

# Taknemlighet og selvstendighet

*En kvalitativ studie om norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn og deres valg av høyere utdanning*

Joan Lloret Server

Masteroppgave i pedagogikk

PED395



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Vår 2017

## **Førord**

Først og fremst vil jeg takke alle mine syv informanter! Tusen takk for at dere stilte opp til intervju, og delte erfaringer og refleksjoner med meg. Prosjektet i sin helhet har vært avhengig av dere.

Jeg vil også rette en stor takk til mine to veiledere, Line Hilt og Steinar Bøyum. Tusen takk Line for de gode tilbakemeldinger og samtaler under oppstart av prosjektet. Takk også til Steinar for gode tilbakemeldinger, og samtaler om teoretiske og etiske problemstillinger. Interessen dere har viste for prosjektet mitt, har gitt meg inspirasjon og motivasjon gjennom hele prosessen. Fra UiB vil jeg også takke, Institutt for pedagogikk, IMER (Bergen International Migration and Ethnic Relations Research) og SKOK (Senter for kvinne- og kjønnsforskning) for konstruktive og inspirerende tilbakemeldinger på prosjektet.

Medstudenter på lesesalen på Vektortorget/Psykologiske fakultetet fortjener også en stor takk. Det sosiale miljøet med utallige lunsjpauser, kaffepauser, vin og kakepauser har vært til stor hjelp under skriveprosessen. Vi er litt av gjeng, og vi har lært ufattelig mye av hverandre i løpet av disse to årene.

Takk til min familie (Isabel, Andres og Anna) for støtte, oppmuntring og ros gjennom hele studietiden. Gracias por todo.

Til slutt vil jeg takke alle andre venner, spesielt til Kristine og Knut for korrekturlesing, faglige diskusjoner og ikke minst oppmuntring og støtte. Jeg hadde ikke klart å skrive denne masteroppgaven uten dere.

Joan Lloret Server,

Bergen, mai 2017

## **Sammendrag:**

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie om norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn og deres refleksjoner om valg av høyere utdanning. Oppgaven baserer seg på syv kvalitative intervjuer av kvinnelige studenter som er under høyere utdanning. Informantene er født og oppvokst i Norge, og har foreldre med innvandrerbakgrunn fra land i Sørøst-Asia og Midtøsten. Målsettingen har vært å søke forståelse for hvilken drivkraft som ligger bak deres utdanningsvalg, og hva slags opplevelser de fikk fra familien om deres valg av studieretning. En rekke studier viser at det er vanligere blant norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn å ta høyere utdanning enn det er i den øvrige befolkningen. Denne kvalitative studien ønsker å få fram stemmene til disse jentene.

Informantene i denne studien har unike historier. Deres historier om utdanningsvalg er kanskje ikke så ulik fra andre studenter med majoritetsbakgrunn, men noen av informantene opplever noen utfordringer som skaper en identifikasjon med andre kvinnelige studenter med innvandrerbakgrunn. Studien viser at utdanningsvalg er ikke like lett for alle, og ikke alle valg er i tråd med foreldrenes ambisjoner. Enkelte av informantene forteller hvordan foreldrene, og spesielt «innvandermiljøet», stiller seg kritisk til noen utdanninger, som for eksempel pedagogiske utdanninger. Noen av informantene nevner at selv om noen av foreldrene er kritiske til deres valg av studie, går de videre med eget utdanningsønske. Samtidig viser denne studien at informantene knytter skyldfølelse og takknemlighet til egne foreldres migrasjon til Norge. En takknemlighet om bedre muligheter. Studien viser at informantene er bevisste på utdanningsmuligheten de har i Norge sett i forhold til foreldrenes opprinnelsesland. Dette påpekes ikke bare av foreldrene, men også av informantene selv.

Enkelte av foreldrene kommer med noen kritiske kommentarer om døtrenes valg av utdanning, men informantene er takknemlige for alt foreldrene har gjort for dem. Informantene i denne studien legger ikke skjul på at utdanning er høyt verdsatt i familien, og at utdanning er veien til bedre livskvalitet. Selv om foreldrene kan komme med noen skeptiske kommentarer, påpeker informantene at de støtter deres valg av utdanning. I slike situasjoner har søsken vært forståelsesfulle og støttende.

**Summary:**

This master thesis is a qualitative study about Norwegian-born girls with immigrant parents (second-generation immigrant) and their reflections on their opportunities and choices in higher education. This study consists of seven qualitative interviews with female students who are currently seeking degrees in higher education. The interview informants were born and raised in Norway and have parents who emigrated from countries in Southeast Asia and the Middle East. The goal of this study is to understand the driving force behind their educational choices, and the familial response to their choice of study. Several studies show that it is more common among second-generation immigrants to take higher education than in the rest of the Norwegian population. This qualitative study attempts to give a voice to some of the people behind these statistics.

The informants in this study come with unique stories. Their stories about educational choices may not be so different from other students with majority backgrounds, but they may experience some challenges that create a form of identification with other female students with an immigrant background. Educational choices have not been easy for everyone and not every course of study is appreciated by the parents. Some of informants tell how their parents and the immigrant community do not appreciate all courses of study, such as getting a teaching degree. Some informants tell that they continue with their desired course of study, even if their parents are critical of that choice. At the same time, the study shows that the informants feel guilty and gratefulness about their parent's migration to Norway. The study shows that the subjects are conscious about the possibilities they have in Norway in relation to the parents' country of origin.

Some of the parents come with some critical comments about their choice of education, but the informants are grateful for all that, they have done for them. The informants in this study do not hide the fact that education is highly valued in the family and that education is the way for better quality of life. Although parents may come with some skeptical comments, informants point out that they support their choice of education. In such situations, siblings have been helpful and shown understanding.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning og problemstilling .....</b>	<b>1</b>
1.1 Barn av innvandrere i Norge og Vest-Europa.....	1
1.2 Begrepsavklaring .....	2
1.3 Bakgrunn og formål med prosjektet .....	3
1.4 Et utvalg av tidligere forskning.....	5
1.5 Kvalitative orienterte studier .....	5
1.6 Kvantitative og mixed-methods orienterte studier .....	9
<b>2. Teoretiske tilnærminger .....</b>	<b>12</b>
2.1 Innledning .....	12
2.2 Ulikhetsforklaringer i utdanningsvalg .....	12
2.3 Sosial kapital for utdanning og Colemans perspektiv .....	14
2.4 Nyere perspektiv på sosial kapital og Ogbus perspektiv på «innvandrerdriv».....	16
2.5 Kritisk blikk på sosial kapital i lys av forskning om barn av innvandrere .....	20
2.6 Oppsummering av teoretiske tilnærminger.....	21
<b>3. Metodiske tilnærminger .....</b>	<b>23</b>
3.1 Bakgrunn for valg av metode.....	23
3.2 Konstruktivistisk forskningsparadigme .....	23
3.3 Kvalitativt forskningsintervju og utforming av intervjuguiden .....	24
3.4 Utvalg og rekruttering av informanter .....	25
3.5 Gjennomføring av intervju.....	27
3.6 Kort beskrivelse av informantgruppen.....	28
3.7 Etske hensyn og vurderinger .....	30
3.8 Bruk av dataen – analyse, koding og «fortolkning» .....	32
3.8.1 Transkribering .....	32
3.8.2 Analysering, kategorisering og hermeneutisk tolkning.....	32
3.9 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	34
3.10 Oppsummering av metodiske tilnærminger.....	36

<b>4. Presentasjon av funn .....</b>	<b>37</b>
4.1 Innledning .....	37
4.2 Informantenes refleksjoner om valg av studieretning.....	37
4.3 Skolens forventninger i fag- og utdanningsvalg .....	40
4.4 Arbeidsinnsats og fokus på skolen.....	42
4.5 Familiens verdsettelse av utdanning .....	45
4.6 Refleksjoner rundt kjønn og identitet .....	49
4.7 Selvførelse, og opplevelse av kategorisering utenfra .....	51
<b>5. Drøfting .....</b>	<b>53</b>
5.1 Innledning .....	53
5.2 Familiens forventninger til utdanning.....	53
5.1.1 Hvem i familien kan hjelpe meg med skole? .....	54
5.2.2 «Jobbe hardere enn majoriteten».....	56
5.2.3 Ulikhetsteoriens relevans?.....	60
5.3 Takknemlighet og bevisstgjørelse .....	64
5.4 Forventninger, men et selvstendig valg .....	68
5.4.1 «De har ikke presset meg» .....	68
5.4.2 «Skal hun bli lærer?».....	69
5.5 Mellom to kulturer .....	72
5.6 Oppsummerende refleksjoner .....	75
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>76</b>
6.1 Overførbarhet og videre forskning.....	78
<b>7. Litteraturliste:.....</b>	<b>80</b>
<b>Vedlegg: .....</b>	<b>84</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	84
Vedlegg 2: Informasjonsskrivet og samtykkeerklæring .....	88
Vedlegg 3: Vedlegg fra NSD.....	89

## **1. Innledning og problemstilling**

Tema for denne oppgaven er utdanningsvalg blant norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn. En rekke rapporter og tidligere forskning i Norge har beskrevet barn av innvandreres overgang til høyere utdanning som en suksesshistorie. En suksess for dem som individ og det norske utdanningssystemet (Friberg, 2016; Lauglo, 2013; Leirvik, 2010). Med tanke på de som går videre med høyere utdanning er det av interesse å høre hva slags forventninger de fikk fra familien og hvilke refleksjoner de selv har om eget utdanningsvalg.

Problemstillingen lyder som følger: Hvilke refleksjoner hadde norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn vedrørende valg av høyere utdanning, og hva slags forventninger opplevde de fra familien sin?

Formålet med oppgaven er å belyse informantens erfaringer og opplevelser tilknyttet problemstillingen over. Begrunnelse for valg av informantgruppe vil bli nærmere beskrevet i 1.3 Bakgrunn og formål med prosjektet.

### **1.1 Barn av innvandrere i Norge og Vest-Europa**

Før jeg går videre er det essensielt å avklare den historiske bakgrunnen når det kommer til «barn av innvandrere» i Norge og Vest-Europa. På 60-tallet og starten av 70-tallet var det en markant økning av innvandring til Norden og Vest-Europa. Dette var hovedsakelig arbeidsinnvandrere fra Sør-Europa og utviklingsland som Tyrkia, Pakistan, Marokko og Kariben (Heath, Rother, & Kilpi, 2008, p. 28). Under oljekrisen i 1973 ble det en midlertidig innvandringsstopp. Norge på lik linje med andre Vest-europeiske land innførte et midlertidig innvandringsstopp i 1975 (Brochmann, Petersen, Jønsson, Borevi, & Hagelund, 2010, p. 229). Videre på 80-tallet etter utviklingen av EU og etableringen av det indre markedet i 1993 ble det fri flytt av varer og arbeidsinnvandrere. Denne form for arbeidsinnvandring ble også fulgt av flyktninger fra land som for eksempel Vietnam, Chile og tidligere Jugoslavia (Kjeldstadli, 2008, p. 28).

Norskfødte med innvandrerbakgrunn er naturligvis den yngste gruppen i alder i Norge, og store deler av integreringspolitikken kom derfor på 1980- og tidlig 90-tallet. Politikken hadde spesielt fokus på å integrere andregenerasjonsinnvandrere i skolen gjennom støtteordninger (Kjeldstadli, 2008, p. 115). Barn av innvandrere har også blitt utsatt for en form av uheldig kategoriseringen i skolen gjennom evnetester og plassering i

spesialgrupper med tanke på dette var elever som trengte ytterligere hjelp med språk (Pihl, 2002, p. 363-364). Norge har hatt en aktiv politikk om å hjelpe barn av innvandrere i skolen, og sammenlignet med andre europeiske land, gjør barn av innvandrere det godt i utdanningssystemet (Friberg, 2016; Heath et al., 2008).

I arbeidslivet er det relativt få studier av andregenerasjonsinnvandrere med tanke på at de er en relativ ung gruppe i befolkningen. Tidligere studier av innvandrere i arbeidsmarkedet viser at disse har hatt flere problemer med å finne arbeid enn majoritetsbefolkningen. Det er imidlertid store variasjoner med utgangspunkt i nasjonalt opphav (Fekjær, 2010, p. 87). Oppsummert fremgår det en markant endring av utdannings og yrkesdeltakelse, dersom man sammenligner innvandrere og andregenerasjonsinnvandrere (Heath et al., 2008, p. 229).

## **1.2 Begrepsavklaring**

I denne oppgaven fokuserer jeg på kvinnelige studenter som er født og oppvokst i Norge, men som har foreldre som er født i et ikke-vestlige-land. Jeg forholder meg derfor til begrepene «norskfødt med innvandrerbakgrunn» eller «barn/unge av innvandrere» når jeg snakker om informantgruppen. Begrepene vil brukes om hverandre i oppgaven, og har opphav hos Statistisk sentralbyrå (SSB) samt annen forskningslitteratur. Definisjonen av «norskfødt med innvandrerbakgrunn» er personer som er født i Norge med to utenlandskfødte foreldre og besteforeldre (Dzamarija, 2008, p. 64). Begrepet «norskfødt med innvandrerbakgrunn» tilsvarer det samme som «andregenerasjonsinnvandrer», eller «etterkommer av innvandrer». I 2000 og 2008 ble begrepet «andregenerasjonsinnvandrer» endret til først nevnte begrep siden det var upresist og gir et bilde av kontinuitet som innvandrer (Dzamarija, 2008; Jacobsen, 2002). SSB definerer derfor etter personenes fødeland, og skiller mellom innvandrer og norskfødt. Disse begrepene er omdiskuterte, men samtidig presise og understreker at informantene er født i Norge og har innvandrerbakgrunn (Dzamarija, 2008, p. 64). De er ikke innvandrere. Vedrørende begrepet «majoritetsbefolkning», refereres det til barn av norskfødte foreldre og besteforeldre.

Det må tas til betraktning at disse begrepene brukes i forskningssammenheng. Som antropolog Christine Jacobsen (2002) skriver er alle disse begrepene problematiske fordi de reduserer menneskers identitet i en kategori som er konstruert (Jacobsen, 2002, p. 20). Denne studien må ikke leses som en generell beskrivelse av norskfødte jenter med



innvandrerbakgrunns refleksjoner om valg av høyere utdanning. Likevel kan denne studien bidra til å belyse noe problemstillinger som kan være nyttig i videre forskning på dette feltet.

### **1.3 Bakgrunn og formål med prosjektet**

Jeg er personlig interessert i prosjektet, men temaet har også en pedagogisk og sosiologisk betydning som gjenspeiles i tidligere forskning og forskningsrapporter. Når det kommer til forskning på barn av innvandrere i utdanningssystemet har det i høy grad fokusert på hvordan de presterer i skolesystemet (Leirvik, 2014; Pihl, 1998). En del av forskningslitteraturen på feltet har fokusert på barn av innvandrere med lave prestasjoner i skolen, frafall fra videregående opplæring og språkvansker. Den tidligere forskningen har vært opptatt av å forklare innvandreres utfordringer i det norske utdanningssystemet (Leirvik, 2010; Pihl, 1998). I 2009 publiserte NOVA (Velferdsforskningsinstitutt) en rapport om sosial ulikhet og utdanning i Norge: «Ulikheter på tvers». Rapporten, som var ledet av Anders Bakken hadde undersøkt om foreldrenes utdanning, minoritetsstatus og elevenes kjønn hadde sammenheng med elevenes karakterer i ungdomsskolen. Elever med minoritetsbakgrunn var det den gruppen som presterte dårligst i studien (Bakken, 2009, p. 7). Andre internasjonale og nasjonale studier kommer frem til at barn av ikke-vestlige innvandrere ofte oppnår lavere utdanning enn majoriteten av befolkningen (Heath et al., 2008, p. 213).

Samtidig viser den andre delen av forskningslitteraturen at barn av innvandrere har høyere skolemotivasjon, arbeidsinnsats og utdanningsambisjoner enn barn med majoritetsbakgrunn. Dette støttes av både nasjonal og internasjonal forskning i Vest-Europa (Friberg, 2016; Lauglo, 2010; Leirvik, 2014; Modood, 1993). Den norske pedagogen Jon Lauglo viser til studier fra 1990-tallet som viser at enkelte innvandrergupper gjør det relativt bra når det kommer til fullføring av videregående opplæring og overgang til høyere utdanning. Statistisk ser man denne mobiliteten tydelig med tanke på foreldrenes utdanningsnivå og inntekt. Dette står i kontrast til etniske norske elever med foreldre som har lav utdanning (Friberg, 2016; Lauglo, 2010). Barn av innvandrere har relativt høye utdanningsambisjoner sammenlignet med majoritetselvene med tanke på foreldrenes lave utdanningsnivå (Friberg, 2016, p. 27). FAFO-rapporten «Assimilering på norsk» (2016) støtter deler av den tidligere forskningen, og viser også at barn av innvandreres relasjoner og forpliktelser med familien som en mulig årsak til dette positive synet på utdanning (Friberg, 2016, p. 29).

Mer spesifikt i høyere utdanning viser statistikk fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) at norskfødte med innvandrerbakgrunn som fullfører videregående har høyere sannsynlighet for å starte rett på høyere utdanning etter videregående enn majoriteselevene. Hvis vi tar utgangspunkt i rapporten fra SSB (2015): «Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i et kjønns- og likestillingsperspektiv», kommer det fram at norskfødte med innvandrerforeldre i starten av 20-årene har en stigende kurve når det kommer til søking av høyere utdanning. 46 % kvinner og 36 % menn av norskfødte med innvandrerforeldre tar høyere utdanning kontra 44 % kvinner og 29 % menn blant 19-24 åringer uten innvandrerbakgrunn. I likhet med de uten innvandrerbakgrunn er det flest kvinner som tar høyere utdanning (Bøyum, 2016; Egge-Hoveid & Sandnes, 2015; Wiggen, Dzamarija, Thorsdalen, & Østby, 2015). Her kan man diskutere kritisk med tanke på at en del elever med majoritetsbakgrunn pleier å ta et friår etter videregående skole, men tallene indikerer likevel at flere med innvandrerbakgrunn tar høyere utdanning sammenlignet med foreldregenerasjonen (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015; Friberg, 2016; Hermansen, 2017). En studie fra Hermansen (2017) viser også at norskfødte med innvandrerbakgrunn har større tilbøyelighet til å starte på høyere utdanning enn voksne i majoritetsbefolkningene i Skandinavia. Ifølge Hermansen er det tydelig hvordan det nordiske utdanningssystemet har åpnet opp for muligheter for barn av innvandrere sammenlignet med foreldregenerasjonen, noe som har ført til sosial mobilitet i dette segmentet av befolkningen (Hermansen, 2017, p. 25).

I et kjønnsperspektiv er det relativt små kjønnsforskjeller blant innvandrere når det kommer til fullføring av videregående opplæring og overgang til høyere utdanning (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015, p. 33). Dette står i kontrast til norskfødte elever med innvandrerbakgrunn der det er markant flere jenter som begynner på høyere utdanning. I kontrast til jenter med majoritetsbakgrunn velger norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn oftere realfagsutdanninger enn pedagogiske og humanistiske utdanninger (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015, p. 36-37). Samtidig har det blitt gjort få studier om barn av innvandrere i høyere utdanning i Norge, og ifølge NOU, 7, Mangfold og mestring (2010) er det behov for mer forskning knyttet til barn av innvandrere og deres valg av utdanning (Friberg, 2016; NOU 2010:7, 2010). Fra et kjønnsperspektiv har det blitt gjort få kvalitative studier om norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn. Det med tanke på at det er kvinner med innvandrerbakgrunn som deltar i større grad i høyere utdanning enn gjennomsnittet i befolkningen (NOU 2010:7, 2010, p. 284).

#### **1.4 Et utvalg av tidligere forskning**

Forskningslitteraturen er full av studier om barn av innvandrere i utdanningssystemet. Etter mine søk virker det som forskningen på dette feltet er delt mellom kulturell/sosial kapitale orienterte teorier, og mer sosialpsykologiske teorier. Generelt sett påpekes faktorer som familie, nettverk og sosial identitet som sentrale forklaringer til utdanningsdrivet blant barn av innvandrere (Heath et al., 2008; Lauglo, 2010; Leirvik, 2014). Gjennom søkeprosessen har jeg benyttet meg av søkemotorer som Oria, Idunn, utdanningsforskning.no og Google Scholar. Relevante søkeord gjennom denne prosessen har vært: «utdanningsvalg», «barn av innvandrere», «høyere utdanning», «andregenerasjonsinnvandrer», «kjønn/gender», «innvandrerjenter» og «innvandrerdriv», og tilsvarende på engelsk. Søkene ga mange treff og det har derfor vært en utfordring å begrense seg. Jeg har derfor hovedsakelig basert meg på norsk forskning siden det er studenter i Norge som er utvalget i dette masterprosjektet. Jeg vil i denne delen presentere et utvalg av noen sentrale artikler som ligger tett opptil mitt eget prosjekt eller som jeg anser som relevante når det kommer til utdanningsvalg blant barn av innvandrere. Artiklene er inndelt i kvalitativ og kvantitativ forskning, og jeg presenterer et kort sammendrag av utvalgte artikler.

#### **1.5 Kvalitative orienterte studier**

***Mariann Leirvik: «For mors skyld». Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn (2010):***

Sosiologen Leirvik har intervjuet 23 norske ungdommer med familiebakgrunn fra Pakistan og India. Hennes artikkel fokuserer på hvordan disse ungdommene opplever foreldrenes ønsker og påvirkning i valg av høyere utdanning (Leirvik, 2010, p. 25). Leirvik baserer seg på sosial og etnisk kapital teorier, og påpeker betydningen av familien og det etniske miljøet når det kommer til ungdommens valg av utdanning. Leirvik stiller seg kritisk når det kommer til klasseteorier for å forklare utdanningsvalg blant barn av innvandrere, med tanke på at relativt mang barn av innvandrere kommer fra familier med lav utdanning og inntekt (Leirvik, 2010, p. 26). I følge artikkelen til Leirvik er familien og det etniske miljøet en grunnleggende ressurser når det kommer til utdanningsdrivet blant barn av innvandrere. En del av disse ungdommene internaliserer foreldrenes verdier og utdanningspreferanser som er med på å overføre en «stå på holdning» til å ta utdanning (Leirvik, 2010, p. 23). På den andre siden tolker Leirvik at en del av ungdommen går

videre med høyere utdanning som en slags form for takknemlighet ovenfor foreldrene for at de innvandret til Norge for å gi barna sine bedre muligheter. Dette vil ikke si at ungdommene velger utdanning etter foreldrenes ønsker (Leirvik, 2010, p. 33). Ungdommen tar selv sitt utdanningsvalg, men foreldrenes meninger utgjør en viktig faktor når det kommer til valg av utdanning. Ungdommen legger ikke skjul på hvordan foreldrenes syn på utdanning har preget dem gjennom utdanningsløpet. Foreldrenes sterke bånd og ambisjoner kan gi mer driv til utdanning, men kan også fungere destruktivt ovenfor barnas utdanningsønsker. Som Leirvik påpeker kan mange av disse holdningene være like i etniske norske familier, men utfra klasseteorier bryter barn av innvandrere klassemønstrene i det norske samfunnet (Leirvik, 2010, p. 42).

***Marianne Takvam Kindt: Innvandrerdrev eller middelklassedriv?: (2017)***

Kindts artikkel tar utgangspunkt i sosial klasse, familie som ressurs og barn av innvandreres subjektive forståelse av sin klassebakgrunn. Artikkelen baserer seg på dybdeintervju av 28 etterkommere av innvandrere som går på prestisjefulle utdanningsløp. Til tross for at innvandrere har ofte lav inntekt og lavt utdanningsløp, gjør barn av innvandrere det relativt bra i det norske utdanningssystemet (Kindt, 2017, p. 72). Kindt benytter seg av teorier om sosial og etnisk kapital, men utfordrer og drøfter klasseposisjonene til innvandrere. Foreldrenes sosiale posisjon i hjemlandet kan være fullstendig ulik den de har i Norge. Et av hovedfunnene til Kindt, er foreldre som har «høy status» fra hjemlandet sitt, som regel de foreldrene som er aktivt involvert i barna sitt utdanningsløp. Denne form for atferd kan minne om typisk «middelklasseadferd» (Kindt, 2017, p. 73). Samtlige informanter påpeker et nært forhold til foreldrene, der foreldrene har vært svært involvert når det kommer til skolearbeid (Kindt, 2017, p. 77). I denne studien viser det seg at barn av innvandrere forstår sin klassebakgrunn ut ifra verdier som minner om «typisk middelklasseatferd». Det med tanke på hvordan foreldrene har oppdratt dem. De har motivert dem til å ta høyere utdanning og bli selvstendige. Et annet hovedfunn i denne studien er hvordan barn av innvandrere som kommer fra familier med lav sosial status benytter seg av ressurser fra det etniske nettverket, som for eksempel i skolearbeid (Kindt, 2017, p. 88). Et annet viktig moment Kindt tar opp er hvordan vi må forstå innvandrers sosiale status ut ifra hjemlands- og vertslandsperspektiv.

***Anders Vessenden og Nils Asle Bergsgard: «Et skritt tilbake?»: (2012)***

Vassenden og Bergsgard har gjennomført en kvalitativ studie der de har intervjuet unge med innvandrerbakgrunn angående deres valg av kunstkarriere, og hvordan de opplever familiens og innvandremiljøets reaksjoner på deres valg (Vassenden & Bergsgard, 2012, p. 100). Ut ifra intervjuene kommer det fram at noen informantene føler at foreldrene har store ambisjoner om prestisjeutdanninger som medisin og advokat. Noen av informantene føler også at de står til i gjeld ovenfor deres foreldre, siden de har innvandret til Norge og forsørget dem økonomisk. Foreldrene har da aspirasjon om sosial mobilitet ovenfor deres barn ved at de skal ta høyere utdanning. Informantene knytter foreldrenes forventninger til utdanninger, til utdanninger som fører til god inntekt. Ifølge noen av informantene viser foreldrene lite forståelse for utdanninger innenfor kunst og dans, og hvordan dette kan være et godt yrke (Vassenden & Bergsgard, 2012, p. 104). Utdanninger innfor kunstfag blir sett på som noe økonomisk risikofyllt ovenfor familien og innvandremiljøet. Når det kommer til innvandremiljøet bruker de metaforer fra Goffmans dramaturgiske analyser og begreper. Innvandremiljøet blir sett som et sosial publikum der de applauderer hvis en familie forteller at deres barn skal studere medisin, men tier hvis de hører om utdanninger innfor kunst og dans. Samtidig viser også noen foreldre aksept og stolthet ovenfor barnas suksess i kunstkarrieren (Vassenden & Bergsgard, 2012, p. 116).

***Monika Grønli Rosten: Nest siste stasjon, linje 2 – Sted, tilhørighet og voksne i Groruddalen (2015):***

I korte trekk handler Doktoravhandlingen til Rosten om overgangen fra ungdomstid til voksenliv i et nabolag (Furuset). Altså hvordan stedsidentitet og livsmuligheter påvirker minoritetsungdom fra dette nabolaget i Oslo-øst. Kjønnsperspektivet i denne avhandlingen fokuserer på hvorfor kvinner med innvandrerbakgrunn lykkes i ambisiøse utdanningsløp, mens menn dropper ut av videregående opplæring. Gjennom feltarbeid på Furuset har Rosten intervjuet og observert unge voksne og offentlige ansatte om disse temaene (Rosten, 2015, p. 217).

Hvordan unge menn og kvinner med minoritetsbakgrunn opptrer på Furuset er svært forskjellig (Rosten, 2015, p. 213). På Furuset er det et sterkt lokalmiljø der spesielt guttene har sterk tilhørighet. Her føler minoriteters-guttene seg hjemme kontra andre bydeler i Oslo hvor de ikke føler seg akseptert som nordmenn (Rosten, 2015, p. 225). Jentene med minoritetsbakgrunn har også en sterk tilhørighet til Furuset, men ikke på lik linje som guttene. Jentene blir oppfattet jenter, mens gutta blir oppfattet som utledninger.

Ifølge Rosten har både skolene og fritidsklubbene motivert jentene til sosiale aktiviteter og høyere utdanning. Ifølge Rosten kan dette komme av majoritetens forestillinger om at innvandrere holder på tradisjonelle kjønnsroller (Rosten, 2015, p. 233). Jentene blir løftet opp og motivert til å ta høyere utdanning fra lokalmiljøet, mens guttene ikke bli fulgt opp på lik linje. Noen av informantene beskriver at jentene i bydelen tar høyere utdanning, mens guttene henger på senteret og dropper ut av videregående skole (Rosten, 2015, p. 231). Altså «ordentlige jenter» og «rampete gutter». Disse kjønnsrollene blir opprettholdt av ungdommen og skaper en slags form for «oss» og «dem», gutter og jenter. I grove trekk viser denne avhandlingen hvordan den kulturelle kompleksiteten i noen av Oslo bydeler skaper grensedragninger basert på subjektive meninger for å skille seg fra andre.

***Marjan Nadim: Familien som ressurs eller hinder? Etterkommerkvinnens deltagelse i arbeid (2017):***

Nadim viser til at tidligere forskning på barn av innvandrere har påpekt familien som en ressurs siden de har høye utdanningsambisjoner ovenfor barna deres (Nadim, 2017, p. 36). Fra et annet perspektiv har en del av litteraruten fremstilt familien som et hinder når det kommer kvinners deltakelse i arbeid, og som en vedlikeholder av tradisjonelle kjønnsroller når det kommer omsorg av deres egne barn (Nadim, 2017, p. 42).

Artikkelen baserer seg på intervju av 14 andregenerasjonskvinner med pakistansk bakgrunn, i tillegg til fem av deres ektemenn. I likhet med andre innvandrergupper i Norge har innvandrere fra Pakistan relativt lav utdanning, men deres barn tar høyere utdanning i større grad enn majoritetsbefolkningen (Nadim, 2017, p. 37). Familien blir sett som en ressurs som motiverer barna til å verdsette og ta høyere utdanning. Når det kommer til arbeid viser det seg at det er en del forventninger og uenigheter. Foreldrene i denne studien blir sett på som en bremsekloss. Familien prøver å vektlegge kjønnsroller der kvinnens rolle er å være hjemme fremfor arbeid. Samtidig er ikke foreldrene nødvendigvis skeptisk til at deres døtre deltar i arbeid, men mer når det kommer til omsorg til deres egne barn. Foreldrene mener at barnebarna deres bør oppdras hjemme og ikke i barnehagen. Foreldrene i denne studien tolkes som en bremsekloss ovenfor deres døtre, men analysen viser også foreldrene bidrar med praktiske og økonomisk støtte til barneomsorg (Nadim, 2017, p. 47). På den andre siden en byrde som forventer økonomisk støtte av det unge paret. Et viktig moment er at samtlige kvinner i denne studien utfordrer og av og til aviser forelderens forventninger når det kommer til kjønnsroller og

barneoppdragelse. Selv om noen av foreldrene var uenige med døtrene, støtter de deres arbeidsbeslutninger og er åpne for forhandlinger (Nadim, 2017, p. 47). Foreldrene, ektemann og svigerforeldrene kan føre til hindringer ovenfor disse kvinnene når det kommer til arbeid, men gjennom forhandlinger kan de komme til et midtpunkt. Foreldregenerasjonene kan se på døtrene deltakelse i arbeidsmakredet som del av deres mobilitetsprosjekt, til tross for deres forestillinger om forventninger til barneoppdragelse og husarbeid (Nadim, 2017, p. 37).

## **1.6 Kvantitative og mixed-methods orienterte studier**

### ***Silje Fekjær og Mariann Leirvik: Education among Second-Generation Vietnamese in Norway (2011):***

Gjennom kvantitative og kvalitative data har Fekjær og Leirvik analysert betydningen av families oppdragelse blant barn med vietnamesiske bakgrunn skoleprestasjoner i Norge. Ut ifra de kvantitative dataen vises det at foreldrenes utdanningsbakgrunn ikke har så mye påvirkning når det kommer til elevens prestasjoner på skolen eller ambisjoner om høyere utdanning (Fekjær & Leirvik, 2011, p. 122). Når det kommer til de kvalitative intervjuene er et av hovedfunnene foreldrenes store ambisjoner ovenfor barn når det kommer til høyere utdanning. Foreldrenes innvandring kan tolkes som et håp om en bedre fremtid ovenfor deres barn. Hvis barna presterte godt på skolen og går videre med høyere utdanning kan det ses som en form for takknemlighet ovenfor foreldrene. Med tanke på at innvandrere fra Vietnam er en relativ stor gruppe i Norge, nevner noen av informantene i denne studien at det er et miljøet preget av alle kjenner hverandre. Det er derfor viktig for informantene å gjøre det bra på skolen for å ikke skuffe foreldrene i omgangskretsen (Fekjær & Leirvik, 2011, p. 124). Et annet hovedfunn denne studien ser på er de forskjellige former for oppdagelse i det vietnamesiske miljøet informantene forteller om. Den første er «lydighet og åpenhet» der barna kan diskutere med foreldrene hva slags utdanning de vil ta, og foreldrene har forståelse for at de vokser opp i helt andre omstendigheter enn det de gjorde i Vietnam (Fekjær & Leirvik, 2011, p. 126). Den andre formen er «lydighet og underordning», der foreldrene er mer restriktive når det kommer til deres egne valg. Foreldrene som baserer seg på mer åpenhet har også gode påvirkninger ovenfor barnas skoleprestasjoner. Samtidig viser de kvantitative dataene at barn av vietnamesiske innvandrere er svært plikttoppfyllende ovenfor foreldrene ønsker til utdanning (55%) sammenlignet med etniske norske (28%) (Fekjær & Leirvik, 2011, p. 128).

***Line Anita Schou: «Utdanningsvalg og innvandrerbakgrunn-mot en etnisk arbeidsdeling i høyere utdanning»: (2009)***

Ifølge Schou studie er innvandrerungdom og barn av innvandrere i Norge i høy grad motivert til å ta høyere utdanning etter å ha fullført videregående skole. Når det gjelder valg av utdanning viser statistikk at de fleste innvandrerungdom og barn av innvandrere velger yrker innenfor realfag og helseprofesjoner sammenlignet med studenter med majoritetsbakgrunn (Schou, 2009, p. 122). Undersøkelsen Schou gjennomførte omfatter alle studenter med innvandrere og majoritetsbakgrunn under 22 år som fullførte videregående skole med studiekompetanse. Analysen av datamaterialet viste at det er ikke så kraftig skiller mellom utdanningsvalg blant barn av innvandrere og studenter med majoritetsbakgrunn når det kommer til universitetsfag. Undersøkelsene indikerer at flere barn av innvandrere tar velger realfagsutdanninger (22,3%) sammenlignet med studenter majoritetsbakgrunn (11,9%) (Schou, 2009, p. 111). Utdanningsretninger der de skiller seg mest markant, er på kunst, kultur og lærerutdanningen. Barn av innvandrere (7,7 %) studenter med majoritetsbakgrunn (20,4%).

Schou påpeker flere faktor for å belyse dette fenomenet om utdanningsvalg blant barn av innvandrere, og baserer seg på teorier orientert mot Bourdieus perspektiv på kulturell kapital og Ingleharts skille mellom materialistiske og postmaterialistiske verdier (Schou, 2009, p. 121). En forklaring når det kommer forskjellene i valg av utdanning rettes mot familiens kulturelle kapital og økonomisk usikkerhet. Barn som har vokst opp i familier med økonomisk usikkerhet vil bli oppmuntret til å velge trygge yrker (Materialistisk perspektiv), sammenlignet med de som velger utdanning med tanke på selvrealisering (postmaterialistiske verdier). Det andre spørsmålet er hvor overførbart er kulturell kapital fra et land til et annet? Barn av innvandrere har kanskje langt sjeldnere foreldre med kunnskap om norsk språk, historie eller litteratur. Ifølge Schou er det derfor rimelig å tenke at færre i denne gruppen kommer fra hjem med denne typen kulturelle kapital som kan da hjelpe eller motivere barna deres til å fordype seg i disse faglige disiplinene. Mangelen på den typen kulturell kapital kan sies å være en forklaring på at innvandrere og barn av innvandrere velger heller utdanning rettet mot realfag og helse istedenfor lærerutdanning (Schou, 2009, p. 120)

***Jon Lauglo: Working harder to Make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools (1999)***



Gjennom statistikk fra Ung Data (1992) har pedagogen Lauglo analysert arbeidsinnsatsen og motivasjonen blant barn av innvandrere i den norske grunnskolen. En av kategoriene Lauglo beskriver er at barn av innvandrere må tilpasse seg fortere i skolen enn majoriteten fordi skolen er vanskeligere for dem, sett i lys av foreldrenes bakgrunn og språklige utfordringer (Lauglo, 1999, p. 78). Basert på lignende studier fra USA kan man tolke at situasjonen innvandrere er i kan generere mer utholdenhet, med tanke på at de står mer på egne ben i vertslandet (Lauglo, 1999, p. 79). En annen forklaring er det Lauglo kaller for innvandrer ethos. Foreldrene formidler en stå-på-vilje for at barna skal klare seg selv. «Such a self-selected group will transmit an ethos of self-reliant effort to their children» (Lauglo, 1999, p. 78). Ut ifra statistikken og argumentet om motgang skriver Lauglo at barn av ikke vestlig-bakgrunn tar skole mer alvorlig, bruker mer tid på lekser og har mer positive holdninger til skolen (Lauglo, 1999, p. 88). Hvis man kontrollerer statistikken ved å se på sosial bakgrunn ser man at noen barn av innvandrere gjør det bedre enn majoritets elever i noen fag. De skårer høyt på innsats, og i noen fag skårer de nesten like høyt som majoriteten. Det er hovedsakelig norskfaget som trekker dem litt ned (Lauglo, 1999, s. 94). Generelt er det barn fra land i Sør-øst Asia, som Vietnam som viser en stor arbeidsinnsats når det kommer til skole (Lauglo, 1999, p. 82).

Artiklene som nevnes vil være nyttige for å drøfte analysen i denne undersøkelsen. Jeg har hovedsakelig basert meg på tidligere forskning som har et utdannings sosiologisk perspektiv. I neste kapittel vil jeg redegjøre for noen sentrale samfunnsvitenskapelige teorier om utdanningsvalg, samt internasjonal forskning på barn av innvandreres utdanningsatferd og utdanningsvalg.

## **2. Teoretiske tilnærminger**

### **2.1 Innledning**

I dette kapittelet vil jeg presentere og diskutere ulike teoretiske tilnærminger i henhold til oppgavens problemstilling og drøfting av funn. Kapittelet er inndelt i tre deler som baserer seg på oppgavens tematikk. Den første delen gir et sammendrag av tradisjonelle ulikhetsforklaringer i utdanningsvalg som baserer seg på sosioøkonomisk klasse. Dette med tanke på at en del forskning og teorier ser utdanningsvalg i sammenheng med sosial bakgrunn (Bakken, Frøyland, & Sletten, 2016; Hansen, 2005). Den andre delen baserer seg på teorier om sosial kapital og «innvandrerdryv», som vektlegger familie, fellesskapet, sosial mobilitet og innvandringshistorie som sentrale faktorer for å belyse skoleprestasjoner og utdanningsvalg blant barn av innvandrere. Den siste delen gir et innblikk i kritikken av sosial kapital og dens mangler når det kommer til aktørens refleksjoner om valg av studieretning.

### **2.2 Ulikhetsforklaringer i utdanningsvalg**

Tidligere forskning på utdanningsvalg viser til at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn har innvirkning på barnas situasjon i skolen og ambisjoner om høyere utdanning. Sosioøkonomisk status hos elever og studenter måles etter familiens ressurser. Altså familiens inntekt og grad av utdanning (Bakken et al., 2016, p. 62). Klasseforskjeller i utdanningsvalg, skoleprestasjoner og utdanningslengde har blitt godt dokumentert empirisk i Norge og i andre vestlige europeiske land (Hansen, 2005, p. 134). Klasse, oppvekstmiljø og sosial bakgrunn er noen faktorer som også går igjen i teoriene på dette feltet (Hansen, 2005, p. 134). «Klasse» er definert ved å se på familiens inntekt, grad av utdanning og yrke. Dette har hovedsakelig blitt brukt i kvantitative forskning, og ikke minst for å forklare majoritetsbefolkningen utdanningsatferd. Selv om Norge er et av de mest egalitære landene i verden er elevens sosiale bakgrunn fortsatt relevant (Bøyum, 2016, p. 26). Hvorfor er det slik? Ulike forklaringstyper for hvorfor ulike elevgrupper presterer ulikt i utdanningssystemet eksisterer, og Steinar Bøyum (2016) legger fram noen sentrale forklaringsteorier som bygger på den franske sosiologen Raymond Boundon.

Den første er *verditeorien* som tar utgangspunkt i sosialisering av normer og verdier. Forklaringen fokuserer på at barn fra lavere sosiale lag ofte er mindre interessert i skole fordi utdanning ikke har vært en sentral verdi i oppveksten. Barn fra lavere sosiale lag ønsker kanskje ikke en lang akademisk utdanning, men heller en kort og praktisk

utdanning. Dette med tanke på at akademisk kunnskap, ikke vil bli verdsatt i like stor grad av foreldrene (Bøyum, 2016, p. 27). Ut ifra teorien har barn av middelklasseforeldre større utdanningsambisjoner, og interesse for skolen, fordi skolens verdier gjenspeiler foreldrenes verdier. Prinsippet i denne teorien er at sosial ulikhet i utdanning forklares ved ulike verdisetting av utdanning i et klassesamfunn (Bøyum, 2016, p. 27).

Den andre forklaringsteorien er *Kulturteorien*, som fokuserer på sosial ulikhet som en av årsakene til sosiale rekrutteringsforskjeller og prestasjoner i utdanningssystemet (Bøyum, 2016, p. 30). En av de mest sentrale teoretikerne i denne retningen er sosiologen Pierre Bourdieu, og hans teoretiske bidrag med kulturell kapital. Utdanningssystemet verdsetter den form for kunnskap som er typisk for de med tilhørighet i høyere sosiale lag. Ungdom av foreldre med lang utdanning har mer kulturell kapital hjemmefra enn de fra lavere sosiale lag. Skolen formidler den kunnskapen som i teorien gir ungdom fra høyere sosiale lag en fordel i utdanningssystemet. Denne form for kunnskap kan være alt fra språklige kunnskap til vaner som barna har tilegnet seg gjennom egen oppvekst. For barn av foreldre med høy kulturell kapital kan denne kunnskap anses for å være naturlig, mens den kan være fremmed for barn fra lavere sosiale lag. Dette fører til en skjevhet i utdanningsløpet, og kan være en av forklaringene på hvorfor noen ungdommer velger å ta høyere utdanning mens andre velger yrkesfaglig utdanning. (Bøyum, 2016, p. 30-31).

Den tredje forklaringsteorien er *rasjonell aktør-teori*. Hovedpoenget i teorien er at individer er rasjonelle aktører som velger utdanninger etter hvilken fordeler og kostnader som kan komme av høyere utdanning, og sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet (Fekjær 2009, p. 291). Disse vurderingene vil variere med utgangspunkt i ungdommens sosiale bakgrunn. Dette med tanke på at ungdom kommer fra forskjellige hjem med ulike tilgang til økonomiske eller kulturelle ressurser (Fekjær, 2009, p. 293). Denne teorien kobles også til Boundons sosial posisjonsteori som går ut på at individer velger utdanning for å opprettholde sin sosiale posisjon for å unngå sosial nedgradering (Bøyum, 2016, p. 29). Ungdom fra høyere sosiale lag ønsker å tilfredsstille forelderens forventninger ved å ta høyere utdanning. Ungdom fra lavere sosiale lag opplever ikke de samme forventningene fordi de økonomiske kostnadene forbundet med høyere utdanning, og tidsbruk og finansiering av studier står i kontrast til forventningene hjemmefra. Oppsummert kan man nevne at tilhengere av denne teorien forklarer den ved å se på primær- og sekundæreffekter. Primæreffekten går ut på at valgforskjellene oppstår med tanke på klasseforskjeller i skoleprestasjoner. Sekundæreffekten går ut på at

utdanningsvalg varierer etter sosioøkonomisk bakgrunn også når aktører med forskjellig sosial bakgrunn oppnår samme karakterer i skolen (Fekjær, 2009, p. 294). Rasjonelt valg handler om individenes kalkulering av utdanningens fordeler og ulemper (Bøyum, 2016, p. 29). Fra et annet perspektiv må man ta hensyn at det finnes ulike tolkninger av rasjonell aktør-teori. En kritiker i denne retningen er Diego Gambetta med boken «Were They Pushed Or Did They Jump?» (1987). Kort beskrevet, skriver han at aktøren som tar et utdanningsvalg ikke er styrt av ytre faktorer uten at han eller hun er bevisst på det. Aktøren er et fritt individ som tar selvstendige valg ut ifra hva de tror kan øke sannsynligheten for å oppnå deres ønsker i livet (Gambetta, 1987, p. 28-29). Utdanningsvalget baserer seg også på individets evalueringprosesser. Disse prosessene baserer seg på personlige preferanser og fremtidsplaner. Sosial bakgrunn betyr ikke alt, men Gambetta skriver at vår personlighet er preget eller er et resultat av den sosiale klassen man tilhører (Gambetta, 1987, p. 168). I kontrast med de andre perspektivene på rasjonell aktør teori, velger individene utdanning etter deres preferanser i større grad enn kalkuleringer av fordeler og ulemper med utdanning (Gambetta, 1987, p. 185-186).

Disse tre forklaringsteoriene på utdanningsvalg er hyppig brukt i utdanningsforskning, som i hovedsak baserer seg på majoritetsbefolkningens utdanningsatferd (Modood, 2004; Leirvik, 2014). Leirvik skriver i sin doktoravhandling at sosioøkonomisk status ikke alltid har hatt samme betydning i studier av barn av innvandrere som gjør det bra i utdanningssystemet (Leirvik, 2014, p. 10). Med andre ord, ulikhetsteoriene utgjør ikke godt nok grunnlag for å forstå utdanningsatferden blant barn av innvandrere. Det med tanke at «klasse» ikke er like relevant for barn av innvandrere (Lauglo, 2010; Leirvik, 2014). Av den grunn vil den andre delen av dette kapittelet fokusere på teorier der familien og sosial mobilitet står sentralt.

### **2.3 Sosial kapital for utdanning og Colemans perspektiv**

Sosial kapital er en omfattende teoretisk retning som har blitt utviklet med utgangspunkt i ulike samfunnsvitenskapelige disipliner. Av teoretikere er det Pierre Bourdieu, James S. Coleman og Robert D. Putnam som blir sett på som sentrale i denne retningen. Pedagogen Lauglo har gjennomført en omfattende gjennomgang av begrepet sosial kapital, og kommet fram med et fellespunkt mellom de store teoretikerne innenfor dette feltet. Til felles står ideen om at individer oppnår fordeler ved å være en del av et sosialt fellesskap som baserer seg på visse normer og verdier. Sosiale relasjoner blir sett på som en fordel for å internalisere eller forsterke verdier og normer om gjensidighet (Lauglo, 2010, p. 19).

Sosial kapital kan ses på fra mange forskjellige perspektiver. I henhold til Lauglo og Leirvik er det mest relevant å se på Bourdieu og Coleman sine perspektiv på sosial kapital i en utdanningssammenheng (Lauglo, 2010; Leirvik, 2014). Begge disse to teoretikerne er interessert i hvordan individer oppnår fordeler ved å tilhøre et sosialt nettverk som baserer seg på nære relasjoner som familien, slektninger eller nabolag. Sosial kapital handler om fordeler man får i konkurranse om goder innenfor et gitt sosialt nettverk eller miljø. Forskning som baserer seg på Bourdieus perspektiv, har vært mer opptatt av reproduksjon av klassemessig ulikhet fra generasjon til generasjon (Bourdieu referert i Lauglo, 2010, p. 20). I henhold til oppgavens problemstillingen er det mest relevant å se på Colemans perspektiv. I kontrast til Bourdieu har forskning som baserer seg på Colemans perspektiv på sosial kapital fokusert på sosiale relasjoner som fremmer sosial mobilitet, det vil si sosiale relasjoner som gir støtte til innsats, utholdenhet og mestring i utdanningsløpet (Lauglo, 2010, p. 20). Denne form for støttende relasjon kan ses på som en kompensasjon for lavere sosioøkonomisk bakgrunn.

Coleman (1988) gir fokus til familien og omkretsen som en sosial ressurs. Coleman viser til fordeler barn kan ha ved å tilhøre et fellesskap som er voksenstyrt. I et moderne og urbanisert samfunn mister foreldrene kontrollen over egne barn (Coleman, 1988, p. 98). Det vil derfor være en fordel for barna å tilhøre et fellesskap som baserer seg på tette relasjoner mellom barn og voksne (bonding). Slike relasjoner kan ha en fordel i ungens skolegang hvis foreldrene har tro på at utdanning er bra for ungen, og at utdanning har en betydning for at de skal kunne klare seg i det moderne samfunnet. «Social capital inheres in the structure of relations between actors and among actors» (Coleman, 1988, p. 98). Coleman mente at sosial kapital var en form for ressurs som var innved i relasjonene mellom aktørene. Coleman anså at relasjoner mellom individer og grupper/community som baserte seg på sterke normer (norms), i noen tilfeller kunne kompensere for individenes sosiale bakgrunn ved for eksempel å fokusere på skole og lekser (Coleman, 1988, p. 105). Foreldrene tar ansvar gjennom sosial regulering ved bruk av sanksjoner eller belønninger som gir barna insentiver til å fokusere på skole (norms and effective sanctions). I tette nettverk, til forskjell fra løse, vil sanksjoner ovenfor barna ha en større effekt fordi barna vil ha vanskeligheter med å løsrive seg fra nettverket. Her vil foreldrene ha større potensial for sosialisering og normativ regulering av barnas atferd (Coleman, 1988, p. 105).

Det er ikke bare familien alene som blir sett på som en resurs, men omkretsen familien samhandler med. Altså andre familier som deler de samme normene om oppdragelse og syn på utdanning. Coleman kaller dette for «community». Relasjonene mellom aktørene i gruppen baserer seg på tillit (trust) der aktørene hjelper hverandre i forskjellige settinger (public goods aspects) (Coleman, 1988, p. 116). Gjennom sosiale relasjoner kan en få en oppblomstring av flere former for kapital som igjen kan være til hjelp for individene gruppen består av. Gjennom forventningene gruppen stiller til individ, normer og gjensidighet i gruppen, vil det være enklere for individet å ta målrettede handlinger eller avgjørelser. I en skolesammenheng påpekte Coleman at barna som tilhører et sterkt fellesskap vil ha lavere sannsynlighet for å droppe ut av skolen eller bli påvirket av ytre faktorer som for eksempel et dårlig ungdomsmiljø (Coleman, 1988, p. 119). Coleman baserte mye av teorien sin på minoritetsgrupper i USA, og undersøkelser om skoleprestasjoner mellom private katolske, offentlige og ikke religiøse privatskoler. Her kunne han vise til at de katolske skolene presterte bedre enn de andre med hensyn til at aktørene i denne gruppen hadde sterkere bånd og tilhørte et sammenflettet nettverk (Coleman, 1988, p. 115). Oppsummert mente Coleman at sosial kapital ikke er noe individer selv har, men noe som oppstår i sosiale relasjoner med andre basert på tillit, normer og nettverk (Putnam, Leonardi, & Nanetti, 1994, p. 172).

#### **2.4 Nyere perspektiv på sosial kapital og Ogbus perspektiv på «innvandrerdriv»**

Colemans teori har også blitt sett i sammenheng med innvandrere, og hans perspektiv har blitt ofte brukt som en forklaring på forhold i forbindelse med utdanningsatferd blant barn av innvandrere (Leirvik, 2010, p. 18). I migrasjon og utdanningsforskningen har man påpekt en rekke faktorer som blir sett som ressurser for barn med innvandrerbakgrunn. De sterke båndene innenfor en etnisk gruppe, familie og motiv for innvandring kan ha positive konsekvenser når det kommer til formidling av normer og verdier i en utdanningssammenheng (Lauglo, 2010; Leirvik, 2010; Modood, 2004). Med utgangspunkt i Tariq Modood vil denne delen av kapittelet ta utgangspunkt i hans perspektiv på sosial kapital og normativ identitet blant barn av innvandrere og utdanningsatferd. Barn av innvandreres gode prestasjoner i skolen og overgang til høyere utdanning blir ofte omtalt i forskningen som et såkalt «innvandrerdriv» eller «sosial etnisk kapital» (Friberg, 2016; Kindt, 2017; Lauglo, 2010; Leirvik, 2010). Kort forklart går «innvandrerdriv» ut på at barn av innvandrere bryter sosiale barrierer med tanke på deres foreldre i snitt har lavere utdanning og inntekt enn majoritetsbefolkningen, og at

foreldrene oppmuntrer barn til å ta høyre utdanning i det nye hjemlandet slik at de kan lykkes i samfunnet (Friberg, 2016; Mastekaasa & Birkelund, 2009). Med utgangspunkt i innvandrerdriv vil jeg fokusere på John U. Ogbus teoretiske perspektiv som har en mer kvalitativ tilnærming. Det må påpekes at begrepet «innvandrerdriv» ikke blir brukt av Ogbu, men hans teori gir er også en forklaring hvorfor innvandrere gjør det bra på skolen. Det er derfor mer praktisk og leservennlig å gå for begrepet innvandrerdriv. «Furthermore, the immigrants have a positive dual frame of reference which allows them to develop or maintain an optimistic view of their future possibilities» (Ogbu, 1991, p. 11).

I artikkelen «Capitals, ethnic identity and educational qualifications» (2004) stiller Modood seg kritisk til bruken av Bourdieus begrep kulturell kapital. Det med tanke på at Bourdieus begrep forklarer hvorfor marginaliserte grupper oppnår mindre utdanning enn de fra høyere sosiale lag (Modood, 2004, p. 87). Modood påpeker at begrepet kulturell kapital har vært grunnleggende viktig for å forklare utdanningsatferd, men at når det kommer til barn av innvandrere er behovet tilstede for nye begreper som forklarer utdanningsatferden blant denne gruppen. Modood nevner at barn av innvandrere suksess i høyere utdanning ikke dreier seg om overføring av kulturell kapital, men familiens verdsettelse av utdanning (Modood, 2004, p. 87). Mulige årsaker til at foreldrenes utdanningsnivå og inntekt ikke har like stor relevans blant barn med innvandrerbakgrunn kontra majoritetslever, kan være på grunn av at foreldrene gjennom migrasjonen har opplevd en sosial nedgradering. Selv om foreldrene har lav økonomisk kapital eller utdanning som ikke er godkjent i vertslandet, vil det ikke si at foreldrene hadde sammen sosioøkonomisk bakgrunn i opprinnelseslandet. Denne sosiale nedgraderingen som kommer som følge av migrasjonsprosessen, kan ha ført til et press fra foreldrene til å snu den nedadgående sosiale mobiliteten gjennom egne barn. Verdien av utdanning blir da sett som en avgjørende faktor for å snu familiens økonomiske og kulturelle status (Modood, 2004, p. 93).

Nettverk er også et sentralt begrep Modood bruker for å forklare mulige årsaker til utdanningsdrivet blant barn av innvandrere. Nettverk i den forstand at foreldrene og det etniske miljøet har store ambisjoner om å forbedre sin økonomiske status. Foreldrene og miljøet deler ambisjoner om utdanning og vektlegger viktigheten av skolearbeid blant egne barn. Barna internaliserer verdien av utdanning, og foreldrene kontrollerer at barna holder fokus på skole (Modood, 2004, p. 95). Familiens holdninger overføres ikke direkte

til barna, men barna utvikler ambisjoner som er nokså like foreldrenes sine. Ved å uttrykke disse verdiene følges barna tett opp med oppmuntring og støtte fra familie og det etniske miljøet (Modood, 2004, p. 95). I henhold til Modood er normativ identitet (Normative identity) et viktig begrep for å forstå forholdet mellom barn og foreldre med innvandrerbakgrunn. Med normativ identitet kan man se for seg hvordan foreldre formidler en «*stå på*»-holdning til barna i relasjon til utdanning (Modood, 2004).

«...the self-concept that 'We as a group are striving and struggling to achieve higher status and prosperity, respectability, in this land where the dice is loaded against us but success is achievable, and you have to play your part...'» (Modood, 2004, p. 100).

Selv om noen barn av innvandrere opplever rasisme, kan det også ses som en faktor for utdanningsmotivasjon. Utdanning blir sett som et middel for å bekjempe diskriminering og rasisme i samfunnet, selv om det også kan være demotiverende for barna (Modood, 2004, p. 94).

Ambisjonene og normene familien og det etniske miljøet formidler til egne barn kan ses som en form for kapital som fremmer utdanningsmotivasjon. Som Modood påpeker, kan det nesten ses på som en form for sosial kapital. Hovedpoenget Modood prøver å fremme er at de tette nettverkene kan være avgjørende for innvandrerforeldrenes påvirkningskraft ovenfor egne barn i forbindelse med utdanning. Samtidig påpeker Modood at sosial kapital kan ses som nyttig hvis det er snakk om nettverksressurser som hjelper barn å få bedre muligheter, men at begrepet ikke trekker inn alle dimensjoner om barn av innvandreres ambisjoner om høyere utdanning (Modood, 2004, p. 101).

Ogbu (1991) bruker ikke begrepet sosial kapital, men hans artikkel, «Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective» (1991), blir ofte dratt inn i den retningen, og i utdannings antropologi. Ogbu skriver at tidligere etnografiske teorier har i stor grad fokusert på hvorfor noen minoritetsgrupper ikke klarer seg i utdanningssystemet. Ogbu påpeker svakhetene med disse teoriene som ikke tar hensyn til de sosiale og kulturelle kreftene som kan påvirke minoritetsungdom syn på utdanning (Ogbu, 1991, p. 4-5). Ogbu mener at alle grupper og individer har en «kulturell modell» (Cultural Model) som påvirker hvordan vi ser samfunnet som helhet. Dette kan fremme ulike holdninger og handlinger blant gruppene (Ogbu, 1991, p. 7). Ogbu ser på to grupper i det amerikanske utdanningssystemet, nemlig innvandrere og ufrivillige minoriteter.



Med utgangspunkt i innvandrere diskuterer Ogbu hvordan deres kulturelle modeller innfor utdanningssystemet påvirker deres syn på utdanning. Ogbu kommer med to faktorer på barn av innvandrere kulturelle modeller i en utdanningssammenheng som en mulig forklaring på deres gode prestasjoner i skolen (Ogbu, 1991, p. 17).

Den første er den frivillige innvandringen og håpet om et bedre liv i det nye landet. Ogbu legger frem påstanden om at man både må ta høyde for kulturen innvandrere har fra hjemlandet, samtidig som man skal vurdere hva slags kultur som kan ha utviklet seg i vertslandet gjennom innvandringen. Som Ogbu påpeker har de tros alt innvandret for å for bedre sine muligheter, og har derfor et optimistisk syn på fremtiden (Ogbu, 1991, p. 11). Skole ansees da som en svært viktig arena siden de har tro på at gode skoleprestasjoner kan føre til suksess i arbeidsmarkedet. Med tanke på den argumentasjonen setter de skole foran andre aktiviteter som for eksempel sosiale aktiviteter eller deltidsjobbing (Ogbu, 1991, p. 12).

Den andre faktoren til Ogbu knytter seg til personens evne til å tilpasse seg i det nye samfunnet (Ogbu, 1991, p. 9). Samholdet blant minoritetsgruppene kan forsterkes som følge av en forsvarsmekanisme mot diskriminering eller stereotypifisering fra majoritetsbefolkningen. På en side kan dette fører til at noen minoritetsgrupper mister tillit til samfunnets institusjoner, mens på den andre siden kan det oppstå en trang til å bygge seg opp i samfunnet gjennom utdanning eller jobb. Zhou påpeker i teksten, «Growing Up American» (1997), at andregenerasjonsinnvandrere ofte kommer i en ubalanse mellom foreldrene og det nye landets kultur. Andregenerasjonsinnvandrere tilpasser seg fort og assimilerer seg med samfunnet, men hvis de opplever å bli diskriminert av majoritetsbefolkningen vil de fort søke tilbake til foreldrene og det etniske miljøet (Zhou, 1997, p. 84). Fra et annet perspektiv påpeker Ogbu at innvandrere har et bilde av selv og hvem de er fra hjemlandet. De ser ikke på det amerikanske samfunnet som en trussel mot deres kultur eller identitet, men de forstår at de må lære seg språket og noen kulturelle koder for å fungere i samfunnet, samtidig som de ikke gir opp sin kultur fra opprinnelseslandet (Ogbu, 1991, p. 12).

«Dobbel referanseramme» (Frame of reference) er noen som Ogbu påpeker som noe typisk blant frivillige innvandrere. Med dobbel referanseramme sammenligner man mulighetene man har i det nye landet kontra opprinnelseslandet (Ogbu, 1991, p. 11). Disse sammenligningene skjer hovedsakelig ved å se på slektninger eller venner i

opprinnelseslandet, og hva slags muligheter de har der. «This frame of reference entails comparing their present situation with their own former situation or with that of their peers “back home” » (Ogbu, 1991, p. 11). I en slik sammenligning anser de mulighetene bedre i det nye landet enn det i opprinnelseslandet selv om de kan møte på barrierer fra majoritetsbefolkningen som diskriminering eller rasisme (Ogbu, 1991)

## **2.5 Kritisk blikk på sosial kapital i lys av forskning om barn av innvandrere**

I forskning om innvandrere og barn av innvandrere i utdanning, har sosial kapital blitt kritisert for sitt store fokus på familien, nettverk og etnisitet som ressurs. Alejandro Portes (1998) skriver at familien kan være en kilde til sosial kapital. Familien representerer et sosialt bånd som kan gi barna tilgang til ressurser eller støtte (Portes, 1998, p. 11). Portes argumenterer at barn som tilhører store familier basert på sterke bånd har flere fordeler enn barn som tilhører enslige forsørgere og er basert på svake bånd (Portes, 1998, p. 11). Fra et annet perspektiv er Portes kritisk til Coleman perspektiv som hovedsakelig kun fokuserer på de gode sidene av sosiale relasjoner blant familien. Portes argumenterer at sosial kapital kan virke ulikt blant aktørene i gruppen eller familien. For eksempel vil sosial regulering for noen virke som en form for trygghet, mens for andre kan den være en form for begrensning til deres egne valg og ønsker (Portes, 1998, p. 17).

I artikkelen “Negotiating Mobility: South Asian Woman and Higher Education” (2014) gjør Bagguley og Hussain også en kritikk mot den dominerende bruken av sosial kapital for å forklare fenomener relatert til utdanningsatferd blant barn av innvandrere i Storbritannia. Teorier om sosial kapital og etnisk kapital/innvandrerdrev gir for mye fokus på familien og gruppens overføringer av normer som en av hovedforklaringene på barn av innvandres skoleprestasjoner og overgang til høyere utdanning. Ifølge Bagguley og Hussain er sosial kapital orienterte forklaringer for statiske. De mangler en historisk dybde når det kommer til de forskjellige innvandrergroppene, og hvordan de gjennom generasjoner har fortsatt denne mobiliteten i høyere utdanning med tanke på politiske endringer i integrering, likestilling, utdanning og endringer i arbeidsmarkedet i Storbritannia (Bagguley & Hussain, 2014, p. 45). For eksempel, hvordan har utdanningspolitikken i Storbritannia utviklet seg, og hvilke tiltak har blitt innført i løpet av årene for å inkludere barn av innvandrere i skolen? Bagguley og Hussain påpeker at sosial kapital kan være nyttig for å forklare sosial ulikhet i utdanning og hvordan den kan kompensere mangler på økonomiske ressurser, men dens forklaring blir vag når det kommer til endringer i miljøet og utbyttet av utdanning for barn av innvandrere (Bagguley

& Hussain, 2014, p. 45). Forskning som fokuserer på barn av innvandreres gode skoleprestasjoner og ambisjoner om høyere utdanning har sett på familien og miljøet som en årsak til denne utdanningsuksessen. Fra et annet perspektiv har det ikke alltid vært slik at barn av innvandrere har vært suksessfulle i utdanningssystemet. Bagguley og Hussain spør seg selv hva som ligger bak disse endringene i miljøet, generasjonene, forventninger og normer blant foreldrene (Bagguley & Hussain, 2014, p. 46). På 70-tallet var kvinner med innvandrerbakgrunn (fra Sør-Asia) et sjeldent syn på universitetet, mens i løpet av de siste 10årene har det vært en markant økning an denne gruppen i høyere utdanning (Bagguley & Hussain, 2014, p. 49). Hvorfor har det vært en slik endring?

Bagguley og Hussain studier tar utgangspunkt i Margaret S. Archer teorier som bygger på forskjellige former for refleksjon. Essensen til artikkelen til Bagguley og Hussain er at disse kvinner står mellom foreldrenes kultur og den britiske kulturen (Bagguley & Hussain, 2014, p. 47). Barn av innvandrere erstatter foreldrenes tradisjoner med urban kultur fra Storbritannia. Samtidig holder de på noen av foreldrenes tradisjoner, men beholder det britiske når det kommer til deres personlig prosjekter. Denne blandingen av kultur fører til at kvinnene må forhandle med foreldrene når det kommer til valg av utdanning, og forventninger i livet (Bagguley & Hussain, 2014, p. 47). Ifølge Bagguley og Hussain gir ikke sosial kapital en god forklaring på hvordan disse forhandlingene forgår og påvirker kvinnene til å ta høyere utdanning. Archer teorier om refleksjoner er at alle mennesker har en form for indre samtale som er med på å gi innflytelse på hvordan vi handler i samfunnet. For eksempel gjennom «Communicative reflexivities» velger disse jetene utdanning som baserer seg på støtte av personer de føler seg trygg på, som for eksempel familien, venner og nærmiljøet. Mens «Meta-reflexives» går ut på at personen reflekterer kritisk om sin egen indre samtale, handlinger og hva slags konsekvenser en handling kan medføre for seg selv og folk rundt seg (Bagguley & Hussain, 2014, p. 47). Gjennom disse forhandlingene velger noen utdanning basert på egne interesser samtidig som de løsriver seg fra noen av foreldrenes forventninger som utdanningsambisjoner, ekteskap og karriere (Bagguley & Hussain, 2014, p. 57). Disse metarefleksjonene anses som sentrale når man snakker om mennesker som reflektere om viktige valg i livet.

## **2.6 Oppsummering av teoretiske tilnærminger**

I henhold til oppgavens problemstilling og empiriske materiale anses det som relevant å trekke ulike teorier. Disse ulike teoriene som har blitt redegjort i dette kapittelet utfyller hverandre og gir et mer nyansert bilde av materialet. I dette kapittelet har jeg gjort rede

for perspektiver innafor sosial kapital med vekt på Coleman, og tidligere forskning om barn av innvandrere i utdanningssystemet. Tidligere forskning om barn av innvandrere som gjør det bra i utdanningssystemet har hovedsakelig blitt sett i lys av teorier om sosial kapital og ulike perspektiv på «innvandrerdryv». Disse teoretiske perspektiv gir andre forklaring på utdanningsatferd enn de sosiale ulikhetsteoriene som fokuserer på «klassebakgrunn». Samtidig er sosial kapital blitt kritisert for sin mangel på individets personlige refleksjoner, og for sitt store fokus på familien og miljøet som hovedforklaringer til gode prestasjoner i utdanningssystemet. Jeg har derfor også trukket inn Portes, Bagguley og Hussain argumenter når det kommer til kritikk av sosial kapital.

### **3. Metodiske tilnærminger**

#### **3.1 Bakgrunn for valg av metode**

Med utgangspunkt i problemstillingen var det mest relevant og praktisk å gå for kvalitativ forskningsintervju. Problemstillingen retter seg mot norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn og deres refleksjoner om valg av høyere utdanning. En av fordelene med kvalitativ forskningsintervju er at man fokuserer på spesifikke livssituasjoner og bruker ord fremfor tall. Gjennom kvalitative forskningsintervju kunne jeg bygge videre på det informantene snakket om, og få frem historiene deres. Ved å bruke kvalitative metoder åpner det også for en hermeneutiske fortolkinger av tekster og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 30). Denne hermeneutiske fortolkningene anser jeg som essensiell for å tolke livsverden til disse jentene. Som Kvale og Brinkmann (2015) skriver bør metodevalget alltid velges etter det man ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 137).

#### **3.2 Konstruktivistisk forskningsparadigme**

Med utgangspunkt i problemstillingen var det også mest hensiktsmessig å plassere masterprosjektet innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Det konstruktivistiske paradigmet ligger tett til de kvalitative metodene. Utgangspunktet for dette paradigmet er at kunnskap konstrueres mellom forskerens og informantenes subjektive meninger og fortolkinger (Hatch, 2002, p. 15). Kunnskapen konstrueres gjennom intervjuene jeg og mine informanter gjennomførte. Paradigmet argumenterer for at det finnes flere virkeligheter. Flere virkeligheter fordi hvert individ konstruerer sin virkelighet ut ifra sitt ståsted (Hatch, 2002, p. 15). Informantene konstruerer kunnskap ved å fortelle individuelle historier og erfaringer fra skole, utdanningsvalg og forventninger fra familien.

Som forsker er det også min oppgave å fortolke disse historiene, og det er derfor viktig å ha i mente det hermeneutiske perspektivet. Altså at de meningsfulle fenomenene er kun forståelig i den konteksten de forekommer (Gilje & Grimen, 1993, p. 152). Ryggraden i denne oppgaven er hvordan individene opplever verden fra sitt ståsted, og det er den kunnskapen forskere innen dette paradigmet har interesse for (Hatch, 2002, p. 12-15).

### 3.3 Kvalitativt forskningsintervju og utforming av intervjuguiden

Kvalitative forskningsintervju som metode kan utformes i forskjellige varianter, men det sentrale punktet er at intervjuet skal være tilpasset informantene, og det man ønsker å undersøke (Dalen, 2011, p. 14). I dette prosjektet har jeg benyttet meg av dybdeintervju, preget av en semi-strukturert intervjuguide for å skape en mer naturlig samtale om de gitte temaene. Min rolle som intervjuer er å ikke komme med mine egne synspunkter og meninger. Det er informantens synspunkter og meninger som skal være i fokus under intervjuet. Som intervjuer skal jeg imidlertid styre intervjuet og samtidig hjelpe informanten med å fortelle og uttrykke egne meninger (Dalen, 2011, p. 32). Det må også tas til i betraktning at informantgruppen jeg intervjuet var studenter i starten av 20-årene. Disse ble rekruttert på grunnlag av kjønn og familiebakgrunn, og derfor var det mest hensiktsmessig å ha individuelle intervju fordi innholdet omhandlet personlige erfaringer og sensitiv informasjon kunne dukke opp. Det kunne vært vanskelig å dele denne typen informasjon i plenum. Ved å ha individuelle intervjuer var det også en større sjanse for å få mer utdypende historier, samt mindre fare for stigmatisering på grunn av deres familiebakgrunn. Kvalitative forskningsintervju er preget av spontanitet og alt kan ikke planlegges for. Derfor valgte jeg dybdeintervju med en semi-strukturert intervjuguide for å få til en naturlig samtale, og fleksibilitet når det kommer til spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 189).

Jeg har indirekte vært innom de temaene som er sentrale i intervjuguiden, men det er nødvendig å si litt om hvordan denne prosessen har foregått. Etter å ha jobbet med problemstillingen, organiserte jeg spørsmålene og utformet intervjuguiden. Som Kvale og Brinkmann påpeker, bør planleggingen av intervjuundersøkelsen holde seg til hva man ønsker å undersøke og analysere. Hvor mange man bør intervju avhenger av hva man ønsker å analysere, og prosjektets tidsbegrensning (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 145). Derfor utformet jeg en intervjuguide som fokuserte på noen få informanter med tanke på at de var studenter, tidsskjema og tema for studien. Intervjuguiden besto av seks hovedkategorier. Den første delen handlet om informantens bakgrunnsinformasjon og videre i intervjuguiden hadde jeg mer utfordrende spørsmål om deres egne verdier og refleksjoner om kjønn og utdanning. Jeg utformet intervjuguiden med tanke på å holde temaene under samtalen og organisere spørsmålene i tematiske bolker. Dette hjalp med å holde intervjuguiden tett til problemstillingen.

Under arbeidet leste jeg tidligere forskning om barn av innvandrere og utdanningsvalg for å få et innblikk på hva forskere har gjort før når det kommer til erfaringer og utforming av spørsmål. Noe av intervjuguiden tok inspirasjon fra Mariann Leirvik (2014) sin doktorgrad om etterkommere av innvandrere og etnisk kapital, og Paul Bagguly og Yasmin Hussain (2014) sin artikkel om britiske kvinner med innvandrerbakgrunn i høyere utdanning. Jeg ville få et innblikk i situasjonen til disse jentene og prøve å sette meg inn i deres situasjon. For å unngå uheldige spørsmål som kunne tolkes som stigmatiserende leste jeg intervjuguiden med min søster som går på vg3 studiespesialisering og med en venninne av meg som har foreldre fra Marokko. De var stort sett enige, men påpekte at rekrutteringen kunne være utfordrende. Sammen med dem gikk jeg gjennom intervjuet og omformulerte noen spørsmål som var mer egnet til den informantgruppen jeg ønsket å intervju. En av diskusjonene var om jeg skulle bruke begrepet andregenerasjonsinnvandrere eller norskfødt med innvandrerbakgrunn. Ifølge dem var det mindre stigmatiserende å bruke andregenerasjon. Faglig ble intervjuguiden også drøftet med min veileder som delte sine erfaringer med å intervju elever med flerkulturell bakgrunn. Under utformingene av intervjuguiden ble jeg også mer bevisst på mine holdninger og forestillinger om jenter med innvandrerbakgrunn og deres situasjon i utdanningssystemet.

### **3.4 Utvalg og rekruttering av informanter**

Informantgruppen består, som nevnt i begrepsavklaringen 1.2, norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn fra landgruppe 2 (ikke-vestlige land) som er under høyere utdanning. Som skrevet i begrepsavklaringen vil jeg i denne oppgaven holde meg til de begrepene SSB bruker. SSB skiller mellom innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn, med tanke på at norskfødte ikke har innvandret til Norge, men er født i Norge. Det betyr at de har vokst opp i helt andre omstendigheter enn foreldrene. De har vokst opp i et annet miljø og gått på norskskole. Samtidig har de en annen kulturell bakgrunn enn majoriteten av den norske befolkningen (Henriksen, Østby, & Ellingsen, 2010, p. 9-10). I tillegg er det lite forskning på norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn i høyere utdanning, med tanke på at norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn deltar i større grad i høyere utdanning enn snittet i befolkningen (NOU 2010:7, 2010, p. 284).

Kriterier til utdanningsretning ble satt til høyere utdanning innenfor bachelor, master og profesjonsutdanninger på universiteter eller høyskoler. Det med tanke på at det er svært vanskelig å finne informanter som går innenfor de kriteriene oppgaven ønsket. Å begrense

til en studieretning hadde vært for risikabelt, basert på erfaringer fra andre lignende studier. Samtidig må det påpekes at utvalget er noe skjevt. Det er skjevt med tanke på at jeg kun har intervjuet jenter som er under høyere utdanning. Samtidig skriver Tove Thagaard (2013) at man velger informanter ut i fra hva slags informasjon som er relevant til problemstillingen. Dette har betydning for hva funne i undersøkelsen kan fortelle oss, og i kvalitativ intervju er dette svært vanlig (Thagaard, 2013, p. 60).

Rekruttering har ikke vært en enkel prosess med tanke på at det var en spesifikk gruppe jeg ønsket å intervju. Dette masterprosjektet har endret kurs på grunn av de store utfordringene med å finne informanter. Prosjektet hadde utgangspunktet i elever på studiespesialisering vg3 i Oslo kommune eller Hordalands fylkeskommunale videregående skoler. Prosjektet endret kurs til studenter på grunn av svært få deltakere og få skoler som var interesserte eller hadde elever med den bakgrunnen prosjektet ønsket.

Rekruttering av studenter med innvandrerbakgrunn var heller ikke en enkel oppgave. Rekrutteringen gikk hovedsakelig gjennom kontakt av forskjellige studentorganisasjoner og studentgrupper på Facebook. For eksempel tok jeg kontakt med Muslimske studenter i Bergen, Vietnamesisk studentforening og ulike medisin, HF og jussgrupper på universitetene. Jeg tok også kontakt med bekjente ved andre studieprogram om de hadde medstudenter som falt innenfor de kriteriene prosjektet søkte. Jeg ba dem også legge ut annonser på Facebookgruppen på deres studiekull. Gjennom disse metodene rekrutterte jeg fem informanter. Her gikk kontakten hovedsakelig gjennom Facebook-meldinger. Jeg hadde ingen relasjon til informantene, men jeg reflekterte over noe av de etiske utfordringene gjennom rekrutteringen. For eksempel når jeg spurte venner om de hadde noen på studiet sitt som kunne delta, kunne deltakeren kanskje ha følt seg presset for å bli med siden det var en medstudent som spurte. Det var derfor svært viktig for meg at informantene var bevisst på at det er frivillig å delta, og at de har rettigheter som jeg må ivareta i tråd med NSDs (Personvernombudet) retningslinjer. Det gjelder for eksempel taushetsplikt og konfidensialitet. Et interessant punkt under rekrutteringen var at to av informantene nevnte at de ble interessert i prosjektet når de så at det var en person med et utenlandsk navn som skulle holde intervjuene. De fikk meg til å reflektere over om noen av informantene kanskje følte seg trygget på å snakke om deres erfaringer med skole og familie med meg enn med andre siden de følte en identifikasjon med min bakgrunn.



En annen kilde var organisasjonen MIFA (Mangfold i fokus i akademia) ved UiO. Som regel pleier ikke de å hjelpe forskere og studenter med rekruttering, men siden oppgaven hentet inn data som var relevant for dem bestemte de seg for å publisere en annonse om prosjektet på Facebookgruppen deres. Jeg rekrutterte også gjennom snøballmetoden. En av informantene spurte noen venninner om de ville delta på dette prosjektet og videre delte informasjon om masterprosjektet. Gjennom den metoden var det to som meldte seg på. Rekrutteringsfasen var ikke en enkel prosess og jeg erfarte at jeg måtte være ganske fleksibel med informantene, og tilpasse meg etter deres timeplan. Jeg holdt kontakten med informantene gjennom Facebook meldinger eller e-post for å planlegge dag, sted og tidspunkt for intervju. Under rekrutteringsprosessen loggførte jeg og reflektere nøye om de valgene og etiske utfordringene prosjektet sto innenfor.

### **3.5 Gjennomføring av intervju**

Når jeg ser tilbake til selve intervjusituasjonen var semi-strukturert intervju en velfungerende måte å intervju på. Det gjorde intervjusituasjonen med informantene mer naturlig. Hvert intervju var unikt og informantene hadde forskjellige synspunkter og erfaringer. Samtidig var det nok struktur til å komme fram til temaene, men jeg skal innrømme at jeg merket at hvert intervju ble bedre med tanke på at jeg fikk mer erfaring som intervjuer. Ikke alle spørsmålene ble stilt fordi noen informantene svarte gjennom et annet spørsmål og noen spørsmål ble ignorert siden det ikke var passende eller relevant til informanten. Det skal også nevnes at de ble stilt noen ekstra spørsmål i selve intervjusituasjonen som etter min mening var relevant for å få et mer utdypende svar fra informantene. Informantene åpnet seg opp og kom med historier om sine erfaringer om skole og utdanningsvalg. De fikk god tid til å reflektere, og som intervjuer forsøkte jeg å være en god lytter og hjelpe de hvis de satt litt fast. I slike situasjoner hjalp det med pauser, bytte til mer konkrete spørsmål eller omformulering av spørsmål. Jeg ba de på vann, sjokolade og kaffe for å gjøre intervjusituasjonen mer avslappende. Det skal også sies at jeg klarte å få til en «samtalefølelse» som fikk informantene til å slappe av og føle seg trygge. For å få til en slik situasjon starte jeg med enkle spørsmål om hva de studerer og hva de synes er interessant med studieprogrammet de går på. Etter hvert kom det mer utdypende spørsmålene om «skolehistorie», familie og syn på utdanning. Denne åpenheten bidro til at informantene ikke lott seg påvirke at de var i en forskningssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 196). Hvert intervju varte ca en time +/- 10 min og ble gjennomført på ulike seminarrom på noen av landets universiteter.

Jeg opplevde også at samtalene hadde god flyt og etter hvert intervju hadde jeg en samtale med informantene om hvordan de selv følte at intervjuet hadde gått. De fleste av informantene ble sittende igjen i ca 15 min og snakket om intervjuet og hvorfor jeg var interessert i dette temaet. Jeg fikk god kontakt med informantene, og jeg ga dem tydelig beskjed at det var bare å ta kontakt hvis de ønsket mer informasjon eller ønsket å trekke seg fra masterprosjektet. Det kan også nevnes at de ble gjennomført et intervju av en deltaker som gikk innenfor kriteriene. Problemet var at endringsmeldingen som ble sendt til NSD var ikke godkjent og jeg måtte informere til deltakeren at intervjuet ikke kunne brukes til oppgaven, men som et pilotintervju. De ble også intervjuet to deltakere som ikke var født i Norge. Etter en samtale med veileder bestemte vi oss for å ikke ta de med. Fordi jeg hadde spesifisert i problemstillingen at jeg ønsket å snakke med norskfødte med innvandrerbakgrunn.

### 3.6 Kort beskrivelse av informantgruppen

Informantgruppen består av syv unge norskfødte kvinner med innvandrerbakgrunn fra landgruppe 2, i starten av 20-årene som er under høyere utdanning. Alle har fulgt det offisielle utdanningsløpet, og kommer fra forskjellige storbyer i Norge. Selv om alle er barn av innvandrere kommer de fra familier med ulike bakgrunn både kulturelt og sosioøkonomisk.

Informant	Studieprogram	Lengde på intervjuet
Student Bella	Økonomi og administrasjon	00:51:23
Student Amala	Rettsvitenskap	00:51:49
Student Viktoria	Lærerutdanning	01:04:40
Student Chatrine	Rettsvitenskap	01:06:28
Student Jenny	Medisin	00:53:22
Student Maria	Pedagogikk	01:01:00
Student Heidi	Sosialt arbeid	00:42:15

Med tanke på anonymitet har jeg valgt å anonymisere foreldrenes landbakgrunn. Noen av informantene fortalte at de ville helst ha med landbakgrunn, slik at leseren skjønner at de er en mangfoldig gruppe. Dette er noen jeg har stor forståelse på, men i tråd med NSD sine retningslinjer har jeg valgt å anonymisere informantenes landbakgrunn. Det som kan sies er at de fleste informantene har bakgrunn fra land i Sørøst-Asia, og en fra et land i

Midtøsten. Det kan være en fare for at informantene føler at de blir «dratt under samme kam», men jeg har prøvd i å presentere deres individuelle historier så best som mulig i tråd med problemstillingen.

For eksempel Bella studerer økonomi på et av landets handelshøyskoler, og gikk på yrkesfag og påbygg på vgs. Bella har en bror og en søster, og begge foreldrene har ikke tatt høyere utdanning. Jenny på den andre siden går på medisin og gikk på studiespesialiserende på vgs. Faren har etter vært utdannet seg her i Norge og har to søsken Chatrine og Amala går på rettsvitenskap. Chatrine gikk på realfag på videregående, men byttet til språk og samfunnsfag. Foreldrene måtte ta videregående på nytt da de kom til Norge og det er kun moren som har videreutdannet seg. Amala tok også realfag på videregående selv om hun hadde mest interesse for samfunnsfag og argumentasjon. Foreldrene har også tatt videreutdanning her i Norge og alle i søskenflokket er under høyere utdanning. Hun nevner i intervjuet at søsken flokken er ganske ambisiøs når det kommer til utdanning og karriere.

Når det kommer til pedagogiske utdanninger er det Viktora og Maria som har gått for den retningen. Viktoria går på lærerutdanningen, og gikk på studiespesialiserende på vgs. De fleste av Viktorias søsken har tatt høyere utdanning eller har tanker om det. Moren har nesten fullført videregående i hennes hjemland, men har ikke gått videre med noe utdanning her i Norge. Maria går på pedagogikk på et av landets universiteter og gikk også på studiespesialiserende på vgs. Foreldrene har lav utdanning og hun har en stor søskenflokk. De mest sentrale er hennes lillesøster, og halvbror som er høyt utdannet. Til slutt har vi Heidi som går på sosialt arbeid på et av landets høyskoler, og gikk på studiespesialiserende på vgs. Foreldrene har ikke tatt høyere utdanning og hun er enebarn.

Det må tas til betraktning at barn av innvandrere i utdanningssystemet er en svært variert gruppe (Leirvik, 2014, p. 53). Fortellingene informantene kommer med gir ikke kunnskap om andre barn av innvandrere som har hatt flere utfordringer eller fordeler i utdanningssystemet. Tross alt deler disse informantene noen av utfordringene med det å ha en innvandrerbakgrunn selv om de har klart seg fint i en utdanningssammenheng. Det må også tas til betraktning at de fleste har bakgrunn fra land i Sørøst-Asia som er den gruppen med innvandrere som presterer best i utdanningssystemet (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015; Friberg, 2016). En av fordelene med informantgruppen var at ingen av deltakerne kom som representant fra en organisasjon eller institusjon, men kun som

representanter av seg selv. De delte sine synspunkter og erfaringer om utdanningsvalg, skolehistorie og forventninger fra familien. Kvalitative intervjuer innebærer å ta etiske problemstillinger under hele forskningsprosessen og det er derfor viktig å gjøre etiske vurderinger under forskningsprosessen, slik at man unngår at informantene kommer i uønskede situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 103).

### **3.7 Etiske hensyn og vurderinger**

I kvalitative prosjekter berører man mange etiske problemstillinger. Helt fra startfasen med utforming av problemstilling til selve analysen av intervjumaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 91). Som nevnt måtte prosjektet meldes til og godkjennes av NSD (Personvernombudet) fordi jeg samlet inn og oppbevarte personopplysninger. Selv om informantene blir anonymisert må det meldes inn. Ifølge NSD handler det om hvordan man behandler personopplysninger fra datainnsamlingen til publiseringen av ferdig materiale (NSD, 2016). Med tanke på den informasjonen jeg ønsket å samle inn fra informantene måtte prosjektet meldes til NSD (Personvernombudet) som ga grønt lys i august 2016 til å starte med datainnsamlingen. Som nevnt ble det noen endringer med utvalget og det ble sendt en endringsmelding til NSD som ble godkjent i oktober 2016.

Ved bruk av kvalitativ forskningsintervju berører man deltakernes privatliv. Intervjuguiden besto av spørsmål som spurte om informantenes skolehistorie, studievalg og forventninger fra familien. Derfor var det svært viktig at deltakerne deltok på frivilligbais og samtykket på å delta (Nilssen, 2012, p. 145). Før intervjuene, sendte jeg et informasjonsskriv til hver av informantene, der det sto om deres rettigheter og formålet med prosjektet og hvordan intervjuet skulle foregå. Før hvert intervju gikk jeg gjennom informasjonsskrivet og ba informantene underskrive på det. Også etter intervjuet informerte jeg på nytt om deres rettigheter og ga tydelig beskjed at det var bare å ta kontakt hvis de ønsket mer informasjon om prosjektet. Prinsippene til informert samtykke baserer seg på respekt ovenfor mennesker evne til å ta beslutninger og deres rettigheter i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 104). Informantene Bella, Amala og Chatrine ble rekruttert via venner som spurte om de ville delta. Før intervjuet spurte jeg de om de hadde følt seg presset til å delta på intervjuet, og at det var svært viktig at de deltok fordi de ønsket det selv. Selv om informantene har takket ja til å delta på masterprosjekt har de fortsatt mulighet til å trekke seg under undersøkelsen. Informanten kan trekke seg under intervjuet og faktisk når som helst i undersøkelsen (Nilssen, 2012, p. 147).

På informasjonsskrivet sto det også tydelig hvem som skulle ha tilgang til datamaterialet. I dette prosjektet var det meg og min veileder. All form for personvern og oppbevaring av konfidensielt datamateriale ble fulgt etter NSD retningslinjer og anbefalinger. Datamaterialet ble oppbevart i et skap utilgjengelig for andre på UiB. Anonymiseringen av informantene gikk ut på at det ikke skulle være mulig å gjenkjenne dem i masteroppgaven. Et problem var at noen av informantene kjente hverandre og snakket om deltakelsen i prosjektet. Som Nilssen påpeker kan deltakerens anonymitet ha utfordringer på et lokalt nivå. Nilssen skriver at en strategi for å stryke anonymiteten til informantene er å bruke pseudonymer, altså fiktive navn. (Nilssen, 2012, p. 150). Dette løste jeg ved å finne internasjonale navn for å gi informantene i oppgaven er mer personlig preg, samtidig som deres anonymitet ble godt ivaretatt. Deres alder, hjemby og foreldrenes landbakgrunn ble også anonymisert. En av informantene tok også opp anonymisering av universitetet og høyskole. Som mange av informantene nevnte var det få medstudenter med innvandrerbakgrunn på deres utdanningsprogram. Det var også nødvendig å anonymisere universitetene og høyskolene de gikk på. En annen etisk vurdering som Leirvik (2014) tar opp er forekomsten av at barn av innvandrere blir fremstilt som «spesielle» på grunn av deres innvandrerbakgrunn (Leirvik, 2014, p. 30). Jeg valgte dette utvalgt med tanke på statistikk om rekruttering til høyere utdanning, og mangel på tidligere forskning om jenter med innvandrerbakgrunn i en utdanningssammenheng. Samtidig er det viktig at man ikke leser denne masteroppgaven som en generell beskrivelse av norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn.

Under intervjusituasjonen var det spesielt noen etiske problemstillinger. I selve intervjusituasjonen dukket det opp en del følsomme og personlige ting som ikke var relevant for problemstillingen. Når man snakker om skolehistorie og familie kan det dukke opp sensitive ting. En av deltakerne snakket om svært personlig trist hendelse. Med tanke på det prøvde jeg å snu temaet og unngå spørsmål som tok opp dette temaet som hang sammen med den triste hendelsen. Dette for å unngå et kvasiterapeutisk preg under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 107). I andre situasjoner der personlig og emosjonelle ting dukket opp prøvde å jeg vise forståelse med ansiktuttrykk og få til en mykere overgang til et annet spørsmål for å ikke ødelegge flyten i samtalen. Det er derfor viktig at informanten blir orientert i hva intervjuene skal brukes til og at jeg som intervjuer spør på slutten av intervjuet om det er noe de angrer på eller ville ha svart annerledes på (Alver & Øyen, 1997, p. 102).

### **3.8 Bruk av dataen – analyse, koding og «fortolkning»**

Det er informantens historier og refleksjoner som er sentralt i oppgaven, men det er jeg som forsker som har oppgaven med å analysere og fortolke datamaterialet. Analysen er i teorien en del av oppgaven under hele datainnsamlingen. Fra selve intervjusituasjonene til transkriberingen har jeg skrevet logg og diskutert med min veileder om intervjuene, foreløpige kategorier og bruk av teorier. Analysen var en lang prosess og holdt seg ikke bare til en form, men hentet også inspirasjon fra «grounded theory». Altså jeg hadde en åpen tilnærming til datamaterialet (Glaser & Strauss, 1998).

#### **3.8.1 Transkribering**

Transkribering var en krevende prosess. Etter de fire første intervjuene begynte jeg å transkribere. Under transkriberingen skrev jeg også tematiske-stikkord som kunne være relevant for analysen. Som Kvale og Brinkmann skriver er det en del språklige utfordringer når det kommer til transkriberingen. Siden jeg ikke skal forta en språkanalyse, transkriberte jeg fra deltakernes dialekt til standard bokmål (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 208). Dette var også en god metode for å anonymisere deltakernes hjemby. Jeg lagde også noen få tegn for å vise til pauser og et hull mellom to ytringer (fullfører ikke setning og starter plutselig på en ny en). Gjennom transkriberingen følte jeg også en unik nærhet til materialet. Jeg prøvde å transkribere så tett som mulig til det informantene sa og mente, og det med tanke på oppgavens transparens og trofasthet ovenfor mine deltakere. Det må også nevnes at i funnkapittelet har jeg droppet deler av sitatene ved å merke med «(...)», og jeg bruker klammer [ ] for å forklare ting i sitatene. Sitatene er også markert i Kursiv.

#### **3.8.2 Analysering, kategorisering og hermeneutisk tolkning**

Som nevnt var analysen en lang prosess der jeg brukte mye tid på å reflektere over intervjuene og hvordan jeg skulle kategorisere syv intervju som var på ca 168 sider. Jeg leste igjennom intervjuene grundig og hørte også på intervjuene om igjen for å forsikre meg at jeg fikk med alt. Under analysen var jeg redd for å ikke finne noen «veldig spennende» funn, og prøvde å fortelle meg selv at fokuset lå på informantens refleksjoner om utdanningsvalg. Gjennom analysen så jeg tydelig hvor viktig forskerrefleksiviteten var ved å stille kritiske spørsmål til meg selv og reflektere over min egen bakgrunn. Videre etter samtaler med min veileder skrev jeg ned stikkord og markerte i bold interessante utsagn. Jeg skrev også et kort sammendrag om hvert intervju. Ved å skrive

sammendrag om fortellingene til informantene fikk jeg mer oversikt over deres historier, og så noen sammenhenger og ulikheter. Videre lagde jeg tabeller i Word og hadde nesten tre sider med 21 kategorier. Etter å ha diskutert med min veileder begynte jeg å fjerne urelevante koder og fokuserte heller med å se sammenhenger mellom kategoriene. Det gikk gjennom aksial koding der jeg grupperte kategorier og så hvordan kategoriene hang sammen. Jeg lagde et skjema med tre hovedoverskrifter og under de var det kategorier som hang sammen.

- Forventninger fra familien og skolen om valg høyere utdanning
- Personlige forventninger og refleksjoner om valg høyere utdanning
- Andre faktorer når det kommer til utdanningsvalg og identitet

Etter det satt jeg en farge for hver kategori for å systematisere intervjuene. For eksempel hadde den ene kategorien «høye utdanningsambisjoner på skolen» fargen rød, da markerte jeg de ytringene som var relevant i intervjuet med fargen rød og så videre. Videre lagde jeg et skjema med hva hver informant hadde sagt om de sentrale temaene og kategoriene. Jeg analyserte hvert intervju igjen og plasserte ytringene i skjemaet. Da alle intervjuene var kategorisert i bokser og temaer begynte jeg å reflektere og tenke over igjen hva som var selve essensen i intervjuene. Videre sammenlignet jeg hva informantene hadde sagt for å finne eventuelle likheter og ulikheter. Etter hvert slo jeg sammen relevante kategorier og utformet 6 kjerne kategorier.

Når det kommer til tolkning av datamaterialet kan man trekke inn begrepet hermeneutikk og spesielt dobbel hermeneutikk som en hjelpende hånd i fortolkningsprosessen. Hermeneutikk grovt forklart refereres til fortolking av menneskelig fenomener og aktiviteter (Gilje & Grimen, 1993, p. 142). Som fortolker måtte jeg forstå at informantene hadde sine egne oppfatninger om hvem de selv er og hvordan de ønsket å fremstille sin skolegang og valg av utdanning. De har også tanker om hva de innebærer å ha en innvandrerbakgrunn og hva tidligere forskning og media skriver om denne gruppe i en utdanningssammenheng. Jeg merket at hver informant påpekte enten under eller før intervjuet at ikke alle med innvandrerbakgrunn tenker sånn, og at de har ikke blitt presset hjemmefra. Med andre ord jeg måtte fortolke et fenomen som allerede er fortolket av deltakerne (Gilje & Grimen, 1993, p. 145). Man kan se bort fra informantens fortolkinger av valg av utdanning og forventninger, men i kvalitativ metodetradisjon er man jo interessert i deltakers subjektive meninger av fenomenet. Det er jo informantenes

oppfatninger som gir mening til deres handlinger (Gilje & Grimen, 1993, p. 145). Samtidig skal jeg ikke bare gjengi det informantene har sagt. Under analysen og fortolkningen prøvde jeg å se sammenhenger og få fram hva slags begrunnelser og holdninger som sto bak informantens utsagn og ytringer (Nilssen, 2012, p. 72). Framstillingen videre i oppgaven bygger hovedsakelig på mine fortolkninger, men sitater og utsagn fra informantene brukes for å belyse mine analysepoeng. Samtidig vil noen av informantene siteres oftere siden vedkommende hadde tydeligere måter å uttrykke seg på. Som nevnt tidligere i teksten, kan man ikke hevde at mine analyser er representative for alle norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn som er under høyere utdanning. Det må understrekkes at det er mine tolking av det empiriske datamaterialet. Før presentasjonen av mine funn, er det viktig å redegjøre for oppgavens troverdighet.

### **3.9 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet**

I kvalitativ forskning er det en diskusjon om man skal bruke begrepene validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 275). Disse begrepene brukes hovedsakelig i kvantitativ forskning og kan derfor være problematisk å overføre til kvalitative metoder. Det finnes ulike former for validitet i kvalitativ metode, men jeg har holdt meg til begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet for å styrke kvaliteten i undersøkelsen.

«Troverdighet» går ut på vurderingen av dataens kvalitet (Thagaard, 2013, p. 193). For å styrke troverdigheten i oppgaven vil jeg som forsker gjøre rede for dataens opphav og hvordan den er tilegnet. Gjennom metodekapitlet har jeg systematisk forklart de forskjellige stegene i forskningsprosessen og vært mest mulig transparent. Mer spesifikt har jeg redegjort for rekrutteringen av informantene, intervjusituasjonene og de etiske retningslinjene for kvalitative studier (Thagaard, 2013, p. 202). Et annet sentralt punkt er også redegjørelsen for relasjonene mellom forsker og informantene, og hvordan det kan ha betydning for innsamlingen av dataen. Jeg skal derfor nevne min forforståelse på dette feltet, og de fordelene og ulempene jeg som forsker kan ha. Først og fremst går jeg også innfor statistikken som norskfødte med innvandrerbakgrunn, og har mine erfaringer og opplevelser som barn av arbeidsinnvandrere i Norge. Det andre er min faglige bakgrunn fra sosiologien og som lærer. Jeg er ikke en erfaren lærer, men har jobbet på skoler og blitt kjent med elever som også er barn av innvandrere, der de har delt sine erfaringer og historier. Med andre ord som Vivi Nilssen (2012) skriver møter jeg den nye situasjonen med noen forestillinger og tanker, altså forforståelse (Nilssen, 2012, p. 52).



Dette er noe jeg må være bevisst på og kunne tilpasse meg i selve intervjusituasjonen og analysen. Jeg har reflektert hvilke konsekvenser min egen forforståelse og rolle kan medføre forskningsprosjektet (Nilssen, 2012, p. 69). Jeg har derfor prøvd å være mer selvbevisst og reflektert over mine egne valg. For eksempel hvordan jeg møter informantene. Blir jeg sett på som en representant fra majoriteten eller som en minoritet? Hvordan blir informantene framstilt i oppgaven? hvordan kan mitt kjønn påvirke intervjuene? For å gjøre meg mer bevisst på mine valg og perspektiv har jeg skrevet logg under innsamlingsprosessen og diskutert med min veileder. Samtidig påpeker Nilssen og Hatch at forforståelse ikke er noe negativt så lenge jeg som forsker begrunner og reflekterer for de valgene jeg har tatt (Nilssen 2012, Hatch, 2002).

Den andre begrepet Tove Thagaard (2013) bruker er «bekreftbarhet». Bekreftbarheten er mer tilknyttet til hvordan jeg som forsker analyserer og tolker datamaterialet. Gjennom analysing av intervjuene har jeg også skrevet logg og diskutert med min veileder. Ved å diskutere med min veileder kunne jeg få et mer kritisk blikk på min egen analyse (Thagaard, 2013, p. 206). Min subjektivitet kan hindre meg i å se forskjellige perspektiv på materialet. Hvordan kan min bakgrunn som, masterstudent, lærer og barn av arbeidsinnvandrere påvirke mitt syn? Gjennom diskusjoner med min veileder har jeg blitt mer bevisst på valgene mine. Dette har hjulpet meg til å tenke mer kritisk rundet de tolkningene jeg har foretatt. Jeg har også spurt medstudenter om hvordan de tenker jeg har tolket datamaterialet og sammenlignet mine tolkinger med tidligere studier på feltet. Samtidig må man ha i mente at kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektivitet. Forskerne ser ikke på feltet med et objektivt perspektiv. Som Nilssen skriver kan ikke subjektivitet unngås, men forskeren må være bevisst på egne valg og reflektere over sin rolle (Nilssen, 2012, p. 139).

Det tredje begrepet Thagaard nevner er «overførbarhet». Overførbarhet går ut på om en studie kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, p. 210). Min kvalitative studie kan ikke generaliseres, men det er heller ikke formålet til denne masteroppgave. Denne kvalitative studien ønsker å få fram informantens refleksjoner om utdanningsvalg og hva slags forventninger de fikk fra familien. Ved å vise til mine fortolkninger i lys av teori, og trekke inn andre studier med lignende funn, vil jeg si at mine fortolkninger av datamaterialet kan være relevant i andre sammenhenger og i andre studier. Selv om mine fortolkninger kommer til andre funn enn det andre studier har gjennomført, kan man trekke likheter gjennom begreper eller teoretiske begreps verktøy (Thagaard, 2013, p. 212).

### **3.10 Oppsummering av metodiske tilnærminger**

I dette kapitlet har jeg beskrevet på en transparent måte de metodiske tilnærmingene i prosjektet. Jeg har diskutert valg av kvalitativ intervju som metode, utvalg av informanter, intervjusituasjonen, etiske hensyn og en kort beskrivelse av analysen og fortolkningene av datamaterialet. Datainnsamling og analysen har vært en lærerik og tidskrevende prosess. Samtidig har det vært en periode der jeg har reflektert over informantens historier, og ikke minst det ansvaret jeg har med tanke på konfidensialitet og fortolkning. Her er det snakk om personer som har delt med meg sine erfaringer og refleksjoner om utdanningsvalg, skole, familie og tanker om egen identitet. Oppsummert har jeg i metodekapitlet kontinuerlig prøvd å beskrive hvordan forskningsprosessen har foregått ved å beskrive problemer som har oppstått, mitt forhold til deltakerne og viktige tidspunkt i forskningsprosessen. Dette for å gi oppgaven et mer troverdig og transparent preg. I neste kapittel vil jeg presentere resultatene av min analyse og fortolkning av datamaterialet.

## 4. Presentasjon av funn

### 4.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere i seks kategorier de viktigste punktene av min fortolkning av datamaterialet. Selv om det er seks forskjellige kategorier, henger de sammen og er tett tilknyttet til problemstillingen. Jeg vil også nevne at under presentasjonen av funn og drøfting vil jeg bruke begrepene «innvandremiljøet» og «etnisk fellesskap» for å referere til det miljøet foreldrene til informantene har tilhørighet til. Det er viktig å understreke at her er det snakk om ulike etniske- og innvandrermiljø med forskjellig landbakgrunn.

### 4.2 Informantenes refleksjoner om valg av studieretning

I denne kategorien vil jeg vise til noen fellestrekk og forskjeller mellom de syv informantene når det kommer forventninger til høyere utdanning. De fleste informantene hadde høye utdanningsambisjoner da de gikk på grunn- og videregående skole. En del var usikre på sitt valg, men for de fleste var det en selvfølge å ta høyere utdanning. Chatrine forteller: *«jeg har alltid hatt en holdning at det å ta en høyere utdanning, har alltid vært en selvfølge»*. Ut ifra intervjuene kan man tolke at informantene anser høyere utdanning som form for «trygghet» fordi det kan resultere i «en god jobb».

Da informantene ble spurt om hvorfor de valgte den studieretningen de går på, svarte flere ved å referere til tiden da de gikk på skolen. De fleste nevner at de hadde høye ambisjoner på skolen om å ta utdanning innen høystatusyrker som lege, advokat, forsker eller psykolog. Jusstudent Amala hadde store ambisjoner fra barndommen.

*Amala: «...jeg hadde lyst til å bli advokat når jeg var liten, og så hadde jeg også lyst til å bli ambassadør eheh i den ... ambassaden i Norge, men eeh når jeg gikk på videregående så kjente jeg så mange som studerte realfag og ville inn på medisin eller tannlege, så ble jeg ganske eehh påvirket så da prøvde jeg komme inn ditt»*

Amala påpeker at hun helt siden barndommen har vært ambisiøs når det kommer til utdanning og yrkesvalg. På videregående gikk hun realfag når hun egentlig hadde interesse for argumentasjon og samfunn. De fleste av informantene var usikre på valg av utdanning da de gikk på skolen, men de fleste snakket om utdanninger innen realfags- eller helseprofesjoner. Chatrine: *«skulle bli ingeniør, hehe som alle andre»*. Chatrine

hadde interesse for de fleste fagene, men mistet interessen for realfag på vgs. I likhet med jusstudent Amala, valgte Chatrine rettsvitenskap på bakgrunn av sin interesse for språk, media og argumentasjon. Chatrine har vokst opp i en familie der de fleste velger realfag eller økonomi. Hun skiller seg derfor fra familien siden hun er interessert i språk og media.

For høyskolestudentene Viktoria og Heidi, var det også snakk om høye utdanningsambisjoner innenfor helseprofesjoner som medisin eller psykologi. Begge sier at de valgte sitt studieprogram på bakgrunn av sin interesse for å jobbe med mennesker. Med tanke på karakterer og endringer av interesser valgte Heidi sosionomutdanningen, mens Viktoria gikk for lærerutdanningen etter å ha vurdert ulike studier. Pedagogstudent Maria hadde ingen konkrete planer, men hun var sikker på at hun ville bli veldig høyt utdannet nesten på doktorgradsnivå. I intervjuet trekker hun fram hvordan hun ville vise slektningene, og folket fra den lille byen i foreldrenes opprinnelsesland, at hun som kvinne har gått videre med høyere utdanning.

*Maria: «Ja altså jeg visste fra begynnelsen at jeg ville være veldig veldig høyt utdannet sånn skikkelig, sånn PhD sånn hehe fordi, jeg gjør det litt for å være frekk (...) å vise at jeg har kommet så mye lengre ...»*

Maria gikk for pedagogikk/logopedi siden hun har interesse for kommunikasjon, og hjelpe folk som har utfordringer med språket, men det kan også tolkes at hun tar høyere utdanning som et symbol på det å være suksessfull og ambisiøs sett i forhold til familien og slektningene til foreldrenes opprinnelsesland.

Selv om mange av informantene endte opp med å velge andre studieretninger enn det de hadde tenkt på skolen, var det en av informantene som helt siden barneskolen hadde jobbet målrettet med skolearbeid for å nå sitt mål. Jenny forteller at hun helt siden barneskolen visste at hun ville bli lege. Videre sier hun, at hun ble lett påvirket at det hun så i nyhetene når det gjaldt globale utfordringer. Hun følte at medisin var veien å gå for å hjelpe andre mennesker.

*Jenny: «Ja, hvert fall i 6 og 7.klasse var jeg veldig påvirkelige og det var helt forferdelig det som skjedde i verden ... og følte jeg hadde lyst til å hjelpe, og da følte jeg at legeveien eller legeyrket var studiet for meg, og siden da har jeg prøvd å komme inn på medisinstudiet»*

Jenny nevner også at hun og familien har ofte vært i foreldrenes opprinnelsesland. Der har hun sett hvordan folk rammes av sykdommer som egentlig kan forhindres med mer kunnskap «*Som sagt så har jeg vært ofte i [foreldrenes hjemland] ... der er det mye fattigdom og sykdommer ... folk klarer ikke å fikse på en måte, fordi de ikke har nok kunnskap*». Disse refleksjonene om globale utfordringer og besøkene i forelderens hjemland har fått Jenny til å tenke på medisinstudiet. «... *Når jeg har sett det, har jeg følt trangten til å hjelpe og gjøre en forskjell ...*».

Det kan virke som samtlige informanter hadde høye ambisjoner om å ta utdanning helt fra de var barn. For informantene er det ikke bare viktig å få seg en utdanning, men de påpeker også viktigheten av å ta en utdanning som fører til jobb med god inntekt. I denne konteksten, kan det tolkes at samtlige informanter ser på høyere utdanning som en form for trygghet for å kunne realisere karrieredømmer. Bella var den eneste informanten som hadde gått yrkesfag med påbygg på vgs. Bella hadde ikke i likhet med de andre informantene ambisjoner om en lang akademisk utdanning og ville heller bli herreskredder. Bella innså på videregående at det ville bli vanskelig å gå videre med den retningen. Bella fikk derfor tanken om å studere økonomi siden hun var flink i matte og likte jobben sin som selger. «...*hvis jeg tar høyere utdanning, økonomi SÅ kan jeg liksom åpne min egen butikk og sånne ting, og da har du nådd ganske mye*». På den måten anser hun utdanning som en døråpner til å realisere egne karrieredømmer.

På spørsmålet om hvilke utfordringer de tror deres innvandrerbakgrunn kan medføre, nevner tre av informantene det å skaffe seg jobb. Noen av informantene har hørt eller tror at deres utenlandske navn kan medføre utfordringer siden arbeidsgiveren kan tro at de ikke kan norsk eller har riktig utdanning fra Norge. Bella forteller: «...*Pappa har spurt meg selv om jeg vil bytte navn, men jeg har sagt at nei, jeg her ikke hatt noe problem...*». Her må det påpekes at de fleste informantene nevner erfaringer eller forestillinger fra venner og familie, og ikke personlige erfaringer. I de fleste tilfeller er det ikke dem selv som stusser over utfordringer i arbeidsmarkedet med et utenlandsk navn, men det kommer som bekymringer fra familien. Noen av informantene anser derfor høyere utdanning som et kvalitetsstempel på at de behersker norsk og har klart seg fint i utdanningssystemet. Viktoria: «... *den kan være en slags form eller bevis at du er utdannet, at hun har kunnskap*». Det kan tolkes ut ifra intervjuene at en del informanter får en ekstra identitet med utdanning. De er ikke bare en «person med et utenlandsk navn», de er også jurister, lærere og leger.

### 4.3 Skolens forventninger i fag- og utdanningsvalg

Da jeg stilte spørsmål om deres skolehistorie kom det fram mange interessante fortellinger. Disse historiene om informantens skolehistorie anses som relevante for å kunne forstå deres syn på utdanning og valg av studier. For informantene, kan de se ut som skolen har hatt varierende grad av betydning med hensyn til valg av studier.

For de fleste av informanter var videregående skole (vgs) et høydepunkt i deres skolehistorie. For Heidi, Maria og Jenny var det en sosial oppblomstring. Den videregående skolen de gikk på hadde et fokus på å fremstille seg selv som en tradisjonell prestisjeskole som baserte seg på høy fagkompetanse. De fleste av informantene forteller at de trivdes på grunnskolen, men for noen av informantene var grunnskolen en periode der de følte seg annerledes. Jenny forteller: «...*utdanning har alltid vært veldig viktig(...)* følte så alene fordi, de [foreldrene] har jo gitt meg deres syn, men på barneskolen og ungdomskolen hadde jeg litt problemer med å skjønne det». Annerledes siden de hadde en flerkulturell bakgrunn, og strenge foreldre når det kom til skolearbeid. Det kan tolkes at strukturen på den videregående skolen passet bedre med informantens syn på skole enn den man har på grunnskolen, hvis man tar utgangspunkt i Heidi, Maria og Jenny fortellinger.

De fleste informantene sier at de har hatt gode relasjoner med lærerne på grunn- og videregående skole. For Amala som var svært dedikert på skolen mistet hun motivasjonen på vgs. Hun var lei og umotivert fra da hun gikk på ungdomskolen. For Amala var derfor kontaktlæreren på vg1 en inspirasjon og en viktig person for å få motivasjon for skole igjen. Kontaktlæreren var en eldre mann med mye kunnskap som påpekte hvor viktig det var å nyte livet. Amala: «*Han skulle akkurat pensjonere seg, så vi hadde siste året med ham og han var veldig motiverende og veldig glad i livet og fortalte veldig mye, og var veldig flink til å veilede*». Samtidig forteller Amala hvordan noen lærere var lei av at «alle elevene med innvandrerbakgrunn» skulle prøve å komme inn på prestisjeutdanninger som medisin [en lærer] «...*nei, ikke alle kan studere medisin, du skal ikke bare ha det som målet ditt, og du kan bli bioingeniør du kan bli så mye annet...*».

Da jeg spurte informantene om deres erfaringer av rådgivertjenesten på ungdomsskolen og vgs kom det fram svært ulike historier. De fleste nevner at tilbudet var dårlig og at det var til lite hjelp både når det kom til veiledning og informasjon om høyere utdanning. På den ene siden var rådgiver for Bella på vgs en viktig person når det kommer til motivasjon

for å søke på høyere utdanning. *Bella: «...de motiverte meg faktisk til å ta høyere utdanning, fordi jeg kunne jo valgt å bare ta design og håndverk å bli herreskreddere...».*

*Amala: «Jeg hadde rådgivningstime på ungdomsskolen og det første jeg fikk høre: «ja du burde studere helsefag og bli hjelpepleier» (...) Og da ble jeg veldig fornærmet fordi jeg hadde det høyeste snittet på ungdomsskolen. Og da ble jeg veldig irritert, så etter det har jeg sagt nei til rådgivningstimer, fordi det var veldig sånn (...) UTEN en sånn bakgrunnssjekk eller bare. Ja ok, jeg følte sånn at du er utenlandsk du burde bare gå helsefag og bli hjelpepleier ...»*

På den andre siden var rådgivertjenesten demotiverende for Amala. Denne erfaringen Amala hadde i 10. klasse med rådgiveren førte til at hun mistet tilliten til rådgivertilbudet på skolen. Det kan se ut som Amala følte at rådgiveren baserte sitt valg som hjelpepleier siden hun er kvinne og har innvandrerbakgrunn. Det kan tolkes ut ifra sitatet at rådgiveren baserte seg på forestillinger om hennes kulturelle bakgrunn i tråd med patriarkalsk kultur, og ikke ut ifra hennes karakterer og ambisjoner på daværende tidspunkt. En annen historie er Viktorias som ville i starten studere medisin, men der rådgiveren tenkte sykepleier kunne være et annet alternativ siden Viktoria ikke trivdes med verken matte eller naturfag. I følge Viktoria kan en av grunnene til anbefalingen komme av at de fleste elevene med minoritetsbakgrunn på hennes skole valgte realfagsorienterte utdanninger, og ikke språk og samfunnsfag. Viktoria nevner: «...anbefalingen om sykepleier kommer derfra...». De andre informantene har ikke opplevd noe lignende på ungdomsskolen og på vgs, men de fleste nevner at siden de gikk på studiespesialiserende var det nesten forventet at de skulle gå videre med høyere utdanning. Jenny forteller: «altså jeg gikk jo på studiespesialiserende, og der må man nesten snakke om høyere utdanning». Dersom man ser bort ifra Bella, har rådgivingstjenesten på skolen vært til lite hjelp for informantene.

Et interessant punkt informantene nevner er hvilke forventninger de hadde når det kom til valgfag i skolen. De fleste informantene nevner engelsk som et av favorittfagene, men de fleste valgte eller tenkte å ta realfag på videregående. På spørsmålet om de fikk noen tips eller veiledning på hva de burde velge av valgfag på vgs, følte noen av informantene at de i enkelte tilfeller ble forventet til å ta realfag fra medelever. Her må det tas i betraktning at informantene har valgt valgfagene på forskjellig grunnlag. For Jenny var det nødvendig å ta realfag på vgs for å kunne studere medisin. Chatrine og Amala valgte realfag fordi de trodde de skulle studere noe som krevde realfagspoeng. Samtidig nevner

Amala at hun ble påvirket av sine venner. Heidi opplevde at noen medelever forventet at hun skulle ta realfag på grunn av foreldrenes landbakgrunn. Heidi forteller: «... ble faktisk spurt av en gutt i klassen, og han spurte: “du er jo ... [etniske bakgrunn,] jeg bare ja. Du tar ikke realfag, er det fordi du er dum eller er du lat? Jeg bare, hva med det tredje alternativet, jeg er ikke interessert ...». De fleste av informantene har ikke opplevd så direkte tilbakemeldinger, men det kan tolkes at noen av informantene har opplevd å bli generalisert ut ifra deres bakgrunn når det kommer til interesse for fag på skolen. Informantene er forskjellige på mange områder, men alle påpeker positive holdninger til skole og arbeidsinnsats.

#### **4.4 Arbeidsinnsats og fokus på skolen**

Denne kategorien er tett knyttet til informantenes refleksjoner til arbeidsinnsats, lekser, og familienes verdsettelse av utdanning. Et fellestrekk ved de fleste av informanter er selvstendig arbeid med lekser. Maria og Viktoria hadde ikke mulighet til å få hjelp med lekser fra foreldrene, med tanke på at de hadde lav utdanning eller manglet forståelse for fagene og utdanningssystemet i Norge. Både Maria og Viktoria benyttet seg av skolens tilbud om leksehjelp som dessverre kun varte i noen år. De fikk derfor hjelp av søsken og andre familiemedlemmer med lekser, men hovedsakelig har de begge to måttet jobbe med lekser på egen hånd.

*Maria: «...de har hjulpet meg veldig veldig lite med lekser. Mamma og pappa bruker alltid meg som eksempel på en som har kommet seg opp fra bottom til opp. Fordi jeg hadde null hjelp i min barndom (...) men jeg husker hun andre svigersøster, hun som er gift med min ... bror [bror med høy utdanning] (...) hun pleide å komme en gang i uken på min barneskolen og hjelpe meg med lekser ...»*

De fleste informantene opplevde lignende situasjoner. Foreldrene var opptatt av at de jobbet med lekser etter skolen, men de kunne ikke alltid hjelpe. Samtidig kunne noen av foreldrene hjelpe dem i fag som matematikk. Både faren til Bella og faren til Jenny var til stor hjelp i matematikk ifølge informantene. For Heidi som slet litt med matematikk var morens hjelp også viktig, og hun kunne lære Heidi forskjellige utregningsmetoder som skilte seg ut fra den norske. Når det kommer til andre fag skjønte de fleste av informantene at de måtte klare seg på egen hånd, hvis man ser bort ifra søsken.



Heidi: «...Mamma sa ifra ganske tidlig at etter sånn etter 2 3.klasse med norsk kunne ikke hun hjelpe, for da er nivået mitt sikkert høyere enn hennes (...) så da visste jeg at jeg måtte klare meg selv ...».

For Amala var situasjonen annerledes. Begge foreldrene til Amala har tatt høyere utdanning. Foreldrene til Amala hadde en utdanning fra opprinnelseslandet, men videreutdannet seg her i Norge. Amala forteller at foreldrene hadde faste strukturer på leksearbeid etter middag og faren var svært opptatt av at barna lærte seg god engelsk. Faren hadde derfor ekstra undervisning i engelsk for Amala og resten av søskenflokket.

Amala: «Pappa mente at vi lærte alt for lite engelsk, jeg vet ikke om det er en viktig ting for ... [etniske gruppen] å kunne bra engelsk eller hva det var han så for seg. Jeg husker at i to år så hadde vi to år med ekstra undervisning i engelsk og det var veldig kjedelig, men da fikk vi ekstra godteri på fredag».

Amala hadde foreldre som var mer aktive når det kom til leksehjelp, men de fleste informantene nevner at foreldrene var strenge på lekser og skolearbeid, men at de ikke alltid var til hjelp hvis de sto fast med noen oppgaver. Bella forteller: «De er litt sånn du må liksom fokusere, litt strenge eller ikke strenge, men de liker at jeg har høye mål og sånt».

Jenny : «De ville jo at skulle være hjemme og lese hele tiden, og jeg ville jo, det var jo dumt fordi alle andre var ute og hadde det gøy med venner og sånt eller jeg fikk lov, men eeh jeg fikk kjeft hvis jeg var med venner for ofte...»

Ut ifra sitatene ser det ut som foreldrene til Jenny og Bella hadde strenge regler på skolearbeid. Det kan virke som dette gikk ut over sosiale aktiviteter som for eksempel gå ut å henge med venner. Samtidig påpeker informantene kontinuerlig at de ikke har blitt presset, men at foreldrenes verdsettelse og oppmuntring til utdanning har påvirket dem.

Maria: har blitt oppmuntret av foreldrene mine til gjøre det, spesielt av pappa oppmuntret meg "du er dattera mi jeg stoler på deg, jeg vet at du kommer til å gjøre det bra" (...). De kan ikke hjelpe meg med noen ting, de kan bare oppmuntre meg».

Oppmuntring til å jobbe med skole og ta utdanning kommer fram i alle intervjuene, men i forskjellig grad, med tanke på hjelp til lekser og skolearbeid. Ut ifra hva informantene

forteller har foreldrenes oppmuntring og regulering av skolearbeid vært til hjelp i en utdanningssammenheng. Jenny: *«oppmuntring masse oppmuntring»*

Et interessant punkt som noen av informantene forteller er at de følte at de måtte jobbe hardere enn deres medelever med majoritetsbakgrunn. Heidi: *«Jeg føler jeg må jobbe litt ekstra på skolen enn etnisk norske jenter. Jobbe hardere og bruke mer tid på skolen for å lære og øve til prøver»*. Noen av informantene følte at de måtte jobbe hardere for å oppnå bedre skolerestulater. Maria og Heidi la spesielt merke til dette på videregående, og var irritert over at noen elevene med majoritetsbakgrunn slapp å øve så mye til prøver for å få en god karakter.

Maria: *«...jeg føler hvert fall jeg kunne jobbe så hardt jeg kunne, endte opp med en 4 i matematikk uansett hvor lenge jeg leste et emne så gjorde jeg dårlig, men for meg virket det som mine norske venninner klarte det helt fint ...»*

Et interessant funn er også hvordan Chatrine og Amala forteller at foreldrene påpekte at de måtte jobbe hardere enn elevene med majoritetsbakgrunn for å bli likestilt med dem.

Amala: *«Ja det er noe foreldrene mine alltid har sagt eller at hvis du har lyst å gjøre det bra i Norge så må du være best på en måte, du kan ikke være like flink som en annen nordmann og bli valgt når du er like flink som en annen, eeeh at du må være bedre, det er da du kan bli likestilt»*

Det holder ikke å være like god, de må være litt bedre enn elevene eller studentene med minoritetsbakgrunn. Chatrine forteller: *«... må vise at vi ikke skal være dårligere enn nordmenn ...»*. Amala forteller at det holder ikke å få samme karakter som en student med majoritetsbakgrunn, du må få en høyere karakter for å bli likestilt i en jobbsammenheng. Det interessante her er kontrasten mellom Maria og Heidi som forteller at de må jobbe hardere enn elever og studenter med majoritetsbakgrunn for å oppnå bedre karakterer, og Chatrine og Amala som har blitt fortalt av foreldrene at de må jobbe hardere enn nordmenn med majoritetsbakgrunn. Det kan tolkes at betydningen av arbeidsinnsats enten det kommer fra familien eller egen observasjon har preget deres syn på utdanning. Samtidig kan tolkes at de ikke alltid føler seg likestilt i forskjellige institusjoner som skole, universitetet eller i jobbsøking.

#### 4.5 Familiens verdsettelse av utdanning

Det kan se ut som familiens verdsettelse og forventninger til utdanning har preget informantens syn på utdanning og utdanningsvalg. Informantens foreldre er ulike når det kommer til sosioøkonomisk bakgrunn, men de fleste har opplevd en eller annen form for sosial nedgradering da de kom til Norge. Noen av foreldrene har videreutdannet seg i Norge, mens andre ikke har gjennomført noen form for yrkes- eller videreutdanning. Ser man bort ifra foreldrenes ulike bakgrunn, er et fellestrekk oppmuntringen de har gitt informantene til å ta høyere utdanning. Samtidig er ikke alle studieretninger godt mottatt.

De fleste informantene uttrykker hvor høyt utdanning er verdsatt i familien. Chatrine: «...*det er veldig høyt verdsatt. Det er ganske sånn typisk, sånn altså* [sikter til foreldrenes etniske bakgrunn]...». I relasjon til studievalg påpeker Chatrine at noen foreldre, med samme etniske bakgrunn, er ganske bestemt på at deres barn skal ta en prestisjeutdanning. Videre uttrykker hun at foreldrene hennes har gitt henne mer frihet sammenlignet med andre foreldre med samme bakgrunn. Chatrine: «...*men foreldrene mine har heldigvis aldri pushet meg i en retning, det er noen* [etnisk gruppe] *foreldre som gjør det, som forteller helt fra de er små at «du skal bli lege»*. Samtidig forteller Chatrine at hun valgte rettsvitenskap, fordi det var den studieretningen innenfor samfunnsvitenskap hun trodde foreldrene ville ha akseptert best. «... *jeg må jo hehe innrømme når jeg først skulle velge noe samfunnsvitenskapelig (...) følte jeg kanskje juss var det som ville bli akseptert mest*». Flere av informantene forteller at de har ikke blitt presset, men samtidig virker det som de har en skyldfølelse ovenfor foreldrene.

Det kommer tydelig fram blant noen av informantene at foreldrene ønsker at barna benytter seg av mulighetene de har i Norge. At de skal bruke utdanningen for å få en god jobb. Viktorias mor fulførte så vidt det som tilsvarer videregående i hennes hjemland, men Viktoria forteller at moren har brukt seg selv som eksempel på hvorfor hun bør ta utdanning.

Viktoria: «*Tror mamma hele tiden sier altså, hun sier hele tiden at: «se jeg fikk ikke blitt noe nå har dere muligheten og nå kan dere bli noe», og holdt på å si «hadde jeg fått den muligheten når jeg var ung så hadde jeg kanskje benyttet meg av det» (...) det får meg til å få et veldig inntrykk at utdanning er viktig ...»*

Chatrine: «... *men de hadde jo ikke muligheten til det på [i hjemlandet]. Det foreldrene mine har sagt til meg er at de flyttet hit slik at dere skulle få bedre*

*muligheter enn oss og en god fremtid og da må dere ta en utdanning, og utdanning er viktig og sånne ting».*

Det kan tolkes at noen av informantene følte en skyldfølelse ovenfor foreldrene. Dette fordi foreldrene ga opp mye av sitt liv i hjemlandet og emigrerte for å gi barna deres bedre muligheter. Jenny: *«Derfor de kom hit for å gi oss en sjanse til å få oss utdanning og få et godt liv».* Med andre ord ser det ut til at noen av informantene føler en skyldfølelse og takknemlighet ovenfor foreldrene sitt valg om å innvandre til Norge. Noen av informantene ser ut til å føle et ekstra press eller skyldfølelse, med tanke hvor mye foreldrene har gitt opp for å gi dem muligheter de selv ikke hadde. Chatrine beskriver det slik:

*«De ga jo opp mye for å flytte til Norge og de jobbet ekstremt hardt i begynnelsen. Foreldrene mine har jobbet som vaskepersonale og vaktmestere, altså skikkelige dritjobber mens de hadde barn og gikk på videregående (...) så har veldig stor respekt for foreldrene mine at de har jobbet hardt. Det er vel litt derfor presset blir litt stort også. Jeg er takknemlig for det foreldrene mine har gjort for oss. Jeg føler derfor at vi må gjøre det så bra» (Chatrine)*

Foreldrenes arbeidsinnsats blir også sett som en inspirasjon blant noen av informantene. Spesielt uttrykker Chatrine og Amala at de ser på sine foreldre som forbilder. De har sett hvordan foreldrene har tatt utdanning på nytt i Norge for å bedre sine jobbmuligheter, mens de oppdro barn. For eksempel moren til Amala tok en ny grad i Norge når hun egentlig hadde en utdanning fra hjemlandet. Amala: *«moren min har jobbet jævlig hardt liksom, nattevakt, dagvakt, kveldsvakt everything liksom».* Det kan tolkes at forventninger til å gjøre det bra ikke bare kommer av innvandringen til Norge, men hvordan noen av foreldrene har integrert seg i samfunnet gjennom hardt arbeid. Her uttrykkes det også en form for takknemmelighet til foreldrene som har jobbet hardt for å forsørge dem. Det ser ut som foreldrene, og spesielt mødrene blir sett som forbilder for noen av informantene når det kommer til arbeidsinnsats. Samtidig påpeker Chatrine at det ligger et ekstra press på dem siden de ikke har de språklige utfordringene foreldrene hadde. Chatrine: *«Føler at mamma har sagt litt at det er språket som holder henne litt tilbake igjen, at hun ikke kan nå toppen fordi hun snakket ikke flytende norsk (...) skaper det en forventning at vi skal nå toppen fordi vi har ikke den hindringen».*

Foreldrenes verdsetting av utdanning og hardt arbeid kan også føre til noen misforståelser med hensyn til valg av utdanning. Flere av informantene påpeker hvordan innvandremiljøet påvirker forelderens syn på utdanning. Viktoria og Chatrine forteller hvordan det etniske miljøet foreldrene har tilhørighet til, verdsetter utdanning svært høyt. Videre forteller Viktoria at ikke alle utdanninger blir like høyt verdsatt:

«[Venner av moren sier] *ja, hvorfor lærer, det er jo så lavt, hvorfor?* [Viktoria] *Hadde du sagt at du skal bli lege da hadde liksom fått så mye tilbakemeldinger (...) jeg tror nok det er ikke hun, det er ikke mamma's oppfatning eller hvordan hun tenker, men det er tankegangen til selve kulturen (...) det [etniske] miljøet her i ...»* (Viktoria)

Som Viktoria sier, ser det ut som at lærerutdanningen ikke er høyt verdsatt i morens etniske miljø. Det kan også tolkes at den etniske gruppen bidrar til ryktespredningen og kritikk av barnas atferd og utdanningspreferanser. Her må det tas i mente at jeg har ikke undersøkt hvilke holdninger informantenes etniske miljø har til de ulike utdanningsretningene, jeg tolker ut ifra hva informantene har sagt under intervjuet.

Viktoria og Chatrine forteller at foreldrene ikke alltid har forståelse for de forskjellige fagdisiplinene her i Norge. Viktoria opplevde at moren frarådet henne å begynne på visse utdanninger og spurte henne hvorfor hun ikke: [Moren til Viktoria] «*Kunne du blitt noe annet, som lege eller ingeniør?*» Det kan tolkes som om noen av foreldrene blir skeptiske når barna uttrykker hva de vil studere. Maria og Chatrine uttrykker at foreldrene ikke alltid har forståelse eller kunnskap om de forskjellige studietilbudene i Norge. Fra et annet synspunkt kan det tolkes som om noen av foreldrene er mer fokusert på en utdanning som fører til en høy inntekt.

Maria: «*Mamma er sånn når jeg sa at jeg ville bli logoped sa hun "kan du ikke velge en bedre jobb, kan du ikke bli advokat eller lege",*

Forsker: *ja, ok*

Maria: «*men mamma jeg har ikke gode karakterer til det, [moren] nei men det er mye bedre enn de greiene du skal gå, [Maria] men jeg har lyst å bli logoped handler det ikke om hva jeg har lyst å gå på? [moren] ja men advokat er bedre". [Maria] Men hun har ikke noe å si...»*

Det kan tolkes at utdanninger i samfunnsvitenskap eller pedagogikk blir litt fjernt for noen av informantenes familie, eller det kan tolkes at nevnte utdanninger ikke har samme status i deres hjemland. Fokuset ligger mer på en utdanning som fører til jobb og høy inntekt. Det interessante er at Maria, Viktoria og Chatrine har valgt «trygge profesjonsutdanninger», men hvor de ikke helt blir sett som høys status blant familien eller det etniske miljøet.

Chatrine: «...*mange [etnisk gruppe] foreldre oppfordrer til å gå medisin og ingeniør fordi det kjenner de igjen fra [hjemlandet] og de vet at det gir jobbmuligheter, men jeg tror ikke nødvendigvis de er klar over alle utdanninger og jobber man kan få i Norge...*»

Det kan tolkes at foreldrene og innvandrer miljøets forestillinger om studieretninger og yrker har ført til en frustrasjon blant noen av informantene. Ut ifra hva de forteller i intervjuet kan det tolkes at en del av informantene har brukt en del energi på å forklare hva de studerer og hva slags muligheter det kan gi etter endt utdanning. Det kan se ut som at de må nesten forhandle med foreldrene når det kommer til valg av utdanning. Samtidig påpeker samtlige informanter at foreldrene ikke kan stoppe dem, og at de støtter dem uansett hva slags utdanning de velger.

Et interessant funn i fortolkningen av intervjuene er hvilken rolle søsknene spilte inn da det kom til utdanningsvalg og støtte. For Maria har halvbroren vært et forbilde siden han forlot familien for å studere på universitetet. Halvbroren har underveis hjulpet Maria med skolearbeid og veiledning når det kommer til høyere utdanning og vist forståelse for hennes situasjon. Maria har også hjulpet sin lillesøster og tilbydd henne å komme til studiebyen hennes slik at hun kan besøke universitetet. «...*Jeg og broren min, han med høy utdanning har snakket litt om det, men da er det bare snakk om selvstendighet og så har han fått meg til å gi råd til sønnen hans som er ett år yngre enn meg om studieteknikk...*» Viktoria har også tett kontakt med sine søsken. Hennes tre søstre og bror har valgt forskjellige retninger, men de har vært til hjelp når det kommer til skolearbeid og veiledning av valg av utdanning: «...*Det var faktisk søsteren min som anbefalte meg [søstra] hvorfor tenker du ikke lærer...*». Det kan tolkes at søsken har fungert som støtte når det kommer til valg av utdanning og som diplomater ovenfor foreldrene. Fra et annet perspektiv har Chatrine, Jenny og Amala vist til en bekymring til deres lillebrødre som har slitt litt mer på skolen sammenlignet med dem. Chatrine: «*Jeg tror lillebroren min*

*har følt at han ikke har klart å nå opp med tanke på karakterer, men han jobber like hardt med skolen».* Her uttrykker Jenny og Chatrine at lillebrødrene deres kanskje har opplevd litt mer press sammenlignet med dem. Det virker som noen av informantene uttrykker et sterkt emosjonelt bånd mellom dem og søsken. Et bånd som uttrykker forståelse for deres valg av utdanning, situasjon med familien, og oppfatninger om deres egen identitet. Et bånd som kanskje ikke lærere eller foreldre kan forstå.

#### **4.6 Refleksjoner rundt kjønn og identitet**

I denne kategorien skal informantenes refleksjoner om kjønn og identitet, belyses i tråd med utdanning. Informantene sier at de står mellom to kulturer som i noen tilfeller kan føre til misforståelser, men også personlige bevisstgjørelser når det kommer til identifisering med andre kvinner med innvandrerbakgrunn, og utdanningsmuligheter i Norge. Det å være kvinne med innvandrerbakgrunn har, ifølge de fleste informantene lite å si når det kommer til foreldrenes forventninger til høyere utdanning. Det blir stilt like krav til både brødre og søstre. Chatrine: *«Det er ikke sånn at han skal ta utdanning og ikke vi».* Informantene nevner at forventninger til høyere utdanning er basert på hvor flinke de er på skolen. De skal ikke lene seg på en mann eller familien, men de skal klare seg selv.

Av informantene er det Viktoria og Maria som understreker tydeligst at de ikke er underdanige kvinner, men selvstendige og frie. Viktoria: *«Jeg skal klare å forsørge meg selv, jeg vil ikke leve på noen».* På den andre siden nevner de utfordringer kvinner med innvandrerbakgrunn kan ha. Viktoria føler seg mest norsk, men hun påpeker at hennes valg med å gå med hodeplagg kan føre til noen utfordringer. Viktoria ser ikke noe problem med å være norsk, muslim, lærer og ... instruktør. Problemet er hvordan enkelte folk tolker henne som person uten å kjenne henne. Viktorias refleksjoner: *«... hun trener sikkert aldri hun har veldig dårlig kondis veldig lite sosial eeh aktiv og muligens alt for konservativ».* Viktoria er den eneste av informantene som er praktiserende muslim, men påpeker også hvor lei hun er av fordommer mot muslimske kvinner om at de blir framstilt som undertrykkede. Viktoria har som kvinne ikke opplevd noen form for undertrykkelse, bare forestillinger fra andre om at hun er det. Maria på den andre siden påpeker tydelig at hun ikke er muslim, og forteller hva slags utfordringer kvinner med bakgrunn fra foreldrenes hjemland kan ha. Maria uttrykker at hun hater å reise til hjembyen til foreldrene. Mest fordi den lille byen gjenspeiler noen verdier og holdninger som hun stiller seg svært kritisk til. Maria sier at hvis hun hadde vokst opp i foreldrenes hjemland

hadde hun ikke hatt muligheten til å ta høyere utdanning, og hadde på langt nær vært så fri som hun er nå. Maria: *«jeg vet at mest sannsynlig hadde jeg ikke tatt høyere utdanning»*. Maria mener at det i foreldrenes hjemland eksisterer ulike forventninger til gutter og jenter. Samtidig påpeker hun at hun føler at enkelte gutter med innvandrerbakgrunn kan gjøre som de vil i Norge til forskjell fra med jenter med lik bakgrunn.

*Maria: «... jeg føler ikke gutter (...) har ikke det presset om at de skal være den perfekte tradisjonelle kvinnen som skal vaske opp, passe barn, ikke få utdanning og alt det der. De har ikke det presset, de kan gjøre hva søren de vil, men jeg har det presset som innvandrerkvinne ...»*

Det må has i mente at Maria påpeker at dette gjelder ikke alle gutter og hun påpeker bekymringsfullt hvordan enkelte gutter med innvandrerbakgrunn kan bli stemplet som farlige.

Et fellespunkt mellom Maria og Viktoria og som begge nevner, er sammenligningen mellom venninner eller kvinnelige familiemedlemmer som har møtt utfordringer fordi de er kvinner. Det kan tolkes som at deres opplevelser av kvinner i hjemlandet eller venninner med samme bakgrunn, har gjort dem mer bevisst på at de vil bli selvstendige og ta en utdanning. Maria er redd for å ende opp som halvsøsteren som jobber i butikk og er kontrollert av ektemannen. Imidlertid ser hun opp til kusinen sin som bor i foreldrenes hjemland og som klarte å bryte med kjønnsmonstret der, og gikk videre med medisinstudiet. Disse sammenligningene mellom venninner og familiemedlemmer kan se ut til å ha gjort dem mer bevisste på egne muligheter i Norge. Ifølge Maria og Viktoria har avstanden fra foreldrenes opprinnelsesland og de etablerte kjønnsrollene der ført til at de føler seg mer «feminist» og tolerante for andre minoriteter i samfunnet. Noe som skiller seg fra forestillingene de selv har om hva andre blant majoritetsbefolkningen har om dem.

Informantene har ulik bakgrunn og opplevelser, men noen av dem forteller at de identifiserer seg med andre jenter med innvandrerbakgrunn. En form for identifikasjon gjennom «strenge foreldre».

*Jenny: «...jeg på mange måter identifiserte jeg meg med kulturen deres og motsatt. Siden vi har sånn sett strenge foreldre og i forhold til de norske, og et*



*eller annet eeh syn på ja, altså ja tradisjoner og et annet syn på hvordan vi skal oppføre oss for foreldre...»*

Denne formen for identifikasjon mellom jenter med innvandrerbakgrunn tar ikke utgangspunkt i forståelse om tradisjoner eller andre spesifikke kulturelle aspekter ved foreldrenes hjemland. Det er heller at de har foreldre med andre perspektiver som skiller seg fra majoritetsbefolkningen. Eksempelvis foreldrenes regulering av utetid, drikking av alkohol og relasjoner til gutter. Det kan tolkes at disse restriksjonene fører til misforståelser blant venner og familie. For eksempel følte Maria en form for frihet da hun flyttet til en annen by for å studere. I studiebyen har hun mer frihet enn det hun hadde der hun flyttet fra. Hun henger for eksempel med gutter og er på fest, selv om foreldrene er skeptiske til dette. Samtidig nevner Maria at foreldrenes restriksjoner henger igjen, noe som fører til hemninger på ting hun egentlig vil gjøre. Noen av informantene føler også at de ikke alltid blir forstått av venner med majoritetsbakgrunn eller foreldre. Noen uttrykker at det er et vanskelig tema fordi enten familie eller venner med majoritetsbakgrunn ikke alltid har forståelse for at deres identitet er en blanding. Informantene forteller at de har tilhørighet i Norge og i forelderens opprinnelsesland. Ikke alle informantene har en sterk tilknytning til hjemlandet, men de legger ikke skjul på at de skiller seg ut fra resten av majoritetsstudentene med tanke på at de kan et annet språk og har kjennskap til en annen kultur. Maria: *«Hvem av de skal jeg ta vare på, jeg burde ta den norske fordi jeg bor i Norge (...) men likevel foreldrenes verdier som henger igjen i luften (...) det eneste man kan gjøre er leve gjennom det»*. Med tanke på at de står mellom to kulturer, føler noen av informantene at de blir kategorisert ut ifra forestillinger om innvandrere. Samtidig nevner noen informanter at deres kulturelle bakgrunn fra foreldrenes hjemland kan gi fordeler i akademia.

#### **4.7 Selvførelse, og opplevelse av kategorisering utenfra**

I løpet av studietiden for høyere utdanning, har ingen av informantene opplevd diskriminering. Samtlige informanter påpeker i motsetning til at flere har vært nysgjerrige på deres bakgrunn eller snakket på en svært «politisk korrekt» måte. Chatrine og Amala mener å føle dette på det juridiske fakultet, og nevner at medstudenter blir mer forsiktig i diskusjon om temaer som er relatert til innvandring. Amala: *«...Andre ser på meg og prøver å dempe ned, fordi de tenker sånn, oi hun er utenlandsk vi må være litt forsiktig...»*. For Maria har også hennes diskusjoner med medstudenter fått folk til å bli mer nysgjerrig på hennes flerkulturelle perspektiv.

Maria: «...kan jo komme med et helt annet perspektiv, for eksempel når vi diskuterte danning så kan jeg komme med danning er i [foreldrenes hjemland], og det får folk til å tenke enda mer hvordan danning er i Norge og hvordan danning endrer seg...»

Samtlige informanter påpeker at deres flerkulturelle identitet også kan sees som en fordel i akademia. Flere informanter nevner hvordan deres flerkulturelle identitet har gjort dem mer bevisste om det norske samfunnet og hvordan den skiller seg fra andre land. Noen av informantene uttrykker at mens medstudenter med majoritetsbakgrunn tar ting for gitt når det kommer til frihet og velferdstjenester i Norge, har de en større respekt for mulighetene man har i Norge.

Spørsmålet om hvordan de føler media og politikere fremstiller barn av innvandrere kommer fram et tydelig eksempel på de er lei av disse forestillingene om innvandrere. Denne framstillingen informantene snakker om er nokså kjønnsdelt. Maria: «...fordi menn de eeh fremstiller de som skumle farlige (...) mens med kvinner fremstillelser som noe undertrykt...». De fleste informantene mener at media fremstiller innvandrer menn som farlige og kriminelle, mens kvinner med innvandrerbakgrunn blir framstilt som undertrykkede eller fraværende.

Noen av informantene forteller også at media gir et delt bilde av innvandrere og barna av innvandrere. Et som fremstiller dem som skoleflinke med høye ambisjoner, og et annet som skoletapere og trygde snyltere. Chatrine nevner i intervjuet at hun føler at barna av innvandrere som gjør det bra i idrett, jobb og utdanning blir plutselige norske, men når det er snakk om negative ting blir de utledninger.

Chatrine: «...det er litt sånn det vel litt sånn at man liker å fremheve de som har gjort det bra sånn hvis eeh innvandrere gjør eeh presterer bra type idrettsstjerne eller sånne ting da er de norske...».

Det kan tolkes at en del av informantene er lei av disse kategoriseringene som i noen tilfeller baserer seg på stereotyper. Informantene er norske, men det kan virke som om informantene spør seg selv om de er norske i alle situasjoner?

## **5. Drøfting**

### **5.1 Innledning**

I dette kapitlet vil jeg drøfte et utvalg av mine empiriske funn i lys av teoriene som ble presentert i teorikapitlet og tidligere forskning. Med tanke på problemstillingens avgrensning, vil jeg ikke diskutere alle funn som ble presentert i funnkapitlet. Etter min vurdering er det fortolkningene fra kategoriene 4.4, 4.5 og 4.6 som er mest sentrale i henhold til problemstillingen.

I første del vil jeg belyse informantenes opplevelser av familiens forventninger til utdanning, samt hvordan informantene opplever at familien verdsetter utdanning. Dette blir diskutert ut ifra sosial kapital orienterte teorier. Drøftingen vil også ta i betraktning de sosiale ulikhetsteoriene og tidligere forskning om barn av innvandrere i utdanningssystemet. I andre del tar drøftingen spesielt utgangspunkt informantens bevisstgjørelse og takknemmelighet ovenfor foreldrene. Ogbus perspektiv vil være sentral i denne delen, samt Leirviks (2010) artikkel «For mors skyld» som har en del likheter med mine analyse når det kommer til takknemmelighet ovenfor foreldrenes innvandring til Norge. I tredjedel vil jeg diskutere hvordan informantenes opplevelse av identitet har skapt diskusjoner og misforståelser om utdanningsvalg i familien. Her vil de mer kritiske perspektivene på sosial kapital og «innvandrerdrev» trekkes inn. Jeg vil også påpeke at oppgavens problemstilling sikter til utdanningsvalg og informantenes opplevelser av familiens forventninger til høyere utdanning.

### **5.2 Familiens forventninger til utdanning**

Med utgangspunkt i Colemans perspektiv på sosial kapital er det en rekke tendenser i hans perspektiv som går igjen med informantens syn på utdanning. Spesielt når informantene snakker om arbeidsinnsats og foreldrenes regulering av skolearbeid, kan man kjenne igjen tendenser i Colemans perspektiv. De fleste informantene forteller om høy verdsetting av utdanning i familien, men også en del om ulikheter når de snakker om hjelp fra familien til skolearbeid. Ut ifra teorier som baserer seg på Coleman perspektiv på sosial kapital, og det såkalte «innvandrerdrev», kan familien sees som en ressurs i en utdanningssammenheng (Coleman, 1988; Modood, 2004; Ogbu, 1991; Portes, 1998). Det kan ses som en kontrast til de sosiale ulikhetsteoriene som tar utgangspunkt i familiens økonomiske og kulturelle bakgrunn som viktig element for barnas valg av utdanning (Leirvik, 2014; Mastekaasa & Birkelund, 2009).

### 5.2.1 Hvem i familien kan hjelpe meg med skole?

De fleste informantene uttrykker at utdanning har vært svært viktig for familien. Flere uttrykker at foreldrene hadde fast struktur på leksearbeid og lesing til prøver. Dette kommer tydelig blant Jenny og Amala som nevner hvordan deres foreldre hadde fast struktur på leksearbeid og ambisjoner om høyere utdanning. Ut ifra Colemans perspektiv på sosial kapital, påpekte Coleman at det vil være en fordel for barn å tilhøre et voksenstyrt miljø som baserer seg på tette nettverk eller relasjoner. I slike relasjoner vil foreldrene ha større potensial for sosialisering og normativ regulering av barnas atferd (Coleman, 1988, p. 105). Det kan ha en positiv fordel når det kommer til formidling av et positivt syn på utdanning. Det med tanke på at barn i slike relasjoner vil ha vanskeligheter med å løsrive seg fra de tette båndene til gruppen/familien. Colemans perspektiv på normer er dens effektive måte eller funksjon å kontrollere andres handlinger på. Normer eksisterer kun hvis andre følger de eller blir bevisst over de under en handling (Coleman, 1988, p. 104). I familien har foreldrene større potensial for normativ regulering av barns atferd. Ut ifra Modoods tolkninger av sosial kapital, vil disse normene overføres gjennom sosial kontroll eller belønninger (Modood, 2004, p. 95).

*Jenny: «de ville jo at skulle være hjemme og lese hele tiden, og jeg ville jo (.) det var jo dumt fordi alle andre var ute og hadde det gøy med venner og sånt eller jeg fikk lov, men eeh jeg fikk kjeft hvis jeg var med venner for ofte ...»*

Jenny forteller om foreldrenes store fokus på skolen, og bekymring angående hindringer som kunne føre til at hun mistet fokuset på skolen. Barn som tilhører voksen-styrte relasjoner har en fordel med tanke på at familien har forventninger til normer og ambisjoner. Det kan ifølge Coleman føre til at barnet unngår distraksjoner fra jevnaldrende, og unngå å miste fokuset fra skolen (Coleman, 1988, p. 119). Bella uttrykker også hvordan foreldrene, da spesielt faren fokuserte på at hun måtte jobbe med skole. I følge Bella var foreldrene også bekymret for at hun brukte for mye tid på deltidsjobben i forhold til skolen, og i dag studier. Ogbu (1991) skriver at foreldre med innvandrerbakgrunn har tro på at gode skoleprestasjoner kan føre til suksess i arbeidsmarkedet. I slik tilfeller verdsetter de skole og utdanning over andre aktiviteter eksempelvis deltidsjobbing og sosiale aktiviteter (Ogbu, 1991, p. 12).

Selv om informantens uttrykker at utdanning er viktig for familien, er en fellesnevner at svært få av informantene fikk hjelp til lekser av foreldrene. Som vist i funnkapittelet er

det spesielt Maria og Viktoria som nevner fraværende av foreldre når det kommer til leksehjelp.

*«... Når det kommer til leksehjelp så tror jeg broren, han var desidert et mattegeni eller mattelærer. Sånn sett, så vidt jeg kan huske, så har søstrene mine vært til god hjelp når det kommer til lesning og leselekser og alt det, men ellers har jeg klart meg stort selv ...» (Viktoria)*

De resterende informantene uttrykker det samme, men i mindre grad. Ellers har lekser og skolearbeid vært noe de hovedsakelig har drevet med på egen hånd. Fra et annet perspektiv har søsken og andre personer i nær tilknytning til familien vært til hjelp. Maria nevner hvordan partner til broren dro til skolen for å hjelpe henne med lekser når hun var liten. Ut ifra Colemans teori kan man trekke likheter med Maria sin fortelling og Colemans begrep «tillit», der aktørene hjelper hverandre i forskjellige settinger eller det kan kaller for «public goods aspects» (Coleman, 1988, p. 116). Tilliten mellom halvbroren og Maria kan sees som en ressurs i en utdanningssammenheng, der de hjelper hverandre i områder der foreldrene ikke kan bidra. Maria hjelper tilbake broren ved å lære sønnen hans studieteknikk. Maria: *«...men jeg husker hun andre svigersøster, hun som er gift med min ...bror (...) hun pleide å komme en gang i uken på min barneskolen og hjelpe meg med lekser ...»*. I følge Coleman vil de tette sosiale relasjonene mellom familien eller en gruppe, gi enkeltpersoner i gruppen eller familien, flere fordeler enn andre. Sett i lys av mitt prosjekt, kan dette sees i relasjon til at informantene får flere goder enn andre gjennom, at familiens forventninger medfører flere målrettede handlinger, som eksempelvis å ta en god utdanning. Fordelen for informanten vil da være den gode utdanningen. Videre vil også familien eller gruppen som stiller forventninger til informantene få goder, dette gjennom at informantene tar valg som er i tråd med familiens normer eller ambisjoner (Coleman, 1988, p. 119). Lignende historier forteller Viktoria og Bella med deres søsken. Der de har hjulpet hverandre i forskjellige settinger, der det ikke har vært noen krav om gjensidighet, men mer en forventning om at de skal gjøre det bra på skolen.

Zhou (1997) nevner hvordan ulike innvandrergupper i USA hjelper hverandre gjennom samhold med andre slektninger eller det etniske miljøet (Zhou, 1997, p. 75). Fra et lignende perspektiv beskriver Fekjær og Leirvik i artikkelen «Education among Second-Generation Vietnamese in Norway» (2011) at barn med foreldre fra Vietnam føler et

press til å gjøre det bra på skolen. Gjøre det bra for å ikke skuffe foreldrene eller bli kritisert av det vietnamesiske miljøet (S. Fekjær & Leirvik, 2011, p. 126). Flere av informantene uttrykker ikke noe press fra det etniske fellesskapet foreldrene har tilknytning til. Med utgangspunkt i informantens historie ser det ikke ut til å være det «etniske miljøet» som Zohu referer til som hjelper informantene, men familien og andre familiemedlemmer. Ut ifra fra Coleman kan man diskutere at familien blir sett som en ressurs som har faste strukturer og normer om at barna deres må fokusere på utdanning. Disse sterke normene til utdanning som familien formidler kan i noen tilfeller kompensere for familiens sosiale bakgrunn når det kommer til språk, økonomi eller utdanning (Coleman, 1988, p. 105). Coleman, Modood, Portes og Zohu er tilhengere av familien som ressurs og legger vekt på foreldrene som hovedressurs (Coleman, 1988; Modood, 2004; Portes, 1998; Zhou, 1997). Familien representerer et sosialt nettverk som kan gi individene støtte eller tilgang til ressurser (Coleman, 1988; Portes, 1998). Med tanke på familiens formidling av normer, tillit, og støtte fra omkretsen kan det ses som en kilde til sosial kapital (Portes, 1998, p. 11). Ut ifra historiene til informantene har familien hjulpet med å lage regler for leksearbeid, og påpekt gjennom oppveksten viktigheten av utdanning. Videre har det vist seg at foreldrene ikke alltid har hjulpet informantene med det faglige i skolen. Derimot ser det ut til at søsken har kompensert og engasjert seg i den faglige delen. Som samtlige informanter påpeker kunne foreldrene kun oppmuntre når det kom til skolearbeid Maria: «...de kan ikke hjelpe meg med noen ting, de kan bare oppmuntre meg...». Det kan diskuteres om familien er en ressurs, men i noen tilfeller må det også tas til betraktning hvilke familiemedlemmer som er hovedressursen og hvilken rolle de har.

### **5.2.2 «Jobbe hardere enn majoriteten»**

Med tanke på at ikke alle informantene fikk hjelp til lekser eller hadde foreldre som kunne bidra med det faglige i skolen, opplevde noen av informantene at de «måtte jobbe hardere» enn deres klassekamerater. Maria og Heidi uttrykker i intervjuet at de følte at de måtte jobbe hardere enn deres venner med majoritetsbakgrunn. Heidi: «Jeg føler jeg må jobbe litt ekstra på skolen enn etnisk norske jenter. Jobbe hardere og bruke mer tid på skolen for å lære og øve til prøver». De to informantene forteller at de brukte mye mer tid på lekser og skolearbeid for å oppnå gode resultater enn deres medelever med majoritetsbakgrunn.

Ifølge artikkelen til Lauglo «Working harder to Make the Grade» (1999) trekkes det antagelser ut ifra Ung data (1992). Ut i fra disse antakelsene fremgår det at barn av innvandrere må tilpasse seg raskere i skolen enn elever med majoritetsbakgrunn. Dette begrunnes med at skolen kan være vanskeligere for barn av innvandrerforeldre, fordi foreldrene ikke alltid kan hjelpe til med lekser. Det kan føre til at barnet utvikler en utholdenhet ovenfor skolearbeid siden de står på egne ben (Lauglo, 1999, p. 78). Det er en del likheter med Lauglos antagelser, og Maria og Heidis opplevelser av skolearbeid. Som Heidi nevner skjønnte hun etter noen år måtte hun klarere seg selv og utvikle egne læringstekniker for å henge med de andre i klassen, spesielt når det kommer til språkfag. Heidi: «... jeg måtte klare meg selv, og jeg visste fra starten at engelsk måtte jeg lære meg på egen hånd ...». Hun forteller at moren ville at hun skulle jobbe med skole, men at det ikke var like lett siden hun brukte litt mer tid enn andre. Et interessant punkt som de fleste informantene nevner er deres store interesse for engelsk eller andre fremmedspråk på skolen. Det med tanke på at språk var noe foreldrene ikke kunne hjelpe med. Chatrine: «de kunne ikke hjelpe meg med språk ...». Lauglo skriver at innvandrerfamilier ønsker at barna deres jobber hardt og blir selvstendige. De har et ønske at de skal klare seg bedre med tanke på at de har emigrert til et nytt land for å gi familien bedre muligheter (Lauglo, 1999, p. 78).

Lauglo nevner også at barn av ikke-vestlig-bakgrunn tar skole mer alvorlig, bruker lengere tid på lekser, og har flere positive holdninger til skole sammenlignet med elever med majoritetsbakgrunn. Disse påstandene Lauglo kommer med har en del likheter med FAFO-rapporten «Assimilering på norsk» (2016). Friberg viser med utgangspunkt i dataen til rapporten at barn med ikke vestlig-bakgrunn bruker litt mer tid på skolearbeid enn elever uten innvandrerbakgrunn. Dette til tross for at de ikke alltid har foreldre som kan hjelpe med det faglige i skolen (Friberg, 2016, p. 44). Et interessant punkt Jenny nevner er hvordan hun følte seg annerledes sammenlignet med hennes klassekamerater. Annerledes fordi foreldre hennes var så fokusert på skolen sammenlignet med de andre foreldrene. Jenny: «...utdanning har alltid vært veldig viktig(...) følte så alene fordi, de (foreldrene) har jo gitt meg deres syn, men på barneskolen og ungdomskolen hadde jeg litt problemer med å skjønne det». Jenny forteller hvordan foreldrene syn på utdanning og hardt arbeid har preget henne. Amala og Chatrine uttrykker også hvordan foreldrene har gitt dem et positivt syn på utdanning og hardt arbeid. Ikke minst uttrykker de hvordan de ser opp til foreldrenes arbeidsinnsats.

Som Lauglo skriver (1999) kan det virke som at barn av innvandrere må jobbe hardere enn elever med minoritetsbakgrunn for å henge med i skolen. Friberg (2016) skriver ikke implisitt at barn av innvandre må jobbe hardere, men at de startet med en «handikapp» i skolen (Friberg, 2016, p. 38). Et «handikapp» fordi en rekke statistiske levekår undersøkelser indikerer at innvandrere fra ikke vestlige-land har relativt lavere utdanning og inntekt enn majoritetsbefolkningen i Norge. Foreldrene har i utgangspunktet mindre ressurser til å hjelpe barn med skolearbeid (Friberg, 2016, p. 38). Med utgangspunkt i informantene som deltok i denne undersøkelsen var tilfellet annerledes når det kommer til Amala, Jenny og Chatrine. Foreldrene til Amala hadde høyere utdanning fra hjemlandet, og foreldrene til Chatrine og Jenny hadde fullført videregående opplæring i deres hjemland. Problemene som oppsto i Norge var at deler av deres utdanning ble ikke godkjent eller ikke kunne brukes i Norge. I henhold til Modood har en rekke innvandrere foretatt en sosial nedgradering når de innvandret til Europa (Modood, 2004, p. 95). Det kan ses som en smertefull nedgradering som fører til at de må ta utdanning på nytt i vertslandet. Ut fra intervjuene påpeker Chatrine, Amala og Jenny at foreldrenes sosiale nedgradering satt ikke en stopper for videre utdanning for foreldrene i Norge.

Ut fra intervjuene kan det tolkes at denne nedgraderingen av utdanning var et sjokk for foreldrene, med tanke på at de hadde barn de skulle forsørge. Gjennom oppveksten har samtlige informanter sett hvordan foreldrene har jobbet i yrker som ikke krevde formell utdanning, samtidig som de har bygget seg opp ved å ta opp videregående eller en ny grad på høyskole eller universitetet. Som Chatrine uttrykker i intervjuet: «*Foreldrene mine har jobbet som vaskepersonale, og vaktmestere, altså skikkelige dritjobber mens de hadde barn og gikk på videregående*». Informantene påpeker at de har stor respekt ovenfor foreldrene som har jobbet så hardt med tanke på alt det de har vært igjennom i Norge. Det kan tolkes som at informantene har en skyldfølelse ovenfor foreldrene, men også en sympati, og ikke minst respekt og takknemlighet ovenfor foreldrenes innsats. Det med tanke på de språklige og byråkratiske utfordringene de har hatt i Norge, og hvordan de har jobbet seg opp i systemet. Den sosiale nedgraderingen foreldrene har opplevd, kan ha medført et press fra foreldrene til å snu den negative sosiale mobiliteten gjennom egne barn (Modood, 2004, p. 93). Ifølge Fekjær og Leirvik nevner de at en rekke innvandrere fra Vietnam fokuserte først på å forsørge familien økonomisk, og overførte heller drømmene om høyere utdanning til barna sine (Fekjær & Leirvik, 2011). Arbeidsinnsatsen foreldrene har foretatt kan tolkes som en forventning på at barna skal gjøre det bedre i det



norske samfunnet. Dette med tanke på at de behersker norsk, og har fulgt det norske utdanningssystemet fra dag en. I følge Chatrine og Amala kan dette føre til et press som at de skal klare seg i utdanningssystemet og få gode jobber. Fekjær påpeker at en rekke undersøkelser viser at innvandrere fra ikke-vestlige land har hatt større problemer med å komme inn i arbeidsmarkedet sammenlignet med majoritetsbefolkningen (Fekjær, 2010, p. 87). Med utgangspunkt i Modood og Ogbu, er diskriminering eller opplevelse av rasisme en av faktoren når det kommer til det såkalte «innvandrerdrevet» i utdanningssystemet. Forelderens opplevelse av diskriminering i arbeidsmarkedet kan føre til en trang til å vise majoritetssamfunnet at de har klart seg, og at deres barn kommer seg videre ved å ta høyere utdanning (Modood, 2004; Ogbu, 1991). Amala fikk høre av hennes foreldre at hun måtte jobbe hardere og være bedre enn etniske norske for å konkurrere om de beste jobbene. Hun må jobbe hardere for å bli likestilt med etniske nordmenn. I den konteksten kan man trekke likheter med Modoods begrep om normativ identitet (Modood, 2004, p. 95).

*Amala: «Ja det er noe foreldrene mine alltid har sagt eller at hvis du har lyst å gjøre det bra i Norge så må du være best på en måte, du kan ikke være like flink som en annen nordmann og bli valgt når du er like flink som en annen, eeeh at du må være bedre, det er da du kan bli likestilt»*

I dette eksemplet kan det tolkes at foreldrene har overført en «stå på»- holdning som henger sammen med deres identitet og innvandrerbakgrunn i Norge. Nevnte informanter er bevisste på at de må jobbe hardere i Norge for å oppnå gode posisjoner i arbeidslivet, men at det er mulig med hardt arbeid. Her kan det tolkes at foreldrene bruker egne erfaringer for at deres barn skal forstå betydningen av hardt arbeid og utdanning. Gjennom eksempler som er koblet til deres identitet kan disse normene lettere iverksettes (Modood, 2004, p. 95). Leirvik i «For mors skyld» (2010) skriver også om hvordan noen av foreldrene til informantene har overført en form for normativ identitet. Dette gjennom å bruke eksempler på innvandrere i Norge som har gjort det bra karrieremessig (Leirvik, 2010, p. 35). Det kan også tenkes at tanken om å jobbe hardere ble forsterket hos Amala etter hennes opplevelse med rådgiver på ungdomsskole. Amala forteller at rådgiveren: «*ja du burde studere helsefag og bli hjelpepleier*». I følge Ogbu kan forskjellige former for diskriminering føre til at man mister tillit til samfunnets institusjoner. Spesielt hvis vedkommende opplever mye press fra personer med viktig posisjoner som for eksempel lærere (Ogbu, 1991, p. 11). Som vist tidligere kan det også føre til en trang til å motbevise

negative holdninger. I den sammenhengen kan foreldrene være til hjelp ved å fortelle lignende erfaringer. Altså det skapes en form for normativ identitet (Modood, 2004, p. 95).

Oppsummert er det interessant hvordan Maria og Heidi forteller hvordan de opplevde at de måtte jobbe hardere med skole enn deres venner med majoritetsbakgrunn. Fra et annet perspektiv forteller Chatrine og Amala at deres foreldre gjennom oppveksten har fortalt dem at de må jobbe hardere enn nordmenn uten innvandrerbakgrunn. Det kan tolkes at det er kulturelle klasseskiller mellom informantene, men det interessante er at de her en del fellestrekk. Til felles uttrykker de at de må jobbe hardere for å bli likestilt eller prestere godt på skolen. Dette kan man se i tråd med kulturteorien som antar at utdanningssystemet er tilpasset for barn fra middelklassen, og der andre grupper blir marginalisert (Bøyum, 2016; Fekjær, 2009). Fra et annet perspektiv skriver Modood og Ogbu at former for diskriminering i skolen eller i arbeidsmarkedet kan føre til en trang til å motbevise de negative forventningene de har opplevd fra andre (Modood, 2004; Ogbu, 1991). Hittil i analysen og diskusjonen har man sett informantens historier i tråd med teorier om sosial kapital og «innvandrerdriv», men hvor relevant er de sosiale ulikhetsteoriene sett i forhold til informantene. Disse teoriene har ofte blitt brukt for å forklare utdanningsvalg blant studenter og elever med majoritetsbakgrunn (Leirvik, 2010; Modood, 2004).

### **5.2.3 Ulikhetsteoriens relevans?**

Ut ifra informantens beskrivelser om foreldrenes ambisjoner og verdsetting av utdanning, kan man diskutere hvor relevant verdi, kultur og rasjonell aktør-teorien er i tråd med deres bakgrunn. Verdi, kultur og rasjonell aktør-teorien er ulike teorier, men en fellesnevner er at de tar utgangspunkt i foreldrenes sosiale bakgrunn (Bøyum, 2016; Fekjær, 2009). Aktørens klassebakgrunn preger han eller hennes syn og valg av utdanning. Disse teoriene har ofte blitt diskutert i sosiologisk forskning om klasseforskjeller i utdanningsvalg, skoleprestasjoner og utdanningslengde. I Norge og i andre vestlige europeiske land har blitt godt empirisk dokumentert sammenhengen mellom klassebakgrunn og utdanningsvalg (Fekjær, 2009; Hansen, 2005). Grovt forklart vil barn fra lavere sosial lag velge bort eller tar mindre utdanning enn barn som kommer fra middelklassen. I kontrast viser tidligere forskning at barn av innvandrere har høyere ambisjoner om høyere utdanning, sammenlignet med barn fra majoritetsbefolkningen (Bakken et al., 2016; Friberg, 2016; Lauglo, 2010). Amala: «... jeg hadde lyst til å bli advokat når jeg var liten og så hadde jeg også lyst til å bli ambassadør eheh i den

...ambassaden i Norge ...». Som tidligere skrevet er det en kontrast hvis vi tar hensyn til statistikken at innvandrere fra ikke-vestlige land har i snitt mindre økonomiske og kulturelle ressurser enn majoritetsbefolkningen. Samtidig er det ikke slik at alle informantene kommer fra hjem med få økonomiske og kulturelle ressurser. Det kan derfor være interessant å diskutere verdi, kultur og rasjonell aktør-teorien opp mot informantens historier og bakgrunn.

Som det er skrevet i kapittelet om teoretiske tilnærminger, baserer verdi- og kulturteorien seg på at det er kulturelle forskjeller som fører til ulikhet blant elevenes skoleprestasjoner og utdanningsvalg (Bøyum, 2016; Fekjær, 2009). Ut ifra kulturteorien som hovedsakelig baserer seg på Bourdieus arbeid er det en antagelse om at utdanningssystemet er tilpasset for barn fra middelklassen eller høyere sosiale lag (Bøyum, 2016, p. 27). Med dette siktes det til at skolen er tilpasset deres syn på utdanning. Ut ifra verdi- og kulturteorien vil barn fra lavere sosiale lag gjøre det dårlige på skolen siden foreldrene ikke har like store grad av kulturell kapital, eller forventninger til at deres barn skal prestere bra på skole. Kulturteorien antar også at selv om barn fra lavere sosiale lag gjør det bra på skolen vil de valgt bort høyere utdanning fordi de ikke føler seg hjemme i utdanningssystemet eller verdsetter det like mye sammenlignet med barn fra middelklassen (Bøyum, 2016; Fekjær, 2009).

Informantene som deltok i denne studien har foreldre med ulik bakgrunn både når det kommer til landbakgrunn, utdanningsnivå og yrkesdeltakelse. Ut ifra teorien kan man se noen tendenser til kulturelle klasseforskjeller blant foreldrene. Foreldrene til Amala, Jenny og Chatrine har tatt en form for høyere utdanning i Norge eller i deres hjemland. Som nevnt påpeker disse tre informantene at utdanning er høyt verdsatt i deres familie. På motsatt side har man foreldrene til Maria og faren til Heidi som har liten grad av utdanning, og der utdanning ikke er like verdsatt, selv om de også uttrykker ambisjoner ovenfor deres barn om prestisjeutdanninger som fører til en god inntekt. På midten har man Viktoria og Bella som ikke har foreldre med høy utdanning, men der utdanning er høyt verdsatt. Ut ifra verdi- og kulturteorien er det vise likheter med informantens fortellinger, men det forklarer ikke helt hvorfor de har gått videre med høyere utdanning. Med tanke på at Bourdieu mente at utdanningssystemet er laget for barn fra middelklassen, vil ifra informantenes valg av høyere utdanning være et avvik i relasjon til den antagelsen (Bøyum, 2016; Fekjær, 2009). Det med tanke på at foreldrene ikke hadde kjennskap til det norske utdanningssystemet. Som Scohu argumenter er det

vanskelig å si hvor stor grad av verdi, kulturell kapital har tvers av landegrensene. Den kulturelle kapitalen varierer i grad fra ulike samfunn. (Schou, 2009, p. 120).

Som det er beskrevet i forrige avsnitt kunne ikke foreldrene, med unntak av Amalas sine, hjelpe barna med lekser eller skolearbeid. Med unntak av faget matematikk, måtte de fleste informantene klare seg på egen hånd. Som Schou påpeker er det lite sannsynlig at innvandrere har stor grad av kjennskap til norsk lingvistikk, litteratur og historie når de har sin utdanningsbakgrunn fra et annet land (Schou, 2009, p. 120). Modood stiller seg kritisk til bruken av kulturell kapital når det kommer til utdanningsvalg blant barn av innvandrere. Dette med tanke på at Bourdieu fokuserer på hvordan marginaliserte grupper oppnår mindre utdanning enn de fra middelklassen eller høyere sosiale lag (Modood, 2004, p. 87). Som nevnt indikerer en del studier at barn av innvandrere går videre med høyere utdanning med tanke på at deres foreldre ikke har de kulturelle og økonomiske ressursene til å hjelpe barna sine med skolearbeid. Med utgangspunkt i de antagelsene er det derfor relevant å snakke om et såkalt «innvandrerdriv». Et «ekstra driv» innvandrere har gjennom deres migrasjon for å snu deres sosiale mobilitet gjennom deres barn (Friberg, 2016; Lauglo, 2010; Leirvik, 2014; Mastekaasa & Birkelund, 2009; Modood, 2004).

I tråd med Kindt (2017) sin artikkel kan det diskuteres om det er snakk om et «innvandrerdriv» eller «middelklassedriv»? Kindt sin artikkel baserer seg på intervju av barn med innvandrerforeldre som har gått videre med prestisjeutdanninger og deres tanker om familiens sosiale status. Kindt argumenterer for at barn av innvandrerforeldre med høy status i deres opprinnelsesland opplever at foreldrene er mer involvert i deres utdanning. Disse historiene minner om «typiske middelklasseatferd» blant norske familier (Kindt, 2017, p. 73). Med tanke på det Chatrine, Jenny og Amala forteller, er det en del tendenser med det Kindt kaller for «middelklasseatferd» (Kindt, 2017, p. 73). Eller den såkalte verditeorien der familien sosialiserer normer og viderier om utdanning som gjenspeiler barnas utdanningsatferd (Bøyum, 2016, p. 27). Det problematiske med den teorien er at den antar at det er familier med høy inntekt og utdanning som formidler disse verdiene, men det er omvendt for de som kommer fra lavere sosiale lag (Bøyum, 2016). Antagelsen til denne teorien er vanskelig å overføre til mine informanter. Samtidig er det vanskelig å si, ettersom noen av informantens foreldre har bygget seg opp med jobb og videre utdanning i Norge. Som Kindt påpeker bør studier som ønsker å forstå innvandrere og barn av innvandrers klassebakgrunn, undersøke eller ta hensyn til at det

muligens har skjedd en endring av foreldrenes sosiale status og ressurser gjennom migrasjonsprosessen (Kindt, 2017, p. 75). Med tanke på min undersøkelsen er det svært vanskelig å ta slike antagelser om foreldrenes status i Norge. Som det ble skrevet i avsnittet om hardt arbeid ser det ut til at foreldrene har gjort flere sosiale hopp gjennom migrasjonsprosessen.

Ut ifra noen teoretiske perspektiv på rasjonell aktør-teori, bryter informantene forutsetningene om at de velger utdanning etter deres sosiale bakgrunn. Kort forklart er essensen til rasjonell aktør-teori, at individene velger utdanning etter hvilke fordeler og kostnader som kan komme av å ta høyere utdanning. Det med tanke på at de kommer fra forskjellige hjem med ulik tilgang til kulturelle og økonomiske ressurser. Individene kalkulerer deres valg for å unngå sosial nedgradering (Bøyum, 2016; Fekjær, 2009). Til tross for at noen av informantens hadde foreldre uten utdanning eller stor økonomisk kapital har de gått videre med høyere utdanning. De bryter antagelsen om sekundæreffekten som sier at utdanningsvalg varierer etter sosioøkonomisk bakgrunn selv om aktøren oppnår samme karakterene i skolen (Fekjær, 2009). Et eksempel på det er Marias og Viktorias valg av høyere utdanning. Foreldrene har kanskje ikke bidratt så mye når det kommer til skolearbeid, men informantene legger ikke skjul på at de har blitt oppmuntret av familien, slektninger og seg selv til å fortsette med utdanning. Her kan man trekke tendenser til Coleman om at sosiale relasjoner kan fremme sosial mobilitet og støtte til innsats (Coleman, 1988, p. 95).

Man må også ha i mente at de finnes ulike tilnærminger til rasjonell aktør-teori. Som Gambetta (1987) skriver er individene frie aktører som tar rasjonell valg ut ifra hva de ønsker å oppnå (Gambetta, 1987, p. 28). Individene utfører en evalueringsprosess om deres utdanningsvalg som baserer seg på egne evner, personlige preferanser og fremtidsplaner. Gambetta har kritiske punkt til rasjonell aktør-teori, men skriver at utdanningspreferanser og fremtidsplaner også er preget av den sosiale klassen man tilhører (Gambetta, 1987, p. 168-169). Ut ifra Gambettas perspektiv på rasjonell aktør-teorien er det en del tendenser med informantenes valg av utdanning. For eksempel er det tydelige forskjeller mellom Amalas og Chatrines refleksjoner rundt valg av rettsvitenskap, og Viktorias og Marias valg av lærerutdanning og pedagogikk. Som Gambetta skriver må man ta i betraktning informantenes personlige karakterer og preferanser, men som Kindt nevner er det vanskelig å forstå barn av innvandreres sin sosiale posisjon. Det er mangelfull informasjon om innvandreres sin sosioøkonomiske

bakgrunn før migrasjon, og i tillegg er det få studier i Norge om innvandreres oppfattelse av sin egen sosiale status i det norske samfunnet (Kindt, 2017, p. 75).

Oppsummert kan man reflektere om verdi, kultur og rasjonell aktør-teori er relevant for å forstå informantens syn og valg av høyere utdanning. Det med tanke på de kommer fra familier med ulik sosial bakgrunn, og der mesteparten av foreldrene verdsetter og oppmuntrer dem til å gå videre med høyere utdanning. Som nevnt kunne ikke foreldrene til informantene med unntak av Amalas hjelpe dem med lekser eller annet skolearbeid. Med tanke på at disse teoriene som tar utgangspunkt i sosial bakgrunn som kulturelle og økonomiske ressurser, blir det en del kontraster med tanke på at noen av disse informantene har klart seg videre til høyere utdanning. Gambetta skriver at barnas sosiale klasse preger deres personlighet, men ut ifra informantenes fortellinger er det også andre historier som preger deres syn og valg utdanning. For eksempel foreldrenes migrasjon til Norge. Noe som kanskje skiller seg ut fra studenter med majoritetsbakgrunn.

### **5.3 Takknemlighet og bevisstgjørelse**

I intervjuene kan det tolkes at noen av informanter uttrykker en form for takknemlighet til foreldrene. En takknemlighet for at de innvandret til Norge for å gi dem bedre liv og muligheter. I likhet med artikkelen til Leirvik «For mors skyld» (2010) dukker det opp noen sentrale begreper og tolkinge, som kan relateres til mitt materiale.

Leirvik sin artikkel setter fokus på barn av innvandreres opplevelser av foreldrenes utdanningsønsker, og deres valg av høyere utdanning. Leirvik argumenter ut ifra sin analyse at ungdom ser sin utdanning som et symbol på takknemlighet ovenfor foreldrenes valg av å innvandre til Norge (Leirvik, 2010, p. 23). Ungdommene føler en skyldfølelse ovenfor foreldrene til å gjøre det bra i Norge. Høyere utdanning og valg av prestisjestudier kan ses som en slags form for takknemlighet ovenfor foreldrenes forventninger til dem (Leirvik, 2010, p. 32). Ikke bare er det en takknemlighet ovenfor foreldrene, men de føler også at de gir foreldrene noe tilbake. Ved å ta en prestisjeutdanning som juss eller medisin styrker de familiens status i innvandremiljøet de tilhører. Det gir foreldrene en status i omgangskretsen på at de har gjort en god jobb når det kommer til oppdragelse (Leirvik, 2010, p. 33).

Flere av informantene, men spesielt Chatrine og Jenny uttrykker en form for takknemlighet ovenfor foreldrene. *Chatrine* forklarer det slik: «Jeg er takknemlig for det

*foreldrene mine har gjort for oss». En takknemlighet for at de ofret det de hadde i hjemlandet for å gi barna sine bedre muligheter.*

*Chatrine: ...«men de hadde jo ikke muligheten til det på.... Det foreldrene mine har sagt til meg er at de flyttet hit slik at dere skulle få bedre muligheter enn oss og en god fremtid og da må dere ta en utdanning, og utdanning er viktig og sånne ting»*

Ut ifra intervjuene er det en del likheter med Leirviks analyse. Noen av informantene føler en takknemlighet ovenfor foreldrene til å ta høyere utdanning. Som det er nevnt i funnkapittelet kan det tolkes at foreldrene gjennom oppveksten har påpekt at de innvandret til Norge for å gi barna bedre muligheter. Det kan tolkes at dette har gitt dem et inntrykk på mulighetene de har i Norge, og hvordan utdanning kan sees som et middel til livskvalitet og økonomiske framgang.

Ut ifra Ogbus teoretiske perspektiv mener han at alle grupper og individer har en «kulturell modell» som påvirker hvordan vi tolker ting rundt oss, og hvordan vi handler i ulike situasjoner. Noen av disse kulturelle modellene gir ulike syn på samfunnet og samfunnets institusjoner som for eksempel utdanningssektoren. Ut ifra denne kulturelle modellen kan innvandrere som har innvandret frivillig til vesten ha et håp om at det nye landet vil gi dem bedre muligheter. I følge Ogbu kan dette være en av årsakene til utdanningsdrivet til barn av innvandrere som gjør det bra i utdanningssystemet (Ogbu, 1991, p. 11). Informantene uttrykker foreldrenes argumenter om hvorfor de innvandret til Norge. Jenny for eksempel nevner i likhet med Chatrine at foreldrene innvandret for å gi barna sine bedre muligheter, sammenlignet med det de hadde hatt for eksempel i deres opprinnelsesland. Denne formen for takknemlighet finner man også i Fekjær og Leirviks (2011) artikkel. Jenny forteller: «Derfor de kom hit for å gi oss en sjanse til å få oss utdanning og få et godt liv». Ikke bare er Jenny takknemlig ovenfor foreldrene sine, men i intervjuet er hun også bevisstgjort ovenfor de mulighetene hun har i Norge sammenlignet med de hun hadde hatt i foreldrenes opprinnelsesland. I følge Jenny har hennes reiser til foreldrenes hjemland gjort henne mer bevisst på hva hun vil studere, og hva slags muligheter hun ikke hadde hatt der hvis hun hadde vokst opp i foreldrenes hjemland. Ogbus begrep «Frivillig innvandring» kan være problematisk. En rekke av informantene forteller at deres foreldrene kom som flyktninger. Ogbus begrep ble utviklet i USA der han tok utgangspunkt i arbeidsinnvandrere.

Fra en annen vinkel snakker Ogbu (1991) også om «dobbel referanseramme», som går ut på at innvandrere og barn av innvandrere sammenligner mulighetene de hadde hatt i foreldrenes opprinnelsesland (Ogbu, 1991, p. 20-21). Jenny sitt valg av medisinstudiet begrunner hun med at hun ble påvirket av de globale utfordringene som kom opp på TV, som fattigdom og global oppvarming. Samtidig snakker hun om egne observasjoner av de sosiale utfordringene i foreldrenes opprinnelsesland som etter hennes mening kan løses med mer kunnskap. Jenny: «...Når jeg har sett det, har jeg følt trangten til å hjelpe og gjøre en forskjell...». Disse refleksjonene støttes også med hennes sammenligninger mellom utdanningssystemet i Norge og foreldrenes opprinnelsesland. Der hun uttrykker hvor lite pedagogisk skolen er og hvordan universitetene er kun for de fra høyere sosial lag sammenlignet med Norge. Denne sammenligningen, eller dobbel referanseramme som Ogbu beskriver, kommer tydelig fram i forskjellige former blant informantene. Bevisstgjørelsen som Ogbu skriver om, har en rekke tendenser med spesielt Jenny, Maria og Viktorias refleksjoner. Ogbu påpeker også at denne formen for «dobbel referanseramme» også gjenspeiles i hvordan barn av innvandrere sammenligner seg selv med venner eller slektninger i hjemlandet (Ogbu, 1991, p. 21).

Maria uttrykker også en slik form for sammenligning som har tendenser med begrepet «dobbel referanseramme». Som nevnt i funnkapittelet uttrykker Maria om de tradisjonelle kjønnsrollene i den lille byen foreldrene kommer fra. Hun sammenligner sine muligheter til høyere utdanning mellom Norge og foreldrenes hjemland. Hun forteller at hun mest sannsynlig ikke hadde hatt muligheten til å gå videre med høyere utdanning dersom hun hadde vokst opp i opprinnelseslandet til foreldrene. Videre begrunner Maria dette med at hun er kvinne. Maria forteller: «*jeg vet at mest sannsynlig hadde jeg ikke tatt høyere utdanning*». På den andre siden nevner Maria kusinen sin som kom inn på medisinstudiet. Maria snakker om henne som et forbilde med tanke på at hun brøt de sterke kjønnsmonstrene til denne lille byen. Maria: «*Ble litt inspirert å se på hun, fordi hun har det ikke like lett tilgjengelig med universiteter*». Denne formen for bevisstgjørelse og sammenligninger er noe hun gjør under intervjuet ved å trekke inn familiemedlemmer som både forbilde og forakt når det kommer til utdanning og noen kulturelle aspekter.

I kontrast til Maria er det noen av informantene som forteller hvordan foreldrene har gjort dem mer bevisste på mulighetene de har her i Norge. Viktoria snakker i intervjuet om sin mor som bruker seg selv om selv om et eksempel på en person som ikke fikk muligheten



til å ta høyere utdanning. Ut ifra Ogbus perspektiv kan man tolke hvordan Viktoria og moren sammenligner seg, men fra et annet perspektiv kan man også forstå Viktorias motivasjon til utdanning ut ifra Modood perspektiv, om at foreldrene overfører sine drømmer om sosial mobilitet til deres barn (Modood, 2004, p. 95).

Viktoria: *«Tror mamma hele tiden sier altså, hun sier hele tiden at: «se jeg fikk ikke blitt noe nå har dere muligheten og nå kan dere bli noe», og holdt på å si «hadde jeg fått den muligheten når jeg var ung så hadde jeg kanskje benyttet meg av det (...) det får meg til å få et veldig inntrykk at utdanning er viktig ...»*

Som nevnt tidligere i kapittelet påpeker Modood en tendens blant noen innvandrerfamilier. En tendens om at foreldrene har store ambisjoner om å snu den negative sosiale mobiliteten i familien, og gi barna flere muligheter. Høyere utdanning blir da sett som en sentral faktor for å snu den negative sosial mobiliteten (Modood, 2004, p. 95). Ut ifra dette eksemplet har morens syn på utdanning gjort Viktoria mer bevisst på de utdanningsmulighetene hun har i Norge. Viktoria forteller om at moren var glad i skole, men på grunn forskjellige situasjoner mistet hun muligheten til å gå videre. Som Ogbu belyser, sammenligner «frivillige innvandrere» deres situasjon fra det nye hjemlandet med opprinnelseslandet (Ogbu, 1991, p. 11). Med tanke på at mine informanter er født i Norge sammenligner de ut i fra foreldrenes erfaringer. Videre bruker de også egne refleksjoner om kultur og sosiale forskjeller for å sammenligne mellom Norge og forelderens opprinnelsesland.

Oppsummert er det en rekke tendenser med mitt empiriske materiale og Leirviks analyse. Takknemlighet ovenfor foreldrene er noe som kommer fram blant noen av informantene. En takknemlighet ovenfor foreldrene for at de innvandret til Norge for å gi dem bedre muligheter. Ikke bare er det snakk om takknemlighet, men også bevisstgjørelse. Ut ifra Ogbus begrep dobbel referanseramme er det en del likheter med informantens refleksjoner. Det kan tolkes at informantene er mer bevisste på mulighetene til høyere utdanning de har i Norge sammenlignet med foreldres opprinnelsesland. Bevisstgjørelsen ovenfor foreldrenes opprinnelsesland varierer i grad ut ifra informantens refleksjoner. Bare tanken på Maria som uttrykker hvordan hun mest sannsynlig ikke hadde hatt muligheten til å ta høyere utdanning hvis hun hadde vokst opp i foreldrenes opprinnelsesland, sammenlignet med de andre informantene som uttrykker andre årsaker som for eksempel økonomiske ressurser.

## 5.4 Forventninger, men et selvstendig valg

Som det er nevnt flere ganger i masteroppgaven uttrykker de fleste informantene hvor viktig utdanning er for deres familier og hvordan familien har oppmuntret dem til å ta høyere utdanning. Sett i fra tidligere forskningen som vektlegger sosial kapital, retter de fokuset på familien og det såkalte etniske fellesskapet. En del studier viser også en del funn der disse barna blir presset til å ta prestisjeutdanninger som medisin, juss eller siviløkonomi. Et press fra familien og det etniske fellesskapet (Kindt, 2017; Leirvik, 2010). Ut ifra min analyse er det få tendenser til press når det kommer til valg av utdanning. Informantene snakker ikke om press, men mer om forhandlinger og skeptiske kommentarer fra familien og innvandrerfellesskapet.

### 5.4.1 «De har ikke presset meg»

Noe alle informantene ga uttrykk for både før og etter intervjuet er at de ikke har blitt presset av foreldrene til å ta en spesifikk utdanningsretning. Chatrine: «... *heldigvis aldri pushet meg i en retning, det er noen ... foreldre som gjør det ...*». Liervik (2010) nevner hvordan forelderens ambisjoner om høyere utdanning kan gi dem mer driv til å ta utdanning, men også hvordan presset kan være demotiverende eller destruktiv for ungdommen (Leirvik, 2010, p. 39). Som det er nevnt er det noen likheter mellom mine informanter og Leirvik informanter når det kommer til takknemlighet ovenfor foreldrene. Leirvik argumenterer at denne form for takknemlighet fører til at ungdommen føler at de står til gjeld ovenfor foreldrene. Det kan bli problematisk hvis vedkommende ikke har god nok karakterer eller motivasjon til å fullføre et studium. Det kan påvirke negativt siden ungdommene føler at de skuffer foreldrene, eller at presset kan føre til demotivasjon til å fullføre utdanningen. Demotivasjon fordi de anser deres valg av studie som foreldrenes ønske og ikke deres eget, samtidig som de har den skyldfølelsen ovenfor foreldrene (Leirvik, 2010, p. 39).

Med tanke på mine informanter er det ingen som nevner at de har valgt utdanningsretning etter forelderens ønsker. Den nærmeste er kanskje Chatrine som sier i intervjuet: «... *jeg må jo hehe innrømme når jeg først skulle velge noe samfunnsvitenskapelig (...) følte jeg kanskje juss var det som ville bli akseptert mest*». Chatrine forteller at rettsvitenskap er ikke en vanlig studieretning i hennes familie eller blant det etniske miljøet i Norge. Hun har interesse for media og journalistikk, og det kan tolkes at hun valgte rettsvitenskap fordi det var det familien hadde akseptert best. På den andre siden påpeker hun at det er

et selvstendig valg. Hun nevner også at hennes foreldre sammenlignet med andre foreldre med samme bakgrunn, ikke har presset henne til å ta en bestemt utdanning. Samtidig nevner hun at utdanninger innenfor realfag og økonomi har vært mer verdsatt i familien. I likhet med Liervisk studie kan det tolkes at Chatrine føler er press til å ta en profesjonsutdanning. En profesjonsutdanning fordi hun tror foreldrene vil akseptere det bedre enn for eksempel en bachelor i journalistikk. Chatrine nevner flere ganger at foreldrene hadde støtte henne uansett hvilken utdanning hun hadde gått på, men med utgangspunkt i det hun forteller kan det tolkes at hun føler en eller annen form for skyldfølelse overfor foreldrene.

For Jenny og Amala som også gikk videre med en såkalt prestisjeutdanning, som rettsvitenskap og medisin følte de ikke noe form for press eller påvirkning fra familien angående studievalg. Jenny forteller at foreldrene var helt i ekstase når hun kom inn på medisinstudiet. I følge Jenny har ikke hun følt noe press til å velge medisin av foreldrene, men hun som eldst i søskenflokket har merket hvordan hennes valg har ført til at foreldrene har større ambisjoner ovenfor hennes lillebrødre. Amala forteller at foreldrene hennes har hatt ambisjoner om at barna deres skal ta høyere utdanning, men at de skal velge noe de trives med og føler seg komfortabel med. Bella uttrykker også hvordan hun hadde frihet til å velge studieretning, og forteller at foreldrene ble glade for hennes valg av økonomiutdanning. Leirvik argumenterer ut ifra sine informanter at gjensidighet i relasjonene mellom foreldre og barn kan føre til «mer driv» til å ta høyere utdanning, samtidig som de føler at det er et selvstendig valg (Leirvik, 2010, p. 40). Man kan diskutere at det ligger et indirekte press til å ta høyere utdanning, men at foreldrene gir rom til å velge studieretning. Gjennom dette er det en gjensidighet der vedkommende «tilbakebetaler» foreldrenes innvandring til Norge. De kan gjøre dem stolte, samtidig som de studerer noe de interesserer seg for. Valg av utdanning blir mer en følelse av frihet og ikke plikt ovenfor foreldrene (Fekjær & Leirvik, 2011; Leirvik, 2010).

#### **5.4.2 «Skal hun bli lærer?»**

Viktorias og Marias valg av pedagogikk og lærerutdanning skiller seg ut fra utdanningsstatistikken. Schou sin kvantitative analyse av utdanningsvalg blant studenter med innvandrerbakgrunn og majoritetsbakgrunn, viser at innvandre og barn av innvandrere er underrepresentert i utdanning innenfor kunst, kultur og lærerutdanning (Schou, 2009, p. 113). Statistikk fra SSB (2015) viser også samme tendenser når det

kommer til pedagogiske utdanninger blant innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015, p. 38).

Begge informantene fikk en del reaksjoner når de fortalte sine utdanningsønsker til foreldrene. Viktoria har tatt opp en del studieretninger med moren sin, der enkelte ønsker ikke helt falt i smak for moren. Etter anbefalinger fra søster og fram og tilbake med noen studier, gikk Viktoria for lærerutdanningen. Hun har interesse for engelsk, og det å jobbe med barn. Det interessante med det Viktoria forteller er hennes opplevelse at det etniske miljøets verdsettelse av lærerutdanningen.

Viktoria: [Venner av moren] *«ja, hvorfor lærer, det er jo så lavt, hvorfor?»*  
[Viktoria] *Hadde du sagt at du skal bli lege da hadde liksom fått så mye tilbakemeldinger ...»*

Coleman fokuserte hovedsakelig på de gode siden av tette sosiale relasjoner, og deler av forsknings litteraturen har påpekt innvandrer miljøet som en ressurs for individene (Coleman, 1988; Modood, 2004; Portes, 1998; Zhou, 1997). For eksempel forteller Chatrine og Viktoria om hvordan deres etniske miljø verdsetter og fremmer høyere utdanning. Fra et annet perspektiv kan man se på det som et hinder når det kommer til individets utdanningspreferanser ut ifra hva informantene forteller. Viktoria påpeker at moren ikke har noe mot lærerutdanningen, men skepsisen som kommer fra det etniske miljøet. Portes (1998, p. 17) nevner at tette relasjoner kan være positivt ovenfor barna når det kommer til trygghet og støtte, men at det også kan være hindrende ovenfor deres personlige ønsker. I Norge viser tidligere kvalitative studier at innvandrerforeldre som har tette bånd med et innvandrer miljø føler en form for konkurranse med andre familier (Kindt, 2017; Leirvik, 2010; Vassenden & Bergsgard, 2012). Foreldrene har derfor en frykt for å bli ignorert eller dømt etter barnas sine handlinger og utdanningspreferanser (S. Fekjær & Leirvik, 2011; Vassenden & Bergsgard, 2012). I artikkelen til Vassenden og Bergsgard «Et skritt tilbake» (2012) nevnes familiens skepsis ovenfor utdanninger i kunst og kultur. Kunstutdanninger kan ses som et hinder ovenfor familiens forventninger om sosial mobilitet (Vassenden & Bergsgard, 2012, p. 107). Det er vanskelig å sammenligne studier innenfor dans og drama med pedagogiske utdanninger, men studien synliggjør en del tendenser med mine analyse og tolkninger. Vassenden og Bergsgard argumenter hvordan opptreden i det sosiale miljøet kan påvirke foreldrenes og informantenes syn på forskjellige utdanninger. Det etniske nettverket kan sees som et

viktig «sosialt publikum» der deres inntrykk er viktig for familien. For eksempel vil det etniske nettverket «applaudere» hvis barna velger prestisjeutdanninger, men hvis de velge utdanninger innenfor kunst og kultur vil de sjeldent får annerkjennelse i miljøet, eller i dette tilfellet utdanninger innafor pedagogikk (Vassenden & Bergsgard, 2012, p. 107).

Når det kommer til Maria stiller hun mer fritt fordi foreldrene ikke omgås i et fellesskap der utdanning er høyt verdsatt. I dette tilfellet kan det tolkes som at økonomi står mer sentralt. Schou bruker Ingleharts teoretiske perspektiv som skiller mellom materialistiske og postmaterialistiske verdier. Grovt forklart går det ut på at barn som vokser opp i en familie med økonomisk trygget vil, ut ifra postmaterialistiske verdier, velge utdanning som fokuserer på egenutvikling, som for eksempel humanistiske fag. På den andre siden vil barn som har vokst opp i familier med økonomisk usikkerhet velge for eksempel profesjonsutdanninger som sikrer jobb (Schou, 2009, p. 121). Med tanke på Marias sosioøkonomiske bakgrunn er det rimelig å tenke at hun har valgt en såkalt profesjonsutdanning som pedagogikk/logopedi, men samtidig uttrykker hun hvordan moren heller vil at hun skal velge advokat siden det fører, etter morens mening til høyere inntekt. Maria: (Maria forteller om morens mening om utdanningsvalg): *«kan du ikke velge en bedre jobb, kan du ikke bli advokat eller lege” ...»*. Det kan tenkes at logopedi er en trygg utdanning, men blant foreldrene anses det kanskje ikke som en høy status utdanning som fører til høy inntekt. Det samme gjelder Viktoria som har valgt lærerutdanning. Det kan med interesse stille seg spørsmålet om hvorfor pedagogiske og lærerutdanninger ikke blir sett som status utdanninger blant noen innvandremiljøer i Norge? Med tanke på Maria og Viktorias refleksjoner antar de at deres valg av utdanning er trygt når det kommer til jobb, og stiller seg derfor kritisk til skepsisen til foreldrene og innvandremiljøet. Samtidig påpeker Viktoria og Maria at de ikke bryr seg om hva folk tenker om deres utdanningsvalg. De er heller stolte av at de har tatt et selvstendige valg.

Viktoria: *«...det stammer fra ... (hjemlandet) som de tar med seg under navnet kultur og at dette er vår kultur at vi skal ha høy utdannet. Vi skal ha høy utdannet folk til neste generasjon, men når det er sagt så tenker jeg også det må også være lov på en måte å gjøre hva man selv har lyst til»*.

En annen mulig forklaring på foreldrenes skepsis til visse utdanningsretninger er Chatrines mening:

Chatrine: «... mange ... foreldre oppfordrer til å gå medisin og ingeniør fordi det kjenner de igjen fra ... [hjemland] og de vet at det gir jobbmuligheter, men jeg tror ikke nødvendigvis de er klar over alle utdanninger og jobber man kan få i Norge ...»

Informantene til Vassenden og Bergsgard forteller at deres foreldre ikke har forståelse for at kunst og dans kan være et yrke (Vassenden & Bergsgard, 2012, p. 104). Det kan tenkes at man finner den samme skepsisen blant foreldre med majoritetsbakgrunn, men det interessante i dette prosjektet er hvordan noen av informantene forteller at utdanninger som pedagogikk, lærer og i Chatrines tilfelle rettsvitenskap ikke anses som «gode nok». Som Chatrine nevner kan det komme av at foreldrene ikke har forståelse for alle utdanningsretningene i Norge. Foreldrene tenker mer på de utdanningene som de kjenner igjen fra hjemlandet. En del kvalitative studier har fokusert på studenter med innvandrerbakgrunn som går på såkalte «prestisjeutdanninger» (Kindt, 2017; Leirvik, 2010). Etter mine søk er det få studier som har intervjuet studenter med innvandrerbakgrunn som går på andre studieretninger enn såkalte «prestisjeutdanninger». Med utgangspunkt i det mine informanter forteller varierer statusen til de forskjellige utdanningsretningen etter familiens og innvandremiljøets syn på studieretninger.

## **5.5 Mellom to kulturer**

Å stå mellom to kulturer er noe de fleste informantene uttrykker i intervjuet. Dette uttrykkes som et vanskelig punkt, ettersom noen av informanten nevner at deres foreldre og venner med minoritetsbakgrunn ikke alltid har forståelse for at de står mellom to kulturer. Dette fører til at noen av informantene må forhandle og bruke en del tid på å forklare sine ideer og tanker om utdanningsvalg og sosiale relasjoner til foreldrene. Denne formen for forhandling og diskusjoner med foreldre kan med andre ord sees som en felles identifikasjon med andre kvinner med innvandrerbakgrunn.

Jenny og Maria nevner i intervjuet hvordan de gjennom oppveksten har kunnet identifisere seg med andre venninner som har innvandrerbakgrunn. Som det er nevnt i funnkapitlet er dette en form for identifikasjon gjennom at de føler seg litt annerledes fra deres venner med majoritetsbakgrunn, og gjennom strenge foreldre. Portes (1988) i kontrast med Modood (2004) skriver at foreldrenes normative kontroll ikke går ut på verdioverføring, men skjer gjennom familiedisiplin og autoritet (Portes, 1998). Det har blitt diskutert om dette er en positiv ressurs når det kommer til utdanning, men noen av informantene føler seg frigjort når de flyttet til en annen by for å studere. Frigjort til å

gjøre hva de vil og ikke bli kontrollert av foreldrene. Maria uttrykker spesielt denne formen for frigjørelse eller selvstendighet. Samtidig ønsker hun ikke å skuffe foreldrene selv om hun er uenig med dem på mange punkter som for eksempel tradisjonelle kjønnsroller, festing, gutter og reising på egen hånd. I slike situasjoner finner hun støtte med hennes venninner som er i lignende situasjoner. Jenny uttrykker mye av det samme, selv om hennes foreldre har en helt annen kulturell bakgrunn enn henne. Jenny: «*Siden vi har sånn sett strenge foreldre og i forhold til de norske, og et eller annet eeh syn på ja altså ja tradisjoner og et annet syn på hvordan vi skal oppføre oss for foreldre ...*».

Det kan diskuteres om Maria og Jenny føler en identifikasjon med andre kvinner med innvandrerbakgrunn i Norge. En identitet som baserer seg på forståelse om at man ikke kan bli lengre ute på kvelden, dra på fest eller henge med gutter. Altså en identitet og forståelse som bygger på jenter med innvandrerbakgrunns identitet og bakgrunn. Noe som kanskje ikke venner med majoritetsbakgrunn eller foreldre kan forstå. I den konteksten kan man også trekke igjen Ogbus (1991) begrep dobbel referanseramme. Sammenligningen skjer ikke gjennom utdanningsmulighetene i Norge og foreldrenes opprinnelsesland, men mellom foreldre og foreldre med majoritetsbakgrunn. Det kan tolkes som Maria og Jenny er bevisste på forskjellene mellom deres foreldre og foreldre med majoritetsbakgrunn, og viser derfor forståelse til deres venner med innvandrerbakgrunn.

Maria: «*... Vi har veldig ulike bakgrunn, men greien med mange innvandrerkvinner er at vi har mye til felles når det kommer til innetid, vaske opp, ansvar, gutter*»

Forsker: ja

Maria: «*så vi har alltid noe til felles selv om jeg har veldig åpen bakgrunn i herme tegn, selv om hun har en strengere bakgrunnen enn meg så det er alltid fellesnevner som jeg ikke finner med norske folk ...*»

En av svakhetene med teorier om sosial kapital og ulike perspektiv på innvandrerdriv, er at de glemmer eller ikke trekker fram at individene står mellom to kulturer (Bagguley & Hussain, 2014, p. 44). Som nevnt i teorikapittelet påpeker Bagguley og Hussain (2014) i likhet med Zohu (1997) at barn av innvandrere står mellom to kulturer. De deler to identiteter der de tar vare på noen av foreldrenes tradisjoner, men ser seg selv om briter (eller i dette tilfellet nordmenn) når det kommer til personlige prosjekter som for

eksempel utdanningsvalg (Bagguley & Hussain, 2014, p. 47). Chatrine forteller: «*Jeg er jo født og oppvokst i Norge jeg har jo mange norske verdier og mye av den norske kulturen i meg og mye fra den ... (foreldrenes hjemland)*». Noen av informantene trekker fram denne problematikken. Maria trekker spesielt fram kontrastene mellom kulturen i Norge og foreldrenes hjemland. Maria forteller: «*Hvem av de skal jeg ta vare på, jeg burde ta den norske fordi jeg bor i Norge (...) men likevel foreldrenes verdier som henger igjen i luften (...) det eneste man kan gjøre er leve gjennom det*». Maria refleksjoner har en del likheter med informantene til Bagguley og Hussain. Hun valgte å gå for pedagogikk/logopedi, og flytte til en annen by, men hun vil ikke skuffe foreldrene sine når det kommer til andre ting som å henge med gutter eller bruke penger på ferie. Det kan tolkes at Maria har «løstrevet» seg fra hennes foreldre ved å bestemme utdanningsretning, men hun har også reflektert rundt hvilke konsekvenser hennes handling kan medføre for folk rundt seg, som for eksempel familien. Som Bagguley og Hussain skriver må man ikke undervurdere at kvinner med innvandrerbakgrunn tar valg for å løsrive seg fra foreldrene selv om de holder på noen av foreldrenes tradisjoner (Bagguley & Hussain, 2014, p. 54).

Disse formene for forhandlingene og diskusjonene med foreldrene, kan også ses i tråd med Nadims (2017) artikkel om norskfødte kvinner med pakistanskbakgrunn i arbeidslivet. Nadim skriver om hvordan disse kvinnene forhandler med sine foreldre og i noen tilfeller avviser deres forslag og forventninger til arbeid og barneomsorg (Nadim, 2017, p. 47). I likhet med mine informanter ser det ut som foreldrene er åpne for forslag og har forståelse for at de vokser opp i helt andre omstendigheter enn de gjorde. Fekjær og Leirvik (2011) skriver også om hvordan foreldrenes forståelse kan virke positivt ovenfor barnas ambisjoner til høyere utdanning (Fekjær & Leirvik, 2011, p. 126). Informantene snakker om forventninger fra foreldrene, men de uttrykker ikke redsel for å si ifra når de er uenige med dem. Maria forteller: «*Men hun har ikke noe å si ...*». Foreldrene til informantene har kanskje preferanser, men informantene er ikke redde for å si ifra om hva de ønsker. Nadims informanter i likhet med mine nevner diskusjoner med familien, men de påpeker også en form for forståelse for at de vokser opp i helt andre omstendigheter enn foreldrene gjorde (Nadim, 2017, p. 47). I andre tilfeller det oppstår uenigheter kan det tolkes at søsken og venner med samme bakgrunn har vært til hjelp. Søsken og venninner med innvandrerbakgrunn viser muligens en forståelse om at de står mellom to kulturer. Noe som kanskje ikke alle kan forstå så lett.



## 5.6 Oppsummerende refleksjoner

Oppsummert må det påpekes at dette er mine tolkninger av datamaterialet sett i sammenheng med ulike teoretiske perspektiver. Det at de fleste av informantene har foreldre fra ulike landbakgrunn må også tas med i betraktning. Det er fellestrekk ved informantene, men man må ta hensyn til at informantene har fortalt sine historier på ulike måter. Hver og en informant har sin unike historie. Gjennom dette drøftingskapitlet har jeg analysert og drøftet informantens refleksjoner om utdanningsvalg og deres opplevelser av foreldrenes forventninger og syn på utdanning. Jeg vil spesielt nevne denne formen for takknemlighet noen av informantene føler ovenfor sine foreldre. Det er en takknemlighet som baserer seg på en beundring av foreldrenes migrasjon og hardt arbeid i Norge. Det andre punktet jeg vil fremheve er det jeg vil kalle selvstendighet. Min tolkning er at selv om informantene forteller at familien hadde visse forventninger til utdanning, så har informantene tatt et selvstendig utdanningsvalg. De har tatt et valg ut ifra sine egne interesser. Noen av informantene har til og med trosset foreldrene og ignorert kritiske kommentarer fra «innvandremiljøet» foreldrene har tilhørighet til. Det må nevnes at jeg ikke har undersøkt de ulike innvandremiljøene foreldrene til informantene har tilhørighet til. Jeg vet ikke om deres syn på forskjellige utdanningsretninger utover det informantene beskriver. Jeg tolker kun ut ifra det informantene forteller. Til slutt vil jeg vektlegge at informantene kommer med unike historier, samtidig er det viktig å påpeke at det er mange andre faktorer som ikke har blitt tatt med, som for eksempel en mer utdypende drøfting om informantenes sosiale identitet.

## 6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en kvalitativ studie av norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn, og deres refleksjoner om valg av høyere utdanning. Metodisk har jeg benyttet meg av kvalitativ dybdeintervju, og intervjuet syv informanter som er under høyere utdanning. Oppgaven bygger også på hva slags forventninger de opplevde fra familien når det kommer valg av høyere utdanning. De fleste av informantene har foreldre med bakgrunn Sørøst-Asiatiske land, som ifølge nasjonal statistikk er en av de innvandrergruppene som presterer best i utdanningssystemet (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015; Friberg, 2016). Informantene har også foreldre med ulike nivå av utdanning og økonomiske ressurser. Samtidig har alle disse informantene gått videre med høyere utdanning. Denne oppgaven trekker fram suksesshistorier i en utdanningssammenheng. Det er derfor viktig å påpeke at det er en skjevhet i rekrutteringen, som retter seg mot problemstillingen. Den kunnskapen jeg har konstruert sammen med informantene kan analyseres og tolkes fra ulike perspektiv. Jeg har analysert og tolket i tråd med ulike teorier, der hovedvekten har ligget på sosial kapital for utdanning og John Ogbus perspektiv på «innvandrerdriv».

Gjennom min analyse av informantenes fortellinger om utdanningsvalg, har det kommet frem ulike refleksjoner om utdanningsvalg. Gjennom denne studien uttrykker de fleste av informantene at de har ikke blitt presset til en bestemt studieretning. De snakker om forventninger og anbefalinger, men de har selv valgt studieretning etter deres ønsker og interesser. De fleste av informantene snakker om høy verdsettelse av utdanning i familien og hvordan det har preget deres syn på utdanning. Ut ifra Colemans perspektiv kan tette relasjoner med familien basert på tillit, ha betydning for motivasjon og verdsetting av utdanning. Samtidig er det ikke bare familiens verdsettelse av utdanning som har preget deres syn, noen av informantene har også sett hvordan familien har jobbet hardt i Norge. Enkelte av informantenes foreldre fikk ikke sin utdanning godkjent i Norge. Informantene forteller at foreldrene har jobbet seg opp ved å ta opp videregående, og studier mens de tok vare på barna. Ifølge noen av informantene har dette preget deres syn på utdanningsmuligheter, og de føler derfor føler en takknemlighet ovenfor deres foreldre. En takknemlighet som også går ut på hvordan familien forteller til informantene at de innvandret til Norge for å gi dem bedre muligheter. Dette kan muligens tolkes som et press for noen av informantene til å gå videre med høyere utdanning, men samtidig snakker informantene også om bevisstgjørelse ovenfor deres muligheter i Norge,

sammenlignet med foreldrenes hjemland. Noen av informantene er derfor takknemlig ovenfor at de har muligheten til å ta høyere utdanning og at de må gripe sjansen. Som noen av informantene uttrykker hadde de muligens ikke hatt muligheten til å ta høyere utdanning i foreldrenes hjemland på grunn økonomiske årsaker og kjønn. Dette har blitt tolket ut ifra Ogbus begrep om «dobbel referanseramme», som går ut på at innvandrere sammenligner deres muligheter i det nye hjemlandet og deres opprinnelsesland.

Jeg fortolket også ut ifra fortellingene til noen av informantene hvordan familien og deres «innvandremiljø» stiller seg kritisk til visse utdanninger. I tråd med tidligere forskning som tar utgangspunkt i sosial kapital blir familien og «innvandremiljøet» sett som en ressurs. I kontrast til dette forteller noen av informantene at foreldrenes tilhørighet til visse innvandrers- eller etniske miljø kan, ifølge informantene, bidra til skepsis for visse utdanningsretninger. I denne studien har vi sett hvordan noen av informantene uttrykker at utdanninger innenfor pedagogikk ikke blir like verdsatt i familien eller innvandremiljøet. Til tross for kritikken noen av informantene har fått, har de gått videre med deres utdanningsønsker. De fleste av informantene forteller om foreldrenes ambisjoner om prestisjeutdanninger som medisin, juss og ingeniørstudiet, men samtidig uttrykker informantene at foreldrene er åpne for andre studieretninger. Som noen av informantene forteller, handler det mer om at foreldrene ønsker at barn tar en utdanning som fører til jobb. Skepsisen baserer seg mer på at foreldrene ikke alltid har kjennskap til de forskjellige studieretningene i Norge.

Denne masteroppgaven kan være med på å reise noen problemstillinger angående norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn og deres refleksjoner rundt utdanningsvalg. Denne studien kan ikke generaliseres, men den forteller noen unike historier om informantenes refleksjoner om valg av høyere utdanning, og erfaring med familiens forventninger til høyere utdanning. Selv om masteroppgaven ikke kan generaliseres, kan den bidra til noen nyttige refleksjoner i forskningsfeltet, og muligens gi noen innspill til høyskoler og universiteter som ønsker å rekruttere flere flerkulturelle studenter. Jeg vil også si at oppgaven kan bidra til at man blir mer bevisst på at studenter med innvandrerbakgrunn ikke er en homogen gruppe. Det er en mangfoldig gruppe der mange realiserer sine drømmer ved å studere hva de vil, og har ulike forventninger fra familien. Dette perspektivet er spesielt viktig når det kommer til kvinner med innvandrerbakgrunn. Som noen av informantene fortalte er det ikke slik av kvinner med innvandrerbakgrunn blir undertrykt og kontrollert av familien. Jeg vil derfor si at oppgaven kan bidra til å

motvirke noen stereotypier om kvinner med innvandrerbakgrunn fra ikke-vestlige land. Samtidig er det viktig å påpeke at denne oppgaven har begrensinger. En av de er min forforståelse på dette feltet. Som Jacobsen skriver, må kunnskapen som produseres i denne oppgaven tolkes igjen av leseren, ut fra den posisjonen han eller hun har i samfunnet (Jacobsen, 2002, p. 18).

## **6.1 Overførbarhet og videre forskning**

Jeg vil også si at masteroppgaven min er overførbar i den forstand at den kan bli sett i flere sammenhenger. Som man leser i drøftingskapitlet er det en del likheter med mine funn og tidligere forskning på dette feltet. Spesielt når det kommer til «takknemlighet», «bevisstgjørelse» og høyt verdsetting av utdanning i familien. Jeg vil derfor argumentere for at denne analysen og fortolkningen kan være relevant i forskjellige kontekster. For eksempel hva gjelder studier på andre minoritetsgrupper som går videre med høyere utdanning, og studier om minoritetsspråklige i det norske utdanningssystemet.

Gjennom arbeidet av dette masterprosjektet har det dukket opp en rekke andre spørsmål og refleksjoner om dette temaet. Innenfor rammene til dette prosjektet har det ikke vært plass til å presentere og diskutere alle funnene som dukket opp i analysen. I tillegg er det andre argumenter fra informantene som kunne ha vært interessant å få mer utdypende svar på. For eksempel tematikk knyttet til identitet og tilhørighet. Noen av informantene føler at de står mellom to kulturer, og hvordan det kan ses som en fordel i akademia. Det kunne også ha vært interessant å utføre en lignende studie med et bredere utvalg, for å undersøke om man kom fram til lignende mønster i utdanningsvalg og opplevelser fra familiens forventninger til høyere utdanning. Samtidig hadde det også vært interessant å sammenligne med norskfødte gutter med innvandrerbakgrunn, og de som ikke har gått videre med høyere utdanning. En slik komparativ studie kunne ha vært interessant for å se tydeligere kjønnsforskjeller eller -likheter. Mer spesifikt og i tråd med utdanningsstatistikk, og noen fortellinger fra informantene ville det ha vært nyttig og kunnskapsrikt å intervju visse innvandremiljø angående deres syn på pedagogiske utdanninger. Her kunne man utført både en kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitativt dybdeintervju for å få mest mulig bredde på dette fenomenet. Som Schou konkluderer er det ikke grunn til å problematisere at såpass mange studenter med innvandrerbakgrunn velger realfag eller helseprofesjoner, men det er bekymringsfullt at så få velger lærerutdanninger (Schou, 2009, p. 123). Man snakker ofte om et flerkulturellt klasserom, men er det snakk om et flerkulturellt skolepersonell?

Universiteter og høyskoler skal være tilgjengelig for alle uansatt bakgrunn eller økonomiske ressurser. Det er derfor viktig med et mangfold av studenter i alle studieretninger som i framtiden vil prege framtidige arbeidsplasser, og gi et mer bilde av mangfold i alle yrkesretninger.

## 7. Litteraturliste:

- Alver, B. G., & Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bagguley, P., & Hussain, Y. (2014). Negotiating mobility: South Asian women and higher education. *Sociology*, *50*(1), 43-59. doi:10.1177/0038038514554329
- Bakken, A. (2009). Ulikhet på tvers : har foreldres utdanning, kjønn og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler? (NOVA Vol. 8/2009). Oslo: NOVA.
- Bakken, A., Frøyland, L. R., & Sletten, M. A. (2016). Sosiale forskjeller i unges liv: Hva sier Ungdata-undersøkelsene? (NOVA Vol. 03/2016). Oslo: NOVA.
- Brochmann, G., Petersen, K., Jønsson, H. V., Borevi, K., & Hagelund, A. (2010). *Velferdens grenser : innvandringspolitikk og velferdsstat i Skandinavia 1945-2010*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøyum, S. (2016). *Utdanning, ulikskap og urettferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, *94*, 95-120.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dzamarija, M. T. (2008). Hva skal «innvandreren» hete? : definisjoner og betegnelser i innvanderstatistikken. *Samfunnsspeilet*, *22*(4), 62-65.
- Egge-Hoveid, K., & Sandnes, T. (2015). Innvandrere og norskfødte med innvanderforeldre i et kjønns-og likestillingsperspektiv: Utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse (SSB Vol. 2015/16). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Fekjær, S., & Leirvik, M. (2011). Silent gratitude : education among second-generation vietnamese in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *37*(1), 117-134
- Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, *17*(04), 291-309.
- Fekjær, S. B. (2010). Klasse og innvandrerbakgrunn: To sider av samme sak? In K. Dahlgren & J. Ljunggren (Eds.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (pp. 84-97). Oslo Universitetsforlaget.
- Friberg, J. H. (2016). *Assimilering på norsk : sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn* (Fafo Vol. 2016:43). Oslo: Fafo.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? : individual decision mechanisms in education*. New York: Cambridge University Press.

- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. G. (1998). *Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Piscataway: Aldine Transaction.
- Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(02), 133-157.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, NY, USA: State University of New York Press.
- Heath, A. F., Rethon, C., & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of the Sociology*, 34, 211-235.
- Henriksen, K., Østby, L., & Ellingsen, D. (2010). Innvandring og innvandrere 2010 (SSB Vol. 119). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hermansen, A. S. (2017). Et egalitært og velferdsstatlig integreringsparadoks? Om sioøkonomisk integrering blant innvandrere og deres etterkommere i Norge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(01), 15-34.
- Jacobsen, C. M. (2002). *Tilhørighetens mange former : unge muslimer i Norge*. Oslo: Unipax.
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdrev eller middelklassedrev? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(01), 71-86.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn : innvandring og inkludering*. Oslo: Pax.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauglo, J. (1999). Working Harder to Make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 77-100. doi:10.1080/13676261.1999.10593025
- Lauglo, J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. (NOVA notat, Vol. 6/2010). Oslo. NOVA.
- Lauglo, J. (2013). Sosial kapital for ungdommers utdanning. In K. Heggen, H. Helland & J. Lauglo (Eds.), *Utdanningssosiologi* (pp. 129-174). Oslo: Abstrakt forlag.
- Leirvik, M. S. (2010). For mors skyld : utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 23-47.

- Leirvik, M. S. (2014). *Mer enn klasse: betydningen av "etnisk kapital" og "subkulturell kapital" for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere* (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo.
- Mastekaasa, A., & Birkelund, G. E. (2009). *Integrert? : innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Modood, T. (1993). The number of ethnic minority students in British higher education: some grounds for optimism. *Oxford review of Education*, 19(2), 167-182. doi: 10.1080/0305498930190204
- Modood, T. (2004). Capitals, ethnic identity and educational qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87-105. doi:10.1080/0954896042000267170
- Nadim, M. (2017). Familien som ressurs eller hinder? Etterkommerkvinnens deltagelse i arbeid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(01), 35-52.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring : flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: kunnskapsdepartementet.
- NSD. (2016). Krav til samtykke. Retrieved 26 mai, 2016, from <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. In J. U. Ogbu & M. A. Gibson (Eds.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (pp. 3-33). New York & London: Garland Publishing.
- Pihl, J. (1998). *Minoriteter og den videregående skolen* (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo.
- Pihl, J. (2002). Intelligenstesting av minoritets elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(05), 363-383.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annu. Rev. Sociol.*, 24, 1-24.
- Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1994). *Making Democracy Work : Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosten, M. G. (2015). *"Nest siste stasjon, linje 2" : sted, tilhørighet og unge voksne i Groruddalen* (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo.
- Schou, L. A. (2009). Utdanningsvalg og innvandrerbakgrunn - mot en etnisk arbeidsdeling i høyere utdanning? In G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Eds.),



- Integrert? Innvandere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (pp. 109-124). Oslo: Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vassenden, A., & Bergsgard, N. A. (2012). «Et skritt tilbake?» Valg av kunstnerkarriere blant unge med innvandrerbakgrunn og familiens aspirasjon om sosial mobilitet. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, 15(01), 97-120.
- Wiggen, K. S., Dzamarija, M. T., Thorsdalen, B., & Østby, L. (2015). Innvandreres demografi og levekår i Groruddalen, Søndre Nordstrand, Gamle Oslo og Grünerløkka (SSB Vol. 2015/43). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Zhou, M. (1997). Growing Up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annu. Rev. Sociol.* 23, 63-95.

## Vedlegg:

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### Intervjuguide: semi-strukturert

Norskfødte jenter med innvandrerbakgrunn og høyere utdanning

#### Innledning:

1. Informasjon om prosjektet og Informantens rettigheter

<b>Tema: Bakgrunnsinformasjon</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>	<b>Notater</b>
Hvilket studieprogram har du valgt?	Hvorfor valgte du denne studieretningen?	
Hva slags forventinger hadde du til høyere utdanning, og har tiden på universitetet/høyskole blitt slik du hadde tenkt?		
Kan du fortelle litt om hvor du har vokst opp?	Kan du fortelle litt om familien din (hvor kommer de fra, hva driver de med?)	
<b>Tema: Skolehistorie:</b>		
Vil du fortelle litt hvordan skolegangen din har vært med tanke på trivsel, fag, lærere og medelever?		
Hva var ditt favorittfag på videregående, og hva var det som gjorde det så interessant?	Hvilket fag var det du strevde mest med eller som du likte minst?	
Når du gikk på vgs fikk du noen gang tips eller rådgivning av skolepersonale om hva du burde studere (lærere eller rådgiver)?	Var du fornøyd med den veiledningen du fikk på skolen?	
Hva følte du skolen forventet av deg?	Følte du at det å være kvinne hadde noen påvirkning på hvordan du fikk rådgivning på utdanningspaler?	

Følte du deg noen gang annerledes på skolen?		
<b>Tema: Fremtidsplaner: valg og tanker:</b>		
Hva slags muligheter tror du høyere utdanning vil gi deg senere i livet?		
Følte du at du valgte utdanningen selv?	Hva tror du må til for å realisere planene dine?	
Hvis du kunne ha gått tilbake i tid hadde du valgt annerledes?		
Hvor ser du deg om ca 5 år?		
Hva tenker du er viktig når det kommer til valg av jobb?		
Har du brukt tid på å se hvordan arbeidsmarkedet ser ut?		
Tor du at ditt navn/innvandrerbakgrunn kan medføre til noen utfordringer når det kommer til søking av jobb?		
<b>Tema: Foreldre og familie:</b>		
Har du en stor familie?	Har foreldrene dine tett tilknytting til opprinnelseslandet (drar dere ofte, har dere slektninger der, emosjonell tilknytting osv).	
Har dine foreldre tatt høyere utdanning?		
Snakker du og foreldrene dine ofte om utdanning og fremtidsplaner?		
Har de hjulpet med lekser, oppmuntret deg, gitt deg tips og råd?		

Hvordan blir utdanning verdsatt i din familie og omgangskrets	Har du noen gang opplevd press når det gjelder utdanning eller jobb?  Er det konkurranse i familien når det gjelder utdanning?	
Har du noen brødre, eller andre gutter i familien? Føler du at foreldrene dine har sammen krav til han/de som deg?		
<b>Venner og nærmiljø/media:</b>		
Når det kommer til venner, er det ofte snakk om studier?	Føler du at det er konkurranse når det kommer til karakterer blant venner?	
Føler du at det er forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder skolearbeid eller ambisjoner til å ta utdanning?		
Er det noen mennesker som har kommet med diskriminerende kommentar med tanke på utdanning og jobb fordi du er kvinne med familie med innvandrerbakgrunn?	Får du ofte spørsmål om hvor du kommer fra? («hvor kommer du egentlig fra»)?	
Hva slags bilde føler du media/politikere lager av ungdom med innvandrerbakgrunn når det kommer til utdanning?		
<b>Egne verdier + refleksjoner om kjønn og utdanning:</b>		
Hva slags verdier eller tanker assosierer du med utdanning og skole?	Ser du på skole som en form for frihet eller som en slags plikt? Kom gjerne med andre synspunkter.	
Tror du kjønn har noe å si for utdanningsvalg eller yrke?		
Hva tenker du om utfordringer kvinner kan oppleve i arbeidsmarkedet?		

<p>Når var det du begynte å tenke på hva du hadde lyst til å gjøre etter videregående?</p> <p>Opplever du at noen snakker annerledes om utdanning til deg siden du er jente?</p>	<p>Fortell gjerne din historie og hvordan valgene dine har utviklet seg i løpet av tiden.</p>	
<p><b>Avslutning:</b></p>		
<p>Er det noe mer du vil tilføye eller snakke om?</p> <p>Noe du ville svart annerledes på nå som du har fått tenkt deg litt om</p> <p>Er det noe du angrer på under dette intervjuet?</p>	<p>Har du noen spørsmål om dette masterprosjektet?</p>	

## Vedlegg 2: Informasjonsskrivet og samtykkeerklæring

# Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave fra Universitetet i Bergen.

### Bakgrunn og formål

Dette masterprosjektet fra institutt for pedagogikk skal ta utgangspunkt i temaet: norskfødte jenter fra familier med innvandrerbakgrunn, og deres refleksjoner om høyere utdanning. Datainnhenting skal foregå gjennom intervju av jenter som kommer fra familier med innvandrerbakgrunn som er allerede tar høyere utdanning. Formålet er å få fram historiene til disse jentens perspektiv på utdanningsvalg og syn på utdanning. Problemstillingen lyder: *Hvilke refleksjoner knyttet til det å ta høyere utdanning har jenter som kommer fra familier med innvandrerbakgrunn og er i gang med høyere utdanning?*

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Å være med på dette masterprosjektet innebærer et individuelt intervju som vil vare rundt en time. Under intervjuene vil jeg ta noen notater samt bruke båndopptaker. Intervjuet vil ha fokus på deltakerens egne meninger om utdanning, kjønn, skole og utdanningsvalg.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og alle opplysningene samt intervjuene vil bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig for noen å gjenkjenne informantene. I masteroppgaven vil det bli benyttet fiktive navn og bakgrunnsopplysninger for å unngå mulig gjenkjenning. Alle opptakene fra intervjuet vil bli slettet etter at masteroppgaven er blitt levert våren 2017. Intervjuene vil bli lagret på en USB-penn, og oppbevares i et låst skap på Universitetet i Bergen. Det vil kun være meg og veileder som vil ha tilgang til opptakene.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg fra studien uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet og ikke bli brukt til masteroppgaven. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningen og opptakene vil bli slettet når masteroppgaven er ferdig, innen utgangen av 2017.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Joan Lloret Server, tlf: 93288435 eller sende en e-post til [jse056@student.uib.no](mailto:jse056@student.uib.no). Du kan også kontakte min veileder Førsteamanuensis Line Hilt på e-post: [line.hilt@nla.no](mailto:line.hilt@nla.no).

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

Samtykkeerklæring:

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Vedlegg 3: Vedlegg fra NSD**

#### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsskjema registrert 4/10-2016 for prosjekt 49062. Norskfødte jenter fra familier med innvandrerbakgrunn, og deres refleksjoner og forestillinger om høyere utdanning.

Vi har nå registrert at utvalget endres fra elever på vgs. til studenter i høyere utdanning. Personvernombudet har ingen merknader til endringen.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

--

Åsne Halskau  
Seniorrådgiver | Senior Adviser  
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services  
T: (+47) 55 58 21 88

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research  
Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) <mailto:postmottak@nsd.no> [www.nsd.no](http://www.nsd.no) <http://www.nsd.no>



Line Hilt  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 02.08.2016

Vår ref: 49062 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49062	<i>Norskfødte jenter fra familier med innvandrerbakgrunn, og deres refleksjoner og forestillinger om høyere utdanning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Line Hilt</i>
Student	<i>Joan Lloret Server</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

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



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 49062

Prosjektets formål er å se på hvilke forestillinger og refleksjoner knyttet til det å ta høyere utdanning for jenter i videregående skole som kommer fra familier med innvandrerbakgrunn har.

Rekruttering og førstegangskontakt foregår i samarbeid med ledelsen ved de respektive skolene. Det legges opp til at elevene får informasjon om prosjektet og at de elevene som ønsker selv tar kontakt med masterstudent angående deltakelse. Personvernombudet mener de ulike måtene rekruttering foretas på som beskrives i meldeskjemaet er fornuftige. Vi legger rutinemessig til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt og rekruttering, samt at frivilligheten ved deltakelse i forskning understrekes for elevene i forbindelse med rekruttering.

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

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

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette/anonymisere lydopptak