det som et resultat av brukermedvirkning. Kjernen i brukermedvirkning er anerkjennelse, likeverd og selvbestemmelse.

- 3) Varierte læringsformer

Jeg opplevde at deltakerne var mer aktive i de delene av kurset hvor det ble brukt alternative læringsformer. Særlig der de fikk bruke sin kreativitet alene eller i grupper. Det samme gjaldt når informasjon ble gitt i en annen kontekst enn klasserommet.

Jeg synliggjør og utdyper disse funnene gjennom fortellinger, og drøfter dem mot aktuell teori. Men først vil jeg fortelle litt om deltakerne i prosjektet og kurset vi deltok på.

Det var 11 kursdeltakere, to kvinner og ni menn. Fem av disse er fra fire afrikanske land, de øvrige seks fra to land i Midtøsten. Kurset var en del av en pakke der deltakerne også fikk arbeidspraksis to dager i uka og individuell veiledning av kursleder. Deltakerne møttes to timer en dag i uka. De dagene de ikke hadde praksis eller kurs, gikk ti av dem på norskundervisning på voksenopplæringen i Trondheim. Deltakerne hadde ulike utdanningsbakgrunn og forskjellige ferdigheter i norsk, og de gikk derfor på forskjellige spor i norskundervisningen. Dette medførte hodebry for kurslederen. Det var umulig å få til at alle

deltakerne kunne få to praksisdager og samtidig være til stede på kursdagen. Å være på praksis ble ansett som viktigere enn å være på karriereturset. Det førte til at det etter hvert ble færre deltakere på kurset. Fravær var også en utfordring: Ingen av deltakerne var til stede alle 11 ganger. Fraværet var 30 prosent.

Deltakerne var i alderen 22-53 år. Gjennomsnittsalderen var 31 år. Antall år på skole varierte fra 0 til 15 år. Tre av deltakerne hadde fått deler av den høyere utdanningen sin godkjent av NOKUT. Fire av deltakerne var foreldre og hadde barna sine her i Norge.

Da jeg avsluttet feltarbeidet, hadde alle deltakere praksisplass. To av de yngste mannlige deltakerne hadde fått ordinære jobber på praksisplassen. Etter kursets slutt fikk ytterligere fem av deltakerne jobb. De øvrige fortsatte med ulike former for kvalifisering.

Deltakernes sosiale bakgrunn er ikke kjent for meg. Men i de landene de kommer fra er mulighetene for høyere utdanning for fattigere lag av befolkningen svært begrenset. Når tre av deltakerne har fått godkjent høyere utdanning fra hjemlandet og tre av de øvrige har påbegynt høyere utdanning før flukten, tyder det på at minst seks av deltakerne tilhører en mer privilegert del av befolkningen. Flukten i seg selv er ikke gratis, og det peker også i retning av at disse flyktningene tilhørte de bedrestilte i sine opprinnelsesland. Fire av deltakerne tilhører minoriteter i sine hjemland. Minoriteter er ofte utsatt ved krig og tilhører ofte lavere sosiale lag, men ikke alltid. To av de med minoritetsbakgrunn hadde startet universitetsutdannelse før flukten og har foreldre med akademisk utdannelse.

## **6.2 Når ulike kulturer ikke møtes**

Kultur er summen av alle de erfaringer, kunnskaper og verdier som vi har, og ligger til grunn for alt det vi gjør (Erikson & Sayyad, 2015). Kulturen varierer mellom samfunn. Men også mellom lokalsamfunn i ett land finnes det forskjeller, for eksempel mellom by og land i Norge. Kulturforskjeller kan være til hinder for kommunikasjon i karriereveiledning og arbeid med integrering i arbeidslivet. Når familie- og arbeidsliv i flyktningenes hjemland er annerledes organisert enn i Norge, kan det føre til kommunikasjonsproblemer på grunn av manglende felles kultur.

Det handler ikke om språkproblemer alene, men språket kan være involvert. Særlig hvis flyktningen bruker et høykontekstspråk, hvor man i tillegg til ordene bruker toneleie og

kroppsspråk, og situasjonen samtalen foregår i, til å forklare saken. Norsk er et lavkontekstspråk der det vi uttrykker oss hovedsakelig gjennom det vi sier. Det kan være uforståelig for personer fra høykontekstland at vi gir alvorlige, triste eller positive meldinger med samme nøytrale ansikt (Erikson & Sayyad, 2015).

### 6.2.1 Flyktninger, familie og arbeid

I flyktningenes hjemland er barna familienes ansvar, og barnehage er noe som flyktninger ikke kjenner til før de kommer til Norge. Å passe barn er som regel en oppgave for familiens kvinner, og da ikke bare mødrene, men også bestemødre, ugifte tanter og eldre søsken. Introduksjonsloven understreker likestillingsprinsippet ved at både far og mor inkluderes i introduksjonsprogrammet så snart barna har fått barnehageplass eller skoletilbud.

I hjemlandene er arbeidslivet annerledes organisert enn i Norge. Antallet som arbeider i offentlige institusjoner og store firmaer er lite. Flertallet arbeider i landbruket, oftest på familiedrevne gårder eller i mindre familiedrevne foretak, for eksempel verksteder og forretninger. Dagsarbeid som ikke lenger finnes i Norge er fortsatt utbredt i store deler av verden. Denne kunnskapen dannet bakteppet da jeg startet mitt feltarbeid på arbeidsmarkedsbedriften i Trondheim.

*Klokka er 13. Det er første dag på karriereveiledningskurset. Åtte deltakerne er samlet i et kurslokale på en arbeidsmarkedsbedrift sammen med kurslederen og jeg som skal observere. Vi sitter rundt et stort bord.*

*Kursleder ønsker velkommen og deler ut programmet for kurset. Hun forteller at hun selv er innvandrer fra et land i Øst-Europa, og at hun før hun fikk jobb på arbeidsmarkedsbedriften var der i praksis.*

*Deretter foreslår hun en navnelek der man sier navnet til de andre og sitt eget for å lære hverandres navn. Det skaper litt nervøs latter, men løser opp stemningen rundt bordet. Så ber hun deltakerne presentere seg.*

*Sara forteller at hun er fra et land i Midtøsten, er i slutten av 40-åra, har familien sin her, er universitetsutdannet og har drevet egen bedrift i over tjue år. Asha forteller at hun aldri har jobbet. Magid forteller at han kom hit for fire år siden, har kone og to barn og hvor han bor i byen. Han er i slutten av 20-åra. Murad sier at han og kona kom for to år siden, og at de er fra et land i Afrika. Zahid forteller at han er student.*

*Her griper kursleder inn og spør om han går på norskkurs. Det bekrefter Zahid.*

*Kalif forteller at han er i begynnelsen av 20-åra, fra Midtøsten. Så stopper han brått. Jamal forteller om seg selv at han er fra et stort afrikansk land, kom hit for to år siden, er i slutten av 20-åra, har kone og fire barn, og hvor han bor i byen. Ikram er i begynnelsen av 20-åra. Han forteller at han er fra Midtøsten og har vært i Norge i to år.*

Det er interessant å se hvordan de åtte deltakerne, som er til stede på kursets første dag, presenterer seg. Det er et kurs for flyktninger, så det er naturlig at de forteller hvor de kommer fra, og hvor lenge de har vært her. Kursleder har i sin presentasjon ikke sagt noe om alder eller familieforhold, eller oppfordret dem til å si noe om det. Det er allikevel noe de velger å fortelle, ikke yrke eller utdanning, som er det vi oftest bruker å presentere oss med i Norge. Sara skiller seg ut ved å fortelle om sitt yrke. Asha forteller om et liv som husmor, men gir det ikke noe verdi. Zahid presenterer seg som student, men kursleder presiserer at han, når han går på norskundervisning, ikke kan kalle seg student. Zahids identitet er kanskje student, og han ser sikkert norskundervisningen som studier, selv om vi ikke kaller det studier i Norge.

Deltakernes fokus på familie kan skyldes familiens sterke stilling i deres hjemland og i islam som er den dominerende religionen. Der er familien den trygge institusjonen som du tilhører, får omsorg fra og må bidra til. I Norge er familien primærfellesskapet for flyktninger, og ofte det eneste fellesskapet de er knyttet til. Mange av introduksjonsdeltakerne som intervjues i Djuve et als undersøkelse oppgir barna som den fremste motivasjonen. Barna beskrives av foreldre som motivasjonsfaktor, fordi de ønsker å være gode eksempler, eller legge til rette for at barna skal få muligheter de ikke har hatt selv. Når det å være familie i Norge oppleves som problematisk, skyldes det to forhold at den samlede arbeidsbelastningen kan bli stor og økonomiske problemer. Det å være uten familie oppleves som motivasjon for ekstra innsats, og statistisk sett er det lettere å få jobb for enslige flyktninger (Djuve et al, 2017, s. 205 og 210).

Presentasjonsmåten kan være et resultat av norskundervisningens fokus på familierelasjoner. Dette er noe av det første man lærer på norskkurs. Arbeidsliv er plassert lenger ut i norskbøkene, i kapittel 11 i Ny i Norge og kapittel 15 i På vei, som er to av bøkene som brukes i norskopplæringen.

Kanskje er det å få arbeid heller ikke øverst på prioriteringslisten til alle flyktninger.

*Det er nest siste kursdag. Kursleder inviterer til en individuell tegneoppgave. Vi skal lage en stor sirkel med mindre sirkler inni for våre ulike roller, f.eks. jobb, familie,*

*venner, hobbyer. Kursleder tegner sin sirkel med en stor sirkel for jobb, mindre sirkler for familie, hobby, vennskap og sjåfør. Hun ber deltakerne lage sine egne sirkler.*

*Magids sirkel består av skole, familie, trening og turer. Kursleder spør han hva som er viktigste for han. Han svarer 1. Familie 2. Jobb.*

*Murad irrettesetter ham. Jobb er viktigere enn familie, mener han.*

*Magid medgir at jobb er viktig. Uten jobb kan han risikere at kona forlater han, sier han i en humoristisk tone.*

Familien er den sentrale religiøse enheten i islam. Religionen skiller ikke mellom det sekulære og det hellige, og opprettholder derfor kontroll over begge sfærer. Kirke og stat har ikke skilte institusjoner, fordi de ses som uatskillelige. I både konservative og radikale muslimske stater er familien den viktigste institusjonen (Leirvik, 1990). Det er familien som opprettholder sosial orden og ivaretar dem som ikke kan greie seg selv. Selv om Magid spør med at kona kan forlate ham om han ikke får seg jobb, kan det være en alvorlig undertone her. At mannen ikke kan forsørge familien, er en av få godtatte grunner for skilsmisse for muslimske kvinner.

I Norge er de fleste flyktninger skilt fra størstedelen av familien sin, men familie er likevel svært viktig for de fleste. Familiens betydning og forrang til familiens samlede behov framfor enkeltindividets er også noe som kursleder er opptatt av. Kurslederen viser deltakerne forskjeller mellom individorienterte og kollektivistiske samfunn og forteller om forskeren Hofstedes skala for måling av individualitet. Eksempelvis skårer Norge 65 poeng, mot 30 i Irak og 35 i Syria. I kurset er det ikke rom for en diskusjon om forholdet mellom familie og arbeid.

*Jamal forteller at han har vært hjemme med barna i ett og halvt år før han begynte på introduksjonsprogrammet. Han har fire barn, to i barnehage og to som går på skolen. Han synes det er veldig hyggelig med barn. Magid som har to barn er enig med ham.*

Familien og barna spiller stor rolle i livene til Jamal og Magid. De ser på ingen måte barna som hindringer i livet, heller ikke i forhold til karriere. Jamal er en svært positiv mann som i kurset utmerker seg med positive innspill i alle diskusjoner. Han er også vitebegjærlig og kaster seg stadig fram på med spørsmål. Den eneste gangen jeg opplevde ham som negativ, var da kursleder sa at han kunne ha flyttet på en time på helsestasjonen med ett av barna, for å kunne være til stede på kurset. Jamal virker helt uforstående til forslaget. Det virket også som han synes det var rart, da kursleder sa at han ikke skulle ta med hvor mange barn han hadde i en jobbsøknad. Kanskje var det på grunn av barna at Magid mistet den første praksisplassen

sin. Han kom for seint til praksis etter levering av barn i barnehage. Med en kulturell bakgrunn, hvor barna passes av familie, og deres behov er viktigst, framstår kanskje en praksisplass, hvor du er en ekstra ressurs som mindre viktig.

Seinere i kurset forteller Magid stolt at kona hans er i gang med utdanning som skal gi fagbrev. Hun kom først til Norge av de to. Det er mulig at ektefellene er enige om en arbeidsdeling der hun får rom for utdanning, mens han tar mer ansvar i forhold til barn og hjem en periode. Formell kompetanse gjennom ordinær skolegang er høyt vedsatt av deltakerne i undersøkelsen til Lillevik og Tyldum (2018). De mener at mange deltakere i introduksjonsordningen har individuelle planer som er lite ambisiøse.

Jamal og Magid hører kanskje til gruppa av introduksjonsdeltakere som er ganske tilfredse med livssituasjonen slik den er (Djuve et al, 2017). Det som taler mot en slik forklaring, er at de begge har ønsket å bli med på akkurat dette kurset for å få jobb fort. Men det kan like gjerne være et ønske om å komme vekk fra skolen som til et kurs. Mange deltakere tvinges til å delta på aktiviteter som de ikke ser verdien av, og opplever at de kaster bort tiden i introduksjonsprogrammet (Lillevik & Tyldum, 2018). Arulmanis modell ligner Djuve el als. Han er opptatt av ambisjoner og engasjement som kanskje tilsvarer Djuves pågangsmot. Jeg opplever Jamal og Magid som engasjerte familiefedre uten tydelige ambisjoner på egne vegne. De er villige til å jobbe hardt for å sikre familiens velferd, men har lite kontakt med norsk kultur. Muligens tilhører de gruppa som Arulmani tror vil profitere mest på en kulturbasert karriereveiledning.

Siden Jamal og Magid har kone og barn her, kan det ikke være krav som selvforsørgelse for å få familiegjenforening, som ligger til grunn for deres ønske om få seg arbeid fort. Det er andre i gruppa som har dette kravet hengende over seg. Men det kan henge sammen med kravet om inntekt for å få permanent oppholdstillatelse. Dette inntektskravet mener Lillevik og Tyldum (2018) påvirker flyktningers karrierevei, kanskje til å satse på mer kortsiktige løsninger. Kortsiktighet er ifølge Hofstede et kjennetegn ved mange av de landene flyktninger kommer fra (Arnulf, 2017).

*Det er i starten på 3. kursdag. Fem av deltakerne er kommet. Kursleder tar opp sin bekymring for fraværet. Hun sier at det bare er sykdom og viktige avtaler som er gyldig fravær fra kurset. Før kurset startet, fortalte hun meg om en deltaker som har sendt sms om at han ikke kunne komme, fordi han måtte reparere mobilen sin, og en annen som måtte oppsøke skattekontoret for å endre skattekortet. Hun er litt oppgitt over dette. I en annen sammenheng hvor vi snakker om fraværet, undrer jeg meg på*

*hvorfor introduksjonsdeltakere som får betalt for å være til stede ikke møter opp. Kursleder sier at hun tror programrådgiverne er for snille og at hun selv heller ikke har fått fulgt opp, men må bruke mer tid på det. Det var også problem med deltakelse på fjorårets kurs, forteller hun.*

Underveis i kurset tenkte jeg at dette er informasjon som alle flyktninger i Norge burde få. Derfor undret jeg meg over fraværet. Jeg reagerte på at systemet rundt deltakerne kunne godta dette. Sanger-Elnaes (2017) har studert koordinering av arbeidskvalifisering for nyankomne flyktninger. Hun har funnet at dette er svært krevende, fordi dette området er et sammensurium av tjenestelinjer, lovverk, retningslinjer og prinsipper. Kommune, fylke, stat og private aktører er involvert. Deltakerne på kurset hadde fire kontaktpersoner å forholde seg til: kursleder, arbeidsgiver på praksisplassen, kontaktlærer og programrådgiver.

Kanskje kursets organisering kan være en del av forklaringen på fraværet? Arbeidspraksis ble gitt forrang. Dette signaliserte trolig til deltakerne at kursdagen ikke var så viktig, selv om dette fra kursleders side var en praktisk følge av at deltakerne kom fra tre ulike spor i norskundervisningen.

En annen forklaring på det store fraværet (30 %) kan være familie, for eksempel avtaler med barna. Jeg ble kjent med to slike tilfeller. Da en deltaker valgte å bruke kurstiden til å reparere mobiltelefonen sin, kan det være på grunn av familie. Kanskje følte det livsviktig å ha mulighet for å kontakte eller bli kontaktet av familie i hjemlandet. Da en annen deltaker valgte å dra til skattekontoret framfor kurset, kan det skyldes at vedkommende ikke var i stand til å endre skattekortet via internett eller forklare problemet med skattekortet på telefon.

Familiens sentrale betydning i livene til flyktninger, både kjernefamilien og storfamilien, er en av de tingene jeg har blitt mer oppmerksom på gjennom prosjektet mitt. Her synes jeg flyktninger skiller seg ut fra folk flest i Norge. Denne erkjennelsen har jeg kommet fram til gjennom å studere observasjonsnotatene mine, og ved å følge Meløes råd (1997) om å peile seg inn på stedet aktøren ser fra, og rette blikket mot det aktøren retter sitt blikk mot. I dette tilfelle, en ung flyktning og familiefars blikk mot mulighetene i det norske arbeidsmarkedet. Som mann fra en kultur hvor maskulinitet som verdi står sterkere enn her (Arnulf, 2017), har han kanskje allerede endret seg og tar nå stort praktisk ansvar for barna sine. En jobb som kafemedarbeider i tillegg, som inneholder arbeidsoppgaver som i hans hjemland hovedsakelig utføres av kvinner, kan da være vanskelig å godta. Det er mulig at en slik jobb ikke vil gi tilstrekkelig status i familien. Seinere får Magid jobb på et lager og er veldig fornøyd. Da er det ikke noe problem for han å kombinere jobb og familieliv. Maskuline verdier er mer

framtreddende andre steder enn i Norge (Arnulf, 2017). Det kan være en forklaring på at Jamal på kursets første dag ønsker informasjon om å bli sjåfør, og seinere sier «jeg skal gjøre «hard work» om praksis i bilbransjen.

### 6.2.2 Flyktninger, religion og samfunn

I hjemlandene til flyktningene finnes ikke skille mellom stat og kirke slik det gjør her. Jeg har beskrevet religionens rolle i flyktningenes hjemland nærmere i kapittel 5. Religionen står sterkt og er tydelig i samfunnsbildet, blant annet gjennom fem daglige bønnerop fra minaretene. Også i skolene har religionen en sentral plass. Shaygani (2017) beskriver hvordan barn blir introdusert for religion tidlig og på en slik måte at den religiøse identiteten blir en del av selvet, og godt sammensmeltet med selvfølelsen. En av de best kjente teoriene i samfunnsforskning er tesen om sekularisering: I industrialiserte samfunn, minker religionens innflytelse. Det vitenskapelige grunnlaget for ny teknologi underminerer tro, eller oppløsning av sosiale enheter undergraver religion. Sekulariseringstesen gjelder ikke islam. I de siste hundre årene har islams grep over sinn og hjerter til troende ikke minsket. Bevaring en religiøs orientering kjennetegner befolkningene i både sosialt radikale og tradisjonelle muslimske land. Kristendommen har sitt bibelbelte. Islam er et koranbelte (Gellner, 1994).

I tillegg kommer det faktum at islam er en praksisorientert tradisjon hvor for eksempel kleskode, hva man spiser og når man ber er regulert (Leirvik, 1990; Olsen 2018). Ut fra dette er det ikke overraskende at religion er et tema som opptar kursdeltakerne.

*Det er fjerde kursdag. Temaet er CV. Abdulla spør om religion og hudfarge skal være med. Kursleder svarer at det ikke er lov til å spørre om religion eller hudfarge. Abdulla kommenterer at det skrives så mye dårlig om muslimer og terroroperasjoner. Kursleder svarer at det er trosfrihet i Norge, men at tro ses som en privat sak her i landet. Abdulla spør om man kan be og faste på jobb. Spørsmålene om religion engasjerer. Jamal mener at det går bra å jobbe under fasten. Kursleder sier at siden tro blir sett som en privatsak, må man vurdere om det er mulig å be i pauser på jobb.*

Dette er ett av to tilfeller hvor religiøs tro blir tatt opp i kurset. Abdulla er bare to dager på kurset, og han er en som jeg derfor blir lite kjent med. Han tar opp spørsmål som trolig er sentrale for mange av deltakerne, men som kursleder unngår. Hun ønsker nok å holde fokus på det sentrale målet for kurset: å finne jobb til deltakerne. Diskusjon om begrensninger på grunn av religion, vil trolig ikke føre fram. Hennes strategi om å finne arbeidsplasser hvor dette ikke er noe problem er mer hensiktsmessig. Den kvinnelige deltakeren som blant sine



jobbønsker har kantine og restaurant, men ikke vil berøre svinekjøtt, får ikke oppfylt sitt ønske om å jobbe med mat. Isteden får hun praksis i en butikkjede. Men dette, som jeg oppfatter som en hensiktsmessig unngåelsesstrategi, fratår deltakerne et forum for å forstå religionens plass i det norske samfunnet. Siden de er nye i Norge, og selv forteller at de har lite kontakt med nordmenn, er det kanskje lite hensiktsmessig. Kursleder spør en gang om kontakt med nordmenn. Da er det bare Ikram og Jamal som forteller at de har norske kontakter. Ikram har hyggelige naboer som ber på middag og deltar i aktiviteter i frivillige organisasjoner. Jamal har kontakt med foreldrene til barnas venner.

Flere forskere peker på at man innenfor islam ser livet som en helhet, hvor privat og offentlig liv henger sammen som sinn og kropp, religion og kultur, tro og moral. Den religiøse identiteten er knyttet til ytre, kroppslige og sosiale sammenhenger (Leirvik, 1990; Olsen, 2018). Det kunne derfor kanskje vært fruktbart i forhold til å utvikle karrierereferdigheter å ta opp religion til diskusjon på et karriereveiledningskurs. For personer med sterk religiøs tro kan det handle om å øke selvvinnsikt. Hvilke muligheter og begrensninger kan min tro gi meg i forhold til arbeid her i Norge? Hva slags arbeidsoppgaver er forenlig med å være praktiserende muslim? Kan religiøs tro gi fordeler i situasjoner hvor jeg står overfor valg, muligheter eller i overgangsfaser? Mange religiøse mennesker opplever troen som en trygghet når livssituasjonen ellers er usikker.

Abdulla tar også opp et annet spørsmål som opptar muslimer; det negative bildet som tegnes av muslimer i media over hele verden. I forhold til dette spørsmålet, møtes han med taushet. Det er en kjent sak at det også i Norge foregår diskriminering på grunn av etnisitet og religion. Diskriminering i en eller annen form er noe mange flyktninger har opplevd eller vil oppleve. Hvordan møte slike situasjoner? Det gir ikke karriereturset noe svar på. Law (1999) har i modellen for læringsrommet i New DOTS, tatt med behovet for å lære å forholde seg til stereotypisering. Altså å bli behandlet som en representant for en gruppe, og ikke som et selvstendig individ.

### **6.2.3 Flyktningers møte med regulerings-samfunnet**

Norge er trolig ett av verdens mest regulerte samfunn. Det finnes lover og forskrifter for nesten alt. Også arbeidslivet er omfattet av detaljerte lovverk med tilhørende forskrifter. Når

du kommer fra land med lite eller ingenting av dette, kan møtet med reguleringsrådet oppleves som et kulturkrasj.

*Tema for kursdag nummer to er det norske arbeidsmarkedet og bransjeinformasjon. Kursleder er opptatt av forskjeller mellom arbeidsmarkedet i hjemlandene til deltakerne og Norge. Hun oppfordrer Ikram til å fortelle om situasjonen i forhold til databransjen. Han mener det er flere jobber i hjemlandet i Midtøsten, at det er lettere å få jobb der, og at det i Norge kreves utdanning for å jobbe med data. I hjemlandet hans er det nok å lære seg data selv. Kursleder gir ham medhold i at det i Norge kreves formell kompetanse i databransjen.*

*Yousif forteller at arbeidsløsheten i hans hjemland i Midtøsten er større enn i Norge. Han understreker at han snakker om situasjonen før krigen. I hjemlandet er det for mange ingeniører, og mange må jobbe med noe annet enn det de er utdannet til eller reise til ett av oljelandene i regionen.*

*Spørsmålet om forskjeller engasjerer, men ikke Kalif, som virker å være opptatt med egne tanker.*

*Jamal forteller engasjert om taxiyrket i hans hjemland i Afrika og her i Norge. Her må man ordne mye før man kan kjøre taxi. I hjemlandet trenger man bare førerkort, bil og å betale skatt. I mitt hjemland kreves det enda mindre, sier Magid. Der er det ikke noe system eller noen som betaler skatt.*

*Jamal forteller videre om hvor lett det er å åpne butikk. Det er bare å finne et ledig hus. Men det er noen varer det er vanskelig å få tak i som ris og sukker, fordi de må importeres. Når man har butikk, er man fri til å åpne og lukke når man vil. Det er ikke vanskelig å tjene penger.*

*Asha ler og sier at det er mer frihet i Afrika.*

*Jamal forteller at konkurranse fra kinesiske butikker med billige varer, har gjort det vanskeligere å drive butikk i hans hjemland.*

Dette synes jeg er en av de mest interessante dialogene på kurset. Her åpner kursleder for deltakernes erfaringer og høster engasjement hos mange av dem. Innleggene viser at deltakerne ser forskjellene mellom arbeidsmarkedet i hjemlandet og i Norge. Særlig er de opptatt av at det er mindre styring og regulering fra myndighetenes side i hjemlandene. Det skaper smil og latter, da Asha slår fast at det er mer frihet i Afrika, og tilkjenner et positivt syn på sitt kontinent.

Ikram uttrykker noe av det samme om sitt hjemland i Midtøsten, da han peker på at kravet om formell kunnskap er større i Norge. Han er skuffet over at hans gode dataferdigheter ikke engang holder til jobb i en elektrobutikk. Seinere i kurset får han praksis i

underholdningsbransjen. Der oppdager arbeidsgiveren hans dataferdigheter. Han møtes av en rekke datamaskiner som trenger service en av dagene han kommer på jobb, selv om dette ikke har noe å gjøre med den jobben han er der for å gjøre. Ikram er av de første kursdeltakerne som får ordinær jobb og kan stå som et eksempel på en person med gode karriereferdigheter. Han er positiv til å prøve seg i en bransje som ikke har vært med i hans framtidsplaner, og på arbeidsplassen framstår han som en attraktiv arbeidstaker. Kanskje er han heldig, fordi han møter en arbeidsgiver med bakgrunn fra Midtøsten. Muligens er det her noe som ligner på det som Arulmani (2011) kaller kulturell resonans.

Ikram møter en arbeidsgiver som har samme kulturbakgrunn som seg selv. På kurset har han vært opptatt av at man i Norge krever formell kompetanse. På arbeidsplassen møter han en arbeidsgiver som verdsetter ferdighetene hans uten å spørre etter papir på dem. Arulmani (2018) har utviklet en modell for kulturell beredskap som kombinerer ambisjoner og engasjement for å forstå dynamikken i integrering. I denne modellen tilhører Ikram idealgruppa. De har store ambisjoner og høyt engasjement, og lykkes fordi de har realistiske forventninger som samsvarer med behov i arbeidsmarkedet. Ikram vil satse på høyere utdanning. For å gjennomføre høyere utdanning, trenger han rimelig bolig og deltidsjobb i tillegg til støtte fra Statens lånekasse for utdanning. I løpet av perioden vi har kontakt, får han jobb, flytter til rimeligere bolig og starter på videregående skole.

Gruppa er imidlertid ikke blind for utfordringer i hjemlandene. Når Jamal forteller om konkurranse fra kinesiske butikker, forteller han oss at Afrika også er en del av vår globaliserte verden med spredning av kapitalisme og utkonkurrering av lokale varer som jeg har beskrevet i kapittel 5 (Spreizer, 2007). Det er det samme som har skjedd i Norge med utflagging og sentralisering av produksjonsbedrifter. Yousif forteller om stor arbeidsløshet og ingeniører må flytte for å få jobb som i Norge.

### **6.3 Anerkjennelse, likeverd og medbestemmelse**

Brukermedvirkning skal gi brukere av offentlige tjenester innflytelse, likeverdig samarbeid og aktiv deltakelse (Jenssen, 2012, s. 50). Brukermedvirkning er problematisk i introduksjonsprogrammet, da det ikke er frivillig å delta. I tillegg er programrådgivere gitt mulighet til å bestemme, dersom det oppstår uenighet med deltakere. Dette skal jeg imidlertid la ligge i denne sammenheng.

Anerkjennelse og likeverd er kjernen i brukermedvirkning. Skjefstad (2012, s. 58) trekker inn Honneths modell for anerkjennelse i diskusjonen om brukermedvirkning. Honneth baserer sin teori på tre grunnleggende former for anerkjennelse: kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Han skiller mellom den private, rettslige og solidariske sfære tilknyttet tre ulike former for forhold til selvet: selvtillit, selvrespekt og selvaktelse. Kjærlighet handler om behovet for omsorg, nærhet og vennskap som også er tilstede i profesjonelle relasjoner. Rettigheter dreier seg om å bli respektert og å være selvstendig. Med solidaritet mener Honneth å verdsette den enkelte som en person som har egenskaper, ressurser og talenter av grunnleggende verdi for et konkret fellesskap. Jeg tenker at kurset befinner seg i den solidariske sfære som ifølge Honneth både er emosjonell og fornuftsbasert. Solidariske relasjoner krever en følelsesmessig deltakelse i en annen persons liv. Kursleders store engasjement for å finne praksisplasser, som tilfredsstillende deltakernes ønsker, ser jeg som bevis på solidariske relasjoner.

I profesjonelle relasjoner vil bruker og hjelper aldri kunne oppnå helt likeverdige posisjoner. Hjelperen vil alltid ha makt, som det er viktig å reflektere over og klargjøre for seg og brukeren. I karriereturset synes jeg kursleder opptrer anerkjennende og er tydelig om sin rolle.

*På første kursdag presenterer kursleder kursstedet som en arbeidsinkluderingsbedrift for personer som er sårbare i forhold til å skaffe seg jobb selv. Hun sier at deltakerne er sårbare på grunn av språk og kultur. Kursleder forteller at hun er jobbveileder og beskriver sin jobb. Sara viser med kroppsspråk hvordan man leies fram. Kursleder tar hintet og forteller at hun skal vise vei, men er opptatt av at deltakerne selv bestemmer sin vei.*

*Kursleder forteller at deltakerne må regne med at de trenger praksis for å få jobb. Hun forteller at det er dyrt å ansette folk i Norge og at arbeidsgivere vil føle seg sikre før de gjør det.*

*Litt seinere første kursdag. Kursleder spør: Er det greit å forstå meg? Hun får to tommer opp fra Ikram og ja fra flere andre. Hun forteller at hun vil sende ord på epost som er nyttige for dem å kunne til kurset før neste gang. Så ber hun om deltakernes forventninger til kurset og skriver FORVENTNING på flipoveren. Deltakerne virker usikre og hun omformulerer: Hva håper dere å få ut av kurset?*

*Ikram (ivrig): Veiledning og råd om praksis og arbeidsliv.*

*Jamal: Praksis og nye erfaringer. Hjelp til å vite hvor jeg vil og informasjon om sjåførjobb.*

*Kalif: Har ikke noe å si.*

*Zahid: Bare å vite om arbeidssystemet her i Norge.*

*Murad: Hvor jeg finner praksis.*

*Magid: Informasjon om praksis.*

*Asha: Informasjon om praksis som kan føre til jobb (snakker så lavt at det er vanskelig å høre og de andre begynner å småprate).*

*Sara: Det samme. Praksis som gir jobb, ikke bare praksis.*

*Kursleder: Det virker som våre forventninger kan møte hverandre. Jeg er også opptatt av at dere skal bli kjent med norsk kultur ellers kan det bli misforståelser.*

Denne runden om forventninger til kurset avdekker at alle deltakerne vet at de er her fordi de er klare for praksis. Det blir også tydelig at norskkunnskapene er varierende, og at få av deltakerne har klare ønsker i forhold til praksis. Jamal er den av deltakerne som etterspør karriereveiledning tydelig «hjelp til å vite hvor jeg vil». De to kvinnelige deltakerne målbærer skepsis til praksis. De understreker at de vil ha «praksis som gir jobb, ikke bare praksis». Arbeidspraksis har kommet i miskreditt, fordi oppfølgingen av praksisplasser har vært mangelfull og praksiskandidater har vært brukt til å dekke opp for manglende arbeidskraft. Det har ført til at mange har hatt flere praksisplasser uten at det har ført dem nærmere lønnet arbeid. Dette er grunnen til at det nå i terminologien til Nav ikke lenger heter arbeidspraksis, men arbeidstrening. I dette kurset bruker man imidlertid konsekvent arbeidspraksis eller praksis.

Lillevik og Tyldum (2018) finner i sin undersøkelse uklarhet om målet med praksis i introduksjonsprogrammet hos deltakerne, og mener at det er grunnen til at praksis er kommet i miskreditt. I prosjektet mitt er målet klart. Praksis skal gi jobb. Allerede i første møte med arbeidsgiver tar kursleder opp spørsmålet om ordinær ansettelse. Dette verdsettes av deltakerne.

Jeg opplever kurslederen som sterkt inspirert av Supported Employment. Metoden er beskrevet i kapittel 1. Kurslederen har flere arbeidsoppgaver, flere brukere og derved mindre tid enn jobbspesialister som bruker denne metodikken. Men hun har motiverte deltakerne. Motivasjon har i studier vist seg å være den viktigste forutsetning for suksess (Frøyland & Spjelkavik, 2014). Kurslederen bruker lite tid på å etablere kontakt, yrkeskartlegging og karriereplanlegging. Hun er rask med å finne en aktuell arbeidsplass gjennom arbeidsmarkedsbedriftens kontaktnett, eller ved direkte henvendelser til aktuelle bedrifter. All opplæring skjer i bedriften. Kursleder følger opp i starten, og er ellers tilgjengelig for

arbeidsgivere og deltakere ved behov. Hun benytter SE-metodikk, men er ikke så tett på som jobbspesialister. Men metodikken er sannsynligvis en av grunnene til de gode resultatene hun får. Forskning har vist at ordinære arbeidsplasser som treningsarena for arbeidssøkere gir jobb (Frøyland & Spjelkavik, 2014).

At kursleder i presentasjonen av seg selv forteller at hun har fått jobb etter å ha hatt praksis understreker likeverdighet. Hun kunne isteden ha valgt å legge vekt på sin akademiske utdanning og sin lange arbeidserfaring som lærer. Hun er også tydelig med hensyn til deltakernes rett til å bestemme sin egen vei. Og hun er tydelig i sin rolle som hjelper.

Autonomi er viktig i forhold til motivasjon. Mennesker har behov for å føle valgfrihet og ha mulighet til å avgjøre, ta initiativ og regulere egen atferd. Dette er sentralt i selvbestemmelsesteori og i psykologisk myndiggjøring (Empowerment). Motivasjon er en prosess der indre egenskaper og preferanser virker sammen med ytre faktorer (Nerstad & Kuvaas, 2017).

For at deltakerne skal føle seg myndiggjort må de oppleve samsvar mellom egen tro, verdier og atferd og innholdet i programmet. De må ha innflytelse på valg av arbeidsplass, tro på at de vil klare å møte forventningene på arbeidsplassen, og et rom for frihet til å regulere egne handlinger.

Kursleder er ærlig og skaper ikke falske forhåpninger i forhold til å få jobb. Hun ønsker å være tydelig i forhold til deltakernes utfordringer. Men hennes fokus på sårbarhet på grunn av kultur kan oppfattes som lite ressursorientert. Man kan bli redd for at kursleder her ved sitt problemfokus bidrar til det som Wikan (1999) kaller velferdskolonisering, hvor man hjelper på en måte som skaper avhengighet og hjelpeløshet. Wikan er også kritisk til å se på noens kultur som et problem. Hun mener at en slik bruk av kulturbegrepet er reduksjonistisk og kan være en ny form for rasisme. Jeg synes deltakernes evaluering og utvikling gjennom kurset bekrefter at denne frykten for velferdskolonisering er ubegrunnet.

Arbeidspraksis er metoden som brukes på kurset for å hjelpe flyktingene ut i jobb. Gjennom arbeidspraksis skal deltakerne få vise hva de kan, og derigjennom få mulighet for jobb eller i det minste en god referanse. Arbeidsgiverperspektivet er tydelig allerede første dagen: «Det er dyrt å ansette folk i Norge og arbeidsgivere vil føle seg sikre».

Kursleder og deltakerne har et felles mål for kurset. Deltakernes ønske er en ordinær jobb med lønn som de kan leve av. Kurslederens jobb er å hjelpe dem til å nå målet. Deltakernes

fokus på familiens behov som det sentrale i livene deres kan peke i annen retning. Skepsis til praksis som en nødvendighet for å få jobb kan også vanskeliggjøre arbeidet mot felles mål. For flere er ikke jobb hovedmålet. De vil satse på utdanning, men har behov for deltidsjobb for å realisere målet om utdanning, da stipend og studielån ikke vil være tilstrekkelig til å betale husleie, strøm og andre nødvendige utgifter.

Fortellingen om Yousif nedenfor synes jeg viser at kursleder er bevisst på brukervedvirkning.

*På andre kursdag blir Yousif igjen etter at de andre har gått. Han holder fast ved at praksis på en bensinstasjon i utkanten av byen ikke passer for han. Dette er et tilbud kursleder har gitt ham i en individuell samtale. Kursleder sier hun vil forsøke å finne noen innen bilpleie, men at eieren på det stedet som han har funnet selv har sagt nei. (Han forteller meg seinere at den utenlandske eieren ikke vil ha palestinere eller kandidater fra en haug med andre land). Hun sier til Yousif at det er lurt av ham å ikke begrense seg. Yousif er negativ til butikk og sier at det ikke gir jobb på lang sikt fordi folk skal skanne varene sine selv. Han er fornøyd med at kursleder sier at hun vil fortsette å lete etter jobb innen bilpleie.*

Yousif skiller seg ut som en som vet hva han vil. Han forteller at han uka før han kom på kurset har avsluttet praksis på sykehjem. Han er aktiv i kurstida, og blir igjen etterpå for å få kurslederen på tomannshånd. Han snakker veldig bra norsk, til tross for få timer på norskkurs. I pausen forteller han meg at han har lært seg norsk ved å følge en YouTube kanal til en norsklærer ved navn Karensen. Yousif leter selv etter praksisplass ved å gå rundt å presentere seg på verksteder som driver med bilpleie. Fra hjemlandet har han erfaring med ulike former for ufaglært arbeid. Han er bare en dag på kurset. Uka etter begynner han i praksis i et firma i bygningsbransjen.

Skjefstad (2012) påpeker at ordet brukervedvirkning består av tre ord bruker – med – virkning. Yousif er et eksempel på en som vil ha reell innflytelse og delta aktivt i alle faser av samhandlingen. Gjennom egen innsats og samarbeid med kursleder lykkes han i å nå målet om en jobb i et mannsdominert yrke på en norsk arbeidsplass. Gjennom utprøving har han slått fra seg en framtid som pleier eller ansatt i en innvandrersbedrift. Det passer ikke med Yousifs verdier og behov for å kunne styre egen arbeidssituasjon.

Jeg ønsker å inkludere alle i mitt prosjekt og treffer derfor Yousif på voksenopplæringen. Da er han litt nedtrykt. For å få jobb på praksisplassen, er han avhengig av å bestå flere sikkerhetskurs. Da jeg treffer han, har han strøket på stillaskurset og er bekymret for framtida. Men han trives på praksisplassen. Han liker å jobbe på en mannsdominert arbeidsplass, hvor

arbeidstakerne er norske. Han forteller meg at utenlandske arbeidsgivere diskriminerer utenlandske arbeidstakere. Det har han selv opplevd. Arbeidsgiveren på ett av verkstedene Yousif besøkte, som hadde en lang liste over land han ikke ønsket personer på praksis fra, er et eksempel på det.

Jeg ser på Yousif som en av de fremadstormende (Djuve et al, 2017, s. 189). Han innehar trygghet og pågangsmot nok til å gå rundt å presentere seg selv, og til å satse på egne studier i norsk. Djuve et als modell har store likheter med Alrulmanis modell for kulturell beredskap som omfatter ambisjoner og engasjement. Ut fra at Yousif er en mann med grunnskoleutdanning fra hjemlandet, kan hans ønske om en faglært jobb ses som ambisiøst, og det er ingen tvil om at hans engasjement er høyt.

Yousif har klare meninger om hva han ønsker og vil. Derved får han kursleders oppmerksomhet, slik at hun raskt finner en aktuell praksisplass for han, og nødvendige kurs for kunne få en ordinær jobb. Han er den eneste av kursdeltakerne som oppnår noen form for formelle kvalifikasjoner i kursperioden. Jeg ser dette som et eksempel på anerkjennelse. Formelle kvalifikasjoner er noe som etterspørres av introduksjonsdeltakerne i Lillevik og Tyldums undersøkelse (2018) og som øker motivasjonen hos deltakerne. Et annet funn i deres forskning er viktigheten av veilederrollen i introduksjonsprogrammet. Kurslederen er ikke Yousifs programrådgiver, men hun er på en måte i dennes sted i kursperioden. I samhandlingen med Yousif evner hun å bruke både relasjonskompetansen og handlingskompetansen sin. Hun klarer å møte ham som et subjekt og medmenneske og forholde seg til hans opplevelser, følelser, ønsker og vilje (Røkenes & Hanssen, 2002). Samtidig har hun handlingskompetanse. Hun vet hvordan hun skal finne en praksisplass med rom og muligheter for Yousif, og hun møter hans utålmodighet med å gjøre det raskt.

Forskning tyder på at menn reagerer mer negativt på overprøving, eventuelt at de er bedre orientert om muligheter, og dermed har større nytte av å bestemme selv (Djuve et al, 2017, s. 14). I kommuner hvor programrådgiverne gir seg – når det er uenighet om mål og tiltak – er resultatene bedre enn i kommuner der rådgiverne overprøver eller venter for å komme til enighet. En mulig fortolkning er at deltaker vet best, og at det derfor er fornuftig å la deltakerne bestemme. En annen forklaring kan være at å la deltakerne bestemme, bidrar til deltakernes kontroll på egen tilværelse. Mulighet til å bestemme selv kan være helsefremmende og øke motivasjonen. Deltakere som ikke har innflytelse på viktige valg kan ikke forventes å ta ansvar for sin egen situasjon i samme grad. Sammenhengen mellom denne



måten å praktisere brukermedvirkning på og overgang til arbeid, er sterkest for menn. Djuve et al som har stått for mye av forskningen om introduksjonsordningen i Norge er opptatt av brukermedvirkning. I den forbindelse er de opptatt av programrådgivernes handlingskompetanse, men mindre opptatt av relasjonskompetansen. For eksempel berøres ikke spørsmål rundt anerkjennelse i deres forskning.

Yousif er den som forteller om høy arbeidsløshet i hjemlandet, og hvordan de som er ingeniører må flytte for å få jobb. Dette viser at han har innsikt i arbeidsmarkedets spilleregler. Yousif er en arbeidstaker for framtida. Han vet hva han vil, men stenger ikke for andre muligheter (Gelatt, 1989). Han oppsøker situasjoner hvor han kan lære nye ting (Krumboltz, 2009). Jeg synes han viser at han innehar viktige karrierferdigheter (Law, 1999). Han er i stand til å ta valg, finne muligheter og takle overgangsfaser. Han sluttet på sykehjemmet, og begynte straks å lete etter en ny praksisplass.

En annen av deltakerne, som har mye til felles med Yousif, er Sara.

*Jeg møter Sara i kantina på voksenopplæringen. Hun er ikke lenger på kurset, fordi hun har praksis på kursdagen. Hun er blid, men veldig bekymret. Hun får ikke lov til å jobbe med kunder på praksisplassen. Arbeidsgiveren synes norsken hennes er for dårlig. Hun sliter med å forstå trønderdialekt og beklager at alle hun er i kontakt med snakker bokmål. Sara forteller at hun forsøker å lære trøndersk via YouTube. Ellers går det fint på praksis. Flere e-læringskurs er gjennomført og lagersystemene kan hun nå godt. Sara spør om hun bør skaffe seg en annen praksis i tillegg eller mer praksis, kanskje etter skoletid. Jeg spør norsklæreren min om trøndersk hele tiden, men hun sier at det ikke er viktig. Men i jobblivet er trøndersk veldig viktig.*

Sara tilhører også de fremadstormende (Djuve et al, 2017). Hun jobber hardt og bruker alle muligheter hun kan for å komme videre. Hun har fått godkjent utdanningen fra hjemlandet og fått lisens for å jobbe i sitt yrke i to år. I løpet av denne perioden må hun ta flere kurs på høyskolenivå for å få fortsette i yrket. Akkurat nå er hovedutfordringen å bli så god i muntlig norsk at hun får en ordinær jobb. Det er trønderdialekten hun sliter med. Det tar hun opp med læreren sin, men møtes ikke med respekt og anerkjennelse (Skjefstad, 2012; Sampson jr et al, 2013). Tvert imot underkjennes hennes opplevelse, og hun får ikke hjelp med å overkomme dette som hindrer hennes videre karriere nå. Sara har familien sin i Norge. Hun har en trygg base og mye pågangsmot. Hun vil trolig selv finne muligheter for å overkomme det hinderet som trøndersk er for henne nå. Fortellingen sier kanskje noe om graden av brukermedvirkning i norskopplæringen. Spørsmålet er om læreren har fanget opp, og respektert, dette ønsket.

Dialektkunnskap er en ferdighet som inngår i læreplanen og som elevene blir prøvd i på de offentlige norskprøvene som avslutter norskopplæringen (Vox, 2012).

Den neste fortellingen handler om Murad som er eldstemann på kurset. Etter en kort periode på verkstedet på arbeidsmarkedsbedriften er han i gang med praksis innen bilpleie. Han er kursets mest trofaste deltaker og er tilstede på ti av elleve kursdager. Han er ganske stille på kurset, men avviser at det er vanskelig å lære norsk, da jeg spør om det. Murad snakker sju av språkene i hjemlandet sitt, og arabisk.

*Siste kursdag. Kursleder spør etter nytt fra praksisplassene.*

*Murad: Ikke noe nytt.*

*Kursleder: Er det fortsatt tungt for deg? (Murad har tidligere fortalt av praksis med rengjøring av biler er slitsomt).*

*Murad: (svarer på arabisk) (Ikram oversetter) Jeg står i åtte timer.*

*Kursleder: Pauser?*

*Murad: Bare 30 minutter lunsjpause.*

*Kursleder: Det er viktig å variere arbeidsstilling og ta små avspenningspauser.*

*Murad: (på arabisk) (Ikram oversetter) Det hjelper ikke.*

*Kursleder: Det hjelper kanskje litt?*

*Murad: (på arabisk) Ikram: Han har vondt i kroppen, når han går hjem.*

*Kursleder: Det er ikke meningen at du skal slite deg helt ut. Du må passe på kroppen din. Kanskje du trenger andre sko, med mykere såle.*

*Seinere samme kursdag presenterer kursleder en oppgave med assosiasjonskort. Hun sprer kortene utover bordet. De viser ulike naturmotiver. Oppgaven er å velge to kort. Det ene skal avspeile nåtiden, det andre framtiden.*

*Murad velger et kort med solnedgang (han ser det som soloppgang) og et skilt med tre piler.*

*Murad: Jeg tar det på arabisk. Jeg har ikke nok ord på norsk. (arabisk) Alle som forstår arabisk ler. Ikram oversetter: Mitt liv nå er som en soloppgang – en begynnelse. Nå er begynnelsen. Her kreves det mye erfaring og språk. Alt er mer komplisert enn i mitt afrikanske hjemland. Det andre kortet peker mot mål i framtida.*

*Kursleder: Hva slags mål?*

*Murad: Jeg skal jobbe hardt, studere noe jeg liker og få en bra jobb.*

*Kursleder: Har du erfaring fra før? Kanskje begynnelsen støtter seg på noe.*

*Murad: Jeg har ikke erfaringer fra før. Har bare jobbet med enkle oppgaver.*

*Kursleder: Jeg ser at du har håp og vil jobbe mye for å nå målet ditt. Håp og innsats er dine viktigste ressurser.*

*Murad: Maskud (arabisk ord (skjebne?))*

Disse to samtalene mellom Murad og kursleder finner sted på kursets siste dag. Jeg, og trolig også kursleder, har problemer med å forstå Murad. Han møter opp og gjør så godt han kan i jobben med rengjøring av biler, men er, når han blir spurt, tydelig misfornøyd med praksisplassen. Murad er en høflig mann, som aldri tar ordet uten å bli spurt. Det kan skyldes kulturforskjeller. Han kommer fra et samfunn som er mer hierarkisk, og er kanskje også oppdratt til lydighet gjennom sin religion (Shaygani, 2017). Det er slett ikke sikkert det er sånn, men det virker som han tror at livet er skjebnestyrt.

Den første dialogen ender i et råd om å skifte sko, men kanskje handler det fra Murads side ikke om kroppslige smerter. Den andre samtalen som finner sted seinere samme dag, gjør det klart for meg at Murad har andre forventninger til livet i Norge enn en ufaglært jobb i bilbransjen. Den viser også at de få årene han har vært i Norge har gitt ham oppfatningen av at det han har gjort og lært i hjemlandet gjennom livet ikke har noen verdi. Murad går på et kurs som har som mål å finne en jobb til ham som han er kvalifisert for, mens han selv vil utvikle seg gjennom «å jobbe hardt, studere noe han liker og få en bra jobb». Det er tydelig at Murad har jobbet hardt i introduksjonsprogrammet. Det er sterkt at en mann i hans alder (over 50) med lite utdanning har lært seg så mye norsk på under to år. Men det er også tydelig for meg at han er en av dem som i liten grad har fått medvirke i arbeidet med sin individuelle plan (Djuve et al, 2017, s. 14). Programrådgivere og lærere opplever at reell medvirkning kan være både vanskelig og tidkrevende og mer enn 40 prosent av dem mener at få eller ingen av deres deltakere har et eieforhold til sin egen individuelle plan.

Det som er bra i fortellingen, er at Murad setter ord på opplevelsen sin av praksis og sine egne mål. Dette kan gjøre at han seinere kan medvirke mer aktivt i arbeidet med sin individuelle plan, og derved få en plan som er i samsvar med sine ønsker. Hvis man ser det på denne måten, har kurset brakt han framover til tross for at han fortsatt er uten jobb. Han har økt sin selvinnsikt som er et viktig mål for karriereveiledning (Law, 1999).

Ikram, som er en av deltakerne som er tilstede på mange kursdager, beskriver her utvikling av karriereferdigheter. Denne utviklingen har han felles med mange av de andre på kurset.

*Det er Ikrams tur i runden med assosiasjonsbilder på kurset siste dag. Han har valgt tre bilder, en dør til et lite hus i en hage, en varde med steiner stablet oppå hverandre og ett edderkoppnett.*

*Ikram: Når man vil en vei er det et første trinn og en dør som man må finne nøkkelen til. Vi, henvendt til kurslederen, leter etter nøkkelen sammen. Det andre bildet har jeg valgt, fordi jeg opplever at jeg bygger kompetanse nå, et slags mellomtrinn. Edderkoppnettet, fordi jeg opplever det komplisert å finne jobb, bolig og utdanning. Det skal du, sier han til kurslederen, hjelpe meg med.*

*Kurslederen: Takk for tilliten. Men om fem år? Da velger jeg å se meg selv som representant for det norske hjelpeapparatet som finnes her for deg. Hva er dine ressurser?*

*Ikram (smilende): Jeg passer på meg selv, at jeg får nok søvn til å klare meg gjennom neste dag. Jeg kom hit alene, men har fått hjelp underveis. Jeg tenker positivt uansett hva som skjer.*

*Seinere i evalueringsrunden sier Ikram om det han har lært på kurset: Nøkkelen, som jeg mistet til framtida, skal jeg snart finne igjen.*

Ikram forteller her at han allerede nå har fått gode karrierereferdigheter (Gravås, 2013). Han ser muligheter, er oppmerksom på overgangsfaser, og har selvinnsikt. Han forstår at karriereveiledning er en prosess gjennom livet, og at det kan være nyttig med profesjonell hjelp underveis (Law, 1999).

## **6.4 Varierte læringsformer**

I karriereveiledningskurset var det lagt inn mange aktiviteter som synes å være inspirert av John Deweys «Learning by doing». Disse aktivitetene skapte større engasjement hos deltakerne enn tradisjonell undervisning. Med tradisjonell undervisning mener jeg her at kursleder foreleser og viser tekst og bilder på storskjerm. Dette la jeg merke til allerede første kursdagen under omvisningen på arbeidsmarkedsbedriften. Alle var oppmerksomme og det ble stilt mange spørsmål. Stemningen var lettere og mer humørfyllt enn da vi satt rundt bordet i møtelokalet.

Ut fra valg av aktiviteter mener jeg å se at kursleder og arbeidsinkluderingsbedriften ser på læring som en aktiv prosess der kunnskap og forståelse skapes fortløpende gjennom sosial samhandling (Manger, 2017, s. 187). Dette er et konstruktivistisk syn på læring der læring blir sett på som mer enn å motta informasjon. I kurset ble deltakerne kjent med Kolbs modell for

erfaringslæring som bygger på et prosessorientert syn på læring. Flere av de oppgavene som ble brukt i kurset fremmet ikke bare et prosessorientert syn på læring, men utfordret også deltakernes evne til kreativ tenkning. Kreativitet handler om å skape nye ideer, eller om å forstå noe på en ny måte (Martinsen & Lai, 2017, s. 214). Målet med kreativitet er å finne fram til ideer eller forståelse som er anvendelige eller nyttige. Nyere karriereteorier legger stor vekt på å fremme kreativitet hos veisøkere (Gelatt 1989; Krumboltz 2009).

*På den åttende kursdagen er temaet kommunikasjon. De tre deltakerne som er til stede denne dagen, Murad, Kalif og Ikram, utfordres av kurslederen til å gjennomføre en oppgave med fokus på tillit og samarbeid. Kalif og Murad skal gjenskape en tegning bare Ikram ser og som han beskriver for dem. Det går bra. Tegningene som Kalif og Murad lager ligner på originalen.*

*I evalueringsrunden på slutten av dagen sier den ellers tause Kalif: Jeg likte tegneoppgaven.*

*Kursleder: Jeg så det. Men har du noe annet å fortelle?*

*Kalif er igjen taus, men mumler noe på arabisk.*

*Kursleder: Ikram, kan du oversette?*

*Ikram: Kalif sier at han ikke liker sånne spørsmål.*

*Kalif: Jeg liker ikke å måtte si min mening.*

Kalif er den tause deltakeren gjennom hele kurset. Han forteller oss at han ikke liker å måtte mene noe. I Norge er vi svært opptatt av brukeres rett til å bestemme over egen situasjon. Det fører derfor til frustrasjon hos profesjonelle hjelpere, som kurslederen, når folk ikke vil eller kan uttrykke sine ønsker (Sampson jr et al, 2013). Årsaken kan være lite erfaring med å hevde egne meninger eller respekt, skepsis eller frykt for myndighetspersoner. I land uten demokrati og ytringsfrihet er det å hevde egne meninger ikke noe man trenes i, og man kan ha en generell frykt for myndighetspersoner. Manglende tillit er et kjennetegn ved personer som sliter med ettervirkninger etter traumer, spesielt de som har vært utsatt for menneskeskapte traumer som tortur (Dorn & Novoa, 2007).

I kurset brukes det en del forelesning med tekst og bilder på skjerm og dialog som metode. De gangene der deltakerne får samarbeide i grupper om oppgaver som krever kreativitet, skaper det større engasjement hos deltakerne. Det samme gjelder siste gangen da kursleder bruker assosiasjonskort. Spesielt er forskjellen stor hos Kalif, som bare deltar aktivt i kreative aktiviteter.

En annen deltaker som kreative oppgaver appellerer til er Daoud. Her analyserer han sitt valg av assosiasjonskort.

*Daoud velger først et bilde av en skulptur som viser et tett omslynget kjærestepar som bilde på nåtiden. Deretter et bilde av en storby i måneskinn som bilde på framtiden.*

*Daoud: Kjærlighet er det jeg har nå. Jeg mangler sosialt liv og jobb. I framtiden om 3-5 år vil jeg flytte til en storby, men først må jeg bli ferdig med utdanning og ha en vanlig jobb.*

*Kursleder: Hva gjør kjærligheten med deg?*

*Daoud: Jeg kan ikke forklare. Ikke på mitt språk heller. Kanskje det gir meg initiativ og pusher meg videre.*

*Kursleder: Du er heldig. Du har støtte i form av kjærlighet og en plan for livet ditt. Det er ikke alle som har kommet så langt.*

*I evalueringsrunden på slutten av kursdagen, spør kursleder om deltakerne har lært noe av denne oppgaven. Daoud svarer: Før likte jeg ikke å uttrykke meg. Jeg var heller ikke vant til det. I Norge har jeg lært å uttrykke meg. Det har jeg ikke opplevd før. Det liker jeg.*

Daoud uttrykker noe av det samme som Kalif i forhold til å hevde egne meninger, men han har forandret seg og liker forandringen. Kan Daoud ha blitt psykologisk myndiggjort? Ja, det kan virke som han i løpet av kurset har fått en økt indre oppgavemotivasjon. Psykologisk myndiggjøring kan deles i fire dimensjoner: mening, kompetanse, selvbestemmelse og påvirkning. Mening kan i introduksjonsprogrammet handle om samsvar mellom deltakerens program og hans tro, verdier og atferd. Kompetanse handler om mestringstro. Deltakeren må få oppgaver han har tro på å få til. Selvbestemmelse handler om behovet for frihet til å velge å igangsette eller regulere handlinger. Å tvinge personer til å gjøre noe de ikke vil, dreper motivasjon. Den siste dimensjonen, påvirkning, kan handle om i hvilken grad en selv kan påvirke sitt eget program (Nerstad & Kuvaas, 2017, s. 109).

I starten av kurset var han lite til stede. Han var den eneste av deltakerne som hadde tilknytning til en arbeidsplass da, men er den siste som får praksisplass. Dette til tross for at utgangspunktet hans er godt. Han er ung, har fullført norskundervisning, godkjent utdanning og solid arbeidserfaring fra hjemlandet.

Utfra det han forteller, er det vanskelig å vite hvorfor han ikke får flere vakter på hotellet han har kontrakt med. Sannsynligvis skyldes det sesongvariasjon i hotellbransjen. Men det kan jo også skyldes at han i jobben har vist lite motivasjon eller misforstått noe. Kursleder er direkte

når hun korrigerer ham, da han forteller at han er venn med sjefen på hotellet. Hun er opptatt av å fortelle deltakerne at det i Norge er en annen tone mellom arbeidstakere og arbeidsgivere enn i mange andre land. Hun forteller om egne erfaringer fra sitt hjemland og på arbeidsmarkedsbedriften. I Norge arbeider man side om side og spiser lunsj sammen, men man er likevel ikke likestilt. Hofstede er opptatt av maktavstand som en forskjell mellom kulturer (Arnulf, 2017). Dersom det er stor forskjell mellom opprinnelsesland og Norge i hvordan makt er fordelt og uttrykkes, kan dette skape forvirring hos flyktningen.

Til tross for manglende oppmøte i starten og lite engasjement underveis, virker det som Daoud har hatt godt utbytte av kurset. Innstillingen til å begynne på praksis i en matbutikk har endret seg fra negativ til positiv. I løpet av kurset har han opplevd at hotelljobben ble borte. Han har fått avslag etter intervjuer på servitørjobb og praksis på et lager. Nå er han positiv til butikkjobb og klar for å lære nye ting, som post i butikk og tipping. Han er blitt mer komfortabel med den usikre situasjonen, slik Gelatt (1989) mener at man må være for å lykkes i arbeidslivet. Han er også villig til å prøve nye ting og derved skape muligheter for læring som Krumboltz (2009) framhever som en viktig karriereferdighet. Kanskje har det vært bra for Daoud at kursleders travle arbeidssituasjon har hindret henne i å mase på han underveis i kurset? Derved har han fått tid til å tenke selv, og ting har skjedd i et tempo som har passet han.

Jeg blir ikke godt nok kjent med Daoud til å vite hva som var hindringene hans. Det kan tenkes at han tilhørte de utålmodige (Djuve et al, 2017, s. 189) som i utgangspunktet hadde høy grad av pågangsmot, men underveis møtte problemer og tilbakeslag. Under store deler av kurset framstår Daoud som resignert. Det kan også hende at han på grunn av høy utdanning hadde høye forventninger, og derfor opplevde større skuffelse enn andre.

En annen mulighet er at Daoud som ganske ny her ikke føler tilknytning til Norge. Kanskje befinner han seg i den kritiske fasen mellom to kulturer. Kjæresten, som han tilbringer mye tid sammen med, kan representere hjemlandet og dets kultur. Drømmen om storbyen representerer fremtiden. Nåtiden blir på en måte ikke-eksisterende og derfor ikke viktig (Sharam Shaygani, foredrag Nesoddtangen gård 02.05.2018). Noe av det han sier peker i den retning. «Jeg mangler sosialt liv og jobb. I fremtiden om 3-5 år vil jeg flytte til en storby».

Kursleder oppfordret gjennom hele kurset deltakerne til å si hva de mente om kurset, blant annet ved alltid å slutte kursdagen med en evalueringsrunde. I disse rundene forholdt deltakerne seg tause eller trakk fram noe positivt fra denne dagens kurs. Det nærmeste man

noen gang kom kritikk, var Daoud, som sa at det ikke var noe nytt den aktuelle dagen. Kanskje fraværet i seg selv sier noe om at kurset ikke helt møter flyktningenes behov? Kursdagen, med bedriftsbesøk, var en av dagene med best oppmøte. Også da bedriftsbesøkene var under planlegging, hadde deltakerne meninger om hva de burde inneholde. Sier det noe om deltakernes behov for å få informasjon i en konkret sammenheng? Når man ikke er god i norsk, og også er ukjent med mye annet, er det naturlig. Det er alltid lettere å forstå noe når man i tillegg til verbal informasjon kan få informasjon via de andre sansene, spesielt synet, men kanskje også taktilt og via luktesansen. Dette kan være ekstra viktig for flyktninger som snakker lavkontekstspråk som arabisk, og som er vant til å få informasjon gjennom toneleie, kroppsspråk og situasjonen samtalen finner sted i (Erikson & Sayyad, 2015).

Her er fortellingene fra besøkene på to servicebedrifter.

*Det første stedet vi skal besøke er et serveringssted.*

*Vi blir møtt av en av lederne i bedriften. Han forteller at de er fem heltidsansatte, sju deltidsansatte og noen tilkallingsvikarer. De lager øl, selger det, og serverer mat som lages i restauranten over dem. Han hilser på oss alle og gjentar navnene våre. For å jobbe hos oss handler det om å være hyggelig, snill og grei og like å snakke med mennesker, sier han. Man må like øl, fordi man må vite hvordan de ulike øltypene smaker. Alle kan lære å jobbe på pub og restaurant, mener han. Selv er han utdannet sivilingeniør. Ølbrygging var en hobby som ble en yrkesvei.*

*Man må like å jobbe fort og med mange gjentakelser. Det dreier seg om å vaske glass, rydde og servere. Man må kunne balansere tre tallerkener med mat. Det fleste begynner med ryddejobb og avanserer etter hvert til bartender. Å smile og være hyggelig er viktig i forhold til gjester og kolleger. Det er også viktig å «tenke utenfor boksen» for å løse problemer underveis.*

*Her oppstår det en usikkerhet blant deltakerne. Hva betyr det å «tenke utenfor boksen». Ikram foreslår: Utenom det vanlige. Kursleder: Kreativ?*

*Bedriftslederen forteller om rør som går i stykker i bryggeriet. Da må de finne midlertidige løsninger mens de venter på reserveløsninger. Han sier at evne til å løse problemer er noe han har tatt med seg fra utdanningen sin, og hatt nytte av i puben. Det hjelper også i forhold til personer som har drukket for mye eller krangler av andre grunner.*

*Jamal spør hvor mye man tjener ved å jobbe i puben. Lederen svarer: Jeg tjener 220 per time, ufaglærte kr. 160. I tillegg kommer tillegg for kveld og helg og tips, som fordeles etter hvor mye du jobber. Men jeg ville nok ikke ansatt noen av dere nå. Man må kunne veldig godt norsk for å jobbe her.*



*Jamal: Det er vanskelig med trøndersk.*

*Lederen, som snakker Oslodialekt: Enig. Det synes jeg også.*

*Neste bedriftsbesøk er klokka 14. Vi går i samlet flokk opp i annen etasje hvor sjefen har sitt kontor. Han har glemt avtalen vår og virker stresset, men geleider oss til et møterom og ber oss vente. Mens vi venter, forteller Jamal at han i morgen skal på intervju på et dekkhotell. Jeg skal gjøre «hard work», sier han. Kursleder forteller at dekkcenteret krever at praksiskandidater har førerkort, noe Jamal har.*

*En av deltakerne på fjorårets kurs jobber her, forteller kursleder. Sjefen forteller at mannen fra Midtøsten er flink til å jobbe.*

*Kursleder: Du har ti års erfaringer som arbeidsgiver. Hvordan ansetter du?*

*Arbeidsgiver: Jeg ser allerede etter to-tre dager om det er en aktuell medarbeider. Dette er en liten bedrift. Alle må kunne gjøre alt. Vi er et team som er avhengige av hverandre. Det er viktig at vi jobber godt sammen.*

*Kursleder: Hva slags bakgrunn har du?*

*Arbeidsgiver: Jeg er regnskapsfører fra hjemlandet, men her gjør jeg det som trengs til enhver tid. Vi driver et sted som rommer mange slags aktiviteter for seniorer og hvor mange feirer viktige begivenheter som dåp, konfirmasjon og bryllup. Høysesongen er før jul og i mai.*

*Kursleder: Hva tjener man her?*

*Arbeidsgiver: Ufaglærte får fra 130-150 kroner timen. Jeg betaler bedre til de som jobber bra. Det skal lønne seg å jobbe godt, og jeg vil nødig miste gode medarbeidere. De som ikke har lyst til å jobbe må gå til Nav.*

*Ikram: Er det mulig å få fri om man trenger det?*

*Arbeidsgiver: Det løser seg. Jeg er fleksibel om noen trenger fri til noe spesielt.*

*Kurslederen takker for oss. Ikram foreslår å spise is på torvet, men det er bare kursleder og jeg som blir med ham. Mens vi spiser is, forteller han og viser bilder fra turen til Galdhøpiggen i regi av Røde Kors som han deltok på.*

De to bedriftene vi besøker er begge servicebedrifter. Kursleder har tidligere kalt restaurantbransjen for en av «våre» bransjer ut fra at det finnes mange jobber for personer uten fagutdanning i denne bransjen. Arbeidsmarkedsbedriften har gode kontakter i bransjen, og den ene bedriften, som vi besøker, har ansatt personer etter praksis fra dem tidligere. På kurset har deltakerne blitt fortalt at arbeidsgivere er opptatt av deres norskferdigheter,

frammøte og personlige egenskaper. Kursleder har fortalt at det for arbeidsgivere ofte er viktigere med personlige egenskaper enn faglige ferdigheter og gode norskkunnskaper.

Dette blir delvis bekreftet av de to arbeidsgiverne, selv om den første mener at deltakerne ikke kan godt nok norsk. Ellers legger begge stor vekt på personlige egenskaper. «For oss handler det om å være hyggelig, snill og grei og like å snakke med mennesker», sier den første arbeidsgiveren. Den andre sier det slik: «Alle må kunne gjøre alt. Vi er et team som er avhengige av hverandre. Det er viktig at vi jobber godt sammen».

De to arbeidsgiverne forteller om seg selv at de jobber med noe annet enn de er utdannet til. Dette tenker jeg sender signaler til deltakerne om behovet for å være fleksibel. Det samme som Gelatt (1989) er opptatt av som den viktigste egenskapen å inneha i forhold til karriere. Den første arbeidsgiveren er opptatt av at alle kan lære, og at det hos dem finnes utviklingsmuligheter. Hans syn samsvarer med Krumboltz (2009) som legger vekt på at mennesker lærer gjennom de situasjonene som de utsettes eller utsetter seg for.

Det er godt oppmøte på dagen for bedriftsbesøk, og deltakerne følger interessert med underveis. De stiller spørsmål blant annet om lønn. Hva man tjener på ulike typer arbeid er ellers ikke noe som blir tatt opp på kurset.

Ingen av deltakerne tar opp problemer i forhold til å smake på øl, servere alkohol eller håndtere svinekjøtt. Kanskje fordi det ikke er noe problem for de av deltakerne som er med på bedriftsbesøkene, eller fordi det er uaktuelt for dem å jobbe der uansett.

Når den første arbeidsgiveren bruker uttrykket «tenke utenfor boksen» skaper det spesiell interesse. Dette er noe kurslederen, også på en måte, har vært opptatt av på kurset. Hun har snakket om noe som hun opplever som en utfordring i forhold til mange flyktninger, at man blir stående uvirksom når en arbeidsoppgave er utført. Når man er ferdig med en oppgave, skal man sjekke om oppgaven er gjort bra nok, og se om det er noe annet som bør gjøres.

Hovedmålet for kurset er å hjelpe deltakerne til å bli attraktive som arbeidstakere.

Arbeidsgiverperspektivet er derfor sterkt framme gjennom hele kurset, synes jeg. Ikrams spørsmål og arbeidsgiverens imøtekommende svar: «Det løser seg. Jeg er fleksibel om noen trenger fri til noe spesielt» er bra. Svaret viser den omsorgsfulle siden som de fleste arbeidsgivere har, og som er nedfelt i arbeidsmiljøloven. (Det ble for øvrig gitt en rask gjennomgang av loven på kurset). Fagforeninger og bedriftsdemokrati ble derimot ikke tatt opp i kurset.

«De som ikke har lyst til å jobbe må gå til Nav» er avslutningsreplikken til den andre arbeidsgiveren. Kurset har som oppgave å finne praksisplass og jobb til deltakerne. Det er utenfor kurslederens oppgave å bry seg om alternativer til jobb. Her blir arbeidsgiveren en representant for den rådende holdningen til norske myndigheter, om at det er det enkelte individs ansvar å finne sin plass i arbeidslivet, og derved personens egen skyld om det ikke lykkes. Dette oppleves sterkt for meg, da en av deltakerne har vært på praksis har vært på praksis på denne arbeidsplassen og blitt funnet uegnet etter få dager.

Arbeidsledighet rammer ikke blindt. Det vil si at den oftere rammer personer som på mange måter er utsatte og sårbare. Flyktninger har problemer med å få innpass på arbeidsmarkedet. De sosiale kostnadene ved å stå utenfor kan ikke lett måles i kroner, men vi vet at utenforskap koster i form av tidlig død, psykisk og fysisk sykdom, mindre lykke og velvære (Hernes, Heum & Halvorsen, 2012). Det er store samfunnsøkonomiske gevinster ved å sikre at flere får jobb (Wangen, 2010).

Det som skjer etter det siste bedriftsbesøket, er også interessant. Da spør Ikram gruppa om noen vil være med å spise is på Torvet. Det handler om å gripe muligheten til mer tid med kursleder, snakke mer norsk, og eventuelt ta opp ting som er uklart fra bedriftsbesøkene. Altså om det som Krumboltz kaller å skape og gripe muligheter for læring, eller å bygge nettverk.

Gjennom bedriftsbesøkene kommer deltakerne i nærmere kontakt med arbeidslivet.

Oppmøtet er bedre denne dagen, og deltakerne mer engasjerte. Det er enklere å lære når det skjer en konkret sammenheng.

## 7. AVSLUTNING

Målet med masterprosjektet mitt har være å beskrive og forstå hvordan flyktninger opplever den hjelpen de får for å finne sin plass i norsk arbeidsliv, belyst gjennom et karriereveiledningskurs. Dataene til prosjektet har jeg samlet ved å være deltakende observatør på et slikt kurs i siste del av introduksjonsprogrammet. Kurset ble arrangert av en arbeidsmarkedsbedrift.

Ut fra deltakernes evaluering og de faktiske resultatene av kurset, må det karakteriseres som et vellykket tiltak. Sju av elleve fikk ordinære jobber under kurset eller i etterkant. Deltakere uttrykte at de hadde utviklet sine karriereferdigheter, særlig selvinnsikt. Selv vil jeg trekke fram evne til å hevde egne meninger og å se nye muligheter.

Det gode resultatet ser jeg som følge av sterk brukermedvirkning og varierte læringsformer. Kjernen i brukermedvirkning er anerkjennelse, likeverd og selvbestemmelse. Disse verdiene var sentrale i kurset og i kursleders forhold til deltakerne. Hun var i besittelse av både relasjonskompetanse og handlingskompetanse og lyktes i å hjelpe flertallet av deltakerne. Et annet hovedfunn var at alternative læringsformer vakte større engasjement. Det gjaldt når deltakerne fikk bruke sin kreativitet i oppgaver og når informasjon ble gitt i en naturlig kontekst som bedriftsbesøk.

Jeg har også et negativt hovedfunn. I kurset var det eksempler på situasjoner der kursleder og deltakere ikke forsto hverandre på grunn av det jeg tolker som mangel på felles kulturforståelse. Her ligger en mulighet for forbedring for kurset gjennom gjensidig utforskning av hverandres kultur.

Jeg finner støtte for mitt hovedfunn om viktigheten at brukermedvirkning i tidligere forskning om flyktninger, karriereveiledning og introduksjonsordningen. Veiledningsrelasjonen pekes på som et sårbart punkt. Jeg mener at det er behov for mer forskning om denne siden av karriereveiledning til flyktninger, fordi flyktningers bakgrunn gjør brukermedvirkning krevende. Traumer, kultur, utdanning og språkkompetanse kan være hindringer. Jeg synes også det ville være spennende med mer forskning omkring læringsformer i karriereveiledning for flyktninger ut fra det jeg selv har sett av større engasjement ved bruk av kreative oppgaver og informasjon i naturlig kontekst.

## 8. LITTERATUR

Ahmed, A. S. & Donnan, H. (1994). Islam in the age of postmodernity. I A. S. Ahmed & H. Donnan (Red.) *Islam, Globalization and Postmodernity*. London and New York: Routledge.

Arnulf, J. K. (2017). Kommunikasjon og informasjonsprosesser. I S. Einarsen, Ø. L. Martinsen & A. Skogstad (Red.) *Organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Arulmani, G. (2011). Striking the right note: the cultural preparedness approach to developing resonant career guidance programmes. *International Journal Education Vocat. Guidance* (11) 79-93.

Arulmani, G. (2018). The cultural preparedness model of aspiration and engagement: understanding the dynamics of integration. *British Journal of Guidance & Counselling*. DOI:10.1080/03069885.2018.1513284.

Bagader, A. A. (1994). Contemporary Islamic movements in the Arab world. I A. S. Ahmed & H. Donnan (Red.) *Islam, globalization and postmodernity*. London and New York: Routledge.

Berggreen, H. & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Cochran, L. (1997). *Narrativ Counseling. A Narrative Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Djuve, Anne Britt (2011). *Introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere: Et integreringspolitisk paradigmeskifte*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.

Djuve, Anne Britt, Kavli, Hanne Cecilie, Sterri, Erika Braanen & Bråten, Beret (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker - for hvem?* (Fafø-rapport 31). Oslo: Fafø.

Dorn, C. & Novoa, M. (2007). Traumatization as an issue in guidance for asylum seekers and refugees. In Greco, S., Clayton, P. M. & Spreizer, A. J. (2007). *Migrants and refugees in Europe: Models of integration and new challenges for vocational guidance*. Milano: FrancoAngeli.

- Embree, L. (2013). *Refleksiv analyse. Ei første innføring i fenomenologisk gransking*. Trondheim: Akademika.
- European Centre for Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2014). *Valuing diversity guidance for labour market integration of migrants*. Luxembourg: European Union – Publications Office.
- European Lifelong Guidance Policy Network (EPLGN) (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice* (EPLGN Tools No. 3). Jyväskylä: EPLGN.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A-M. Selleberg (Red.). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frøyland, K. & Spjelkavik, Ø. (Red.) (2014). *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gelatt, H. B (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology* (36) 252-256.
- Gellner, E. (1994). Forword. I A. S. Ahmed & H. Donnan (Red.). *Islam, globalization and postmodernity*. London and New York: Routledge.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Gravås, T. F. (2013) CMS – hva er det og hvorfor er det relevant? Nasjonal enhet for karriereveiledning, Vox. Hentet fra [www.veiledningsentrene-akershus.no](http://www.veiledningsentrene-akershus.no).
- Halås, C. T. (2017). Uro som fenomen i profesjonsforskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.). *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hatlem, Cathinca, Havgar, Hilde & Størset, Hanne (2013). *Karriereveiledning for innvandrere – erfaringer fra Bærum kommunale voksenopplæring*. Oslo: Vox.
- Hernes, T., Heum, I. & Halvorsen, P. (Red.) (2012). *Arbeidsinkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- IMdi. (2018). Tall og fakta. Hentet fra [www.imdi.no/om-integrering-i-norge](http://www.imdi.no/om-integrering-i-norge)
- Johansson, A. (2012). *Narrativ teori og metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jenssen, A. G. (2012). Brukermedvirkning – hva er så det? I A. G. Jenssen & I. M. Tronvoll. (Red.). *Brukermedvirkning. Likeverd og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kokkersvold, E. (2010). Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene. I E. Artzen & J. Tolsby (Red.) *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metode*. (Skriftserien 10). Høgskolen i Akershus.
- Kymre, I. G. (2017). Med fenomenologi som bakgrunn for analyse av en fortelling fra sykepleiepraksis. I C. T. Halås, I. G. Kymre, & K. Steinsvik (Red.). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, (17)2, 135-154.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, L. (2010). Deltagende observasjon som metode for feltforskning. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.) *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metode*. (Skriftserien 10). Høgskolen i Akershus.
- Law, B. (1999). Career-learning space: New-dots thinking for careers education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27:1, 35-54.
- Leirvik, O. (1990). *Møte med islam*. Oslo: Pax Forlag.
- Lillevik, R. & Tyldum, G. (2018). *En mulighet for kvalifisering. Brukerundersøkelse blant deltakere i introduksjonsprogrammet*. (Fafø-rapport 35). Oslo: Fafø.
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon – hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGuirck, J. & J. S. Methi (Red.). *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I Halås, C. T., Kymre, I. G. & K. Steinsvik (Red.). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T. (2017). Læring. I S. Einarsen, Ø. L. Martinsen & A. Skogstad. (Red.). *Organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, Ø. L. & Lai, L. (2017). Problemløsning, beslutninger og kreativitet i organisasjoner. I S. Einarsen, Ø. L. Martinsen & A. Skogstad. (Red.). *Organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Meløe, J. (1997). Om å forstå det andre gjør. I J. Meløe (Red.). *Filosofi i et nordlig landskap*. Tromsø: Universitetsbiblioteket.
- Nerstad, C. G. L & Kuvaas, B. (2017). Motivasjon og prestasjon. I S. Einarsen, Ø. L. Martinsen & A. Skogstad (Red.) *Organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NICEC Briefing. (2004). Employment and Training Advice for Refugees: What works? Cambridge: National Institute for Careers Education.
- NOU 2016:7 Norge i omstilling – karriereveiledning for endring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, K. G. (2018, 16. juni). Jøder og muslimer forenes om retten til å omskjære sine gutter: Forbud og forhold. *Klassekampen*.
- Opaas, M., Kvamme, M. & Tomren, J. F. (2018). Traumer gjør det vanskelig å lære. Hentet fra [www.nkvts.no/aktuelt/traumer-gjor-det-vanskelig-a-laere](http://www.nkvts.no/aktuelt/traumer-gjor-det-vanskelig-a-laere)
- Robertson, A. (2012). Narrativanalys. I G. Bergstrøm & K. Boreus (Red.). *Textens mening og makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sanger-Elnaes, E. D. (2017). *En casestudie om samhandling i arbeidskvalifisering av nyankomne flyktninger*. (Masteroppgave). Lillehammer: Avdeling for økonomi og organisasjonsvitenskap, Høgskolen i Innlandet.



Sampson jr, J. P., McClain, M-C., Musch, E. & Reardon, R. C. (2013). Variables Affecting Readiness to Benefit from Career Interventions. *The Career Development Quarterly* (61)2, 98-109.

Shaygani, S. (2017, 4. november). Islamsk terrorisme er et varselsymptom. Hentet fra [www.Sharhamshaygani.blogg.no](http://www.Sharhamshaygani.blogg.no)

Spreizer, A. J. (2007). Uses and misuses of «culture»: What vocational guidance counsellors should be aware of. I S. Greco, P. M. Clayton & A. J. Spreizer (Red.). *Migrants and refugees in Europe: Models of integration and new challenges for vocational guidance*. Milano: FrancoAngeli.

Skjefstad, N. (2012). Brukermedvirkning sett i et anerkjennelsesteoretisk perspektiv. I A. G. Jenssen & I. M. Tronvoll. (Red.). *Brukermedvirkning. Likeverd og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

SSB (2018). Registrerte arbeidsledige blant innvandrere, oppdatert 14. november 2018. Hentet fra [www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/innvarbl](http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/innvarbl).

SSB (2018). Seks av ti er i arbeid eller utdanning et år etter endt introduksjonsprogram. Publisert 20.12.2018. Hentet fra [www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/6-av-10-i-arbeid-eller-utdanning-et-ar-etter-endt-introduksjonsprogram](http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/6-av-10-i-arbeid-eller-utdanning-et-ar-etter-endt-introduksjonsprogram)

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

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thomsen, M. & Hatlem, C. F. (2016). *Karriereveiledning for nyankomne innvandrere*. Oslo: Vox.

Vox. (2012). Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne. Oslo: Vox.

Wangen, G. (Red.) (2010). *Døråpner til arbeidslivet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wikan, U. (1999) Culture: A new concept of race. *Social Anthropology*, (7)1, 57-64.

Zahavi, D. (2010). *Fænomenologi*. Roskilde: Rosenkilde Universitet.

## Vedlegg 1



Grete Salicath Halvorsen  
Postboks 400  
2418 EL VERUM

Vår dato: 12.02.2018

Vår ref: 58209 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 08.01.2018 for prosjektet:

58209	Flyktningers opplevelse av karriereveiledning
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Grete Salicath Halvorsen
Student	Anne Strand

## Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

## Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

## Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

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

## Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / [eva.payne@nsd.no](mailto:eva.payne@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anne Strand, [anne.elisabeth.strand@gmail.com](mailto:anne.elisabeth.strand@gmail.com)



## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 58209

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget (deltakere i arbeidsmarkedstiltak) vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget mottatt 10.02.2018 er godt utformet.

#### OBSERVASJON

På bakgrunn av telefonsamtale 08.02.2018 har du fått tillatelse til å være tilstede under kurset. Personvernombudet forutsetter at de som deltar på kurset informeres om prosjektet og om hvilke opplysninger som skal registreres. Det skal innhentes eksplisitt samtykke fra enkelte dersom det registreres personidentifiserende opplysninger fra observasjon.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

#### PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til 30.08.2018. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

## Vedlegg 2

# FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

## *Flyktningers opplevelse av karriereveiledning*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å øke kunnskapen om hvordan flyktninger opplever karriereveiledning og gjennom dette bidra til bedre veiledning. Problemstilling: Hvordan opplever flyktninger hjelpen de får for å finne sin plass i norsk arbeidsliv. Studien gjennomføres ved Høgskolen i Innlandet, Master i karriereveiledning.

Du spørres om delta fordi du er flyktning, deltar i introduksjonsprogrammet og på kurs på

██████████

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer ingen forpliktelser for deg. Jeg vil være til stede på kurset på ██████████ og observere hva som gjøres og sies på kurset. Underveis i kurset håper jeg du vil dele dine opplevelser fra kurset og introduksjonsprogrammet som du deltar i med meg, f.eks. ved at vi snakker sammen når det passer for deg.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Jeg vil skrive notater fra kurset, men alle uttalelser og beskrivelser av ting som skjer vil bli anonymisert i masteroppgaven min. Det skal ikke bli mulig å gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven. Jeg vil ikke lagre personlig informasjon om de utover fornavnet ditt og telefonnummeret om du vil gi meg det.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.08.2018 og datamaterialet vil bli anonymisert innen denne dato.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anne Strand på mobil 40035123. Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Grete Salicath Halvorsen, Høgskolen Innlandet, tlf. 61288000.

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

### **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Hvis du ønsker å få tilsendt rapporten fra prosjektet:

Mobil: ..... Epost: .....

### Vedlegg 3

#### INN-kursinnhold.

No	Temaer, mål	Metoder/former (oppgaver, samarbeid, det praktiske)
1	Bli kjent med. Utforske hvor deltakerne står når det gjelder arbeidsrelatert informasjon, deres forventninger, interesser, behov, språk, erfaring, eventuelle kulturelle faktorer mm.	Velkomstsamtale. Oppgave "Husk navnet til naboen". Kort presentasjon. Omvisning. Samtale "Hvor vi står"
2	Norsk arbeidsmarked. Bransjeinfo. Typer stillinger. Hvordan søke. Målet med praksisperioden. Erfaringsbasert læring.	Diskusjon. Hva er forskjell mellom arbeidsmarkedet i Norge og i hjemlandet? Hvilke bransjer som skiller seg ut? Hvilke forandringer kan forventes på norsk arbeidsmarked? Hvilke yrker som blir etterspurt mest? Hvilke nye yrker kommer i framtida?
3	Arbeidsidentitet (dag 1). Endringskompetanse. Jobbroller og forventninger, planlegge og organisere arbeidet, sette grenser for seg selv.  Å presentere seg på arbeidsmarkedet. CV, søknad.	Gruppeoppgave. Hva kan vi fortelle om oss selv? Hvordan er ferdighetene overførbare? Samtale. Hva er en god CV? Hvordan skrive en CV? Hvorfor er CV viktig? CV-skriving, korrigerings, justering
4	Arbeidsidentitet (dag 2). Jobbintervju	Diskusjon. Hvordan presenterer jeg meg? Hva er viktig å få frem? Hva må jeg gjøre for å få innpass? Jobbintervjutrening.
5	Norsk arbeidskultur. Arbeidslivets rettigheter og plikter. Verdier.	Diskusjon.

	Uskrevne regler (kaffe-/lunsjpause, digitale ferdigheter, vise initiativ osv.)	Hva er særegent ved den norske arbeidskulturen? Hva er forskjell mellom norske arbeidsmåter og hjemlandets? Hva skal til for å øke kulturforståelsen mellom innvandrere og nordmenn? Hva legger vi i begrepet "respekt"? Hvordan er tempoet i hjemlandet ditt? I Norge?
6	HMS og sikkerhetsregler	
7	Kommunikasjon på en arbeidsplass. Tilbakemeldinger. Kunsten å lytte. Konflikt på en arbeidsplass. Stressmestring	Info: konstruktive tilbakemeldinger. Øvelse "Tegning" Diskusjon. Hva er en konflikt? Hvordan løse konflikter? Hvordan utvikle bevissthet på egne tanker, følelser og handlingsmønstre?
8	Bedriftsbesøk	
9	Samarbeid. Bygge positive relasjoner i livet og arbeid. Takle forskjellighet og mangfold.	Ideforum "Hvordan samhandle positivt med andre?" Test "Samhandle positivt og effektivt med andre" Oppfølgende samtale
10	Nettverksbygging. Planlagt tilfelle (Planned happenstance) ved det å søke etter en jobb. Nysgjerrighet, påståelighet, fleksibilitet, åpenhet, optimisme, det å ta sjanser.	Diskusjon. Hvordan nyttiggjør jeg meg nettverket? Hvor viktig er et nettverk i jobbsammenheng? Hvordan bli indre forberedt for å ta tak i det nye som kommer?
11	Veien videre. Karriereløp er livsløp.	Assosiasjonskort "Hvordan jeg ser fremtiden min." Oppgave "Livslinje"