

Suksesshistorier?

- en kvalitativ studie av utdanningsvalg hos ungdom med minoritetsbakgrunn i eliteutdanninger.

Laila Jensen



Våren 2006

Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Universitetet i Oslo

Innholdsfortegnelse

INNHOLDSFORTEGNELSE	I
FORORD	III
SAMMENDRAG.....	IV
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN OG RELEVANS.....	2
1.2 HVEM ER MINORITETSUNGDOM?	3
1.3 HVA ER EN ELITEUTDANNING?	5
1.4 DELPROBLEMSTILLINGER OG TIDLIGERE FORSKNING	6
1.4.1 Mer driv?.....	6
1.5.2 Betydningen av sosiale relasjoner.....	7
1.4.3 Rekruttering til ulike studier.....	8
1.5.4 Rasisme og arbeidsmarked.....	9
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	10
2.0 METODE.....	12
2.1 VALG AV METODE OG DESIGN	12
2.2 MITT UTVALG.....	13
2.3 DET INFORMANTEN FORTELLER	15
2.4 DET NÆRE OG DET FREMMEDE	16
2.5 TILKNYTNING TIL TEMAET	17
2.6 FORHOLDET MELLOM TEORI OG EMPIRI	19
2.7 ETISKE BETRAKTNINGER	20
3.0 TEORIER OM ETNISKE MINORITETER OG UTDANNINGSVALG	22
3.1 BETYDNINGEN AV ETNISITET. TEORETISK RAMMEVERK.....	22
3.2 BETYDNINGEN AV SOSIAL KAPITAL OG PÅVIRKNING FRA FORELDRENE.....	24
3.2.1 Betydningen av sosial kapital.....	25
3.2.2 Foreldres påvirkning.....	28
3.3 BETYDNINGEN AV STATUS, ØKONOMI OG SUKSESS.....	30
3.4 ERFARINGER MED RASISME OG FORESTILLINGER OM ARBEIDSMARKEDET.....	31
3.5 OPPSUMMERING	33
4.0 BETYDNINGEN AV SOSIAL KAPITAL OG FORELDRENES PÅVIRKNING.....	35
4.1 HVORDAN PÅVIRKER FORELDRENES FORVENTNINGER?	35
4.1.1 Forventninger om utdanning som noe negativt	35
4.1.2 Forventninger som noe positivt	38
4.1.3 Om å være takknemlig	40
4.2 UTDANNING - ET ENSOMT PROSJEKT?.....	42
4.2.1 Ulik støtte fra foreldrene	42
4.2.2 Andre kilder til støtte	45
4.3 BETYDNINGEN AV INNVANDRINGSBAKGRUNN	47
4.3.1 "Utdanning er viktig uansett"	48
4.3.2 "Med utdanning står man aldri på bar bakke"	49
4.3.3 "Jeg tror etniske norske står mye friere"	50
4.4 OPPSUMMERING	53
5.0 BETYDNINGEN AV STATUS, ØKONOMI OG SUKSESS.....	56
5.1 BETYDNINGEN AV STATUS FOR UTDANNINGSVALG	56
5.1.1 Foreldre og barn har ulikt perspektiv.....	56
5.1.2 Ulike fagvalg	58
5.1.3 Metodologiske betraktninger	61
5.2 BETYDNINGEN AV ØKONOMI	62
5.3 HVA VIL DET SI Å HA SUKSESS?	64
5.4 HAR UTDANNINGEN EN VERDI I SEG SELV?	66

5.4.1 "Utdanning sier noe om hvem jeg er"	67
5.4.2 "Jeg er nok litt idealistisk av meg"	68
5.5 OPPSUMMERING	71
6.0 ERFARINGER MED RASISME/DISKRIMINERING OG FORVENTNINGER TIL ARBEIDSMARKEDET	73
6.1 HVA INNEBÆRER RASISME OG DISKRIMINERING?	73
6.2 OPPFATNINGER OM ARBEIDSMARKEDET	74
6.2.1 "Noen skylder på bakgrunn"	74
6.2.2 "Jeg tror min bakgrunn kan være en ressurs"	76
6.2.3 "Jeg stiller svakere enn etniske norske"	77
6.2.4 "Jeg ønsker å bevise at vi kan"	80
6.3 KJØNNSPERSPEKTIV PÅ UTDANNINGSVALG: DISKRIMINERING OG MULIGHETER	82
6.5 OPPSUMMERING	85
7.0 AVSLUTNING	87
7.1 BETYDNINGEN AV ETNISITET	87
7.2 BETYDNINGEN AV SOSIAL KAPITAL OG FORELDRENE PÅVIRKNING	89
7.3 BETYDNINGEN AV STATUS, ØKONOMI OG SUKSESS	91
7.4 ERFARINGER MED RASISME/DISKRIMINERING OG FORVENTNINGER TIL ARBEIDSMARKEDET	93
7.5 "LIKEVERDIG UTDANNING I PRAKSIS!"	94
7.6 VIDERE FORSKNING	97
7.7 SUKSESSHISTORIER? AVSLUTTENDE KOMMENTARER	98
LITTERATURLISTE	99

Forord

Jeg vil først og fremst takke mine ni informanter. Jeg vil takke dere for at dere stilte opp, og samtidig ønske dere lykke til med videre studier og fremtidige karrierer.

En stor takk også til min hovedveileder, Silje N. Fekjær, for oppmuntring og inspirerende faglig støtte. Dessuten vil jeg takke min biveileder og leder av oppfølgingsseminaret, Katrine Fangen.

Jeg vil dessuten rette en stor takk til mine kolleger i MiFA-prosjektet. Jeg er veldig glad for at jeg har fått lov til å jobbe for prosjektet. Arbeidet i MiFA har gitt meg muligheten til å jobbe med både teori og praksis.

Takk til mine studievenninner Ragnhild, Mari, Sigrid og Heidi. En stor takk også til Eugenia og Stine for gjennomlesning og gode innspill. Til sist ønsker jeg å takke min storebror og studiekamerat, Egil. Betydningen av søsken for utdanningsvalg skal ikke undervurderes.

Oslo, april 2006

Laila Jensen

Sammendrag

Dette er en studie av ungdom med minoritetsbakgrunn og deres begrunnelse for valg av utdanning. Oppgaven baserer seg på ni kvalitative dybdeintervjuer med studenter ved eliteutdanninger. Utdanningene som er representert i denne oppgaven er jus, medisin, tannlege, farmasi og siviløkonomi. Informantene jeg har intervjuet er født og oppvokst i Norge, men har foreldre som har bakgrunn fra Marokko, India, Vietnam og Pakistan.

Oppgaven tar for seg ulike problemstillinger knyttet til valg av utdanning. Påvirkning fra foreldre er en sentral del av studien. Til tross for at foreldrene til de fleste av mine informanter selv ikke har utdanning, har de vært svært positive og støttende til barnas utdanning. Begrepet sosial kapital blir ofte anvendt for å vise at sosiale relasjoner er av betydning for motivasjon og prestasjoner. Mine funn viser at sosial kapital er av betydning for mine informanter, fordi de opplever at relasjonen foreldrene er betydningsfull for valg av utdanning.

Undersøkelser viser at ungdom med minoritetsbakgrunn i større grad enn etnisk norske foretrekker utdanninger som gir høy grad av prestisje og sosial status i samfunnet. Mitt empiriske materiale antyder at høy status er av større betydning enn lønn når det gjelder utdanningsvalg. I den grad studentene er opptatt av lønn, er det økonomisk sikkerhet som i størst grad blir vektlagt. Dessuten viser flere av informantene til idealistiske motiver for valg av utdanning.

Selv om fokuset i oppgaven er ungdom med minoritetsbakgrunn, har jeg drøftet betydningen av andre forhold enn kulturbakgrunn. Portes & Rumbaut (2001) hevder at det i stor grad er konteksten, i dette tilfellet det norske samfunnet, som virker inn på ungdommenes forhold til utdanning. På tross av at samtlige av informantene har opplevd rasisme, ser flere av dem positivt på egen fremtiden med hensyn til muligheter på arbeidsmarkedet. Det er likevel slik at valg av utdanning er påvirket av frykt for diskriminering på arbeidsmarkedet. Valg av eliteutdanning har sammenheng med at de ønsker å stille sterkt med hensyn til jobb, samtidig som de gjennom utdanning ønsker å bevise noe overfor majoritetssamfunnet. Viktigheten av utdanninger som gir høy sosial status blir av flere av informantene knyttet opp mot det å få respekt i samfunnet.

John Ogbu (1991) tar i bruk begrepet ”dobbel referanseramme”, som viser til at frivillige innvandrere sammenlikner sin nåværende situasjon med situasjonen i hjemlandet. Siden mine informanter er født og oppvokst i Norge, har jeg analysert hvordan foreldrenes erfaringer har preget ungdommene. Informantene oppgav at det var viktig å benytte seg av de mulighetene man har til utdanning, og de knyttet denne oppfatningen til at foreldrene har innvandret.

Selv om foreldrene til mine informanter tilhører arbeiderklassen her i Norge, har noen av informantenes foreldre med utdanning og middelklassebakgrunn i hjemlandet. Mine funn tyder på at de av informantene som har foreldre med utdanning, opplever utdanning som en selvfølge i sterkere grad enn de som har foreldre uten utdanning. Slik ser vi at den klassebakgrunnen de hadde i hjemlandet er av betydning for foreldrenes holdninger til utdanning.

1.0 Innledning

Utbygging av utdanningssystemet har vært prioritert i Norge helt siden etterkrigstiden. ”Lik rett til utdanning” er et av de viktigste slagordene i velferdsstaten (Hansen 1999). De fleste forskere er enige om at det fremdeles eksisterer store sosiale forskjeller i utdanning, men det er derimot ikke enighet om hvordan man kan forklare disse forskjellene.

Tidligere har forskning på utdanningsforskjeller i hovedsak analysert ulikheter knyttet til kjønn, sosioøkonomiske og geografiske forskjeller (Boudon 1974; Hernes 1974; Gambetta 1986; Hansen 1986, 1999; Shavit & Blossfeldt 1993). Etersom antallet personer med minoritetsbakgrunn i Norge øker, har fokuset i den senere tid vært på ulikheter knyttet til etnisitet. Flere forskere har uttrykt bekymring for de økonomiske og sosiale forholdene som personer med minoritetsbakgrunn lever under (Wikan 1995; Brox 2003).

Forskning på utdanningsforskjeller viser at personer med minoritetsbakgrunn er underrepresentert i rekrutteringen til høyere utdanning i Norge (Opheim og Støren 2001; Sletten 2001; Dæhlen 2002). Undersøkelser viser også at ungdom med minoritetsbakgrunn har noe lavere skoleprestasjoner enn etnisk norske ungdommer (Lauglo 1996; Krange og Bakken 1998; Bakken 2003). Per O. Aamodt (1994) viser at veien til posisjoner med makt og innflytelse i stadig større grad går gjennom utdanning. Dersom det er slik at ungdom med minoritetsbakgrunn er underrepresentert når det gjelder utdanning, gir dette grunn til bekymring. Nyere undersøkelser viser derimot at minoritetsungdom i stadig større grad tar høyere utdanning, og at de har svært høye ambisjoner og positive holdninger til utdanning (Sletten 2001; Støren 2005). Dessuten viser undersøkelser at de minoritetsungdommene som velger høyere utdanning, i større grad enn etnisk norske ungdommer velger utdanninger som gir høy sosial status i samfunnet (Pihl 1998; Bakken 2003).

Den overordnede problemstillingen i oppgaven lyder som følger:

Minoritetsstudenter i eliteutdanninger:

- hvordan forklarer de utdanningsvalgene sine?

1.1 Bakgrunn og relevans

Det er et uttalt mål fra Stortingets side å øke etniske minoriteters deltakelse og synliggjøring på alle områder i det norske arbeids- og samfunnsliv (St.meld. 49: 03/04). Den forrige regjeringen la i desember 2003 frem en strategiplan med tittelen: *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004- 2009* (UFD 2003). Bakgrunnen for strategiplanen er at ungdom med minoritetsbakgrunn kommer dårligere ut enn majoritetsungdom både med hensyn til deltakelse og læringsutbytte, enten de er født i Norge eller har kommet hit senere. Ved at flere med minoritetsbakgrunn tar utdanning kan kulturelt, språklig og etnisk mangfold innvirke positivt i samfunnet. Statsminister Jens Stoltenberg (2006) sa i sin nyttårstale:

Vi ser mange tegn til at særlig annengenerasjon av nordmenn med utenlandsk opprinnelse gjør seg sterkere gjeldende i samfunnet som ledere og forbilder. Ved Lørenskog videregående skole var det i fjor to elever med innvandrerbakgrunn som fikk de beste resultatene. Disse to – Farianne Rochan med iransk bakgrunn, og Zaheer Ahmad med pakistansk bakgrunn – studerer i dag medisin i Oslo. De er der gjennom egen kraft og vilje – og den plattformen som fellesskapet gir dem.

Utdanning kan bidra til integrering. Det er imidlertid viktig å presisere at integrering ikke kun er et enveis prosjekt der mennesker med minoritetsbakgrunn må tilpasse seg majoriteten gjennom for eksempel utdanning. Integrering er et toveis prosjekt der det norske samfunnet har ansvar for at personer med minoritetsbakgrunn ikke blir diskriminert i utdanningssystemet eller i arbeidslivet.

Oppgaven er altså knyttet opp mot samfunnsmessige og politiske målsetninger gjennom nylig publiserte stortingsmeldinger og strategiplaner. Å redusere ulikheter i utdanning er fremdeles en viktig målsetning for den norske velferdsstaten. Mjøsutvalget skrev: ”*Vi vet alt for lite om hva som styrer utdanningsvalgene blant innvandrerungdom*” (NOU 2000: 14: 425). Min oppgave er således et relevant bidrag til forskningen. I tillegg ser jeg at det er blitt gjort lite kvalitative studier på temaet minoriteter og utdanning, noe som gjør oppgaven ytterligere interessant.

Min personlige interesse for temaet bygger delvis på at jeg våren 2004 ble ansatt ved MiFA (Minoriteter i Fokus i Akademia)- prosjektet på Universitetet i Oslo. MiFA-prosjektet har som målsetting å iverksette en rekke tiltak rettet mot rekruttering av flere minoritetsstudenter, bedre oppfølging av disse under studieløpet og formidling av ferdiguteksaminerte studenter

med minoritetsbakgrunn til arbeidslivet (MiFA 2006). Gjennom arbeid i dette prosjektet samt teorikurs i ulikhet og lagdeling ved Universitetet i Oslo, har jeg blitt engasjert i problemstillinger knyttet til minoriteter og utdanning.

1.2 Hvem er minoritetsungdom?

Innvandrerbefolkningen, slik Statistisk Sentralbyrå (SSB) definerer den, består av personer med to utenlandsfødte foreldre, det vil si personer som selv har innvandret til Norge eller som er født i Norge og har to utenlandsfødte foreldre. I følge SSB (2005) utgjør innvandrerbefolkningen i Norge 8 %, og dette tilsvarer 365 000 personer. Av disse kommer 98 000 personer fra andre nordiske land eller fra Vest-Europa og Nord-Amerika, mens 266 000 har bakgrunn enten fra Øst-Europa eller Tyrkia og land i Asia, Afrika og Sør-Amerika. Sistnevnte gruppe blir av SSB betegnet som ikke-vestlige land. Samlet sett er det 301 000 førstegenerasjons innvandrere i Norge, og 64 000 personer er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre.

I denne oppgaven fokuserer jeg på ungdom som er født og oppvokst i Norge, men som har foreldre som er født i et ikke-vestlig land, det vil si Asia (inkludert Tyrkia), Afrika, Sør- og Mellom-Amerika eller Øst-Europa. Barn av innvandrere til Norge blir ofte kalt ”annengenerasjons innvandrere”, men betegnelsen er omdiskutert. Dette er personer som selv ikke har innvandret, og det kan derfor være misvisende å bruke betegnelsen innvandrer om denne gruppen (Bjertnæs 2001). I litteraturen har begreper som ”etterkommere av innvandrere til Norge” og ”førstegenerasjonsnordmenn” blitt vurdert som alternativer (Jacobsen 2002: 20).

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelsene ”ungdom med minoritetsbakgrunn” eller ”ungdom med innvandrerbakgrunn”. Til tross for at mine informanter er født og oppvokst i Norge, møter de mange av de samme holdningene og fordommene som foreldrene deres gjorde og fremdeles gjør. Jon Rogstad (2001: 27) bruker begrepet ”synlig minoritet” for å understreke hvordan hudfarge, navn, språk og religionsutøvelse er med på å fortolke og tillegge andre egenskaper ut ifra umiddelbare og lett identifiserbare egenskaper. Hans poeng er i stor grad sammenfallende med Fredrik Barths (1969). Dersom en person blir identifisert med en etnisk gruppe, blir han eller hun samtidig tillagt visse verdier. Selv om mine informanter har vokst opp i Norge, er det altså interessant å se hvordan ytre kjennetegn gjør at de faller inn under kategorien ”innvandrer”.

Det er viktig å være klar over at hvilke ord og betegnelser vi bruker, er med på å skape og gjenskape virkeligheten. Dette er særlig interessant med hensyn til ulike minoriteter i samfunnet, der stigmatiserende betegnelser ofte kan fremtre på bakgrunn av for eksempel diskriminering eller manglende kunnskap. Siden jeg velger å studere ungdom med minoritetsbakgrunn, sier jeg implisitt at det er noe som skiller denne gruppen fra majoriteten, det vil si "de norske". Her vil faren for en reduksjonisme være tilstede, det vil si at jeg knytter mine informanters utsagn opp mot deres innvandringsbakgrunn i større grad enn det som er tilfelle. Ved bruk av kategoriseringer kan man opprettholde eller videreføre konstruksjoner av forskjeller som kanskje ikke er til stede.

Pierre Bourdieu (1995) argumenterer for at dersom man kun fokuserer på én variabel for å forklare et individs valg, risikerer man å undergrave en rekke viktige faktorer som henger sammen med denne. Han mener at man ikke kan "klumpe sammen" sosiale grupper til aggregerte, og derfor også fiktive, enheter (Broady 1990: 480). Marianne Dæhlen (2002) hevder derimot at et slikt standpunkt kan skape problemer for forskningen og samfunnsdebatten. Hun fremholder at man ved kun å rette fokus mot uheldige kategoriseringer, kan komme til å overse forhold som kan ramme mennesker med en spesiell bakgrunn. For eksempel vil man ved å sette fokus på innvandrere, finne ut om de for eksempel på bakgrunn av ytre kjennetegn møter mer diskriminering enn etnisk norske.

I likhet med Annick Prieur (2004) i boka *Balansekunstnere*, har jeg ikke utelukkende sett på unge med bakgrunn fra en bestemt etnisk gruppe eller land. Prieur argumenterer for at det derfor blir lettere å se betydningen av andre forhold enn kulturbakgrunn. Jeg håper å få frem noen av de felles erfaringer som innvandrere og deres barn møter i det norske samfunnet. Samtidig ser jeg at mitt fokus på innvandrere som gruppe er problematisk i så måte, fordi jeg gjennom å fokusere på innvandrere jo sammenlikner og leter etter trekk ved en konstruert gruppe. Det er imidlertid viktig å være klar over at innvandrere i Norge kommer fra forskjellige virkeligheter. Noen kommer fra krig og kaos, andre fra repressive regimer og noen fra langt mer åpne samfunn. Slike forhold vil være med på å påvirke hvilke holdninger man har til utdanning og sosial mobilitet i det landet man kommer til (Ogbu 1991; Portes & Rumbaut 2001).

1.3 Hva er en eliteutdanning?

Informantene jeg har intervjuet tar alle utdanninger som Marianne Nordli Hansen (1999) klassifiserer som eliteutdanninger. Hun baserer seg på SSBs kategoriseringer, der utdanninger på universitets- og høghskolenivå blir delt inn i ulike typer. Eliteutdanninger er studier som leder fram mot profesjoner som jurist, lege, tannlege, veterinær, farmasøyt, sivilingeniør, arkitekt og siviløkonom. Disse utdanningene leder frem til yrker med høy lønn og et relativt sikkert arbeidsmarked. I tillegg er dette yrker som gir høy sosial status og anerkjennelse i samfunnet. Eksklusiviteten opprettholdes ved at de fleste av disse utdanningene er lukkede studier med høye opptakskrav.

Hansen (1999) undersøker hvorvidt utdanningsekspløsjonen på begynnelsen av 1990-tallet har ført til sosial utjevning i utdanning, og finner at nivået av ulikhet er størst i rekrutteringen til elitestudiene. Når utdanningsnivået i befolkningen generelt økes kan det være rimelig å tro at det vil gå inflasjon i verdien av utdanning, og at det følgelig vil knyttes en større usikkerhet til avkastningen av utdanning (Collins 1979). Fordi antallet studieplasser ved eliteutdanninger ikke øker på lik linje med andre typer høyere utdanning, bevarer imidlertid disse utdanningene sin verdi og status på arbeidsmarkedet.

Eliteutdanninger er videre kjent for å være selvrekrutterende (Hansen 1999; Aamodt og Vabø 2005). Det vil si at de oftere enn andre studier rekrutterer studenter med bakgrunn fra akademikerfamilier, samt at det finnes en høy andel barn av for eksempel leger, som studerer medisin. Siden ungdom med minoritetsbakgrunn i større grad enn annen ungdom befinner seg i de lavere sosiale lag og i mindre grad tar høyere utdanning (Østby 2004), vil det være interessant å se på hvorfor informantene har søkt seg til et elitestudium. Studenter med minoritetsbakgrunn i elitestudier er en sterkt selektert gruppe fordi de går til topps i et utdanningssystem der andre med minoritetsbakgrunn i større grad enn majoriteten faller fra underveis (Opheim og Støren 2001).

Sonia Nieto (1992) argumenterer for at det er viktig å se på de som faktisk klarer seg til tross for miljømessige hindringer. Hun hevder at man ved å se på suksesshistorier, kan gå bort ifra deterministiske forståelser. Dersom vi ikke ser på enkeltindivider, men kun fokuserer på hele grupper, får vi stereotypiske fremstillinger av for eksempel hvorfor etniske minoriteter får dårligere karakterer i skolen eller hvorfor de velger visse utdanninger fremfor andre. For mye

av forskningen på minoritetsungdom i skolen har tatt utgangspunkt i de som faller fra i utdanningssystemet. Dessuten er det viktig å se på de som lykkes med hensyn til at utdanning er viktig for integreringen i samfunnet (Zhou 1997). Ut ifra valg av utdanning kan mine informanter sies å være svært ambisiøse, og følgelig er det interessant å analysere om de oppfatter seg selv som ambisiøse og eventuelt hvordan de mener disse ambisjonene har oppstått.

Hvorvidt eliteutdanningene faktisk blir regnet som høystatusyrker generelt i samfunnet, kan derimot problematiseres. Det kan for eksempel tenkes at en utdanning som farmasi ikke har like høy status i miljøer der det er liten kjennskap til både utdanningen og hva en farmasøyt egentlig jobber med. Videre kan hvilken status disse yrkene ha, også avhenge av jobbmulighetene til ferdigutdannede eller av generelle utdanningstrender i samfunnet. Det er likevel verdt å poengtere at disse profesjonsutdanningene generelt sett er kjennetegnet av høyere jobbsikkerhet og bedre lønnsbetingelser enn andre utdanninger.

1.4 Delproblemstillinger og tidligere forskning

Min hovedproblemstilling handler om hvordan informantene selv forklarer sine utdanningsvalg. Oppgaven tar for seg følgende delproblemstillinger:

- Mener informantene at etnisitet har noe å si for sitt utdanningsvalg?
- I hvilken grad har foreldre vært av betydning for valget?
- Har status, økonomi og suksess vært relevant?
- Har informantene møtt rasisme eller frykter de det, og hvordan har dette påvirket hva slags syn de har på utdanning og arbeidsmarkedet?

Jeg har valgt å vektlegge noen utvalgte aspekter ved ungdommenes utdanningsvalg. Jeg vil nå kort presentere tidligere forskning som ligger til grunn for delproblemstillingene i oppgaven.

1.4.1 Mer driv?

Jeg har valgt å fokusere på ambisiøse studenter fordi det i den senere tid er hevdet at det finnes et spesielt ”driv” blant ungdom med minoritetsbakgrunn når det gjelder skolemotivasjon, og at de derfor er minst like motiverte som etnisk norske ungdommer til å ta utdanning (Lauglo 1996, 2000; Krange og Bakken 1998; Pihl 1998; Sletten 2001; Bakken

2003). Siden minoritetsungdom gjennomsnittlig oppnår dårligere karakterer i skolen og vokser opp under dårligere sosioøkonomiske kår enn andre tenåringer i Norge, vil det være naturlig å anta at ambisjonene deres er lavere enn majoritetens (Bakken 2003). Tidligere forskning viser derfor at sosial bakgrunn er av mindre betydning for minoritetsungdom enn for majoritetsungdom, fordi minoritetsungdom har høyere utdanningsmotivasjon enn man skulle forvente ut ifra klassebakgrunn (Ogbu 1991; Lauglo 1996; Krange og Bakken 1998; Opheim og Støren 2001; Arnesen 2002).

Innvandrerbefolkningen i Norge er imidlertid ikke en homogen gruppe verken når det gjelder prestasjoner eller ambisjonsnivå. Thor O. Engen m. fl. (1996) viser at elever med persisk eller vietnamesisk som morsmål, presterer bedre enn elever som har tyrkisk eller urdu som morsmål, mens Håvard Hellands (1997) undersøkelser konkluderer med at elever fra Oslo som har foreldre fra Vietnam presterer bedre enn elever som har foreldre fra Pakistan. Samtidig konkluderer Mira Sletten (2001) med, i en surveyundersøkelse blant Osloungdom fra 1996, at det er forskjeller i ambisjonsnivå med hensyn til landbakgrunn. Undersøkelsen viser at ungdom med foreldre fra Pakistan, Vietnam, Iran og India ga uttrykk for høyere utdanningsambisjoner enn gjennomsnittet av den norske befolkningen, mens de som har foreldre fra tidligere Jugoslavia, Tyrkia og Marokko, sikter lavere i utdanningssystemet. Det er imidlertid verdt å legge merke til at Sletten undersøkte hvilke utdanningsønsker ungdommene hadde, og det er derfor grunn til å tro at dette vil avvike fra ungdommenes faktiske valg.

Ved å studere ambisiøse studenters utdanningsvalg, vil jeg kunne undersøke hvilke forhold som har vært av betydning for deres skolemotivasjon og valg av utdanning. Jeg vil dessuten analysere hvorvidt informantene er av den oppfatning at deres ambisjonsnivå kan forklares med innvandringsbakgrunn.

1.5.2 Betydningen av sosiale relasjoner

Prieur (2004) hevder det er grunn til å tro at familiesamhold blir viktig i innvandrerfamilier, fordi man har et begrenset nettverk sammenliknet med det man hadde i hjemlandet. En av delproblemstillingene mine i denne oppgaven tar for seg betydningen av foreldre og sosiale relasjoner.

Dæhlens (2002) studier av valg av utdanning blant studenter ved Høgskolen i Oslo, viser at minoritetsstudenter i større grad enn etnisk norske studenter rapporterer at de har blitt oppmuntret av far, mor, søsken og/eller tidligere lærere og rådgivere når det gjelder valg av utdanning. Disse funnene støtter opp under Ida Marie Andersens (1999) undersøkelse ved Høgskolen i Oslo, der hun ser at informanter med pakistansk bakgrunn forteller om tette familiebånd og at foreldrene hadde stor betydning for utdanningsvalget.

Anders Bakken (2003) viser i en rapport basert på undersøkelsen *Ung i Norge* derimot at foreldrenes involvering i skolen ikke er årsak til prestasjonsforskjeller mellom minoritetsungdom og majoritetsungdom. Samtidig hevder han at elever med minoritetsbakgrunn i større grad opplever at foreldrene er opptatt av at de skal ta utdanning etter videregående skole, og at de blir oppmuntret til være blant de som får best karakterer i sin klasse.

I denne oppgaven skal jeg analysere hvordan informantene opplever at foreldrene har hatt betydning for valg av utdanning, og om dette i så fall kan knyttes til innvandringsbakgrunn. Kan valg av utdanning ha noe å gjøre med at informantene setter så stor pris på foreldrenes ”offer” at de føler seg forpliktet eller kanskje til og med presset til å gjøre det beste ut av de mulighetene de har? Eller er det slik at informantene har fått så gode karakterer at det ville bli sett på som sløsing med evner dersom man ikke tar et krevende studium? En del av problemstillingen blir således hvordan ungdommene oppfatter foreldrenes holdninger til utdanning, og i hvilken grad de føler de har fått hjelp og støtte til skolearbeid.

1.4.3 Rekruttering til ulike studier

Det er imidlertid ikke bare vertikale forskjeller basert på utdanningsnivå som skiller personer med minoritetsbakgrunn fra etnisk norske når det gjelder høyere utdanning. Skillene kan også sies å være horisontale, gjennom at minoritetsungdom velger utdanninger som i særlig grad er knyttet til noen samfunnsområder.

I Norge velger studenter med ikke-vestlig bakgrunn i større grad utdanninger innenfor naturvitenskap og teknikk, og i mindre grad innenfor undervisning (Bakken og Sletten 2000; Dæhlen 2002; Opheim og Støren 2001; UFD 2003; Schou 2006). At førstegenerasjons innvandrere som ikke behersker det norske språket like godt som etnisk norske velger mindre språkavhengige utdanninger som naturvitenskap og teknikk, er ikke bemerkelsesverdig.

Det interessante er at ulikheter i fagvalg også opprettholdes blant deres barn som født og oppvokst i Norge (Opheim og Støren 2001).

Slettens (2001) undersøkelser konkluderer også med at det er forskjeller i yrkesaspirasjoner blant minoritets- og majoritetsungdom. Selv om mange av de mest populære yrkene er populære både blant ungdom med minoritetsbakgrunn og etnisk norske ungdommer, finner hun at ungdom med minoritetsbakgrunn oftere aspirerer mot yrker som faller inn under det hun kategoriserer som det økonomiske, tekniske og det sosiale feltet, mens etnisk norske ungdommer i større grad ønsker yrker tilknyttet det humanistiske feltet.

Bakkens (2003) undersøkelser tyder på at halvparten av minoritetslevene ønsker høystatusyrker, mens dette gjelder for litt mindre en tredjedel av majoritetslevene. Dessuten er det grunn til å hevde at minoritetsungdom også legger mulighetene for høy lønn til grunn når de skal velge utdanning. I likhet med Dæhlens (2002) undersøkelser av studenter ved Høgskolen i Oslo, finner Joron Pihl (1998) i sin doktoravhandling om minoriteter og den videregående skolen, at minoritets elever rapporterer at høy inntekt er av betydning for valg av utdanning.

I oppgaven fokuserer jeg derfor på i hvilken grad informanter mener at yrker som gir muligheter for høy sosial status har vært av betydning for deres valg av utdanning. Jeg vil også undersøke hvorvidt økonomi og det å ha suksess har hatt innvirkning på valget. Og er det slik at status og økonomi er nært relaterte forhold, eller kan de være av ulik betydning for informantene?

1.5.4 Rasisme og arbeidsmarked

Når det gjelder uttelling på arbeidsmarkedet med hensyn til lønn, viser norske undersøkelser at etniske minoriteter samlet sett oppnår dårligere resultat enn personer med etnisk norsk bakgrunn (Djuve og Hagen 1995; Støren 2002). Det imidlertid viktig å få frem at det skjer endringer i sysselsettingen når det gjelder de som selv har innvandret til Norge, og barna deres som er født og oppvokst i Norge. I følge Statistisk sentralbyrå (2002) er sysselsettingsraten høyere for de som er født og oppvokst i Norge, enn for de som selv har innvandret. Det tas imidlertid med i betraktningen at de som selv er født i Norge, har forholdsvis lav alder. Det er rimelig å tro at de fremdeles er under utdanning og har deltidsjobber, samtidig som det er færre i denne gruppen som har forsørgeransvar (SSB 2002).

Til tross for at sysselsettingen er høyere for de som er født og oppvokst i Norge, viser Tormod Øia (2005) i en rapport at hver tredje ungdom med innvandrerbakgrunn frykter arbeidsledighet. Han finner også at denne frykten er dobbelt så stor blant innvandrerungdom som blant etnisk norske ungdommer med like høy utdanning. Øia finner dessuten at ungdommer med innvandrerbakgrunn har høyere ambisjoner enn jevnaldrende med etnisk norsk bakgrunn, men at de likevel ikke tror en god utdanning er noen garanti for fast arbeid og en trygg fremtid.

Den siste av delproblemstillingene tar for seg hvorvidt informantene har opplevd rasisme, og hvilke muligheter de tror de vil ha på arbeidsmarkedet. Har erfaringer på dette området påvirket ungdommene når det gjelder valg av utdanning? Jeg ønsker å stille spørsmål om valg av konkrete og anerkjente profesjonsutdanninger blant minoritetsungdom kan knyttes til frykt for diskriminering på arbeidsmarkedet.

1.5 Oppgavens oppbygning

I det neste kapittelet redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem metodisk, samtidig som jeg presenterer hvilke etiske refleksjoner jeg har foretatt meg. Videre følger et kapittel der jeg drøfter ulike teorier som ligger til grunn for mine analyser av informantenes utdanningsvalg.

Det første analysekapittelet omhandler i hvilken grad informantene mener at foreldrene har vært viktige for valget av utdanning. Jeg drøfter hvilken betydning sosial kapital har for prestasjoner og muligheter. Det andre analysekapittelet tar for seg informantenes forhold til status og økonomi. I hvilken grad har disse forholdene hatt betydning for utdanningsvalget? Videre analyserer jeg hva som menes med suksess i livet. Er informantene opptatt av å ha suksess, og er de eventuelt opptatt av å vise deres suksess overfor andre? I det siste analysekapittelet ser jeg på hva slags erfaringer informantene har med rasisme. Et viktig spørsmål i dette kapittelet er hvordan de tror sjansene deres er på arbeidsmarkedet. Jeg ønsker å stille spørsmål om erfaringer eller frykt for rasisme har påvirket deres syn på senere jobbmuligheter.

Oppgaven avsluttes med et sammenfattende kapittel der drøfter de teoretiske og empiriske hovedlinjene i oppgaven. Videre argumenterer jeg for hvilke politiske og samfunnsmessige implikasjoner min studie gir, samt skisserer ideer til videre forskning

2.0 Metode

I dette kapittelet presenterer jeg hvordan jeg har gått frem metodisk. Jeg vil blant annet begrunne valg av metode, presentere mitt utvalg og se på hvordan min tilknytning til temaet og min egen person kan påvirke de svarene jeg får. Dessuten vil jeg redegjøre for de etiske betraktninger jeg har gjort, spesielt med tanke på å sikre informantenes anonymitet.

2.1 Valg av metode og design

Hovedformålet med denne oppgaven er å analysere studentenes egne erfaringer og vurderinger når det gjelder valg av utdanning. Kvalitativ metode ble et naturlig valg ut fra oppgavens problemstilling. Jeg har i alt foretatt ni dybdeintervjuer, og disse hadde en gjennomsnittlig lengde på en time og tjue minutter. Jeg transkriberte samtlige av intervjuene i sin helhet.

Intervjuene ble utført på Universitetet i Oslo, men i ulike kontekster. Halvparten av intervjuene foregikk på grupperom, mens den andre halvparten ble holdt ute på gressplenen på universitetsområdet. Intervjuene jeg foretok innendørs bar preg av en mer formell setting, mens intervjuene jeg holdt utendørs varte lenger og hadde en løsere tone. Selv om jeg ikke oppfattet at intervjusted var av vesentlig betydning for hva informantene fortalte meg, oppfattet jeg det slik at både informanten og jeg selv var mer komfortable i en utendørs og mer uformell setting.

Intervjuguiden min var strukturert etter fire hovedkategorier av spørsmål (se vedlegg). Jeg ønsket at den skulle være så åpen som mulig, derfor foretok jeg såkalte semi-strukturerte intervjuer (Thagaard 1998). Temaene var fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på disse ble bestemt ut fra samtalens gang. Et fleksibelt design gjorde det mulig å ”forfølge” de grunnene informantene selv oppgir i stor grad, slik at informanten og jeg kan forsøke å komme frem til en forståelse av valget de har tatt. Intervjuguiden er ganske detaljert og inneholder konkrete spørsmål, men det har ikke vært noe mål å komme i gjennom alle spørsmålene i hvert intervju.

Bourdieu & Wacquant (1993) fremsetter ”deltakende objektivisering” som et ideal. Dette idealet innebærer at intervjueren og informanten sammen skal forsøke å utarbeide en analyse.

En slik analyse vil bygge på en felles forståelse av hvordan ytre omstendigheter eller samfunnsmessige forhold har virket inn på den intervjuedes liv (Prieur 2002). Med Bourdieus ideal i bakhodet ønsket jeg i intervjuene å konfrontere informantene med mine egne antagelser, samt å få deres reaksjoner og oppfatninger av tidligere forskning. Siden mine informanter er kjent med forskning og høyere utdanning (om enn ikke samfunnsfag), mener jeg dette har vært en hensiktsmessig tilnærming. Selv om målet med en slik tilnærming er å komme frem til en felles analyse, er det viktig å være klar over at mine egne antagelser og fortolkninger kan legge føringer på informantens vurderinger.

Det er imidlertid vanskelig å vite om man har nådd en dypere forståelse ved å la noe av analysen være åpen for informantene. En av guttene jeg intervjuet var litt vag når jeg spurte om han hadde opplevd rasisme. Han fortalte at han hadde opplevd rasisme i form av å bli nektet inngang på utesteder og liknende. Han var derimot litt usikker på om man kunne definere slike opplevelser som rasisme, om han hadde en korrekt definisjon av rasisme eller om nordmenn flest ville kalle det rasisme. Dersom man underkommuniserer betydningen av opplevelser med rasisme, vil det være vanskelig å se hvordan slike erfaringer har påvirket deg med hensyn til valg i livet. Bourdieus ideal om deltakende objektivisering kan være med på å synliggjøre strukturelle hindringer som ligger til grunn for ønsker og valg. Ved å bruke en slik tilnærming kan jeg dessuten sørge for at jeg ikke trer fortolkninger ned over hodet på informantene uten at de selv får være med å validere dem.

2.2 Mitt utvalg

Gjennom arbeidet i MiFA har jeg kommet i kontakt med studenter med minoritetsbakgrunn på Universitetet. Dessuten har jeg kontaktet etniske studentforeninger på Universitetet, samt snakket med venner og bekjente. Arbeidet med å finne informanter viste seg å bli mer tidkrevende enn antatt, i og med at jeg ønsket å ha et strategisk utvalg med en viss spredning med hensyn til kjønn, foreldrenes fødeland, type utdanning og at de skulle være født og oppvokst i Norge. I følge Tove Thagaard (1998: 51) er det i kvalitative undersøkelser ofte hensiktsmessig med slike strategiske utvalg, fordi man ønsker å finne frem til informanter som kan gi mest mulig relevant informasjon i forhold til problemstillingen. Siden utvalget ikke er representativt er det derfor ikke mulig å generalisere mine funn, men jeg mener en spredning i utvalget kan være hensiktsmessig for belyse flest mulige sider ved det å velge en utdanning. I kvalitativ metode benytter man seg heller av begrepet overførbarhet. Dette

innebærer at det er min fortolkning som gir grunnlag for overførbarhet, ikke beskrivelser av mønstre i mitt empiriske materiale (Thagaard 1998: 184).

De ni informantene jeg til slutt fant frem til hadde bakgrunn i fire ulike ikke-vestlige land; Pakistan, Marokko, India og Vietnam. Fire av dem er gutter og fem er jenter, og de er alle født og oppvokst i Norge.¹ I utvalget er eliteutdanningene farmasi, odontologi, medisin, jus og siviløkonomi representert.

Kun en av mine informanter hadde foreldre som kom til Norge som flyktninger. De andre informantenes foreldre kom til Norge for å søke arbeid. Fedrene til informantene har jobbet i industrien eller i serviceyrker her i Norge. Etter å ha etablert seg selv i Norge, giftet de seg enten med en fra hjemlandet, eller en fra samme land som bodde i Norge. De fleste av mødrene har arbeidet deltid med barn eller i serviceyrker, og som oftest har de først begynt å jobbe etter at barna kom i skolealder.

Foreldrenes sosiale status i hjemlandet varierte imidlertid en del. Noen kunne fortelle at slekten deres kom fra landsbygda og var fattige, mens andre igjen hadde bakgrunn i middelklassen. Noen av foreldrene hadde tatt diverse kurs etter at de kom til Norge. Det kan altså være problematisk å overføre betegnelser på klasse over landegrensene. Selv om foreldrene ut ifra yrke plasseres i arbeiderklassen i Norge, har to av informantenes foreldre høyere utdanning fra hjemlandet. Kostnadene forbundet med det å ta utdanning i deres hjemland på den tiden da de tok utdanning, sier noe om at de relativt sett kommer fra økonomisk ressurssterke familier. At disse foreldrene er opptatt av at barna deres skal ta utdanning, er derfor ikke oppsiktsvekkende.

For noen vil det kanskje være slik at utdanning i Norge blir en måte å få tilbake ”tapt” klasseposisjon i forhold til den familien hadde i hjemlandet. Det er viktig å ha i tankene at migrasjon ikke alltid gir stigende sosial mobilitet (Danielsen 2004). Særlig kan dette være tilfelle for flyktninger. For enkelte av foreldrene til mine informanter, vil altså migrasjonen føre til et brudd i karrieren og nedadgående sosial mobilitet.

¹ Med unntak av en informant som kom til Norge da han var et par måneder gammel.

2.3 Det informanten forteller

Jeg tok kontakt med mine informanter per telefon eller e-post, og avtalte som oftest at intervjuet skulle foregå et par uker senere. Under intervjuene kunne flere av informantene fortelle meg at de hadde tenkt over utdanningsvalget sitt siden telefonsamtalen fant sted.

Sitatene jeg har benyttet meg av i oppgaven er gjengitt nokså ordrett fra det informantene fortalte, men enkelte sitat er noe redigert for leservennlighetens skyld. Når man som forsker skal fortolke informanternes utsagn, er det viktig å reflektere over at informanten av ulike årsaker kan ønske å gi seg ut for å være annerledes enn den de faktisk er. På den annen side er nettopp fortolkning av informanternes ulike måter å fremstå på, en del av en forskers oppgave. Det interessante for meg i denne oppgaven har vært å høre informantenes historier, ikke forsøke å ”avkle” dem eller mistro deres motiver.

Selvpresentasjon er et godt eksempel i så måte. Jeg tror det vil være rimelig å anta at man i en intervjusituasjon ønsker å fremstå som en bra person, og følgelig kan jeg oppleve underrapportering av for eksempel egoistiske eller statuspregede beveggrunner for utdanningsvalg. Alternativt kan informantene ha et ønske om å overbevise forskeren om sin vanskelige livssituasjon, og i større grad trekke frem negative ting ved for eksempel sin kulturbakgrunn. Man kan også ønske å fremstå som mer uavhengig og selvstendig enn det som reelt er tilfelle.

Når det gjelder svarene jeg fikk av informantene angående deres foreldre og familie, kan det være slik at ungdommene er lojale mot sine foreldre dersom de er av den oppfatning at majoritetssamfunnet angriper foreldrenes verdier og tradisjoner. Det kan igjen føre til at informantene forsterker familiens betydning, da særlige det positive ved den, og at man verner om den i større grad (Engebriksen, Bakken og Fuglerud 2004).

Det kan også hende at det er vanskelig for informantene å huske tilbake i tid til da de tok valget om utdanning, og at informantenes refleksjoner rundt arbeidsmarkedsforhold fremtrer i sterkere grad jo nærmere de kommer endt utdanning. Det er dessuten mulig å anta at man i løpet av flere års studier kan ha blitt påvirket av den ”kultur” som eksisterer på studiet². De informantene jeg til slutt brukte i oppgaven var i snitt kommet midtveis i studiene.

² Dette er noe jeg vil komme tilbake til under betydningen av idealisme i avsnitt 5.4.2.

2.4 Det nære og det fremmede

Hvordan min egen person har påvirket intervjuene, kan forklares ut ifra hvordan min bakgrunn preger min forståelse, og hvordan jeg blir oppfattet av den jeg intervjuer.

Thagaard (1998: 72) hevder at kjennskap til feltet gjør at man bedre kan tenke seg aktuelle problemstillinger uten å måtte gjøre et stort forhåndsarbeide for å skaffe seg nødvendig og relevant kunnskap om temaet. Som masterstudent har jeg foretatt mange valg når det gjelder utdanning, og dette kan føre til at jeg som intervjuer kan stille bedre oppfølgingsspørsmål og at jeg kan ha en bredere forståelse av små ting underveis. Det er likevel verdt å påpeke at det å ha lik bakgrunn som informantene, kan gjøre at man tar for gitt at de har like erfaringer og oppfatninger som deg selv.

I forskning der etniske norske har intervjuet innvandrere, har man fremhevet at man må være bevisst at man kommer som en representant for majoriteten (Jacobsen 2002; Prieur 2004). Begrunnelsen for en slik tankegang har blant annet handlet om at man intervjuer svakere stilte grupper enn den man selv representerer. Jeg har vært reflektert og bevisst på dette gjennom intervjuene og i oppgaveskrivingen. Mine informanter er spesielle i så måte, fordi de tar utdanninger som blir sett på som høystatus. Samtidig er det viktig å ha med at de på grunn av ytre kjennetegn og navn, ikke vil bli sett på som tilhørende majoriteten, og at dette bidrar til utfordringer med hensyn til jobb og innpass i det norske samfunnet.

Som etnisk norsk vil jeg ikke ha like god kjennskap til hvordan det er å ha innvandringsbakgrunn. Det kan likevel være fordelaktig fordi dersom man skal forklare ting for utenforstående, vil man måtte gå i mer detalj og kanskje eksemplifisere mer enn dersom man intervjuet en med lik bakgrunn som deg selv. På en slik måte kan nyansene komme mer til syne.

Selv om oppgaven tar for seg betydningen av etnisk bakgrunn, er jeg klar over at vektleggingen av etnisk opprinnelse kan komme tydeligere frem i et intervju som baserer seg nettopp på det at informantene har minoritetsbakgrunn. Prieur (2004) tar opp dette spørsmålet i *Balansekunstnere*. Hun mener utfallet av en slik bevissthet kan føre til at de intervjuede enten ønsker å presentere seg som mest mulig norsk, siden konteksten og personen som intervjuer forbindes med det norske, eller så kan informantene være redde for at de blir

oppfattet som om de tar avstand fra sin bakgrunn og dermed overdrive betydningen av etnisitet.

Det at mine foreldre selv ikke har noen utdanning, gjør at jeg har lik klassebakgrunn som flere av mine informanter. I likhet med mine informanter tar også jeg høyere utdanning, og kan dermed plassere meg selv i middelklassen (ervertet klasseposisjon). På denne måten er jeg klassemessig likeverdig med mine informanter, og forsøker således på "likeverdige". Fordelen ved denne type forskning er at det er lettere med dialog dersom man som forsker ikke har verbalt eller kommunikasjonsmessig overtak på informantene (Danielsen 2004). Samtidig kan jeg stille spørsmålstegn ved om jeg ikke er statusmessig lavere plassert enn mine informanter, i og med at de er studenter ved eliteutdanninger. Ut ifra en slik vurdering vil man kunne si at jeg "forsker oppover".

En annen ting som er interessant når det gjelder meg som intervjuer og min person, er i hvilken grad informasjon om min egen bakgrunn påvirker de svarene jeg får. Ved et par anledninger nevnte jeg midtveis i intervjuet at foreldrene mine ikke hadde utdanning, og jeg merket at intervjuet forandret litt karakter. Jeg kunne for eksempel svare anerkjennende på temaer som at foreldrene sliter med helsen etter mange år i fysisk tunge yrker. Jeg tror informantene antok at jeg hadde foreldre med høyere utdanning, ut ifra reaksjonene da jeg sa jeg ikke hadde det. Kanskje førte denne informasjonen til en bedre kontakt.

2.5 Tilknytning til temaet

Bourdieu mener det er umulig å unngå å objektivere de menneskene du studerer fordi man som forsker har, til tross for målet om felles analyse, makt til å definere (Bourdieu & Wacquant 1993). I følge Katrine Fangen (2004), kan man veie opp for denne skjevheten ved å reflektere over seg selv som forsker. Det vil si at jeg må gjøre meg selv til objekt ved å analysere hvorfor jeg ønsker å studere feltet. Bourdieu fremsetter altså et ideal om at man ikke bare skal være kritisk til informantenes forståelser, men også kritisk reflektere over egen rolle.

Min tilknytning til MiFA er interessant i så måte, siden det er et prosjekt som jobber direkte opp mot rekruttering av ungdom med minoritetsbakgrunn til høyere utdanning. I MiFA har vi jobbet med konkrete problemstillinger som knytter seg til hvordan foreldre med innvandringsbakgrunn kan få mer informasjon om høyere utdanning, samt ta mer aktivt del i

barnas utdanning. Dessuten er en av målsettingene at ungdom med minoritetsbakgrunn skal rekrutteres til alle typer utdanning.

Blant forskere er det uenigheter i om man skal redegjøre for sine politiske eller teoretiske standpunkt før man presenterer analyser. I sosiologien blir en retning som tar til ordet for at man på forhånd skal redegjøre sine egne standpunkt, kalt standpunktepistemologi. Denne retningen er utviklet på bakgrunn av at studiet av sosiale fakta ikke kan produsere en objektiv sannhet som er verdimesig og politisk nøytral. Som Pihl (1998: 8) poengterer:

”Standpunktepistemologi reduserer ikke epistemologi til politikk, men det impliserer en teoretisk antagelse om at ”ren” forskning ikke er mulig”. Hun støtter seg på Sandra Harding (1993) som hevder at den refleksivitet i forskningsprosessen som gjøres eksplisitt, bidrar til at forskningen oppnår høyere grad av objektivitet enn forskning som prøver å være nøytral. Standpunktepistemologien tar utgangspunkt i at forskerens teoretiske perspektiv og problemstilling er påvirket av forskerens forhistorie, og at dette forutsetter refleksivitet.

Dorothy E. Smith blir regnet som opphavet til moderne standpunktteori. Hun hevder at sosiologien som vitenskap og den diskursen som råder på dette feltet er et produkt av maktforholdene i samfunnet, og at kvinner og andre undertrykte gruppers ståsted og erfaring blir stående utenfor den konvensjonelle sosiologien (Smith 1989). Kritikere til Smith har hevdet at det ikke finnes én felles forståelse som gjelder for kvinner (Scott 1992). På samme måte som det ikke er ett felles standpunkt når det gjelder kvinner, så gjelder dette også for personer med innvandrerbakgrunn. Som tidligere nevnt, er også innvandrere en heterogen gruppe. Dette har jeg fått tilbakemeldinger på gjennom intervjuene ved at informantene har pekt på forskjeller basert på kjønn eller religion. Dessuten kan de fortelle om generasjonsforskjeller når det gjelder syn på hva som er høy sosial status og viktigheten av dette.

Hammersley og Atkinson (1996) hevder det er gode grunner for at forskning ikke må være rettet mot politisk teori og praksis. De mener at man da ville være fristet til å ”pynte på sannheten” for å få frem ønsket politisk resultat. På den andre siden sier de også at selv om ikke forskningen skal ha politiske mål, så er det ikke det samme som å si at forskeren skal legge vekk sine politiske overbevisninger. Dette er noe jeg har vært bevisst i min tilnærming til feltet, og jeg har reflektert over mine egne fordommer, samt diskutert disse med mine informanter. Jeg har altså i oppgaven tilstrebet objektivitet.

Selv om man har objektivitet som mål, er det alltid en fare for at man overser det man ikke leter etter. Da Howard S. Becker (1961) og hans medforfattere i studien *Boys in White* intervjuet medisinstudenter, syntes de det var påfallende at studentene ikke snakket om idealistiske grunner for valg av utdanning. Etter hvert fant de ut at deres fremgangsmåter la hindringer i veien for at informantene skulle snakke om eventuelle idealistiske motiver. Da de begynte konkret å stille spørsmål om idealisme, fikk de mange som tydet på at det var en viktig årsak. Becker (1971: 34) tar derfor til orde for en metode som har likheter med analytisk induksjon. Metoden går ut på at man håndterer egne fordommer ved å lete etter det motsatte av det man forventer å finne.

En av fordommene jeg har gjennom mitt arbeid i MiFA, er at foreldre med minoritetsbakgrunn ikke er så involvert i barnas skole- og utdanningshverdag. Jeg har derfor vært spesielt opptatt av å stille informantene mine spørsmål på hvilke måter foreldrene har vært aktive og deltakende på dette området. Jeg ønsket å analysere hvorvidt støtte kunne forekomme på andre måter enn for eksempel det å møte opp på foreldremøter.

2.6 Forholdet mellom teori og empiri

I vitenskapsfilosofien har det vært vanlig å skille mellom to ulike måter å behandle forholdet mellom teori og empiri på, nemlig den deduktive og den induktive tilnærmingen. I deduktivt baserte tilnærminger har man utviklet en teori forut for datainnsamlingen. Denne tilnærmingen står i motsetning til den induktive tilnærmingen, der man utvikler teorier etter at man har begynt med innsamling av empiri. En mellomting til disse tilnærmingene kalles abduksjon (Alvesson og Sköldbberg 1994: 42). Abduksjon utgår fra empiriske fakta slik som induksjon, men avviser ikke teoretiske forestillinger og ligger i så måte nærmere deduksjon. Denne tilnærmingen er mest nærliggende mitt arbeid. Jeg hadde et teoretisk utgangspunkt da jeg gikk i gang med datainnsamlingen, men prøvde hele tiden å være åpen for nye tolkninger i møtet med empirien.³ Alvesson og Sköldbberg (1994) hevder at analyse av empiri kan kombineres eller foregripes ved hjelp av tidligere teori i litteraturen. Gjennomgang av tidligere teori kan fungere som inspirasjonskilde dersom man ønsker å oppdage mønster for økt forståelse.

³ For nærmere beskrivelse, se Wadel (1991) om runddansen mellom teori, data og metode.

Etter at intervjuene var foretatt, satt jeg igjen med et stort materiale jeg skulle fortolke. For å gjøre fortolkningsprosessen mer oversiktlig, tok jeg i bruk enkle skjemaer der jeg inndelte svarene mine etter hovedtemaene i intervjuguiden min. Således kunne jeg strukturere materialet lettere i den første fasen av analysearbeidet. Da jeg gikk i gang med selve analysen tok jeg utgangspunkt i intervjuene mine fremfor skjemaene. Jeg ønsket på denne måten ikke å låse meg fast i inndelingene, men hele tiden prøve å se nye sammenhenger. Jeg er imidlertid klar over at jeg allerede her er i gang med å analysere materialet mitt, fordi valg av hovedtemaer og sitat ikke er tilfeldig. Innsamling av data og analyse kan ikke skilles i praksis, men er to sider av skriveprosessen. Styrken i kvalitative design er at man kan se spredning i materialet og kompleksiteten i svarene man får fra informantene.

2.7 Etiske betraktninger

Jeg har vært svært fokusert på forskningsetikk i arbeidet med oppgaven, og har derfor tatt en rekke hensyn i forhold til mine informanter. Et viktig poeng med hensyn til både publisering av oppgaven og under selve intervjuet, har vært informert samtykke. Flexibiliteten i kvalitative studier kan gjøre det vanskelig både for forsker og informant å se for seg resultatet av oppgaven på et så tidlig stadium i oppgaveskrivingen (Thagaard 1998). I forkant av intervjuene fortalte jeg informantene muntlig om formålet med oppgaven, og jeg lot informantene se over og ”godkjenne” intervjuguiden i forkant av intervjuene. Dessuten fortalte jeg om min tilknytning til MiFA-prosjektet. Jeg gav informantene beskjed om at de når som helst kunne trekke seg, og at de kunne unnlate å svare på enkelte av spørsmålene dersom de ønsket det.

Konfidensialitet er et annet viktig prinsipp i samfunnsforskning. Å misbruke dette prinsippet vil kunne få uheldige konsekvenser for mine informanter. Jeg fikk blandede tilbakemeldinger fra mine informanter om hvorvidt de oppfattet temaene i intervjuene som sensitive eller ikke, men et par av informantene var veldig opptatt av at de ikke ønsket å bli kjent igjen. Av den grunn har jeg unnlatt å knytte sammen foreldrenes fødeland og hvilken utdanning informantene, da jeg tror muligheten for gjenkjennelse vil være til stede. Alver og Øyen (1997) hevder at man i slike tilfeller må veie individhensyn opp mot samfunnshensyn. Jeg har valgt å ivareta individhensyn i denne sammenhengen ved at jeg ikke har unnlatt å lage fiktive navn på mine informanter. Uavhengig av informantenes oppfatninger, mener jeg det er viktig at de ved publisering ikke kan bli gjenkjent. Dette gjelder også fordi tredjeparter som foreldre og søsken er involvert i mange av spørsmålene. Det er også viktig å presisere anonymitet i

intervjusituasjonen i forhold til at jeg ønsker meg så ærlige svar som mulig. Dersom informantene føler at deres anonymitet er sikret, øker sannsynligheten for at de er ærlige også i kontroversielle spørsmål.

Prinsippet om konfidensialitet handler også om at utenforstående ikke skal ha tilgang til mitt datamateriale. Alle intervjuene jeg gjorde ble tatt opp på minidisc, men diskettene ble slettet etter at jeg hadde transkribert og lagret dem på mitt personlige hjemmeområde på universitetet. Jeg informerte også samtlige informanter om at prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste, NSD (se vedlegg).

I tillegg til informert samtykke og konfidensialitet, er det et tredje grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis i kvalitativ metode. Dette prinsippet går ut på at forskningen ikke skal få uheldige konsekvenser for dem som deltar i studien (Thagaard 1998). Selv om man ivaretar informantenes integritet i selve intervjusituasjonen, er det likevel vanskelig å si hvordan informantene opplever å delta i studien i etterkant av intervjuene, eller dersom de leser oppgaven. For eksempel kan spørsmål om erfaringer med rasisme og diskriminering gjøre at de begynner å reflektere mer over betydningen av disse tingene for livet sitt. Det er viktig å være klar over at det å ”rippe opp” i gamle sår kan føre til negative opplevelser for enkelte av informantene i etterkant. Dessuten kan det hende at mine tolkninger kan oppleves som sårende eller feilaktige. Jeg har imidlertid tilstrebet å ivareta informantenes integritet også her.

Jeg vil hevde at jeg gjennom stadig refleksjoner både i forkant, under og etter intervjuene, har fått et datamateriale som gir et godt grunnlag for mine funn. Tillitsforholdet jeg fikk til mine informanter skapte gode, åpne intervjuer. På den måten har mine etiske refleksjoner bidratt til å styrke kvaliteten på datamaterialet mitt.

3.0 Teorier om etniske minoriteter og utdanningsvalg

I dette kapitlet tar jeg for meg ulike teoretiske perspektiver som kan være relevante for å forklare utdanningsvalg hos ungdom med minoritetsbakgrunn. Forholdene som diskuteres er basert på delproblemstillingene jeg skisserte i innledningen: Betydningen av etnisitet, betydningen av sosial kapital og foreldre, forholdet til status, økonomi og suksess og erfaringer med rasisme og forventninger til arbeidsmarkedet.

3.1 Betydningen av etnisitet. Teoretisk rammeverk

Ungdom med minoritetsbakgrunn har høyere utdanningsmotivasjon enn man kan forvente ut ifra klasseposisjon (Lauglo 1996 og 2000; Pihl 1998; Sletten 2001; Bakken 2003). Siden eliteutdanninger er arbeidskrevende studier med høye inntakskrav, vil det derfor være riktig å hevde at høy utdanningsmotivasjon og/eller disiplin er nødvendig for å ta slike studier. Hvordan kan vi så forstå den høye motivasjonen til informantene mine?

Prieur (2004) diskuterer skillet mellom essensialisme og konstruktivisme. Hun hevder at essensialisme er en oppfatning av kultur og identitet som essens, det vil si noe fast og uforanderlig som mennesker av en bestemt kategori har med seg. Dersom man tar utgangspunkt i rene kulturforklaringer når man vurderer utdanningsvalg hos minoritetsungdom, vil man kunne si at det er på grunn av informantenes kulturbakgrunn at de eksempelvis er mer ambisiøse. Prieur er skeptisk til en slik essensialistisk forståelse, men hevder samtidig at vi ikke skal nekte for at kulturforskjeller faktisk kan spille en rolle.

En konstruktivistisk tilnærming viser til at det er i større grad konteksten som kan forklare holdningene til utdanning. I boken *Legacies. The story of the Immigrant Second Generation*, beskriver Alejandro Portes & Rubén G. Rumbaut (2001) situasjonen til barn av innvandrere i dagens USA. De legger stor vekt på betydningen av kontekstuelle faktorer, og hevder at ungdom med minoritetsbakgrunn som er født og oppvokst i USA har en segmentert tilpasning til det amerikanske samfunnet. For det første kan tilpasningen være preget av den særegne migrasjonshistorien til hver enkelt etnisk gruppe, eller den kan være preget av myndighetenes politikk i forhold til innvandrere generelt. Dessuten fremhever de innbyggernes syn på innvandrere, forholdet de ulike etniske gruppene har seg i mellom og at konteksten er med å avgjøre hvordan man ser på mulighetene for suksess. Tilpasningen kan også være avhengig av

de kulturelle og økonomiske barrierer som minoritetsungdom står overfor og hva slags ressurser de selv, familien og det etniske miljøet har til å bekjempe disse potensielle barrierene med. Forholdet mellom generasjonene kan her være av betydning gjennom hvorvidt foreldre og barn har sammenfallende mål omkring tilpasningsprosessen (Portes & Rumbaut 2001: 45).

Samtidig poengterer Portes & Rumbaut at verken majoritets- eller minoritetsbefolkningen er en homogen gruppe når det gjelder utdanning, yrkeskompetanse, økonomisk situasjon eller språkkunnskaper. De hevder at det er hvordan individuelle og kontekstuelle krefter går sammen i tid og rom som påvirker individuelle utfall på en kompleks, men ikke kaotisk måte (Portes & Rumbaut 2001).

I likhet med Portes & Rumbaut 2001), argumenter John Ogbu (1991) for i artikkelen *Immigrant and Involuntary Minorities in a Comparative Perspective* at migrasjonshistorien er av betydning når det gjelder å forklare hvorfor minoritetsungdom har høy utdanningsmotivasjon. Ogbu hevder at ulike sosiale og etniske grupper vil ha karakteristiske ”kulturelle modeller” som former det samfunnet de lever i, de institusjonene de er en del av samt deres egen plass i samfunnet. Den kulturelle modellen til en gruppe er preget av sosial og økonomisk status, og hvorvidt gruppen har opplevd diskriminering eller ikke. I tillegg er innvandringsårsaken av vesentlig betydning. Ogbu deler minoriteter i USA inn i to kategorier, de som kom frivillig og de som kom ufrivillig til landet. Førstnevnte kategori har kommet som innvandrere for å forbedre sine levekår, mens den sistnevnte har kommet på bakgrunn av tvang, slaveri, krig eller kolonisering.

Ogbu hevder at ufrivillige minoriteter vil utvikle en kulturell modell som er preget av lite tiltro til samfunnet. I motsetning til de frivillige innvandrerne, vil de sammenlikne sin situasjon med majoriteten i det landet de kommer til, snarere enn forholdene i hjemlandet. Forskjellene mellom majoriteten og minoriteten vil derfor bli oppfattet som uberettigede og permanente. Av den grunn vil de være mer negativt innstilt til utdanningssystemet enn de som kom til landet frivillig. De frivillige innvandrerne derimot, har hatt et ønske om en bedre tilværelse for både seg selv om sine barn, og dette vil føre til en positiv innstilling til utdanning både blant foreldrene og barna. En slik kollektiv orientering mot akademisk suksess, blir opprettholdt av et visst press fra det etniske miljøet, familien og jevnaldrende (Ogbu 1991: 29).

Ogbu bruker betegnelsen ”dobbel referanseramme” for å vise hvordan frivillige minoriteter sammenlikner sin nåværende situasjon med den de hadde i hjemlandet. Han argumenterer for at denne sammenlikningen vil være positiv, fordi forholdene i det nye landet vil være bedre enn i hjemlandet. Mange vil også av samme grunn kunne akseptere en viss forskjellsbehandling i påvente av en forbedret livssituasjon. Forskjellsbehandling vil av mange kunne tolkes som et midlertidig problem, og som et resultat av for eksempel språkproblemer (Bakken 2003). Den doble referanserammen gjør seg stadig gjeldende ved at de aller fleste innvandrere opprettholder ulike forbindelser til sine hjemland, ofte i form av telefoner, gaver, etablering av hus og reiser av ulik hyppighet (Danielsen 2004).

Ut ifra min problemstilling er det interessant å se hvilke forskjeller og likheter jeg finner i informantenes refleksjoner rundt valg av utdanning. Jeg har ønsket at mine informanter skal være mest mulig heterogene med hensyn til sosial bakgrunn, nettopp for å vise hvordan vurderingene varierer. Samtidig er det viktig å påpeke at de har det til felles at de alle er ”synlige minoriteter” i det norske samfunnet (Rogstad 2001). Jeg ønsker både å undersøke om det finnes felles erfaringer, samtidig som jeg ønsker å analysere den variasjonen og kompleksiteten som finnes i utdanningsvalg.

3.2 Betydningen av sosial kapital og påvirkning fra foreldrene

Teorier som vektlegger reproduksjon av ulikhet viser at barn med bakgrunn i lavere sosiale lag har mindre mulighet til å gjøre det bra i skolen og å ta høyere utdanning enn barn med bakgrunn i høyere sosiale lag (Hansen 1986). Prestasjonsforskjeller i skolen kan skyldes ulike holdninger til utdanning, ulikheter med hensyn til fordeling av ressurser, kunnskap og involvering eller at prestasjonsforskjellene skyldes diskriminerende praksis i skolen (Bakken 2003).

Flere teoretikere (bl.a. Lauglo 1996, 2000; Coleman 1988; Portes 1998) har introdusert begrep om sosiale og kontekstuelle ressurser for å forklare hvordan noen individer og grupper klarer seg bedre enn man skulle forvente ut ifra teorier om sosial reproduksjon. Mens reproduksjonsteorier legger vekt på barrierene som minoritetsungdom møter i hjemmet og på skolen, representerer studier som fokuserer på det høye ambisjonsnivå blant minoritetsungdom en mer positiv orientering mot fremtiden og hvilke muligheter minoritetsungdom har i samfunnet. Dessuten vektlegger slike teorier i større grad

ungdommene som aktører, og viser til at reproduksjonsteorier i for stor grad er deterministiske ved at de fokuserer på strukturer som virker ”bak aktørenes rygg” (Gambetta 1986; Lauglo 1996; Bakken 2003).

3.2.1 Betydningen av sosial kapital

På hvilke måter kan sosial kapital være relevant for å forklare utdanningsvalg hos minoritetsungdom? Hvordan har styrken på båndene innad i familien og den etniske gruppen betydning for ungdom og utdanningsvalg?

Begrepet sosial kapital har i den senere tid blitt benyttet for å forklare utdanningsambisjoner hos ungdom med minoritetsbakgrunn. Ideen om at involvering og deltakelse i sosiale grupper kan være positivt for individ og samfunn, er kjent gjennom sosiologiens klassikere. Sosial kapital betegner imidlertid noe nytt ved at man knytter de ressursene som ligger i sosiale relasjoner opp mot et ”pengemessig” begrep om kapital (Portes 1998).

Bourdieu (1986) tar i bruk kapitalbegrepet for å avdekke ulike former for sosial ulikhet og hvordan dette er knyttet sammen med dominans og undertrykkelse. Begrepet kapital betegner i følge Bourdieu knappe ressurser som både individer og institusjoner kan benytte seg av for å ivareta sine egne interesser. Bourdieu skiller mellom tre hovedformer for kapital: -økonomisk, kulturell og sosial. Økonomisk kapital betegner penger eller eiendom som kan investeres i vanlig økonomisk forstand, mens kulturell kapital i følge Bourdieu representerer de ressurser man innehar når det gjelder kunnskap, dannelselse og utdanning, samt de evnene man har til å beherske de kulturelle kodene i et samfunn.

Sosial kapital derimot, definerer Bourdieu (1986) som avkastninger man kan få på bakgrunn av legitimt medlemskap i en sosial gruppe. Den sosiale inklusjonen i gruppen sikrer samtidig eksklusjon, hvilket vil si at tilgangen ikke er tilgjengelig for alle medlemmene av et samfunn. Sosial kapital vil således ikke bare være en ressurs man tar i bruk, men den kan også være med på å rettmessig holde folk utenfor arbeidsmarkedet. Sosial kapital kan altså være med på å stenge personer med små sosiale nettverk ute av arbeidsmarkedet på en legitim måte.

Bourdieu hevder at mengden sosial kapital hos et individ er avhengig av størrelsen på nettverket, hvor effektivt man kan mobilisere det sosiale nettverket, og den samlede kapital som disse kan gi. I motsetning til kulturell og sosial kapital, kan den økonomiske kapitalen overføres mellom personer og institusjoner i en direkte og umiddelbar form (Bourdieu 1986).

Bourdieu (1986: 252) hevder videre at alle former for kapital er basert på økonomisk kapital, og når denne kapitalformen er skjevt fordelt, er også sosial kapital det. Bourdieu mener likevel ikke at fordelingen av kapital er gitt en gang for alle. Det er ikke slik at dersom foreldrene tilhører lavere sosiale lag, så vil barna deres være determinert til også å tilhøre lavere sosiale lag. Sosial mobilitet er mulig, men Bourdieu understreker at fordelingen av kapital i et samfunn høyst sannsynlig vil reproduseres over tid. Og siden det er fordelingen av kapital som bestemmer styrkeforholdene i samfunnet, vil sosiale klasser opprettholdes. Dette vil gjelde i et individs liv, men også på tvers av generasjoner.

James Coleman (1988: 98) presenterer en videre definisjon av sosial kapital, der fokuset ligger på sosial kapital og de fordelene man kan ha av sterke bånd og lukkede nettverk. Han hevder at sosial kapital kan fremtre som forpliktelser og forventninger, som informasjonskanaler eller som sosiale normer. Disse fenomenene er resultat av sosiale bånd mellom individer, og kan muliggjøre handlinger som ellers ville vært forbundet med høye kostnader. Colemans vide definisjon av sosial kapital omfatter ikke bare fordelene man kan ha av sterke bånd, men at den også handler om at man har frihet i forhold til gruppebegrensninger. Ifølge Coleman vil normer innad i en gruppe påvirke skoleadferd positivt.

På den annen side er det viktig å påpeke at sterke sosiale bånd innad i små grupper også kan være med på å legge negativt press på medlemmene.⁴ Sosial kontroll kan innebære begrenset individuell frihet gjennom at foreldre forventer at barna skal i utdanningsammenheng, eller det kan gå i motsatt retning ved at man blir nektet skolegang. Portes & Rumbaut (2001) hevder blant annet at foreldres høye forventninger til barn når det gjelder utdanning kan være urealistiske og derfor legge et stort press på barna dersom de ikke oppfyller foreldrenes ønsker. Barna kan føle at de sitter i en slags ”takknemlighetsgjeld” på grunn av hva foreldrene har ofret ved å dra til et annet land for å forbedre situasjonen for seg og familien sin.

Lauglo (2000) på sin side, hevder at sterke sosiale bånd ikke bare kan føre til store forventninger og press, men at det kan også føre til at noen ungdommer setter seg i opposisjon

⁴ Se for eksempel Willis (1977) studie om påvirkning fra jevnaldrende gutter i en britisk industriby. Willis viser at guttenes verdier bidrar til en anti-skolekultur som gjør at guttene ikke presterer så godt de kan, og de ender derfor opp i arbeiderklasseyrker.

til disse forventningene. Dersom foreldre legger press på at barna deres skal ta utdanning, kan det tenkes at noen vil reagere ved å gjøre det stikk motsatte. Slik sett kan man argumentere for at sterke sosiale bånd ikke alltid er fordelaktig.

I teorier om arbeidsmarkedet blir det ofte argumentert for styrken i ”svake bånd”. Mark Granovetter (1985) hevder at man kan ha fordeler av store, løse sosiale nettverk. Argumentene baserer seg på at tilgang på kontakter som går ut over familie og venner vil være fordelaktig ved jobbansettelser. Undersøkelser viser at en stor andel av jobbansettelser foregår via sosiale nettverk (Reskin & McBrier 2000), og derfor kan det være spesielt viktig for minoritetsungdom å ha store, løse sosiale nettverk som inkluderer etniske norske.

Det er imidlertid ikke bare nettverk som inkluderer etniske norske som kan være fordelaktig. For å belyse dette, tar George J. Borjas (1992) i bruk begrepet etnisk kapital. Han hevder at minoritetsungdom ikke bare blir påvirket av de ressursene som deres foreldre besitter, men at de også blir påvirket av ressursene som finnes i den etniske gruppen. Hvor mye ressurser som finnes i den etniske gruppen man er en del av, kan altså ha betydning for valg av utdanning, uavhengig av foreldrenes ressurser (Fekjær 2006). Portes & Rumbaut (2001) argumenter også for at innvandrere kan tjene på etniske fellesskap i landet de kommer til. Likevel er det grunn til å tro at for sterk etnisk tilknytning også kan forekomme på bekostning av relasjoner til majoriteten. Sterke sosiale nettverk vil nødvendigvis ekskludere noen, og slike mekanismer kan være med på å øke skillene mellom majoriteten og minoriteten.

I denne oppgaven vil sosial kapital bli forstått som sosiale relasjoners innvirkning på valg av utdanning. Som Mariann S. Leirvik (2004) poengterer i sin hovedfagsoppgave i sosiologi om vietnamesisk ungdom og skoletilpasning, kan imidlertid slike definisjoner være vage. Hun argumenterer derfor for at man trenger et rammeverk som man kan analysere betydningen av sosial kapital ut ifra. I denne oppgaven vil jeg ikke benytte meg av et teoretisk rammeverk, men jeg ønsker å fokusere på to ulike aspekt ved hvordan sosiale relasjoner kan påvirke minoritetsungdom og utdanningsvalg. Disse to aspektene er foreldres forventninger til barna når det gjelder utdanning, og hvilke muligheter foreldrene har for å støtte barna sine når det gjelder utdanningsvalg. Dessuten vil jeg se betydningen av sosial kapital i lys av informantenes minoritetsbakgrunn.

I motsetning til Coleman (1988), argumenterer Alejandro Portes (1998) for at man også må studere de negative konsekvensene av sosial kapital, dersom man skal studere sosiale relasjoners betydning for individer og grupper (se også Leirvik 2004: kap.4). Jeg vil i oppgaven undersøke hvorvidt sosiale relasjoner både kan ha positive og negative konsekvenser for mine informanter.

3.2.2 Foreldres påvirkning

Som vist i innledningskapittelet, hevder Prieur (2004) at det er grunn til å tro at familiesamhold blir viktig i innvandrerfamilier, fordi man i hvert fall i en etableringsfase vil ha et begrenset nettverk sammenliknet med det man hadde i hjemlandet. Til tross for at personer med innvandrerbakgrunn er overrepresentert i lavere sosiale lag, har flere undersøkelser i den senere tid konkludert med at innvandrerforeldre er særlig opptatt av at barna deres skal ta utdanning (Lauglo 2000; Dale m. fl. 2002; Dæhlen 2002; Portes & Rumbaut 2001; Bakken 2003; Prieur 2004). Utdanning blir sett på som verdifullt til tross for at innvandrere i mindre grad selv har utdanning. På hvilken måte kan foreldre påvirke barn når det gjelder valg av utdanning?

I følge Ralph McNeal (1999) innebærer foreldres investeringer i barna sine forventninger om at de skal få noe tilbake. Foreldrenes investeringer er basert på tillit, forpliktelse eller gjensidighet. McNeal hevder at foreldre kan ha normative motiver i forhold til sine barn, og deres forventninger vil da være styrt av oppfatninger om verdier, moral og forpliktelser. En slik oppfatning står i kontrast til instrumentelle motiver som omhandler at foreldrene er styrt av egeninteresser og forventninger om fremtidig nytte.

Motivasjonen foreldrene har overfor barna med hensyn til utdanning, kan være knyttet opp mot hvilke muligheter man har til å ta utdanning. Prieur (2004) fokuserer på foreldres forventninger til barnas skolegang, og hevder dette er av betydning for hva slags innstilling barna deres har til skolen. I likhet med Ogbu (1991), argumenterer hun for at dersom de sammenlikner utdanningsmulighetene de har i det norske samfunnet med mulighetene i hjemlandet, er det lett å tenke seg at de opplever sjansene til å klatre sosialt og økonomisk gjennom utdanning som store. Portes & Rumbaut (2001) tar imidlertid til orde for at litt av den positive innstillingen og ”drivet” som foreldregenerasjonen besitter, forsvinner med økende akkulturasjon. Dette innebærer at barn av innvandrere vil miste litt den positive

innstillingen, siden de ikke i like sterk grad som sine foreldre kan sammenlikne sin situasjon med forholdene i foreldrenes hjemland.

Foreldrenes vektlegging av at man må benytte seg av mulighetene som ligger der, kan ses i sammenheng med den likhetsideologien som eksisterer i den norske skolen dag. Dersom man har liten kunnskap om skolen og utdanningssystemet, vil det kunne føre til en overdrevet tiltro til hvilke muligheter barna har med hensyn til utdanning. Dette kan tolkes som et uttrykk for at de reelle dominansforholdene i skolen og i utdanningssystemet er underkommunisert (Bourdieu & Passeron 1990: 1-69). Det at minoritetselever har høye ambisjoner er naturligvis en ressurs i seg selv, men det kan også virke negativt inn dersom de ikke får gode nok karakterer.

Det er ikke alltid slik at den sosiale statusen innvandrere har her i Norge sammenfaller med den de hadde i hjemlandet. For å forstå det relative forholdet mellom migrasjon og mobilitet, er det viktig å se på hva slags posisjon de hadde i hjemlandet. Migrasjon gir ikke alltid stigende sosial mobilitet. En del innvandrere har hatt og har jobber som ville ha vært under deres "verdighet" i hjemlandet (Danielsen 2004). Dessuten kan det tenke seg at de har hatt problemer med å få jobb i det hele tatt her i Norge. Dersom man opplever en slik degradering, vil det kunne tenke seg at man gjennom barnas utdanning kan gjenvinne den sosiale posisjonen man hadde i hjemlandet (Fekjær 2006). Det er også mulig å tenke seg at utdanning er viktigere i Norge enn det som var tilfellet i hjemlandet, der sosial status og anseelse kan være basert på andre kriterier enn utdanning (Fangen 2006).

Foreldres ønske om utdanning kan også ha noe å gjøre med at man vil realisere sine ønsker om et bedre liv for seg selv gjennom sine barn. I *Tyska Turker i Berlin*, viser Ayse Caglar (1997) hvordan foreldrene til tyske ungdommer med tyrkisk bakgrunn oppmuntrer barna sine til å ta høyere utdanning. Hun hevder at foreldrene gjennom sine barn realiserer sine egne drømmer om utdanning, og at de gjennom barna får ta del i den statusheving som dette gir. Leirvik (2004) argumenterer for at foreldrene er opptatt av at barnas adferd gjenspeiler hvordan de selv har oppdratt barna. På en slik måte kan foreldrenes anseelse være avhengig av barnas suksess i utdanningssystemet.

3.3 Betydningen av status, økonomi og suksess

På hvilken måte kan hva slags oppfatning man har av betydningen av status, økonomi og suksess påvirke valg av utdanning?

Erikson & Jonsson (1996) er særlig opptatt av de økonomiske vurderingene man foretar når det gjelder valg av utdanning. De hevder at individer vurderer kostnader og fordeler ved utdanningsalternativ, samtidig som de vurderer sjansen for å lykkes. Siden kostnadene økonomisk sett ikke er høyere for å ta en utdanning innenfor jus enn for samfunnsvitenskapelige studier, kan det være slik at jus veier tyngre ut ifra en ren økonomisk nyttemaksimerende tankegang i og med at man som jurist mest sannsynlig vil tjene bedre. Dersom motivasjonen for å ta utdanning er knyttet opp mot et ønske om økonomisk og sosial mobilitet, kan fokuset i større grad være rettet mot lønnsmessig uttelling for investert tid i utdanning.

I modellen for utdanningsvalg, tar også Erikson og Johnssons med hvorvidt man tror man vil lykkes med utdanningen. Slike vurderinger baserer seg på om ungdommene har gode nok karakterer, og om de tror de vil klare å gjennomføre et studium. I følge Jens B. Grøgaard (1993) kan man argumentere for at ungdom med minoritetsbakgrunn har stor tro på seg selv intellektuelt sett sammenliknet med gjennomsnittet av ungdom. Andre studier av ambisjonene til minoritetsungdom kan også tyde på dette (Pihl 1998; Bakken 2003). Grøgaard (1993) finner ikke de samme høye vurderingene av egne evner hos ungdom fra lavere sosiale lag. Troen på egne evner er derfor viktig for valget om å ta høyere utdanning.

De vurderingene man gjør når det gjelder om man skal ta utdanning eller hvilken type utdanning man skal ta, handler også om hva slags risiko som er forbundet med valget (Erikson & Jonsson 1996). Den økonomiske situasjonen i hjemmet vil ha betydning for hvordan man oppfatter utdanningsvalg. Dersom foreldrene har god råd, vil man vurdere risikoen ved for eksempel å ta en langvarig utdanning som mindre enn dersom man kommer fra en familie med dårlig råd. Prieur (2004) hevder imidlertid at ungdom med minoritetsbakgrunn i større grad bor hjemme under studietiden. Slik sett vil den økonomiske situasjonen i familien være av mindre betydning dersom man slipper å ta opp studielån. Likevel kan man argumentere for at lang studietid vil være med på å utsette inntekt fra arbeid,

og at ungdom fra dårligstilte familier økonomisk sett vil vurdere langvarige utdanninger som mer risikofylte og mer kostbare (Erikson & Jonsson 1996).

Begrepet "the myth of return" belyser det faktiske forhold at mange innvandrere har eller har hatt et ønske om en gang å vende tilbake til hjemlandet (Se Engen m. fl. 1996: 72). Drømmer av denne typen kan for eksempel gi seg utslag i at de som innvandrer betrakter verdien av utdanning like mye i lys av hva som er en god utdanning i hjemlandet og i det etniske minoritetsmiljøet i Norge, som i majoritetssamfunnet. Selv om tilbakevending kan være urealistisk, vil en slik drøm være reell og således påvirke holdningene til investeringer i Norge. Her vil det imidlertid være rimelig å anta at det er forskjeller mellom om man selv har innvandret eller om det er foreldrene som har gjort det, fordi foreldrene har langt større tilknytning til hjemlandet enn det barna har. Orienteringer mot hjemlandet vil kunne forklare hvorfor mange med innvandringsbakgrunn vurderer klassiske og universelt anerkjente utdanninger som det også er bruk for i hjemlandet (Opheim og Støren 2001).

Mange teoretikere har hevdet at foreldrenes kunnskap om utdanning også er av betydning for hvilket fag man velger å studere (Erikson & Jonsson 1996; Mørck 1998). Yvonne Mørck (1998) hevder i boken *Bindestregsdanskerne* at det kan være vanskelig for ungdom å forklare verdien av for eksempel abstrakte, humanistiske fag for sine foreldre. Slike argumenter kan man kjenne igjen fra studier av sosial bakgrunn og utdanningsforskjeller. Foreldres manglende kunnskaper om utdanningssystemet kan på denne måten være med på å forsterke vektleggingen av tradisjonelt anerkjente utdanninger. Selv om foreldrene ikke kjenner til innholdet i utdanningene, er yrkestittelen kjent.

Siden mine informanter tar utdanninger som gir høy sosial status og anseelse i samfunnet, er det interessant å undersøke hvilke oppfatninger de har av status og økonomi. Det er også interessant å se hvorvidt de mener at innvandrerbakgrunn har betydning for deres holdninger.

3.4 Erfaringer med rasisme og forestillinger om arbeidsmarkedet

Relasjonen mellom strukturelle og individuelle forhold har vært mye diskutert når det gjelder å forklare sosiale forskjeller i utdanning (Boudon 1974; Gambetta 1986; Hansen 1986).

Diskusjonen omhandler hvorvidt utdanningsvalg kan ses på som et resultat av individuelle beslutninger, eller om valgene er foretatt på bakgrunn av sosiale omstendigheter. På hvilke

måter kan strukturelle forhold som rasisme og diskriminering påvirke individuelle beslutninger om utdanningsvalg?

Sosial posisjonsteori tar utgangspunkt i at individer velger utdanning ut ifra en vurdering av økonomiske og sosiale kostnader og gevinster (Boudon 1974; Gambetta 1986; Hansen 1986). Selv om fokuset her ligger på individet som aktivt handlende, vil det likevel ikke si at individet er fristilt strukturelle føringer. De vurderingene man gjør er avhengig av sosial bakgrunn.

Undersøkelser viser at personer med minoritetsbakgrunn generelt sett har vanskeligere for å få jobb enn det etniske norske har (Djuve og Hagen 1995; Støren 2002). Jeg skal ikke gå nærmere inn på hvorfor slike forskjeller eksisterer, men jeg vil drøfte betydningen av arbeidsmarkedsforhold når det gjelder valg av utdanning. Dersom man er av den oppfatning at det er vanskeligere å få jobb fordi man har innvandrerbakgrunn, er det klart at slike vurderinger vil påvirke kostnadene ved det å ta utdanning.

Det kan også være grunn til å tro at en slik oppfatning kan føre til at personer med minoritetsbakgrunn ønsker å stille sterkere enn etniske norske når det gjelder hvilke karakterer man får eller hva slags type utdanning man etterstreber. Ambisjoner og arbeidsinnsats kan altså være preget av oppfatninger av forholdene på arbeidsmarkedet. Følgelig vil man kunne fokusere på utdanninger som gir konkret kunnskap, og da særlig kunnskap som er ettertraktet på arbeidsmarkedet. Dette kan forklare hvorfor elitestudier er populære, fordi disse utdanningene gir prestisje og høy sosial status i samfunnet. Motsatt kan man argumentere for at dersom man er av den oppfatning at stillinger med høy prestisje er forbeholdt majoriteten, vil dette kunne være med på å svekke etniske minoriteters motivasjon (Ogbu 1991; McLeod 1994). Dersom foreldre har denne holdningen, uavhengig av om de faktisk har opplevd diskriminering selv, vil de kunne overføre de samme holdningene til sine barn. For disse ungdommene vil det å ikke ta utdanning, derfor være et rasjonelt svar på hva de forventer seg i arbeidslivet.

Diskriminering er ikke bare et fenomen som eksisterer i arbeidslivet. Portes & Rumbaut (2001) hevder at minoritetselevers holdninger til skole og høyere utdanning vil være påvirket av hvordan man opplever skolehverdagen. Flere teoretikere hevder at skolesystemet ikke er en nøytral institusjon fordi den premierer de som best kjenner til den dominerende kulturen

(Bernstein 1975; Bowles & Ginties 1976; Bourdieu & Passeron 1990; Arnesen 2002). Barn med bakgrunn i høyere sosiale lag antas å mestre de kulturelle kodene som eksisterer i skolen bedre enn barn som har bakgrunn i lavere sosiale lag. Siden besittelse av disse kodene er ulikt fordelt mellom sosiale lag, vil barn fra høyere sosiale lag prestere bedre i skolen ettersom de i større grad er fortrolig med denne ”tause” kunnskapen (Erikson & Jonsson 1996).

Erfaringer med rasisme og diskriminering kan også føre til at man ønsker å bevise noe for majoriteten. Mette Andersson (2000) argumenterer for i en undersøkelse blant studenter med pakistansk bakgrunn i Oslo, at det å ha et yrke med høy sosial status kan være spesielt viktig i en minoritetskontekst. Dersom ungdom med minoritetsbakgrunn velger utdanninger som gir høy status i samfunnet, kan dette vitne om at familien har hatt suksess i det landet man flyttet til. En slik suksess vil ikke bare være synlig for majoriteten, men også for den etniske gruppen i Norge og slektninger i hjemlandet.

Når det gjelder mine informanter er det interessant å undersøke hvorvidt de oppfatter at valgene deres er basert på rasjonelle overveielser når det gjelder arbeidsmarkedet. Samtidig kan det argumenteres for at det også kan være rasjonelt for informantene å velge det som foreldrene ønsker at de skal velge. Det er også interessant å se om de tror at utdanningsvalg påvirker andres oppfatning av dem selv. Jeg vil undersøke om de tror at utdannings- og yrkesvalg vil ha betydning for deres egen posisjon i majoritetssamfunnet eller for personer med innvandringsbakgrunn generelt.

3.5 Oppsummering

Innvandrerbakgrunn virker inn på hvordan man oppfatter mulighetene i utdanningssystemet. Ønsket om sosial og økonomisk mobilitet vil også kunne være med på å øke motivasjonen hos førstegenerasjons innvandrere gjennom direkte erfaringer med forholdene i hjemlandet, men det vil også ha betydning for barna deres. Foreldre besitter ressurser ikke bare i form av kulturell og økonomisk kapital, men også sosial kapital. Uavhengig av om foreldres forventninger til barna kan sies å bunne i både normative og instrumentelle motiver, har altså foreldres involvering betydning for hvordan barn oppfatter utdanning. Det er også viktig å få frem at forventninger både kan føre til økt motivasjon hos barn, men de at de også legger et negativt press på dem.

Betydningen av status og økonomi kan forklares ut ifra et ønske om sosial mobilitet, men det er imidlertid klart at mekanismene som ligger bak utdanningsvalg i de fleste tilfeller er svært komplekse. For eksempel kan det tenkes at valg av medisinstudier like fullt kan handle om et idealistisk ønske om å hjelpe andre, eller at man ser utdanningen i seg selv som verdifull. Utdanningen blir således et mål i seg selv.

Strukturelle forhold som erfaringer med rasisme og diskriminering i utdanningssystemet kan på ulike måter påvirke individers motivasjon for å ta utdanning, i tillegg til at slike erfaringer kan virke inn på hva slags type utdanning man tar. Dersom man har opplevd mange krenkelser av rasistisk art, vil dette kunne føre til et ønske om å gjøre det bra i det norske samfunnet for å vise majoriteten at man kan klare det. Videre konkluderer jeg med at rasisme og diskriminering også kan gi utslag i hvilke rasjonelle vurderinger man gjør i forhold til arbeidsmarkedet. Det er mulig å skille ut to motsetninger i vurderingene, enten nedvurderer man betydningen av utdanning dersom man forventer et vanskelig arbeidsmarked, eller så forsterker man betydningen av nettopp utdanning.

4.0 Betydningen av sosial kapital og foreldrenes påvirkning

I dette kapittelet vurderer jeg ulike sider av foreldrenes forventninger til barna. Hvordan ser informantene på det at foreldrene har innvandret, og mener de at det har påvirket deres eget syn på utdanning? Har foreldrene høye forventninger til barna sine, og på hvilke måter gir dette seg utslag? Tror informantene i så fall at det eksisterer liknende forventninger blant etnisk norske ungdommer?

Foreldre og annen nær familie utgjør gjerne en viktig del av det innerste sosiale nettverket til ungdommer. Som vist i forrige kapittel, har betydningen av sosial kapital i den senere tid blitt knyttet opp mot skoleprestasjoner og arbeidsmarked (se bl.a. Coleman 1988; Borjas 1992; Portes 1998; McNeal 1999; Lauglo 2000; Bakken 2003; Leirvik 2004). Jeg ønsker derfor å undersøke på hvilke måter foreldre er viktig for barnas skolemotivasjon? Er utdanning først og fremst noe ungdommene selv må ta ansvar for?

4.1 Hvordan påvirker foreldrenes forventninger?

Samtlige av mine ni informanters foreldre har vært svært opptatt av at barna deres skal ta utdanning. Siden det kun er tre av foreldrene som selv har høyere utdanning, er dette interessant. På hvilken måte virker foreldrenes forventninger inn på barnas utdanningsmotivasjon?

4.1.1 Forventninger om utdanning som noe negativt

Støtte fra foreldre, familie og venner kan være en viktig motivasjonsfaktor for ungdom. Samtidig er det viktig å være klar over at forventninger og ønske om et bedre liv kan få negative konsekvenser dersom man ikke klarer å leve opp til forventningene (Portes & Rumbaut 2001). I intervjuene som Portes og Rumbaut gjør blant ungdom med minoritetsbakgrunn som er født og oppvokst i USA, går det igjen at ungdommene har en følelse av forpliktelse overfor familien med hensyn til det å få gode karakterer. Noen av mine informanter kan fortelle om liknende følelser. En gutt med pakistansk bakgrunn svarer følgende på spørsmål om han føler en forpliktelse til å ta utdanning, i og med at foreldrene har dratt til et annet land for å forbedre situasjonen for familien:

Faren vår har alltid presset oss og mast litt når det gjelder lekser. Han ville at vi skulle få bra karakterer. Hvis vi kom vi hjem med en 5er, så ble det spørsmål om hvorfor det ikke ble 6er.

Han har jo nevnt at han ikke hadde mulighet til å ta utdanning, og at vi er heldige som kan ta utdanning. Når vi har muligheten, hvorfor skal vi la den gå fra oss?

Denne gutten var den eneste av dem jeg intervjuet som kunne fortelle om direkte press fra foreldrene. Han begrunner sitt utdanningsvalg med at det var den utdannelsen som foreldrene og familien hans ville at han skulle ta. Foreldrene ville at han skulle begynne på medisinstudiet, men han måtte gi tapt på grunn av for dårlige karakterer. Han er nå i gang med et studium som både foreldrene og han selv virker tilfreds med.

Faren til denne gutten jobber som bussjåfør, og gutten forteller at han i en periode kjørte buss for samme firma som faren. Faren var redd for at han skulle bli i den jobben resten av livet. Selv sier han at han kjedet seg som bussjåfør, og at han heller ikke ønsket å kjøre buss resten av livet. I likhet med foreldrene sine tenker han at når faren kom til Norge nesten som analfabet og klarer å bli bussjåfør, da må han klare å gjøre det bedre. Gutten sier press fra familien gjorde at han begynte på en utdanning som var helt feil for han. Foreldrene ville ikke godta at han selv ønsket å ta et studium som ikke førte til et konkret yrke. Selv om han gjør motstand, og kaller seg selv en rebell, klandrer han ikke foreldrene. Han ler når han forteller meg at han gjerne ville bli lege, fordi han regner med at jeg har hørt det før: *”Det er bare sånn det er, mange pakistanere vil bli lege”*.⁵ I tillegg til at foreldrene vektlegger utdanning, ser jeg at hans oppfatning av at utdanning er viktig også kommer på bakgrunn av egne jobberfaringer som bussjåfør.

Fra denne guttens historie ser vi at forventninger fra familien førte til at han måtte bruke ekstra lang tid på å komme i gang med utdanningen sin, til tross for at foreldrene gjerne ville at han skulle bli fort ferdig. Det kan være riktig å si at han har blitt utsatt for normativt press fra foreldrenes side. Foreldrene opprettholdt forventningene om at han skulle bli lege, på tross av at gutten ikke hadde gode nok karakterer. Press fra foreldrenes side har altså ført til en del startvansker for denne gutten.

I tråd med Ogbus (1991) begrep ”dobbel referanseramme” kan det være grunn til å tro at de som frivillig har kommet til Norge for å jobbe, vil ha et sterkt ønske om å forbedre sin situasjon sammenliknet med hvordan de hadde det i hjemlandet. Foreldrene til denne gutten kom til Norge for å tjene penger, og ingen av dem hadde fullført grunnskolen i hjemlandet.

⁵ Se også Sissel Østberg (2003: 168)

Uten verken utdanning eller kunnskaper om utdanningssystemet og hva som faktisk kreves av for eksempel en medisinstudent, kan forventningene de har til barna kan være urealistiske. Foreldrene er av den oppfatning at dersom man jobber hardt nok med skolearbeidet, vil karakterene bli gode nok til å komme inn på det studiet man ønsker seg. Dersom forventningene til at barna skal prestere er høye, er fallhøyden for barna desto større dersom de ikke lever opp til dem.

Høye forventninger fra foreldre kan altså føre til at ungdom velger utdanning ikke kun ut ifra egne preferanser. En av mine informanter kunne fortelle om en jente hun kjente som nesten bare hadde seksere fra videregående skole. Denne jenta hadde lyst til å begynne på samfunnsfaglige studier, men det vakte sterke motforestillinger blant de som var rundt henne. Dette faller sammen med flere av studentenes og deres foreldres holdninger: Man skal gå etter den beste utdannelsen som er mulig. Medisin er en av de utdanningene som det er vanskeligst å komme inn på, og dersom man har karakterer nok til å komme inn på slike studier, er det naturlig å velge denne utdannelsen.

Det er viktig å se foreldrenes forventninger i sammenheng med de forventninger ungdom med minoritetsbakgrunn møter fra majoritetssamfunnets side. I en studie av unge norsk-pakistanere hevder Sissel Østberg (2003) at ungdom på den måten står ungdom med minoritetsbakgrunn overfor et dobbelt press, å holde på tradisjoner og foreldrenes forventninger, men også majoritetens krav om å bli del av majoritetskulturen. En av informantene uttrykker seg slik når jeg spør henne om hennes forhold til sine pakistanske røtter:

Jeg synes det er viktig å holde kontakten med miljøet, men det er ikke det viktigste. I og med at vi bor i Norge, så skal vi lære å forholde seg til majoriteten, ikke minoriteten. Jeg har alltid følt at jeg har en pakistansk del i meg, men jeg vet ikke hva jeg vil kalle meg. Jeg er på en måte i en egen kategori, en kategori som ikke er definert enda.

Det er imidlertid viktig å poengtere at etnisk norske ungdommer også kan føle liknende krysspress mellom hva som forventes fra foreldrenes side, og egne interesser og påvirkning fra venner. Østberg (2003) hevder at ungdomstiden for noen kan karakteriseres som en tid preget av utprøving, forhandling og tilpasning. Samtidig ser hun at det er noen fallgruver å gå i dersom man skal drøfte generasjonsmotsetninger mellom ungdom med minoritetsbakgrunn og deres foreldre. For det første skal man være forsiktig med å utpeke motsetningene som mange etnisk norske ungdommer møter i forholdet til sine foreldre som ”det normale”, ikke

alle ungdommer opplever å bevege seg bort fra foreldrene i ungdomstiden. Østberg hevder videre at man ikke skal se på motsetningene som forekommer mellom minoritetsungdom og deres foreldre som alt for store. Det er ikke slik at foreldrene utelukkende representerer en kultur som er fremmed og upåvirket av norsk kultur, mens barna deres stadig blir mer lik norsk ungdom.

Mine analyser av generasjonsmotsetninger mellom informantene og deres foreldre er stor grad sammenfallende med Østbergs (2003) syn. Samspillet mellom individ og tradisjoner er komplisert og verken majoriteten eller minoriteten er homogene grupper. Både informantene og deres foreldre er i varierende grad opptatt av å holde på tradisjoner fra hjemlandet. Enkelte av foreldrene kan lite norsk og har liten kontakt med etnisk norske, mens andre igjen deltar aktivt i sammenhenger der etnisk norske er representert. Noen av informantene kan fortelle om mye kringling og opprør i ungdomstiden, mens andre igjen forteller om en nokså harmonisk oppvekst uten de aller største konfliktene. Jeg ser likevel at mine informanter er svært opptatt av hvilke forventninger foreldrene har til dem, og de fleste forteller meg at det er viktig for dem at foreldrene er fornøyd med deres valg av utdanning.

4.1.2 Forventninger som noe positivt

Det er ikke slik at forventninger utelukkende skaper krysspress mellom egne interesser og foreldrenes forventninger. Ved å gå bort ifra forståelser som går i retning av ensidig press fra foreldrenes side, kan man se de positive erfaringene som minoritetsungdom kan ha ved å ha høye forventninger til seg. En gutt jeg intervjuet fortalte meg at han helt klart føler en forpliktelse når det gjelder å benytte seg av sjansen til å få et bedre liv for seg og familien. Han forteller at det har med ansvar å gjøre. Samtidig er han rask til å påpeke at denne ansvarsfølelsen kan bidra med noe positivt:

Foreldrene mine sa at de ville jeg skulle ta høyere utdanning. Det var jeg enig med dem i. De sa de skulle støtte meg uansett hva jeg valgte, men de har alltid sagt jeg må gjøre mitt beste og at jeg må jobbe hardt. Det nytter ikke bare å slappe av dagen lang. Så jeg har alltid vært veldig pliktoppfyllende. Foreldrene mine er ikke så godt integrert i det norske samfunnet, så jeg har tatt mye ansvar fra jeg var liten. Jeg tror det er mange med utenlandsk bakgrunn som har det sånn. Det er ikke bare negative ting med det, man blir for eksempel veldig selvstendig.

Denne gutten trekker frem at foreldrenes manglende kunnskaper om det norske samfunnet og et begrenset sosialt nettverk, gjør at han har blitt mer selvstendig når det gjelder skole og utdanning. Således vil man kunne si at foreldrenes manglende sosiale nettverk kan være med

på å ”tvinge” denne gutten til selv aktivt å skape relasjoner og kontakter. Dersom han lykkes i utdanningssystemet, vil dette kunne gi økt selvtillitt og tiltro til egne evner. Dæhlen (2002) finner i sine undersøkelser at minoritetsstudentene ved Høgskolen i Oslo vurderer egne evner og egen innsats som mer sentral for prestasjoner enn det majoriteten gjør. Dersom man er vant til å jobbe selvstendig og klare seg på egen hånd når det gjelder skolearbeid, er det ikke oppsiktsvekkende at man har tiltro til egne evner dersom man lykkes.

Foreldre som er positivt innstilt til utdanning og har høye forventninger til hvordan barna gjør det på skolen, vil kunne påvirke hvor mye skolearbeid barna deres gjør. Undersøkelser viser at ungdom med minoritetsbakgrunn i gjennomsnitt bruker mer tid på skolearbeid enn det ungdom med majoritetsbakgrunn gjør (Bakken 2003). Dersom foreldrene er innstilt på at utdanning er viktig, vil man kunne ha fordeler slik som en av guttene forteller om:

Når jeg startet på barneskolen så kunne jeg regne; pluss, minus og gange. Og jeg var den eneste med innvandringsbakgrunn i klassen min som tok Norsk 1, de andre tok Norsk 2.⁶ Jeg har et minne fra da jeg gikk i barnehagen, alle de andre barna fra barnehagen var ute og lekte, mens jeg satt inne sammen med mamma og mormor og lærte meg matte.

Foreldrenes positive innstilling til barnas utdanning kan ses i sammenheng med at de selv ikke har hatt de samme mulighetene til å ta utdanning. Den norsk-pakistanske økonomen og skribenten Shahzad Abid (2003) lanserte det positivt ladete uttrykket ”sjansegenerasjonen” om den nye generasjonen ungdom med minoritetsbakgrunn i Norge. I begrepet ligger at unge med innvandringsbakgrunn har mange muligheter i det norske samfunnet, og at de må gripe de mulighetene som ligger der. Han påpeker at dagens unge innvandrere blir rollemodeller for neste generasjon. Hvordan denne generasjonen lykkes, vil virke inn på hvordan hele miljøer vil bli betraktet av befolkningen ellers. Abid er kritisk til et manglende fokus på hvilke ressurser innvandrere innehar, og at sjansegenerasjonen blir fremstilt som en stakkarslig gruppe.

Foreldres forventninger kan altså virke positivt inn på ungdommene gjennom økt ansvarsfølelse, tiltro til egne evner og at de gjør mer skolearbeid. Når det gjelder mine informanter, er det imidlertid verdt å merke seg at de gjennom gode karakterer og

⁶ I dag har vi fire norskfag i skolen. Norsk (Norsk 1), norsk for elever med samisk som førstespråk, norsk for elever med tegnspråk som førstespråk og norsk som andrespråk for språklige minoriteter (Norsk 2) Utdanningsdirektoratet (2006).

engasjement i skolen har vist overfor foreldrene at de har forutsetninger for å lykkes i utdanningssystemet. Det er viktig å se foreldrenes høye forventninger i lys av dette.

4.1.3 Om å være takknemlig

Det at flere av informantene føler et ansvar for å benytte seg av mulighetene de har for å ta utdanning, kan innebære at de er takknemlige for mulighetene de har fått. En av jentene forteller at hun ikke er så opptatt av å gjøre som foreldrene sier, men hun er svært opptatt av å kunne stille opp for familien sin. Hun forteller at det å gi noe til andre nesten ligger, som hun sier det selv, i ”familiekonseptet” deres. Hun mener en slik tankegang går i arv, og at hun alltid har vært klar over at hun må gi noe tilbake til familien sin. Hun forteller at da hun var yngre, irriterte det henne at foreldrene hennes ikke kunne være mer egoistiske. Hun mente at det måtte være lov til å tenke litt på seg selv også. Om å benytte seg av mulighetene til å ta utdanning, sier hun:

Pappa er veldig opptatt av det. At vi bor så sentralt at vi ikke trenger å flytte til en annen by eller et annet land for å studere. Vi er veldig heldige. Men det er litt sånn at når man er født og oppvokst i et samfunn så blir man kanskje litt utakknemlig. Man har jo ikke sett noe annet.

Portes & Rumbaut (2001) argumenterer for at personer som er født og oppvokst i landet de bor i, i mindre grad enn sine innvandrede foreldre vil være opptatt av å benytte seg av mulighetene til å ta utdanning. Denne jentas uttalelser viser at en slik økende akkulturasjon kan påvirke holdningene til utdanning. Hun er klar over hvilke oppofringer foreldrene har gjort, men forteller at hun ikke helt klarer å ta innover seg disse siden hun er født og oppvokst i Norge. Hun har tenkt over at hun kan virke utakknemlig overfor foreldrene i og med at de har flyttet til Norge for familiens skyld. Samtidig begrunner hun foreldrenes oppofringer ikke bare med at de har innvandret. Hun sier det ligger i deres familiekultur, uten videre henvisning til om dette gjelder oftere i pakistanske familier enn norske.

En annen av informantene forteller at hun føler seg forpliktet til å ta utdanning fordi foreldrene har gitt så mye, men hun er ikke så opptatt av at foreldrene har flyttet til Norge:

Nei, jeg føler ikke noe forpliktelse fordi de har dratt til Norge. Men det at de har gjort så mye for oss. Jeg vet ikke hvordan man skal gi noe tilbake, men måten du kan gi noe tilbake på kan vel være at de kan være fornøyde med deg. Jeg vil at de kan si at du har gjort det de ville liksom, i alle fall litt.

Denne jenta forteller at faren kom med et konkret ”yrkesønske” for henne da hun var ung. Hun forteller at hun visste at dersom hun valgte dette yrket, ville faren virkelig bli fornøyd. Etter litt prøving og feiling endte hun til slutt opp med den utdanningen faren hadde sett ut for henne. For denne jenta har det vært viktig at foreldrene liker hennes valg av utdanning, og at hun får bekreftelse fra dem.

De to overnevnte jentene føler seg forpliktet til å gi noe tilbake til sine foreldre. De av informantene som føler at de skylder foreldrene sine noe, har imidlertid problemer med å identifisere hva dette ”noe” egentlig er. Det kan dreie seg om en grunnleggende følelse av takknemlighet som innebærer at de ser hva foreldrene har ofret, men også at de føler en videre forpliktelse til å hjelpe selv. Utdanning kan være et middel til å nå et mål om å hjelpe sine egne foreldre, slektninger i hjemlandet eller andre mennesker de har rundt seg.

De fleste av mine informanter oppfatter utdanning ikke bare som viktig, men også som nødvendig. Flere av foreldrene har selv erfart at det i arbeidsmarkedet er stadig mindre behov for ufaglærte arbeidere. Ut fra slike opplevelser gir det mening å tro at utdanning gir en slags sikkerhet:

Pappa jobber ikke nå fordi han er uføretrygdet. Han jobbet veldig mye da vi var små. Vi så han nesten aldri, bortsett fra i helgene noen ganger. Han har ikke noe utdannelse, men i begynnelsen da han kom til Norge, så var det lett å få jobber han trivdes i. Men senere ble det vanskeligere.

Det norske arbeidsmarkedet har gjennomgått store endringer siden foreldrene til mine informanter kom til Norge. Det stilles stadig høyere krav til utdanning. Mange av de industrijobbene som fantes på 1960- og 70-tallet, finnes ikke i like stort omfang lenger (Danielsen 2004). Mangel på reelle alternativer kan altså føre til at man ser på utdanning som nødvendig i det norske samfunnet. En av guttene forteller at han egentlig aldri oppfattet spørsmålet om han skal ta utdanning eller ikke som et reelt valg. Han sier at han tar utdanning fordi han ser det er nødvendig med mindre man vil jobbe på McDonalds resten av livet. Han har aldri følt noe press fra foreldrene, men sier selv at han ikke kan se for seg hva han skulle ha jobbet som dersom han ikke hadde tatt utdanning.

Er det slik at foreldrene oppmuntrer barna til å ta utdanning fordi de forventer at barna er takknemlige og vil gi dem noe tilbake? Som vi så i teorikapittelet, hevder McNeal (1999) at

foreldre forventer å få noe igjen fra sine barn. Hvorvidt foreldrenes forventninger kan kalles normative eller instrumentelle, er derimot vanskelig å si. Det vil være vanskelig å skille normative forventninger om at man moralsk sett må benytte seg av mulighetene, fra mer instrumentelle forventninger som at man skal ta den utdanningen som gir best økonomisk utbytte. Ut ifra det mine informanter forteller meg, er det i alle fall sikkert at de tror foreldrene deres hadde blitt svært skuffet hvis de ikke hadde begynt på en utdanning.

Uansett om foreldrene selv forventer å få noe tilbake gjennom investeringer i barnas utdanning, er det viktig å få frem at foreldrenes forventninger vil være effektive dersom barna er klar over hva foreldrene har gitt avkall på for å gi dem en bedre sjanse (Bakken 2003). Dette kan naturlig nok også gjelde etnisk norske ungdommer. Ogbu (1991) argumenterer for at selv om foreldrene prøver å skjule sine bekymringer for barna, så vil barna likevel oppfatte bekymringene. Dersom ungdommer føler at foreldrene ofrer noe for dem, vil dette kunne føre til at de sitter igjen med et ønske om å kunne gi noe tilbake. Det å få en god utdanning kan være en måte å vise sin takknemlighet på.

4.2 Utdanning - et ensomt prosjekt?

Prieur (2004) fant i sin undersøkelse av ungdom med minoritetsbakgrunn i Oslo at det særlig blant pakistanske foreldre ble fremsatt store og meget konkrete forventninger med hensyn til utdanning. Samtidig hevder hun at disse foreldrene sjelden har nok kunnskaper om utdanningssystemet til å kunne hjelpe barna til å nå målene. I likhet med Prieur, fremholder Bakken (2003) at det er en større andel av minoritetsungdommene som møter sterke prestasjonsforventninger hjemmefra. I delkapittel 4.1 tok jeg for meg hvordan foreldrenes forventninger virker inn på ungdommenes utdanningsmotivasjon. I dette delkapittelet vil jeg rette oppmerksomheten mot hvilke muligheter ungdommene har hatt til å få hjelp med skolearbeid. Er utdanning et ensomt prosjekt der alt ansvaret ligger på ungdommene selv?

4.2.1 Ulik støtte fra foreldrene

Informantene opplever at foreldrene deres har støttet dem på ulike måter. En jente forteller noe som kan illustrere forskjellene:

Støtte til å fortsette på skolen har man, men faglig støtte hjemmefra det føler jeg ikke at så veldig mange av mine utenlandske venner har hatt. Det er jo noen utenlandske som har foreldre med god utdanning, men de aller fleste har ikke det. Enten har de søsken, eller så har de klart det på egenhånd. Eller at de har hatt gode lærere.

Denne jenta skiller mellom faglig hjelp og oppmuntring. Hun trekker frem nødvendigheten av faglig hjelp for at man skal klare seg godt i skolen, og at hun ser på det som en hindring at hun ikke har hatt mulighet til å få slik hjelp. Foreldrene til jenta har kun grunnskoleutdanning fra hjemlandet, og de har jobbet som ufaglærte etter at de kom til Norge.

I likhet med denne jenta, hevder Mørck (1998) at førstegenerasjons innvandrere kan støtte barna sine ”moralsk”, men at de sjelden har tilstrekkelig kulturell, språklig eller faglig kompetanse til å hjelpe barna konkret. Hun trekker paralleller mellom ungdom fra lavere sosiale lag og etnisk minoritetsungdom når det gjelder møtet med utdanningssystemet. Mørck er opptatt av mange ungdommer med minoritetsbakgrunn har foreldre uten utdanning, og at disse ungdommene i tillegg til at de beveger seg fra en etnisk kontekst til en annen når de går på skole, også møter en helt annen dannelseskultur som er ukjent for deres foreldre.

Det er imidlertid ulike oppfatninger blant dem jeg intervjuet hvorvidt de føler en mangel på faglig hjelp og støtte. At foreldre ikke kan hjelpe barna sine faglig, behøver ikke bety at man ikke engasjerer seg i barnas skolehverdag. En jente forteller at moren hennes engasjerte seg i skolearbeidet til tross for at hun selv ikke hadde fullført grunnskolen. Moren hjalp henne mye som barn, men da hun begynte i 5.-6.klasse, ble det vanskelig for henne å hjelpe til med det innholdsmessige. Hun fortsatte likevel å engasjere seg i skolearbeidet, spurte om hva de lærte på skolen og deltok på foreldremøter og konferansetimer selv om hun ikke forstod mye av det som foregikk der. Det er imidlertid grunn til å påpeke at mine informanter er svært skoleflinke. Med unntak av en av informantene, uttrykker ingen av dem at de har hatt språkproblemer eller andre særskilte behov når det gjelder skolen. Det er mulig at forholdet til foreldrenes manglende utdanning hadde vært annerledes dersom hadde vært avhengig av å få mye hjelp med skolearbeidet.

I tillegg til faglig og ”moralsk” støtte til å ta utdanning, er det viktig å trekke frem at støtten også kan være av økonomisk art (Dale m. fl. 2002). Dersom man bor hjemme under studietiden, kan man slippe studielån og således gjøre de økonomiske kostnadene ved å ta høyere utdanning mindre. En av guttene er opptatt av de fordelene han har hatt ved at han ikke har vært avhengig av ekstraintekt ved siden av studiene. Han mener det har vært av betydning for valg av utdanning og hvor mye tid han har hatt mulighet til å legge ned i skolearbeidet.

Østberg (2003) knytter foreldrenes motivasjon overfor barnas skolegang til sosioøkonomiske og sosiokulturelle faktorer. Hun finner at foreldre som har bakgrunn fra landsbygda i Pakistan og ikke har utdanning fra hjemlandet, har et mer *instrumentelt* forhold til barnas utdanning. Verbalt uttrykker de støtte til den norske skole, men det blir sjelden fulgt opp i praksis. Dette innebærer at de ikke deltar på foreldremøter, hjelper til med lekser eller diskuterer skolerelaterte saker i hjemmet. De som derimot hadde foreldre med utdanning, som kom fra høyere sosiale lag og bodde i byene i Pakistan, hadde en motivasjon som var mer rettet mot *felles verdier*. Disse foreldrene var mer ivrige til å følge opp sine barn i skolesammenheng, og de var i større grad opptatt av å gi et godt inntrykk på vegne av andre pakistanere i Norge.

Østberg (2003) viser de fleste pakistanere i Norge har bakgrunn fra den rurale eller urbane middelklassen i Pakistan. Fordi de fleste av disse havnet i ufaglærte stillinger innenfor industrien eller i hotell- og restaurantbransjen, har vi fått et altfor generalisert bilde av pakistanere i Norge. Østberg argumenterer altså for at klassebakgrunn er av større betydning enn deres pakistanske kulturbakgrunn når det gjelder å forklare hvorfor foreldrene har ulike måter å forholde seg til barna skolegang. Nieto (1992: 242) derimot, finner at sosial klasse er av mindre betydning for skoleprestasjoner enn antatt i hennes undersøkelser, fordi det vil være å mulig å "veie opp" for sosial bakgrunn ved å gi barna støtte og oppmuntring. Hun hevder at minoritets elever som har lav sosial status i USA, men som gjør det godt i skolen, kommer fra hjem som har høye forventninger til barna. Dette er foreldre som har støttet aktivt opp om sine barn med hensyn til skolegang. Nieto argumenterer for at individuelle og familiære hensyn har blitt tillagt for lite vekt.

Foreldrene til mine informanter har i ulik grad støttet og hjulpet barna sine når det gjelder skole og utdanning. Ved å overføre Østbergs kategorier til mitt eget materiale, vil de fleste av mine informanters foreldre kunne kategoriseres i den siste gruppen foreldre. Selv om foreldrene i varierende grad deltar på foreldremøter, ser jeg at skole og utdanning har vært og er et sentralt tema i samtlige av hjemmene. Flere av foreldrene har dessuten vektlagt betydningen av utdanning i forhold til det å være i en minoritetssituasjon.

Mitt materiale viser at de foreldrene som ikke hadde utdanning og som var fra landsbygda i Pakistan, ikke var mindre motiverte for at barna deres skulle ta utdanning enn de foreldrene som hadde utdanning og som var fra byene. Det jeg imidlertid finner er at de to informantene som oppgav at foreldrene hadde utdanning, i større grad så på utdanning som en selvfølge. De

andre foreldrene var mer opptatt av at ungdommene måtte benytte seg av de mulighetene når det gjelder utdanning i det norske samfunnet. Min analyse viser ingen store forskjeller i foreldrenes engasjement, men utdanning blir mer regnet som en selvfølge for de som har foreldre med utdanning, mens for de med foreldre uten utdanning blir det viktigere å benytte seg av mulighetene.

4.2.2 Andre kilder til støtte

Foreldrenes holdninger til utdanning er av betydning for blant annet den faglige, moralske og økonomiske støtten ungdommene opplever å få. Selv om informantene mine vektlegger at foreldrene er viktige, er de også opptatt av at søsken, andre familiemedlemmer og lærere har vært viktige når det gjelder hjelp til skolearbeid og utdanningsvalg.

Dersom man har foreldre som har få ressurser til å gi faglig hjelp, kan man ha fordeler av at resten av familien står bak og støtter når det gjelder valg av utdanning. En av jentene hadde gjort seg følgende tanker:

Hele familien min har alltid vært så motiverende. Jeg føler jeg har en hel hær bak meg når det gjelder utdanning. Vi har et veldig sterkt samhold i min familie. Men de er veldig sånn at de ønsker jeg skal fortsette, og da må jeg jo det siden de har vært så støttende hele veien også.

Dette sitatet er et eksempel på hvordan tette sosiale bånd kan ha betydning for valg av utdanning for informantene. På den ene siden ser vi, i likhet med Colemans (1988) forståelse av sosial kapital, at sterke bånd kan være fordelaktige med tanke på utdanning. Jenta opplever at familien støtter opp om hennes valg av utdanning. Samtidig ser vi at familiens forventninger legger et visst press på jenta, og hun føler at hun ikke kan slutte fordi hun tror at hun da ville skuffe hele familien.

En annen av informantene forteller at familiemedlemmer har hjulpet henne faglig og praktisk med utdanningsvalget:

Et familiemedlem hjalp meg masse i søknadsprosessen. Og så fikk jeg hjelp av en kusine i hvordan jeg skulle gå frem for å få best mulig karakterer. Så familien min har hjulpet meg masse, selv om foreldrene mine eller mange av familiemedlemmene ikke selv har utdanning.

Flere av dem jeg intervjuet var eldst i søskenflokket, og de føler derfor at de må hjelpe yngre søsken og andre familiemedlemmer. En av jentene sier:

Søsteren min har hatt litt behov for hjelp, og da har jeg alltid vært der. Jeg synes ikke det gjør noe. Det er sånn man gjør for familien sin. Jeg har hørt at noen får penger av foreldrene sine for å hjelpe yngre søsken, hjemme hos oss er det en selvfølge at du skal hjelpe søsknene dine. Jeg husker selv fra jeg var liten, hvis jeg ikke skjønte noe, så kunne jeg ikke spørre noen. Sånn trenger ikke søsteren min å ha det hvis jeg kan hjelpe henne.

Sitatene fra de to jentene overfor viser på ulike måter hvordan familiens sterke samhold kan ”veie opp” for manglende kulturell kapital hos foreldrene. Borjas (1992) begrep om etnisk kapital kan være fruktbart i så måte. Informantene har på ulike måter anvendt de ressursene som ligger i familien til hjelp når det gjelder skole og utdanning. Vi ser at tette sosiale bånd kan muliggjøre handlinger som ellers ville vært forbundet med høyere kostnader for ungdommene.

Selv om mange av informantene fremhever at de har sterke bånd til familien sin, er dette ikke nødvendigvis tilfelle for alle innvandrerfamilier. I likhet med etnisk norske familier, er mange innvandrerfamilier av ulike grunner preget av splittelse og konflikter. En av informantene forteller om de fordelene han har hatt ved at familien hans har et sterkt samhold, men han påpeker også at det ikke er slik for alle familier med innvandrerbakgrunn. Han forteller for eksempel at det stadig blir flere familier der barna flytter ut før de har giftet seg. I følge denne gutten vitner dette om at familiens samhold ikke er like sterkt som det er i hans familie.

Andre kilder til hjelp og støtte kan være ansatte på skolen. En av informantene mine hevder at hun ser en tendens til at elever med innvandrerbakgrunn i større grad hører på det lærerne forteller dem, kanskje nettopp fordi de er mer avhengig av dem for faglig hjelp:

Innvandrere ser litt annerledes på lærere. De gir dem mer ansvar. I Norge går man ut ifra at man lærer fra andre kanter også. Det kan vise seg i at elever med innvandringsbakgrunn er mer disiplinerte på skolen, og at de har mer respekt for læreren. Det tror jeg kan være fordi de er mer avhengig av dem. De ser på dem litt annerledes.

Samtlige av informantene har vært i kontakt med rådgiverne ved sine respektive videregående skoler.⁷ Utbyttet de har hatt av slike samtaler har variert en god del. En jente forteller meg at hun ikke var fornøyd med rådgivertjenesten ved sin videregående skole:

⁷ Informantene har vært elever ved seks ulike videregående skoler i Oslo/Drammen.

Jeg var inne til rådgiver, spurte litt om krav og sånne ting. Men jeg synes ikke de hjalp så veldig mye. Det var dårlig informasjon om hva vi kunne velge. Det var mye fokus på de typiske utdanningene som ingeniør, jus og medisin. Disse visste jeg jo om fra før av. Men det finnes jo et hav av andre utdanninger som vi ikke fikk presentert.

En annen av jentene er også kritiske til at skolen bare formidler informasjon om de mest tradisjonelle yrkene:

Det er ikke noe negativt i at det er så mange pakistanere som er medisinere, men det er jo viktig at vi også havner i andre miljøer og yrker. Det er jo mange typer yrker som har behov for flere med innvandringsbakgrunn. Det er viktig at personer med innvandrerbakgrunn er representert i alle delene av samfunnet.

Dæhlen (2002) finner at lærere og rådgivere har en mer sentral plass hos ikke-vestlige minoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo. Også Nieto (1992) legger vekt på at lærere og rådgiveres positive forventninger til minoritetslevers skoleprestasjoner har stor betydning for ungdommenes utdanningsforløp. Dette forutsetter selvsagt *gode* lærere og rådgivere.

Dersom man har foreldre som har liten kjennskap til utdanningssystemet, vil man være ekstra avhengig av den hjelpen man kan få av rådgivere, lærere og medelever. En av jentene forteller at hun ikke visste noe om de ulike valgmulighetene hun hadde da hun foretok valget, spesielt var hun lite klar over hvilke alternativer som finnes ved ulike universiteter. I den senere tid har hun blitt oppmerksom på hvor viktig det er at man har kunnskap om andre utdanninger enn de klassiske man blir presentert for. Dersom verken familien, den etniske gruppen de er en del av eller ansatte på skolen har ressurser nok eller kunnskaper om valg av utdanning, er det derfor grunn til å tro at ungdommene i større grad velger tradisjonelle og anerkjente yrker.

4.3 Betydningen av innvandringsbakgrunn

Jeg vil nå undersøke hvordan informantene begrunner at utdanning er viktig. Mener de at deres oppfatninger kan knyttes til innvandringsbakgrunn? Et annet viktig spørsmål er om de ser forskjeller mellom etnisk norske ungdommer og seg selv. Jeg er ikke opptatt av å teste hypoteser om forskjellene mellom minoritets- og majoritetsungdom, men ønsker å ta tak i studentenes oppfatninger og generaliseringer om majoriteten. Har etnisitet noen relevans for dem på dette området?

4.3.1 "Utdanning er viktig uansett"

Er det slik at foreldrene til informantene først ble opptatt av utdanning etter at de kom til Norge og så hvilke muligheter som ligger her? Eller er det grunn til å tro at disse foreldrene alltid har sett viktigheten av å ta utdanning?

En jente med foreldre fra Pakistan forteller meg at hele familien hennes er opptatt av utdanning:

Jeg tror foreldrene mine er opptatt av utdanning fordi foreldrene deres i Pakistan også var det. Hvis jeg ser på familien vår, også de som bor i Pakistan nå, så har alle tatt utdanning. Selv om kvinnene er hjemmeværende, så har de utdanning.

På spørsmål om hun tror det har noe med at de har flyttet til Norge at de er opptatt av utdanning, så svarer hun: *"Nei, nei. Det er like viktig der nede også. Hvis du har mulighet til å gå grunnskolen, så skal du gå grunnskolen. Og hvis du kan gå på videregående, så skal du det også"*. Hun forteller at familien hennes har alltid vært opptatt av utdanning, og at utdanning ikke bare ble viktig etter at familien kom til Norge. Hun mener det eksisterer en generell tro på at utdanning er veien til et godt liv i hennes familie, uavhengig av "innvandringskontekst" der nye muligheter står åpne. Samtidig ser vi at hva som regnes som god utdanning flyttes med landegrensene. Siden utdanningsmulighetene er større her, endrer dette hvilke utdanningsambisjoner foreldrene har på hennes vegne. I hennes familie eksisterer det et ønske om å ta den høyeste og beste utdanningen som er mulig, uansett hvor man måtte befinne seg. Faren til denne jenta har universitetsutdannelse fra hjemlandet. Det er dermed viktig å merke seg at familien til denne jenta er atypisk i forhold til flertallet av pakistanerne som kom til Norge på 1970-tallet. De fleste av disse er fra jordbruksområdet Punjab, og har ingen utdanning (Brochmann 2003).

En annen av informantene forteller at foreldrene hennes ikke har begrunnet at de ønsker hun skal ta utdanning med at de er innvandrere. Hun har heller ikke følt noen form for forpliktelse på grunn av sin bakgrunn eller fordi foreldrene hennes har innvandret til Norge: *"Nei, egentlig føler jeg meg ikke forpliktet. Jeg har aldri tenkt at jeg har skilt meg ut på den måten"*. Hun oppfatter at hun har like muligheter som etnisk norske ungdommer. Hun omtaler utdanning som en selvfølge, og har blitt lært opp til å tenke i den retningen fordi begge foreldrene hennes har utdanning.

En av guttene som ikke har foreldre med utdanning, og som kommer fra en familie med få økonomiske ressurser, er av en litt annen oppfatning:

Jeg tror ikke foreldrene mine hadde vært så opptatt av skole og utdanning dersom vi ikke hadde flyttet til Norge. Dessuten hadde de nok ikke hatt råd til at vi alle skulle tatt utdanning. Men når de kom hit, oppdaget de at utdanning var lett tilgjengelig.

Det er altså ulike oppfatninger blant informantene hvorvidt de tror de vill hatt muligheten til å studere dersom de bodde i foreldrenes hjemland. Foreldrenes klassebakgrunn i hjemlandet preger deres oppfatning av dette.

4.3.2 "Med utdanning står man aldri på bar bakke"

Portes & Rumbaut (2001) og Ogbu (1991) argumenterer for at innvandringsårsak er av betydning for tilpasning og sosial mobilitet i det landet man kommer til. Selv om informantene i denne oppgaven ikke selv direkte har erfart hvordan forholdene var i hjemlandet, er innvandringsårsak et perspektiv som kan være nyttig i analysen av valg av utdanning.

Foreldrene til en av mine informanter kom til Norge som flyktninger. Deres oppfatninger av utdanning kan også settes i sammenheng med erfaringer de gjorde i den forbindelse.

Informanten forteller at foreldrene har begrunnet at utdanning er viktig med at det er noe man aldri kan bli fratatt:

Foreldrene mine vet selv hvor hardt det er å komme til et nytt land når man ikke kan språket, man står jo på bar bakke. Vi kom som flyktninger, og da hadde vi jo absolutt ingen ting. Hvis man har utdannelse, så har man i alle fall noe å bygge på. Nordmenn som har hele generasjonen sin her, og som vet de skal være her resten av livet, står friere.

Både foreldrenes og hun selv er av den oppfatning at utdanning er noe fast og stabilt. Denne familien er av den oppfatning at utdanning øker de personlige ressursene man besitter, uavhengig av om utdanningen formelt sett er godkjent eller ikke.

På tross av at jenta forteller meg at familien ønsker stabilitet i hverdagen, ser jeg at foreldrene har vært opptatt av at utdanningen også kan brukes i andre land. Deres erfaringer som flyktninger, for eksempel at man ikke alltid kan planlegge fremtiden med hensyn til hvilket land man kommer til å bo i, er med på å prege denne familien. Det er imidlertid interessant at denne jenta har så sterk tiltro til verdien av utdanning som noe fast og uforanderlig.

Foreldrene hennes fikk nemlig ikke godkjent utdanningen sin fra hjemlandet her i Norge. Da jeg spurte henne hvordan foreldrene reagerte da de fikk avslag, kunne hun fortelle at det ikke var så viktig for dem. Jeg hadde regnet med at avslag på godkjenning av utdanning ville skape frustrasjon og sinne. Hun kunne fortelle at det viktigste for dem var å være i sikkerhet, samt å tjene penger nok til å kunne klare seg økonomisk. Utdanningen kom derfor i annen rekke. Når det gjelder om barna deres skulle ta utdanning eller ikke, ser vi derimot en helt annen oppfatning av viktigheten av utdanning. De ser det som en selvfølge at barna deres skal ta utdanning siden de lever trygt og er sikret økonomisk.

Dersom man har flyktet fra krig og kaos, vil det være rimelig å tro at trygghet og stabilitet er viktig. Dersom man har kommet til landet som arbeidsinnvandrere med et mål om å tjene penger, vil det være rimelig å tro at ønsket om sosial mobilitet vil være av større betydning. I Sølvi Harms (2005) masteroppgave i sosiologi om sosial mobilitet og tilpasning blant iranere og tamiler i Norge, finner hun at trygghet er det viktigste for tamilene, nettopp fordi de kommer fra et land med krig. Iranerne hun intervjuet derimot, var mer opptatt av de mulighetene de har i Norge for eksempel når det gjelder å ta utdanning.

Det er imidlertid ikke alle som møter hindringer på lik måte som denne jentas foreldre. Svært mange blir frustrerte over manglende godkjenning av utdanning, eller avvisning på arbeidsmarkedet. Ogbu (1991) argumenterer for at frivillige innvandrere vil ha en positiv innstilling til sin situasjon i det landet man kommer til. Likevel er det rimelig å anta at mange vil oppleve diskriminering og rasisme som krenkende, og at hindringer legger en demper på motivasjon og positiv innstilling. Tatt i betraktning familiens positive innstilling til sin livssituasjon i Norge, vil det være riktig å plassere denne familien som frivillige innvandrere i Ogbus forstand.

4.3.3 "Jeg tror etniske norske står mye friere"

Ungdommer med minoritetsbakgrunn vil i følge Ogbu (1991) sammenlikne sin situasjon og sine muligheter med hvordan det ville være å bo i foreldrenes hjemland. Dersom man er født og oppvokst i Norge, ser man samtidig sin situasjon og sine muligheter i forhold til jevnaldrede, både etnisk norske ungdommer og andre med innvandringsbakgrunn. Når jeg ber mine informanter om å sammenlikne seg med etnisk norske ungdommer når det gjelder forhold som forventninger fra foreldre, svarer flere at de tror etnisk norske ungdommer står friere i valg. De trekker gjerne frem forhold som at de selv tenker mer langsiktig når det

gjelder utdanningsvalg, at de har større ansvar i forhold til søsken og at de generelt bruker mer tid på skolearbeid. Et par av informantene mener de kan se dette helt tydelig på lesesalen. De har lagt merke til at det er studentene med minoritetsbakgrunn som sitter lengst på lesesalen. En av informantene påpekte på den annen side at det at man sitter lenge på lesesalen ikke nødvendigvis vil si at man leser mer effektivt. Dessuten kan det være nærliggende å anta at dersom man bor hjemme, så vil mer av det sosiale livet foregå på skolen.

Samtidig trekker noen av informantene frem at de tror det eksisterer press på å ta utdanning for etnisk norske også. En av informantene er jusstudent, og hun forteller hvorfor hun tror at ”vestkantbarn” nok også forventes å ta høy utdanning:

De har jo en sosial status som de skal opprettholde, mens de fleste innvandrere ikke har den samme sosiale statusen til å begynne med, de vil gjerne oppnå den. Mens vi som har en minoritetsbakgrunn vi begynner med null og jobber oss opp mot den.

Denne jenta tror det eksisterer press fra foreldre både blant etnisk norsk ungdom med høyt utdannede foreldre og blant ungdom med innvandringsbakgrunn, men hun ser at premissene for foreldrenes forventninger er ulike. ”Vestkantbarna” blir forventet å opprettholde foreldrenes sosiale status, mens innvandrerungdom føler seg forpliktet til å klatre sosialt. Til tross for at hun tror det eksisterer press fra begge sider, påpeker hun at hun generelt sett tror etnisk norske ungdommer står friere. Hun mener etnisk norske foreldre lar det være mer opp til barna selv å bestemme hva slags utdanning de vil ta.

En av guttene derimot, tror likevel at etnisk norske ungdommer har forpliktelser når det gjelder utdanning. Han svarer slik på spørsmålet om han tror minoritetsungdom føler seg forpliktet til å ta utdanning, og om etnisk norske ungdommer kan ha en liknende følelse:

Ja, jeg tror mange [minoritetsungdom] føler seg forpliktet. Jeg ser jo mange gutter som er dårlige på skolen, men som skal til Polen for å studere medisin. Det sier jo litt om at det kanskje er press fra familien, men det sier jo også litt om at de føler en viss forpliktelse til å etterfølge foreldrenes forventninger. Jeg tror ikke etnisk norske ungdommer tenker sånn. Men det kan jo hende, jeg har hørt at jusstudiet er det studiet der flest studenter som har foreldre som selv er jurister. Det er det samme med leger. Så der kan jeg jo tenke meg at det er en viss type forventning og press.

På den annen side mente en av jentene at etniske norske foreldre med god økonomi og høy utdanning er mindre opptatt av hva deres barn gjør utdanningsmessig:

Det kommer litt an på hvor i samfunnet de norske befinner seg, tror jeg. Hvis foreldrene allerede har høy utdanning, og gode jobber, så tror jeg barna gjør nesten hva de vil. Mens jeg tror at folk som ikke tjener så bra, og barna deres har lyst til å studere, så tror jeg de blir veldig stolte av det.

Når denne informanten skal forklare hvorfor hun tror det er forskjeller mellom minoritetsungdom og majoritetsungdom når det gjelder foreldrenes påvirkning, vektlegger hun særlig at betydningen av familie er ulik. I likhet med Prieur (2004), er hun av den oppfatning at familieverdier er viktig for innvandrerfamilier. En av guttene jeg intervjuet forteller at foreldrenes forventninger også henger sammen med det å være en rollemodell for yngre søsken og familiemedlemmer. Han begrunner viktigheten av utdanning med at han må verne om familiens rykte, og at utdanning derfor er viktigere for innvandrere enn det er for etnisk norske:

Det er så viktig blant familier at hver familie har et godt rykte. Og familien min, de som har det samme etternavnet som meg, har et godt rykte fordi de er kjent for å være rolige og at barna deres tar utdanning. Jeg er den eldste av fetterne og kusinene mine, og da må jeg gå foran som et forbilde.

Han forteller videre at moren hans skryter av han til familie og venner. Hun sier at han jobber mye mer med skolen enn det han faktisk føler selv. Han mener det legger et ekstra forventningspress på han i forhold til andre familiemedlemmer, og han er redd for at han ikke vil leve opp til disse forventningene. Han har fordeler gjennom foreldrenes aktive støtte til utdanningen hans, samtidig ser vi at foreldrene forventer at han skal være et forbilde og en støtte for andre familiemedlemmer.

Hvordan skal man tolke mine informanters antagelser om andre med innvandringsbakgrunn eller etnisk norske? Dersom informantene selv føler seg presset til å ta en bestemt type utdanning, kan det være rimelig å tro at man ønsker å ufarliggjøre slike forventninger, og derfor hevde at andre også føler et liknende press. Motsatt kan det tenkes at dersom man oppfatter seg selv som norsk, vil man kunne påpeke at man verken blir presset mer eller mindre enn etnisk norske ungdommer.

Dessuten kan man ønske å fremstå som en person som i større grad enn det som er tilfelle har muligheten til å ta egne valg. Anthony Giddens (1990) har hevdet at man i det senmoderne samfunnet opplever den enkeltes livssjanser som mindre knyttet opp mot kollektive føringer, og at det dermed blir individene selv som må stå til ansvar for hva han eller hun får utrettet i

livet. Frie valg kan således overkommuniseres ved at man ønsker å fremstå som et selvstendig og autonomt individ.

Østberg (2003: 157) opplever at hennes norsk-pakistanske informanter er like usikre og vinglete når det gjelder utdanningsvalg som sine etnisk norske skolekamerater, men at de i langt større grad tar hensyn til foreldrenes ønsker og det som gir høy sosial status i det pakistanske miljøet. Østberg hevder at ungdommenes orientering i hovedsak kan tillegges deres posisjon som minoritetsgruppe og til innvandringsårsaken. Foreldrene kom til Norge for å tjene penger slik at de kunne vende tilbake med økt sosial og økonomisk status. Østberg hevder videre at det blir for enkelt å skille mellom at minoritetsungdom har en mer kollektivistisk tenkning, mens etniske norske ungdommer er individualister. Informantene hennes befinner seg i stor grad i spenningsfeltet mellom disse to. Hun mener at et slikt skille er med på å opprettholde en forståelse av kulturer som etablerte enheter med et fastlagt innhold. En av mine informanter er opptatt av at alder og tilfeldigheter spiller en større rolle enn hva slags bakgrunn man har:

Jeg tror ikke det er så lett for en 18- eller 19-åring å ta valget om hva man skal gjøre resten av livet. Jeg tror det er en sammenheng av tilfeldigheter som gjør at man tilslutt velger den utdanningen man gjør.

Som andre ungdommer i det senmoderne, befinner ungdom med minoritetsbakgrunn seg et sted mellom foreldregenerasjonens tradisjoner og individuelle valgmuligheter. Jeg opplever at mine informanter er opptatt av foreldrenes ønsker overfor dem selv. Samtidig ser jeg at ungdommene har et refleksivt forhold til foreldrenes oppfatninger, og at valg av utdanning handler om noe mer enn å etterleve foreldrenes forventninger.

4.4 Oppsummering

Sosial kapital kan sies å være av betydning for mine informanternes valg av utdanning fordi informantene er opptatt av at foreldrene skal være fornøyde med deres skoleprestasjoner og valg av utdanning. At foreldrene er opptatt av hvordan barna gjør det, kan være med på å påvirke barna til å gjøre en ekstra innsats. Foreldrenes forhold til utdanning kan legge visse føringer for ungdommenes valg, men det er ungdommene selv som er handlende. Hvilken utdanning man velger er ikke utelukkende bestemt av strukturer som virker ”bak individets rygg”, men det er også avhengig av personlige egenskaper som innsats og egen motivasjon. Som en av mine informanter sa når jeg spurte om han visste om noen medstudenter på

medisin som han trodde ble presset til å gå der: *"Du kan ikke bare "surfe" deg gjennom medisinstudiet. Du må selv ville noe med å gå der"*.

Kun en av informantene mine uttaler at han ble presset av foreldrene til å ta en bestemt type utdanning, og han begrunner at han ble presset med innvandringsbakgrunn. Sosial kapital kan altså påvirke informantene negativt dersom forventningene fremtrer i form av press. Samtlige informanter føler en forventning fra foreldrene om at de må benytte seg av de mulighetene de har. En slik følelse kan riktignok også være til stede for mange etniske norske ungdommer med foreldre som selv ikke hadde mulighet til å ta utdanning, men det interessante er å se hvordan noen informanter knytter dette til en følelse av takknemlighet. Foreldrene ønsker at barna skal være takknemlige overfor sjansene man har i Norge, fordi mange av informantene ikke hadde hatt muligheter til å ta utdanning hvis familien hadde blitt i hjemlandet.

Samtidig ser jeg at foreldrenes muligheter til å hjelpe sine barn med utdanning også har innvirkning på barnas forhold til utdanning. Foreldrenes støtte til utdanning forekommer på ulike måter, gjennom moralsk, faglig eller økonomisk støtte. Felles for mine informanter er imidlertid at de har vært plikttoppfyllende elever som alltid har gjort lekser, og som har vært opptatt av skolearbeid. Selv om mange av studentene sier de er opptatt av hva foreldre og miljøet rundt dem mener, virker mange av dem samtidig svært selvstendige når det gjelder skole og utdanning. I og med at studentene jeg intervjuet har gjort det bra på skolen, kan det hende at foreldrene ikke har behovd å presse barna sine i forhold til skolearbeid. Dersom barna ikke hadde vært så flinke på skolen, er det også mulig å tenke seg at foreldrene hadde vært mer deltakende når det gjelder barnas skole og utdanning. Middelklassebarn møter også forventninger, men det kan være at disse forventningene er mer underforstått og mindre uttalte fordi barna generelt gjør det bedre på skolen.

Det er utfordrende å se hvilke holdninger som har tilknytning til innvandringsbakgrunn, og hvilke som ikke har det. En følelse av forpliktelse behøver jo ikke å ha noe med innvandringsbakgrunn å gjøre. Eksempelvis kan en etnisk nordmann med foreldre som sliter økonomisk, ønske å forbedre sin økonomiske situasjon. Dessuten kan barn av høyt utdannede etnisk norske foreldre også ha forventninger til at deres barn skal ta minst like høy utdanning som det de selv har.

Fordi foreldrene til mine informanter er innvandrere til Norge, vil det være naturlig å tenke at det ligger mobilitets- og økonomiske hensyn til grunn for deres ønske om at barna deres skal ta utdanning. Foreldrenes motivasjon når det gjelder barnas utdanningsvalg kan forstås ut ifra normative motiver der verdier, moral og forpliktelser står sentralt. Foreldrenes argumenter går i retning av at de må benytte seg av mulighetene. Samtidig kan man også hende at foreldrenes fokus på utdanning også bunner i instrumentelle motiver. Dette vil jeg komme nærmere inn på i det neste kapitlet når det gjelder betydningen av status.

5.0 Betydningen av status, økonomi og suksess

Pihl (2005) argumenterer i boken *Etnisk mangfold i skolen* for at det finnes ulike ”sannhetsregimer” om minoritetsungdom. Pihl mener at det er vanskelig å dokumentere disse sannhetsregimene, fordi det i liten grad blir stilt spørsmålstegn ved dem. Hun hevder også at forskningen selv bygger opp om slike etablerte forståelser, i tillegg til at yrkesutøvere og politikere gjør det. Er forestillingen om at innvandrere er mer opptatt av status og penger en slik myte?

I dette analysekapittelet vil jeg først ta for meg hvilket forhold mine informanter har til status og økonomi, og om dette har påvirket deres valg av utdanning. Betydningen av status og økonomi blir ofte knyttet til hverandre. Dersom man ønsker seg penger, er man også opptatt av status og omvendt. Dersom informantene forteller om relevansen av disse forholdene når det gjelder valg av utdanning, kan det da tenkes at status og økonomi er av ulik betydning? Eller er det slik at suksess i livet handler om helt andre ting enn status og penger? Jeg ønsker også å stille spørsmålet om studentene er opptatt av idealisme og selvrealisering. Har utdanning noen verdi i seg selv utover å gi muligheter på arbeidsmarkedet?

5.1 Betydningen av status for utdanningsvalg

Bakkens (2003) undersøkelser blant elever på videregående skole viser at minoritets elever i større grad enn etnisk norske ungdommer ønsker seg yrker med høy sosial status. Siden eliteutdanninger generelt kan sies å gi høy status i samfunnet, er det interessant å finne ut hvilke tanker informantene har om betydningen av status for sitt utdanningsvalg.

5.1.1 Foreldre og barn har ulikt perspektiv

Informantene mine er i varierende grad opptatt av status for utdanningsvalg, men de fleste sier at foreldrene og miljøet rundt dem er mer opptatt av status enn de selv er. Kan det være slik at informantene har andre ideer om betydningen av status enn det foreldrene har? En av guttene forteller meg at status ikke har så mye å si for valg av utdanning for ham som det har for foreldrene hans:

Status og lønn er av liten betydning for meg. Men jeg ser jo at moren og faren min er stolte av det jeg studerer. De vet at jeg kommer til å tjene bra og sånne ting. Jeg tror de ser på

utdanningen min som høystatus. De har kanskje sånn bilde fra India at de lever bra de som tar den samme utdanningen som meg. De tar kanskje det bildet de har derfra med seg hit.

En annen av guttene forteller også at valg av utdanning som gir høy sosial status er viktigere for foreldrene enn det er for ham. Han tror det har å gjøre med at foreldrene selv ikke har hatt mulighet til å få økt status gjennom utdanning, og at de prøver å oppnå høyere status gjennom at barna tar utdanning. Her kan jeg trekke paralleller til Caglars (1997) studie av tyske tyrkere i Berlin, der hun finner at man som foreldre oppnår en statusheving dersom barna tar en bra utdanning. Min informant sier at foreldrene særlig etter en del år i Norge har blitt opptatt av at det er viktig for en familie at så mange som mulig av familiemedlemmene har utdanning. Utdanning er med på å heve familiens status.

Samtidig kan det også hende at foreldres eller miljøets fokus på status gjør at ungdom tar avstand fra en slik vektlegging. Dette er med på å understreke at minoritetsungdom på lik linje med etnisk norsk ungdom aktivt er med på forme sin egen fremtid. En av jentene sier:

Jeg har aldri hatt lyst til å bli lege. Og det har vært sånn; nei, det er det siste jeg vil. Det har vært sånn statusing i indiske miljøer. Og bare fordi at det har vært en statusing så har jeg tenkt at nei, det skal jeg ikke. Sånn helt motsatt.

Til tross for at denne jenta ikke ønsker å bli lege fordi det har høy status i hjemlandet, velger hun likevel en utdanning som er ”sikker”. Hun sier: *Jeg har jo endt opp i en liknende utdanning som medisin da. Det er jo kanskje litt teit.* På denne måten ser vi at jenta har vist avstand ved ikke å velge et typisk statusyrke, samtidig som hun likevel tar en utdanning som sikrer høy sosial status.

Prieur (1999) argumenterer for at det finnes betydelige generasjonsforskjeller blant personer med innvandrerbakgrunn. Hun hevder at ungdom med innvandrerbakgrunn ofte blir tillagt holdninger og verdier som deres foreldre har med seg fra sitt hjemland, og at ungdommene i større grad blir tillagt disse holdningene og verdiene fremfor de som eksisterer i landet de faktisk bor i. Prieur ønsker derfor å fremheve at ungdommene er preget av både nåtid og av foreldrenes historie.

Flere av studentene jeg intervjuet oppfatter altså at foreldrene og miljøet rundt dem er mer opptatt av materielle goder og ytre statussymboler enn det de selv er. Østberg (2003: 160)

stiller spørsmålsteget ved om slike holdninger skyldes generasjonsforskjeller, det vil si at ungdommer generelt har en tendens til å mene at foreldrene er mer opptatt av materielle goder og status enn det de selv er, eller om det dreier seg om reelle kulturelle endringer mellom første- og annengenerasjons pakistanere i Norge. Østbergs informanter begrunner motsetningene mellom foreldrene og dem selv når det gjelder betydningen av status i større grad med kulturforskjeller.

Mine informanter er mer delt i sine synspunkter. På den ene siden begrunner de foreldrenes vekt på status med at status og sosial anseelse var viktig i hjemlandet. Samtidig så vi i delkapittel 4.3.3 at noen av informantene var av den oppfatning at etnisk norske ungdommer også har foreldre som er opptatt av at barna deres skal få en utdanning som er vel ansett i samfunnet.

5.1.2 Ulike fagvalg

Som beskrevet i innledningen, viser statistikk at realfag og tekniske fag er mer populært enn for eksempel humanistiske, samfunnsvitenskapelige og undervisningsrettede utdanninger blant minoritetsungdom (Bakken og Sletten 2000; Dæhlen 2000; Opheim og Støren 2001; Schou 2006). Jeg vil nå se ulikheter i fagvalg mellom minoritets- og majoritetsungdom i forhold til betydningen av status. Hvilke tanker gjør informantene seg om sitt utdanningsvalg i lys av disse forskjellene?

En av guttene forteller at han verken tror utdanningsforskjellene skyldes at foreldrene har innvandret eller at de ikke har noe utdanning, men at det generelt er vanskelig å begrunne hvorfor disse utdanningene er gode:

Jeg tenker ikke at det er fordi de er pakistanere eller fordi de ikke har noe utdanning, men jeg tror heller det har med å gjøre at det er vanskelig å forklare hvorfor for eksempel en samfunnsvitenskapelig eller humanistisk utdanning er bra. Jeg kjenner jo pakistanere som tar pedagogikk og historie. Men du må kunne begrunne hvorfor du vil noe og hvorfor det er et bra valg. Jeg har selv problemer med å forklare hva en samfunnsviter kommer til å gjøre når han er ferdig utdannet. Og da blir det vanskelig.

Denne gutten argumenterer for at det er lettere å forklare hvorfor et yrke er bra dersom man kan se for seg hvilke yrkesmuligheter man har etter endt utdanning. Ved å følge et slikt resonnement, vil man kunne si at det er mer hensiktsmessig å ta en profesjonsutdanning som gir en konkret tittel og et konkret yrke når man er ferdig utdannet. Dessuten er

profesjonsutdanninger ofte knyttet opp mot tradisjonelle yrker, noe som gjør det enklere å forklare for andre hvilke muligheter man har.

En av jentene er enig i at mange er opptatt av hva slags konkret yrke man får etter endt utdanning, men denne jenta tar mer utgangspunkt i innvandringsbakgrunnen for å forklare hvorfor hun mener det er slik. Hun forteller at hvilke yrker man oppfatter som høystatus, er preget av forståelser om hva som er høy status ut ifra to ulike kulturer:

Jeg har en venninne fra Marokko, hun studerte sosiologi. Da hun var i Marokko og besøkte familien, prøvde hun å forklare hva det faget gikk ut på. De skjønnte det ikke. Så nå studerer hun jus, og når de spør henne hva hun har studert nå, så sier hun bare jus. Fordi det vet alle om.

Dersom foreldrene har få kunnskaper om utdanningssystemet i Norge, vil de kanskje i større grad forholde seg til hva som var solide og anerkjente yrker i hjemlandet. Jenta forteller meg at hun hadde lyst til å studere jus, men at hun ikke fikk så god tilbakemelding på det i familien sin. Foreldrene hennes ville ikke at hun skulle studere jus, fordi man gjennom studiene i hovedsak fokuserer på norsk lovgiving. Til tross for at jenta selv verken hadde ønsker eller planer om å dra tilbake til foreldrenes hjemland, mente foreldrene det var viktig at man tok en utdanning som gjorde at man ikke ble for bundet opp mot Norge yrkesmessig. Historien forteller noe om hvor knyttet førstegenerasjons innvandrere er til hjemlandet. Foreldrene holder mulighetene åpne for at familien kan dra tilbake til hjemlandet, selv om barna deres er født og oppvokst i Norge. Hun forteller meg at foreldrene hennes alltid har snakket om å dra tilbake, men at hun først i den senere tid har blitt klar over at det ikke er reelt:

De har alltid snakket om det. Men jeg tror faktisk at de i de senere årene har begynt å forstå at det bare er noe man sier. Men de har det i seg. Kanskje de vil flytte senere, når vi barna flytter hjemmefra. Men jeg tror ikke de vil gjøre det da heller, vi barna vil jo være igjen i Norge, stifte familie og sånn.

En av guttene forteller meg at foreldrene alltid har hatt en sterk tilknytning til hjemlandet:

Foreldrene mine har alltid vært opptatt av at vi skal ta en utdanning som det er mangel på i hjemlandet. De har bygd et stort hus, og de håper at noen av oss barna skal flytte ned sammen med dem når de blir gamle. Etter hvert har de skjønnet at det ikke kommer til å gå. Ingen av oss barna har lyst til å flytte ned.

Det er imidlertid store forskjeller mellom foreldrene når det gjelder hva slags tilknytning de har til hjemlandet. For noen av foreldrene har det aldri vært aktuelt å flytte tilbake. Dette kan grunne i deres bakgrunn som flyktninger eller det faktum at de har få slektninger igjen i hjemlandet. Jeg finner også forskjeller i hvilken tilknytning mine informanter har til foreldrenes hjemland. Noen av informantene mine kunne fortelle om at de har lyst til å dra tilbake å jobbe i en periode, mens andre igjen ikke har slike ønsker. Det er likevel slik at spørsmålet om å flytte eller ikke har vært diskutert i de fleste familier, og derfor gir til det mening å knytte vurderingen av utdanningsvalg opp mot situasjonen i foreldrenes hjemland og informantenes tilknytning til dette landet.

”The myth of return” (Engen m. fl. 1996; Østberg 2003) gjør seg på mange måter gjeldende for innvandreres tilpasning og holdninger til valg av utdanning i det landet man flytter til. Når det er sagt, er det også viktig å merke seg at denne drømmen blir svakere jo lenger tid man har bodd ”hjemmefra”. Informantene er født og oppvokst i Norge, og foreldregenerasjonen har også vendt seg til en annen livsstil enn den som er i hjemlandet. Drømmen om en fremtid i velstand hjemlandet kan være endret til et ønske om en bedre fremtid for barna og seg selv her i Norge, og dette kan særlig være knyttet til at barna kan ha større muligheter for utdanning og en god jobb her.

Opheim og Støren (2001) argumenterer for at hva som tradisjonelt har blitt ansett som prestisje, kanskje også kan være med på å forklare hvorfor minoritetsstudenter i større grad velger universitetsstudier fremfor høgskolestudier. De mener at ikke hele forskjellen kan forklares med studietilbud og geografisk nærhet til universitet. Opheim og Støren hevder at universitetene historisk sett har blitt ansett som å ha høyere akademisk status enn det høgskolene har, og at minoritetsstudenters preferanse for universitetsstudier er relatert til dette. Dessuten ser de at ungdom med høyere sosial bakgrunn i større grad velger universitet fremfor høgskole, og at dette kan være med på å understøtte et slikt resonnement. Hansen (1999) finner at det har skjedd en viss sosial endring i rekruttering til høgskoler, men at den skjeve rekrutteringen til universitetsfag og elitefag har holdt seg stabil.

Status er imidlertid er relativt begrep. Det er ikke gitt at status handler om lønn og anseelse i samfunnet. En av guttene jeg intervjuet forteller at foreldrene mener graden av status er avhengig av hvorvidt studiet er krevende eller ikke. Foreldrene setter høyt studier som krever hardt arbeid og disiplin. Gutten forteller at foreldrene anser det å løse en annegradsligning

som mer krevende enn å kunne tolke et stykke av Shakespeare. Foreldrene hans synes det gir mer status å studere realfag enn å studere humanistiske eller samfunnsvitenskapelige fag.

Hvorfor mine informanter velger eliteutdanninger kan delvis forklares ut ifra betydningen av status. Det er også slik at ulike kulturelle ressurser er av betydning gjennom hva slags tilgang man har på informasjon om ulike studiemuligheter. Mangelen på kunnskap om hvilke yrkesmuligheter man har dersom man tar et abstrakt fag, kan gjøre det vanskelig å begrunne hvorfor man ønsker å ta en slik utdanning. Ønsket om å få en konkret yrkestittel gjelder for mange etnisk norske ungdommer også. Det som derimot er spesielt for mine informanter er forholdet til foreldrenes hjemland. Selv om det kun er et par av informantene som vurderer å bosette seg for en periode i foreldrenes hjemland, ser jeg likevel at informantene er opptatt av hva slektninger i hjemlandet eller andre med samme etniske bakgrunn bosatt i Norge synes om dem. Samtidig er det verdt å merke seg, som jeg viste i 5.1.1, at foreldrene er mer opptatt av status og hva slags synspunkter andre med lik etnisk bakgrunn har, men at barna naturlig nok vil bli påvirket av dem.

5.1.3 Metodologiske betraktninger

Jannecke Wiers- Jenssen (1994) undersøkte i sin hovedfagsoppgave i sosiologi hvilke motiver som lå til grunn for valg av utdanning blant medisinstudenter. Wiers-Jenssen undersøkte om interessen for studiet i hovedsak var basert på personorienterte motiver eller om valget også handlet om realfaglig interesse eller prestisje.

Flere av hennes studenter oppgav at de hadde sterke personorienterte motiver for å studere medisin. For å finne ut hvor ”dypt” de personorienterte motivene stakk, stilte hun informantene spørsmål om hvilke utdanningsalternativer de hadde. Svarene informantene gav tydet på at realistutdanninger, sivilingeniør og tannlegestudiet var mest populære blant ”andrevalgene”. Disse utdanningene fører også frem til yrker med relativt høy status og er relaterte til naturvitenskap, men baserer seg i mindre grad på å arbeide med mennesker. Wiers- Jenssen konkluderer derfor med at de personorienterte årsakene studentene oppgav var noe overdimensjonerte. Hun argumenterer imidlertid for at det ikke dermed er sagt at idealistiske motiver ikke er tilstede.

Jeg stilte også informantene spørsmål om hvilke utdanningsalternativer de hadde. Blant de fleste av informantene lå andrevalget relativt nært opp til førstevalget i innhold. Det er

imidlertid verdt å fremheve at studentene jeg intervjuet ikke alle hadde kommet inn på det studiet de opprinnelig hadde som førstevalg. Likevel tar de et studium som faller inn under kategorien eliteutdanning. Det er lettere å forstå hvorfor jusstudenter har statsvitenskap som andrevalg, enn det er å forstå farmasistudenten som ville bli psykolog. Farmasistudenten prøvde å komme inn på profesjonsstudiet i psykologi, men måtte til slutt gi opp. Status kan være av betydning i valg av utdanning for de studentene som hadde stort sprik mellom første- og andrevalg.

5.2 Betydningen av økonomi

I intervjuene stilte jeg informantene en rekke konkrete spørsmål om økonomiske forhold som synet på studielån, om de vet hva de kommer til å tjene etter endt utdanning og om lønn var av betydning for valg av utdanning. Siden dette er personer som trolig vil ende opp i relativt godt betalte yrker, er det interessant å stille spørsmål om økonomiske aspekter var relevant for valg av utdanning.

Informantene var i varierende grad opptatt av økonomi. En av guttene forteller:

Nei, lønn er ikke viktig for meg. Det viktigste er at jeg får en jobb, en sikker jobb. Jeg er mer opptatt av trygghet og at jobben skal interessere meg. Jeg skal kunne lære noe mer av faget i den jobben jeg har.

En av jentene derimot, begrunnet hvorfor hun ville ta utdanning med økonomiske forhold:

Jeg har vært opptatt av at jeg skulle ha utdanning helt siden jeg var liten. Fordi foreldrene mine har det ikke. De driver eget firma, og det er ikke alltid at det har gått så bra økonomisk. Jeg har sett oppturer og nedturer. De har jobbet så mye, og jeg tenker at det er ikke verdt det. Det har kanskje vært min inspirasjonskilde.

Samtlige av informantene forteller at de får økonomisk hjelp hjemmefra mens de studerer. På tross av at foreldrene generelt sett ikke har god økonomi, er de fleste foreldrene villige til å bidra økonomisk for at barna skal få en utdanning på billigst mulig måte. En gutt forteller at han verken tar opp studielån eller må jobbe ved siden av studiene:

Foreldrene mine har alltid vært sånn at for eksempel, veldig mange pakistanere og nordmenn jobber ved siden av utdanningen. Foreldrene mine sier at det er grunn til at de jobber så hardt, fordi jeg skal slippe det. At jeg skal fokusere 100 % på studiene mine. Så sånn sett så har de vært veldig behjelpelige.

Selv om ikke alle informantene er opptatt av å tjene godt etter endt utdanning, kan flere fortelle om at de har vært opptatt av at de skal slippe økonomiske bekymringer i fremtiden. Slik sett er det riktig å si at informantene har hatt et langsiktig perspektiv i valg av utdanning. Det er imidlertid interessant å merke seg at informantene sier at de bare ønsker seg en ”grei” inntekt. Dersom vi tar i betraktning at de fleste av mine informanter har foreldre som jobber i lavtlønnsyrker, vil deres fremtidige lønn antageligvis overstige foreldrenes i høy grad. Det er også mulig å tro at deres nøkterne holdning til lønn gjenspeiler en respekt for foreldrenes posisjon. Dersom de var opptatt av å få høy lønn, ville dette virke grådig sammenliknet med foreldrene.

Arne Mastekaasa (2000) finner i en undersøkelse at lønnsforskjellene i begynnerlønn mellom de ulike yrkesretningene i Norge ikke er så store sammenliknet for eksempel med USA. Det vil derfor være grunn til å tro at lønn er av mindre betydning for valg av eliteutdanninger i Norge. Dette avhenger naturligvis av om man er klar over hva man kommer til å tjene og om man har kunnskap om de reelle lønnsforskjellene.

Informantene hadde en viss formening om hva de kunne forvente lønnsmessig som nyutdannet, men flertallet oppgav at lønn var av liten betydning for valg av utdanning. Dersom disse studentene forventer å få en godt betalt jobb, kan man tenke seg at hvor mye man kommer til å tjene er underordnet. Dessuten viser undersøkelsen til Mastekaasa at lønnsforskjellene øker utover i karrieren, og jurister, realister, odontologer og sivilingeniører har bedre lønnsutvikling enn for eksempel humanister og samfunnsvitere. Selv om forskjellene i begynnerlønn er relativt små, er den generelle oppfatningen av disse yrkene som ”godt betalte” utbredt. Kanskje er det også slik at hvor mye man kommer til å tjene vil være et større tema dersom man går et usikkert arbeidsmarked i møte. Dessuten kan det tenkes at økonomiske og materielle årsaker blir underkommunisert ut fra et ønske om å fremstå som en person som ikke er opptatt av materielle goder.

Penger og status er begreper som i mange tilfeller blir knyttet gjensidig opp mot hverandre. Det å ha mye penger kan gi høy sosial status, og det å ha høy sosial status kan i mange tilfeller si at man har mye penger. Men er status og økonomi egentlig to sider av samme sak? Det er ikke gitt at det å ha mye penger gir høy status. I forhold til det mine informanter forteller er det grunn til å hevde det motsatte. Flere av informantene forteller at foreldrene har sendt penger til slektninger i hjemlandet. Det å ha mye penger behøver ikke å være statusgivende i

seg selv, men det å ha muligheter til å gi bort penger kan bli sett på som et bevis på at man har suksess og således gi status.

Mitt inntrykk er at informantene var mer opptatt av betydningen av status enn de rent økonomiske aspektene. Informanter gir ulike bilder av forholdet mellom status og økonomi, men en av dem poengterer at det er to sider av samme sak:

Ja, for hvorfor gir noen yrker høy status, ikke sant? Det er jo fordi at det er mye penger i det. Det er ikke nødvendigvis noe negativt i det, det ligger nok noe positivt i det tror jeg. Men hvorfor vil foreldrene at barna skal studere medisin? Jo, de blir sikret økonomisk, de kan hjelpe andre mennesker, det ligger sånne ting bak også.

En annen informant mener at det er status som er viktig, men ikke penger:

Prestisje og status har mye å si i miljøet, og det har litt å si for meg også. Jeg tror ikke så mange tenker på penger, men på hva slags status yrket har. Foreldrene mine har aldri nevnt dette med penger.

Mine funn samsvarer med Slettens (2001) analyser av utdanningsplaner og yrkesønsker blant ungdom med innvandrerbakgrunn. Hennes undersøkelser viser også at ungdom med innvandrerbakgrunn er opptatt av å være sikret materielt sett. Selv om ikke mine informanter er opptatt av å tjene *mye* penger, ser jeg likevel at det for mange av dem er viktig å sikre seg økonomisk. De fleste ser på utdanning som den mest hensiktsmessige måten å få en sikker inntekt på i fremtiden. Ønsket om å få det økonomisk bedre enn sine foreldre, er også med på å motivere informantene.

5.3 Hva vil det si å ha suksess?

Jeg stilte informantene mine spørsmål om hva de selv definerte som det å ha suksess i livet, og om de trodde valg av utdanning var preget av dette. Svarene jeg fikk er noe varierte, men hovedinntrykket er at de poengterer at forholdet til familie er viktigere enn egen karriere. En av guttene svarer følgende på hva han ser på som suksess i livet:

Jeg tror det å ha suksess ikke bare innebærer å få en bra jobb og en utdanning. For mange innvandrere vil kanskje det å ha en bra familie bety vel så mye. Jeg vil ha begge deler. Men hvis jeg måtte velge, da hadde jeg valgt familie. Familie er det viktigste, det har vi fått høre hele livet.

En annen av guttene er opptatt av at det er viktig hvordan barna hans kommer til å få det. Suksess for han er at de blir ”skikkelige” i hans øyne:

Jeg synes det med barna er veldig viktig. Man ser mye rart. Noen folk kan være skikkelig religiøse, men så røyker barna deres hasj. Jeg vil at barna mine skal være gode muslimer, egentlig. De skal være bra mennesker. At de ikke driver dank eller er med i B-gjengen.

Michèle Lamont (1999: 128-143) hevder at man må revurdere forholdet mellom status og sosioøkonomisk status. Hun utførte en undersøkelse blant afroamerikanske og euroamerikanske arbeider- og middelklasse menn, hvor hun blant annet fokuserte på betydningen av suksess og status. Hun mener vi må gå bort fra en weberiansk forståelse av penger som den viktigste indikatoren på status. Denne argumentasjonen baserer seg blant annet på at afroamerikanske arbeiderklasse menn i større grad trakk frem betydningen av en vellykket familie for å vise at de har suksess.

Å ha suksess i livet er ikke bare avhengig av om du opplever at du har personlig suksess eller at du har et bra familieliv. For noen vil kanskje graden av suksess være betinget av hvorvidt andre oppfatter at du har suksess eller ikke. På spørsmål om det er viktig at andre ser hennes suksess, forteller en informant meg:

Det er viktig. Jeg er opptatt av at jeg selv skal være fornøyd og sånn, men likevel så er det sånn at folk snakker sammen, om alle mulige ting. Og da er jeg opptatt av at dersom de skal si noe om meg, så skal de i alle fall ikke ha noe negativt å si. Jeg vil at de skal si at jeg er flink på alle mulige måter. Foreldrene mine er veldig opptatt av dette.

Denne jenta forteller at hun har mye kontakt med personer fra foreldrenes hjemland. Miljøet hun er en del av er lite, og kan kjennetegnes ved at ”alle kjenner alle”. Dersom man er en del av et lite miljø kan det være ekstra viktig hva andre i miljøet mener om deg. Det at man er fra et lite sted eller at man tilhører en minoritetsgruppe vil ikke si at man er mer opptatt av å gjøre suksess, men det innebærer kanskje at man i større grad er vant til å forholde seg til andres reaksjoner og oppfatninger. En av guttene forteller at han ikke er glad i å snakke med andre i miljøet om hva han studerer, fordi han ikke vil at noen skal tro at han skryter av seg selv og den utdanningen han tar. Særlig misliker han spørsmål fra en familievenn som har sønner som gjør det veldig dårlig på skolen.

Hvorvidt man har suksess eller ikke avhenger også av i hvilken grad de som er rundt deg gjør suksess, den er med andre ord relativ. En av jentene forteller at foreldrene er veldig fornøyd

med den utdanningen hun tar, men fordi søsteren hennes studerer medisin blir det noe ekstra med henne. Hun forteller at dersom ikke søsteren hadde studert medisin, ville nok foreldrene vært enda mer stolte av den utdanningen hun selv tar.

Informantene beskriver valg av utdanning på en nyansert måte. De forteller om valg av yrke som en del av et fremtidig familieprosjekt, hvor økonomisk trygghet er en viktig del. Mens man i Norge kanskje knytter status og suksess til karriere og god økonomi, får karriere og økonomi en annen betydning i familier der dette ikke er like selvsagt. I likhet med Lamonts (1999) informanter, kan mine informanters fortelle at suksess og anerkjennelse også komme gjennom et godt familieliv.

5.4 Har utdanningen en verdi i seg selv?

Hva innebærer egentlig det å ha utdanning? Hvordan kan dette ha påvirket valg av utdanning hos mine informanter?

Informantene mine gir inntrykk av at det å ha en utdanning ikke bare handler om å få en tittel, men at det å være utdannet også handler om å ha respekt for andre, og at man er et hardtarbeidende og bra menneske. De jeg intervjuet var opptatt av at det lå hardt arbeid bak suksess i skolen. Utsagn som: *"Jeg tror ikke på de som sier at de ikke leser og likevel får gode karakterer"* og *"Jeg har alltid måttet jobbe hardt for de karakterene jeg har fått"* er med på å belyse dette. Slike utsagn kan riktignok ha sammenheng med at dersom man selv har måttet jobbe hardt for å få gode karakterer, ønsker man også at andre må ha jobbet like hardt. Det at ingen fremhevet at de var mer intelligente enn gjennomsnittet, kan også ha noe å gjøre med at man ikke ønsker å fremstille seg selv som smartere eller bedre enn andre. En jente som var veldig opptatt av å få gode karakterer, svarte følgende da jeg spurte om hun synes hun var mer målbevisst enn gjennomsnittet:

Nei, det vil jeg ikke si. Men når jeg først gjør noe, så vil jeg at det skal være bra. Det er ikke sånn at jeg er veldig målbevisst når det gjelder alle tingene i livet mitt. Men når jeg begynner på noe, så vil jeg at jeg skal være best.

På bakgrunn av undersøkelser av amerikanske minoritets elever, diskuterer Nieto (1992: 281) hvordan hennes informanter vurderer verdien av utdanning. I likhet med mine informanter, finner hun at det å være utdannet i seg selv betyr mer for informantene enn et eksamenspapir, og en slik forståelse kan knyttes opp mot hvordan studentene definerer det å være intelligent.

Ungdommene hun intervjuet er av den oppfatning at man kun kan bli intelligent gjennom hardt arbeid. Intelligens for disse studentene var altså ikke medfødt, noe Nieto mener er en generell oppfatning i det amerikanske samfunnet. Dessuten forteller hennes informanter at det å være utdannet også handler om å lære seg å vise respekt, være høflig og lydig både overfor foreldrene og generelt i samfunnet.

Nieto hevder derfor at utdanning blant hennes informanter blir sett på som langt mer identitetsskapende enn det som er den vanlige oppfatningen av utdanning. Jeg vil nå analysere hvordan mine informanter knytter valg av utdanning opp mot identitet.

5.4.1 "Utdanning sier noe om hvem jeg er"

Flere av informantene knytter det å ta utdanning til det å realisere sitt eget potensiale. En av jentene forteller om at hun ønsker at hennes identitet i størst grad skal knyttes til det at hun har studert:

For meg så er utdanning det aller viktigste. Det sier noe om hvem jeg er som person. Hvis du tar vekk alt liksom, familie, og jeg skal tenke etter hvem jeg er: Jo, jeg har studert. Det er veldig viktig for meg. Jeg synes det er viktig at jeg har en bra familiebakgrunn, men jeg føler at jeg har så mye inne i meg som jeg vil dele med andre. Når jeg valgte utdanning så tenkte jeg på at jeg hadde lyst til å bety noe.

Denne jenta forteller at hun opplever å stå mellom to kulturer, den pakistanske og den norske. Til tross for at hun er født og oppvokst i Norge, føler hun seg pakistansk. Hun forteller at foreldrene har vært opptatt av at hun skal beholde den pakistanske kulturen, men at dette ikke alltid er like enkelt. Hun kaller seg selv et mellommenneske, og identitetsspørsmål har stått sentralt i hennes liv. Hun er stolt av familien sin, men hun ønsker ikke at det skal være familien og familiebakgrunnen som skal definere hvem hun er. I måten hun snakker om utdanning på, kan det virke som om hun har funnet ut at utdanning er noe fast og sikkert, noe som kan definere henne som person uten å være basert på etnisitet. Det interessante er at hun knytter verdien av selve utdanningen opp mot identitet. For henne handler utdanning både om å realisere sitt potensiale, og å kunne dele sin kunnskap med andre.

På den ene siden er studentene opptatt av at investeringen i utdanning skal gi stabilitet og trygghet, men på en annen side er det viktig for flere av informantene at det fremtidige yrket også gir frihet, selvstendighet og personlige utfordringer. En av guttene uttaler seg på denne måten: *"Jeg vil ikke ha en jobb der jeg gjør de samme tingene hver dag. Jeg vil heller ha*

variert arbeid. Det er viktig for meg.”. Han mener utdanning sier noe om hvordan man er som person: *”Ja, det sier litt, men ikke alt. Man trenger ikke være en god og bra person fordi man studerer, men sannsynligheten blir større. Sånn har jeg alltid tenkt”*.

Denne gutten sier selv at han hele livet har vært av den oppfatning at man blir et bedre menneske av å ta utdanning, og at han fra han var liten har sett opp til de han kjenner som har utdanning. Med tanke på at foreldrene og resten av slekten hans ikke har utdanning, er det interessant at han i så stor grad hevder at utdanning er identitetsskapende og nødvendig. Valg av utdanning for ham innebærer noe mer enn et ønske om et økonomisk stabilt liv, status eller suksess.

Gutten og jenta overfor opplever at valg av utdanning har betydning for hvem de er som mennesker. Jenta forteller at hun føler seg som et mellommenneske, og jeg tolker hennes utsagn i retning av at utdanning er ”limet” i hennes tilværelse. På tross av at hun er av den oppfatning at familie er viktigere enn karriere, sier hun samtidig at hun ønsker at det er hva slags utdanning hun tar som skal definere henne som menneske.

5.4.2 ”Jeg er nok litt idealistisk av meg”

Noen av informantene uttrykte spesifikt at de var opptatt av at de gjennom utdanningen sin kunne bidra til å hjelpe andre, mens andre igjen ikke vektla dette. Idealistiske motiver for valg av utdanning kan kanskje være med på å moderere oppfatninger av at utdanningsvalg skjer på bakgrunn av hva som blir regnet som status. Hva ligger bak idealismen til informantene som er opptatt av dette, og på hvilke måter kommer idealismen til uttrykk?

I metodekapittelet redegjør jeg for Beckers (1961) studie av medisinstudenter. Studentene han intervjuet gav ikke direkte uttrykk for idealistiske motiver, men dersom han spurte direkte om slike motiver hadde vært av betydning for utdanningsvalget, fikk han positive svar. To av mine informanter forteller uoppfordret om sine idealistiske motiver, men da jeg stilte de andre informantene konkrete spørsmål om idealisme lå til grunn, svarte de fleste anerkjennende. Det kan altså tenkes at selv om de jeg intervjuet ikke umiddelbart tar opp idealistiske motiver, så kan dette likevel ha vært en vesentlig del av begrunnelsen.

En informant fortalte spesifikt at hennes opplevelser i foreldrenes hjemland gjorde at hun ikke kunne fraskrive seg ansvar for mennesker som ikke har vært like heldige som henne selv. I

tillegg har hun erfart hvilke problemer man kan møte ved å ha en annerledes bakgrunn i Norge. Disse opplevelsene har motivert henne til å bruke sine kunnskaper og sitt perspektiv til å spre kunnskap, ikke bare til andre med minoritetsbakgrunn, men også til majoritetsbefolkningen. En av drømmene hennes er å skrive barnebøker om hvordan det er å vokse opp i to kulturer. Da hun var liten leste hun alt hun kom over av bøker, men hun savnet en bok som beskrev hvordan det er å føle seg annerledes. Det å ta utdanning kan altså være preget av et idealistisk ønske om å bruke utdanningen til noe utover det å skape en bra fremtid for seg selv.

Det er derimot ikke slik at innvandrerbakgrunn gir større grunnlag for å ta et idealistisk utdanningsvalg. Hvorvidt man er opptatt av idealisme eller ikke, kan variere med tid og kontekst. Man kan gi ulike grunner for valg av utdanning ut ifra hvor gammel man er, hvor langt man har kommet i studieløpet, hvilke personer man snakker med eller den kulturen som eksisterer på det studiet man tar. Becker (1961) argumenterer for at et idealistisk begynnerperspektiv blant hans medisinstudenter ble tonet ned midtveis i studiet. Han setter slike holdninger i sammenheng med det medisinske instituttets krav til hardt arbeid. Studentenes idealistiske begynnerperspektiv ble erstattet med et kortsiktig situasjonelt perspektiv av mer kynisk art. Han forklarer studentenes varierende oppfatninger om idealisme med at de var usikker på om de klarte å gjennomføre utdanningsmålene sine. Ettersom studentene nærmet seg slutten på studiet og skjønnte at de ville klare å fullføre, vendte de tilbake til sitt idealistiske begynnerperspektiv.

Jeg spurte jenta overfor om en idealistisk motivasjon lå til grunn for valget da hun var 18-19 år (hun er nå 23 år), og hun svarte at det nok var en fin yrkestittel som lokket mer den gang. I motsetning til det som var tilfellet for medisinstudentene som Becker intervjuet, ser vi at det idealistiske aspektet var noe som trådte tydeligere frem ettersom hun ble eldre og ettersom hun nærmet seg slutten av studiet. Idealisme kan også handle om alder, modenhet og ansvarsfølelse. Hun forklarer sin idealisme med at hun synes de andre på studiet sitt er for opptatt av det å tjene penger. Det er interessant hvordan idealisme kan oppstå og forsterkes ut ifra den (u)kultur som hun mener eksisterer på sitt studium.

Det er derimot ikke slik at alle informantene mener det å hjelpe andre er avhengig av at man selv har tatt utdanning. En av jentene ønsker å poengtere dette:

Kusina mi fortalte meg at hun begynte å føle seg lite betydningsfull fordi hun ikke hadde noe utdanning og bare var hjemme med barna sine. Men så fortalte hun meg at hun hadde hjulpet broren sin som hadde kommet opp i noen problemer. Jeg fortalte henne at hun kunne bety like mye for andre selv om hun ikke har noe utdanning. Det viktigste er at du vet du gjør noe for andre enn deg selv.

Denne jenta knytter ikke det å hjelpe andre til utdanning. Idealisme for henne handler om at man vil bruke seg selv på bakgrunn av de ressursene man besitter. En slik oppfatning har paralleller til Lamonts (1999) analyser av intervjuer med afroamerikanske arbeiderklassemenn, der informantene er opptatt av at det er viktig å dele sin suksess. Hennes informanter var opptatt av at du først får anerkjent suksess dersom du bruker suksessen til å gjøre noe bra for andre enn deg selv.

Et par av informantene trakk også frem religiøse begrunnelser for sin idealisme. En hindustisk gutt sier: *"Religionen min sier at man skal gjøre gode handlinger. Man skal gjøre det som er best for samfunnet, ikke utnytte andre mennesker"*. På spørsmål om han mener denne oppfatningen er en religiøs eller kulturelt betinget, svarer han: *"Ja, det handler også om religion, men jeg ser ikke på det som utpreget religiøs. Man skal liksom ikke utnytte andre mennesker. Jeg tror ikke jeg ville trives med det"*. En muslimsk gutt forteller meg: *"I islam så er det en veldig stor bragd i det å hjelpe andre. Det er en bra egenskap"*. Det er imidlertid ikke slik at alle de jeg intervjuet begrunner ønsket om å hjelpe med etnisitet eller religiøs tilknytning. En annen av guttene forteller meg: *"Jeg tror ikke det har noe å gjøre med at vi er pakistanere. Det handler mer om at man skal hjelpe mennesker som trenger det, og at det er noe de fleste mennesker tenker på"*.

En av guttene jeg intervjuet forteller at en av hans motivasjonsfaktorer er at han kan hjelpe foreldrene når han kommer ut i jobb. Begge foreldrene hans jobber i renholdsbransjen. Da jeg spør han om en av grunnene hans for å ta utdanning er å få en jobb som gjør at han ikke må slite like mye som foreldrene sine, svarer han:

Nei, men et av målene mine har vært at jeg kan tjene nok penger til at foreldrene mine kan jobbe mindre. At de kan trekke seg litt tilbake. De er jo ikke pensjonister før om 20 år. De er ganske slitne allerede. De vil at jeg skal leve et godt og stabilt liv med stabilt inntekt. Det er noe de aldri har hatt.

Foreldrene til denne informant har vært opptatt av at han ikke skal slite så mye som det de har gjort. Dessuten ønsker de at han skal få en stabil og godt betalt jobb som gjør at han ikke

trenger å ha flere jobber samtidig. Han sier selv at det å se foreldrene slite både fysisk og økonomisk, har påvirket han til å ta utdanning. Han forteller at foreldrene ikke krever at han skal gi noe tilbake, men at han selv har et ønske om å hjelpe.

Hvorvidt man har idealistiske grunner for å ta utdanning, kan basere seg på at det i storfamilien ligger et normativt krav om at man skal hjelpe hverandre. Dersom foreldrene har ofret mye for at familien skal få det bedre, vil det være naturlig at de forventer at barna skal gjøre det samme for dem. Som jeg redegjorde for i teorikapittelet, argumenterer McNeal (1999) for at forholdet mellom foreldre og barn nettopp er basert på en slik gjensidighet. Idealisme kan knyttes til det å være takknemlig overfor foreldrene. Samtidig ser vi at en av informantene påpeker at ønsket om å hjelpe folk som har det vanskelig er universalistisk.

5.5 Oppsummering

Status, økonomi og suksess har ulik betydning for mine informanter. Når det gjelder status er det viktig å poengtere at definisjon av hva som er status ikke er gitt en gang for alle. Mange av informantene knytter status like gjerne til familiære forhold, som til lønn og prestisje. Uavhengig av hvor opptatt de selv er av status, poengterer de at miljøet rundt dem i større grad er opptatt av status når det gjelder utdannings- og yrkesvalg. Særlig understreker de at foreldrene er mer opptatt av status enn det de selv er. En slik forståelse kan ses i sammenheng med at ungdom med minoritetsbakgrunn, som er født og oppvokst i Norge, ikke i like stor grad har en dobbel referanseramme knyttet til forholdene i hjemlandet. Som vist i forrige kapittel, ser vi likevel at ungdommene er opptatt av hva den etniske gruppen synes om utdanningsvalget.

Blant mine informanter ser jeg at status er av større betydning enn hvor mye man kommer til å tjene når det gjelder fremtidig jobb. Vi kan altså si at informantene mener at status og økonomi er av ulik betydning, og at de ikke nødvendigvis er to sider av samme sak. I den grad økonomiske aspekter ligger til grunn for utdanningsvalget, ser det altså ut til at informantene i størst grad vektlegger økonomisk sikkerhet for seg selv og sin familie.

Utdanning handler også om noe mer enn det å sikre seg gode muligheter i fremtiden i forhold til arbeidsmarked og posisjon i samfunnet. Flere kan fortelle at de har et idealistisk ønske om å kunne hjelpe enten familiemedlemmer økonomisk eller gjennom de yrkesferdighetene de besitter. Idealisme kan også være basert på å vise solidaritet med andre.

Flere av informantene er opptatt av at utdanning definerer deg som person. Dette er særlig interessant fordi de fleste av informantene har foreldre uten utdanning. Utdanning kan derfor også ses på som et mål i seg selv, ikke bare som et resultat av en nyttemaksimerende tankegang om å skaffe seg best mulig sjanser i arbeidslivet. Dessuten er egenverdien av utdanning noe man aldri kan bli fratatt, selv om man skulle forflytte seg på tvers av landegrenser.

6.0 Erfaringer med rasisme/diskriminering og forventninger til arbeidsmarkedet

Asle Høgmo (1995) argumenterer for at minoriteters kollektive utdanningsstrategi kan ses i lys av den samfunnsmessige situasjonen de befinner seg i. Carl Ulrik Schierup (1993) hevder at man trenger en bredere samfunnsanalyse der studier av kultur ses i sammenheng med for eksempel sosial ulikhet, diskriminering og rasisme. Jeg vil i det følgende se på betydningen av rasisme og syn på fremtidige arbeidsmuligheter, og hvilken betydning dette kan ha hatt for informantenes utdanningsvalg.

6.1 Hva innebærer rasisme og diskriminering?

Samtlige av mine informanter forteller at de har opplevd noe som de selv vil karakterisere som rasisme, noen av dem har hatt flere negative opplevelser enn andre. Samtidig ser jeg at de er usikre på hva de egentlig kan kalle rasisme. Er det for eksempel rasistiske holdninger som ligger til grunn for at folk blir overrasket når de møter en marokkaner som studerer medisin? Noen sier de opplever det ubehagelig og slitsomt at de blir forventet å være representanten for alle muslimer i diskusjoner, eller at de må stå til ansvar for hva andre med innvandringsbakgrunn foretar seg.

Marianne Gullestad (2004: 185) argumenterer for en vid definisjon av rasisme som retter fokus mot at små og tilsynelatende trivielle hendelser uten negative hensikter, kan ha en negativ effekt på den som opplever slike ting om og om igjen. Inger-Lise Lien (1997: 30) på sin side, stiller seg kritisk til en forståelse av at handlinger blir definert ut ifra effekten av handlingene fremfor motivene for dem. Lien definerer noe som rasistisk dersom en person legger rasistiske motiver til grunn for sine ytringer. Jeg vil ikke gå for mye inn i debatten om definisjonen av rasisme, men heller ta utgangspunkt i hvorvidt informantene selv mener de har vært utsatt for rasisme, og hvordan dette har påvirket dem. Prieur (2004) argumenterer for at man kan tenke seg to ytterpunkter når det gjelder oppfatningen og betydningen av rasisme. Det ene ytterpunktet innebærer at man bagatelliserer betydningen av rasisme, og at man derfor forstår hvorfor slike holdninger eksisterer blant majoritetssamfunnet. Det andre ytterpunktet vil være at man overdriver betydningen av det.

I tilknytning til levekårsundersøkelsen *Ung i Norge* intervjuet Engebrihtsen m. fl. (2002) unge somaliere og tamiler om blant annet deres erfaringer med rasisme. Svarene de gav på hvorvidt de hadde opplevd rasisme og diskriminering, var ofte negative. De unges erfaringer skilte seg fra foreldrenes i og med at foreldrene oftere kunne fortelle om eksplisitt og direkte diskriminering. Forfatterne mener at beherskelse av språk og kulturelle koder gjør at ungdommene av den grunn opplever mindre av denne typen diskriminering. Samtidig argumenterer de for at minoritetsungdom i like stor grad kan møte implisitt diskriminering. Denne formen for diskriminering oppstår ikke på bakgrunn av språk eller kulturelle koder, og kan derfor være vanskelig å betegne.

6.2 Oppfatninger om arbeidsmarkedet

Hvordan tror informantene at sjansene deres er på arbeidsmarkedet? Flere av mine informanter kan fortelle historier om personer med innvandringsbakgrunn som har søkt uttallige jobber, og som aldri en gang har kommet til intervju. Informantene mine er noe delt i synet på arbeidsmarkedet. De fleste mener at personer med minoritetsbakgrunn generelt sett stiller svakere, men langt flere mener deres egne sjanser på arbeidsmarkedet er bedre enn for mange andre med minoritetsbakgrunn.

Jeg vil i det følgende beskrive noen av de tankene studentene har om betydningen av etnisitet for fremtidig jobb. Har deres oppfatninger om arbeidsmarkedet preget valg av utdanning?

6.2.1 "Noen skylder på bakgrunn"

En av informantene begynte intervjuet med å uttrykke bekymring for at hun skulle være representanten for personer med sin landbakgrunn i Norge. Hun føler selv at hun er sterkere tilknyttet sin norske identitet enn den identiteten hun mener andre tillegger henne i kraft av innvandrerbakgrunn. Denne jenta kan, i likhet med alle mine informanter, fortelle om opplevelser med rasisme. Hun forteller at hun som liten jente fikk slengt rasistiske bemerkninger etter seg, men at det har blitt færre slike hendelser med årene. Siden hun er så norsk i sin oppførsel, får hun høre ting som: *"Det er ok med deg, men ikke de andre"*. Hun finner slike utsagn svært provoserende. Moren hennes har vært veldig opptatt av at hun skulle få like muligheter som etnisk norske barn, og like før hun skulle begynne på skolen, flyttet de til et sted der det var mer jevn fordeling av elever med majoritets- og minoritetsbakgrunn. Hun forteller om sine forventninger til arbeidsmarkedet på denne måten:

Jeg tror faktisk ikke at jeg vil møte på noen problemer. Fordi jeg snakker rent norsk, og vet hvordan det norske systemet fungerer. Og jeg er veldig norsk i min oppførsel. Jeg tror det er verre for de som snakker litt mindre rent norsk, eller de som kommer i en slags forsvarsposisjon fordi de har et annet utseende allerede før det har skjedd noe. Hvis de sier sånn som at; det er sikkert fordi jeg er utlending. De tror jeg kommer til å få problemer, fordi de har den holdningen der. Men det er ingen av dem som er født i Norge som er sånn.

En annen av jentene tenker på liknende måte:

Noen folk skylder på rasisme hvis de ikke får til ting eller fordi de ikke gidder. Men det er ikke sånn det er. Jeg har mer tro på det at hvis du er god nok, da skal ikke sånne ting være et problem liksom. Noen ganger blir det en unnskyldning. Men akkurat når det gjelder jobb og sånn, så vet jeg ikke, jeg har jo ikke vært i en sånn situasjon. Men når det gjelder skole og sånne ting tror jeg noen bruker det som en unnskyldning.

Disse to jentene forteller at de er flau over personer med innvandrerbakgrunn som skylder på hudfarge når det egentlig handler om at de ikke er gode nok. Da jeg spør den første av jentene om hun tror at de som skylder på rasisme kanskje har opplevd mye rasisme, svarer hun at de muligens har det. Samtidig sier hun at: ”*Dersom man har en innstilling om at det er dritt der ute, så blir det dritt der ute*”. Denne jenta forteller videre at hun kan forstå hvorfor rasisme oppstår, uten at hun mener det er riktig eller naturlig av den grunn. Hun viser til et eksempel der en med innvandrerbakgrunn sier høyt: ”*Man burde gjøre med homofile som de gjør i hjemlandet mitt*”. Dersom man har slike holdninger, synes hun ikke det er så rart til at etnisk norske blir skeptiske. Jeg mener ikke at hun bagatelliserer betydningen av rasisme, men hun stiller spørsmålsteget ved en ensidig forståelse av rasistiske opplevelser som kun handler om holdninger hos majoritetsbefolkningen. Dette er tanker jeg finner igjen hos Lien (1997: 31). Lien hevder at en vid definisjon av rasisme innebærer at alt innvandrere gjør vil måtte beskrives positivt for å unngå fremveksten av rasisme i den norske befolkning.

Denne jenta tror ikke hun vil ha store problemer med å få jobb. Hun forteller at hva slags utdanning hun tar eller hva slags etnisk bakgrunn hun har, ikke vil ha betydning på arbeidsmarkedet. Hun mener dessuten at innvandrere må ha en positiv innstilling til samfunnet, og ikke mistro majoritetsbefolkningen ved å se all motgang i sammenheng med etnisitet. Hennes forståelser av rasisme kan kanskje knyttes opp til at hun på mange måter ønsker å fjerne seg fra kategorien ”innvandrer”. Hun forteller at hun identifiserer seg i større grad med majoriteten, men er samtidig bevisst på at hun selv ønsker å definere hvem hun er. At hun misliker å høre ”det er ok med deg, men ikke de andre”, kan vise hvordan hun er skeptisk til andres kategoriseringer.

Dessuten kan det tenkes at ungdom med minoritetsbakgrunn har en oppfatning om at gjennom utdanning kan de unnslippe det stigma som etnisk bakgrunn påfører dem (Andersson 2000; Fangen 2006). Vi kan se noen av informantenes valg av eliteutdanning som uttrykk for at de vil vekk fra det doble stigmaet som foreldrene har opplevd gjennom både det å være innvandrere, og ved det å mangle utdanning.

6.2.2 ”Jeg tror min bakgrunn kan være en ressurs”

Flere av informantene trekker frem læreryrket som et yrke der det å ha flerkulturell bakgrunn er en ressurs i seg selv. Paradoksalt nok er det relativt sett lav søkning til lærerutdanningene nettopp blant ungdom med minoritetsbakgrunn (Bakken og Sletten 2000; Dæhlen 2000; Opheim og Støren 2001). På hvilke måter opplever informantene at deres bakgrunn er en ressurs i utdannings- og jobbsammenheng?

En av jentene jeg intervjuet la vekt på at hun i kraft av sin bakgrunn innehar ressurser som, i tillegg til utdanningen, vil komme henne til nytte i arbeidslivet. Hun forteller at hun har vært bevisst på denne fordelene i valg av utdanning. Hun tror det å være tospråklig kan være en fordel for henne i senere jobb, og hun tror dessuten at hun kan kommunisere bedre med andre med innvandrerbakgrunn. Hun kan fortelle om få opplevelser av rasisme i voksen alder, men hun husker at hun som barn ble kalt ”pakkis”. Hun unnskylder barna som kalte henne for ”pakkis” med å si at barn ikke tenker så langt. Denne jenta er opptatt av den positive betydningen av hennes etniske bakgrunn:

Jeg føler meg mer pakistansk enn norsk, og dessuten har jeg flest pakistanske venner. Jeg ser både positive og negative ting med det å ha innvandrerbakgrunn, men når det gjelder arbeidsmarkedet så tror jeg ikke det vil bli et stort problem å få jobb. Jeg tror ikke på de skrekkehistoriene man leser om i avisa. Jeg tror at hvis jeg drar på et jobbintervju, så vil de ansette meg for den jeg er og hva jeg sier.

Selv om hun føler seg annerledes, mener hun altså at hun ikke vil møte store problemer med å få seg jobb i fremtiden. Hun er opptatt av pakistanske tradisjoner, men mener selv hun utfordrer tradisjonene gjennom å ta høyere utdanning.

Hun hevder at mange innvandrere skylder på rasisme dersom de ikke klarer å nå målene sine. Denne jenta har en grunnleggende optimistisk holdning når det gjelder arbeidslivet. Kanskje kan det at verken hun eller foreldrene har opplevd mye rasisme være med på å forklare denne optimismen. På den annen side er hun usikker på om hennes bakgrunn ville virke positivt inn

dersom hun siktet seg inn mot andre typer yrker der det å ha en minoritetsbakgrunn ikke var en ressurs i seg selv. Hun har et refleksivt forhold til sin egen etniske bakgrunn, og hun vil bruke sine egenskaper og kompetanse som et konkurransefortrinn i forhold til etnisk norske søkere.

I følge Portes & Rumbaut (2001) handler hvilke muligheter man har for sosial mobilitet også om de kulturelle og sosioøkonomiske ressursene man har til å møte hindringer med. Slike holdninger kjenner jeg igjen hos denne jenta og hennes familie. Både familien og jenta har hatt ressurser til å møte disse utfordringene, og hun mener derfor at hindringene har gjort henne sterk. For eksempel har konfrontasjoner angående felles svømmeundervisning gjort at hun har kjempet og stått for de valgene hun og familien hennes har tatt. Hun mener det er viktig at man må kunne snakke for seg for å unngå misforståelser, og at elever med minoritetsbakgrunn kan i større grad overvinne hindringer ved en ekstra innsats. Siden denne jenta er svært ressurssterk skolemessig, er det verdt å merke seg at det ikke er alle som har kapasitet til å legge inn ekstra innsats eller som klarer å få bedre karakterer. Følgelig vil hennes positive innstilling være preget av at hun faktisk har mulighet til å endre sin situasjon.

6.2.3 ”Jeg stiller svakere enn etniske norske”

Det å bli kategorisert som en representant for alle med samme etniske bakgrunn som deg selv eller alle innvandrere, vil nok møtes med ulike reaksjoner. Andersson (2000) hevder at erfaringer med rasisme kan føre til at man ønsker å kompensere for sin bakgrunn på ulike måter. Andersson finner blant annet at studentene i hennes undersøkelse ønsket å utmerke seg faglig i klassen. I tillegg til å utmerke seg faglig, finner hun også at det å være god i sport kan fungere som en strategi for å takle det å ha annerledes bakgrunn. Jeg vil nå undersøke hvorvidt slike strategier også er å finne blant mine informanter. Hvordan har informantene erfart at slike strategier er nødvendige?

De av informantene mine som tror de vil møte problemer med arbeidslivet, har på liknende måte som Anderssons informanter funnet ulike strategier for å ”veie opp” for sin bakgrunn. På en eller annen måte ønsker de å kompensere, og flere nevner at de prøver å få bedre karakterer enn sine medstudenter eller at de vil utmerke seg på en annen måte. Selv om de to overnevnte informantene var optimistiske til mulighetene på arbeidsmarkedet, ser jeg likevel at flere av mine informanter tror de har et dårligere utgangspunkt i arbeidslivet enn det etnisk norske har.

En av guttene forteller at han har opplevd en del rasisme helt fra han var liten, og han tror selv at dette har påvirket valg av utdanning og holdninger til arbeidsmarkedet. Han valgte utdanning ut ifra at han fikk spesifikk kunnskap om noe som er ettertraktet på arbeidsmarkedet. Valget var basert på en oppfatning om at han antageligvis vil få større problemer med å få jobb dersom han hadde valgt et mindre konkret akademiske fag. Han mener at disse fagene i større grad er basert på nettverk ved jobbansettelser. Han har lest om homososial reproduksjon, og han forklarerer at begrepet innebærer at arbeidsgivere mer eller mindre ubevisst ansetter folk som er lik han eller hun selv. Dersom man som etnisk norsk arbeidsgiver står overfor et valg mellom en etnisk norsk og en med innvandrerbakgrunn, tror han at valget hadde falt på en etnisk norsk fordi arbeidsgiveren i større grad vil identifisere seg med søkeren med etnisk norsk bakgrunn. Han har altså en uttalt strategi for å kompensere for sin bakgrunn, nemlig det at han ønsker å få bedre karakterer enn sine medstudenter for å kunne øke sjansene sine på arbeidsmarkedet.

Erikson & Jonssons (1996) modell for utdanningsvalg, tar som tidligere nevnt hensyn til om man tror man vil lykkes med den utdanningen man velger. Rogstad (2004) hevder at dersom man tar høy og langvarig utdanning, vil man ha store forventninger til egen karriere og suksess. Rogstad mener derfor at frykt for diskriminering kan ha å gjøre med en redsel for ikke å lykkes. Dersom man ikke får den jobben man vil ha, kan etnisitet av noen bli brukt som en unnskyldning. Prieur (2004) fremholder at erfaringer med rasisme kan bli en hvilepute og en unnskyldning dersom man ikke skulle lykkes i det norske samfunnet. Videre peker hun på at dersom man ser all motgang som et utslag av diskriminering, er man selv av den oppfatning at andre behandler en ut ifra ytre kjennetegn og således aksepterer man en reduksjonistisk tilnærming (Prieur 2004: 121). Hva slags innstilling man har til rasisme og betydningen av slike erfaringer, vil altså kunne påvirke hva slags syn man har på mulighetene for å få jobb.

Det er ikke bare gode karakterer informantene trekker frem som en strategi for å kompensere for bakgrunn. En av informantene forteller at han prøver å få relevant jobberfaring og at han deltar aktivt i ulike organisasjoner. Dette er imidlertid ingen uvanlig måte å tilnærme seg jobbmarkedet på. Å skaffe seg jobberfaring for å øke sjansene på arbeidsmarkedet, er av mange studenter regnet som svært viktig. Det interessante her er at denne informanten i tillegg begrunner sitt ønske om jobberfaring med at han forventer å bli diskriminert på arbeidsmarkedet.

Det er altså ikke slik at ønske om å stille sterkere på arbeidsmarkedet nødvendigvis har sammenheng med innvandrerbakgrunn. En annen av informantene fortalte at alle de han gikk sammen med drev med det han kalte ”cv-bygging”, det vil si at man i løpet av studietiden prøver å skaffe seg mest mulig erfaring gjennom organisasjonsarbeid og styreverv. Denne informanten mener at han i like stor grad er påvirket av den kulturen som er på studiet, som at det var en bevisst handling fra hans side om å kompensere for etnisk bakgrunn. En annen av informantene svarer på liknende måte:

Jeg føler at jeg må gjøre noe ekstra for å likestille meg, eller for å være litt over. Men jeg vet ikke om det er på grunn av at jeg har innvandrerbakgrunn, men kanskje det heller har å gjøre med at jeg tenker det er bra å ha mer erfaring. Jeg var sånn på barneskolen også, jeg ville lese ekstra mye.

Egne erfaringer med rasisme vil kunne føre til et ønske om å kompensere for bakgrunn. Kan det også tenke seg at informantene har fått slike oppfatninger fra sine foreldre? De studentene som tror de vil stille i annen rekke i forhold til etnisk norske, forteller at de har foreldre som selv verken har opplevd mye rasisme eller diskriminering eller at foreldrene har fortalt dem at de må velge god utdanning for å kompensere for bakgrunn. Nå er det riktignok slik at mine informanter og deres foreldre ettersøker ulike typer jobber, men det er et interessant poeng at det ikke først og fremst er foreldrene som har knyttet dette med viktigheten av utdanning opp mot diskriminering. Foreldrenes oppfatning av at utdanning er viktig har mer å gjøre med at man må benytte seg av de mulighetene som foreligger, og at utdanning fører til yrker som er bedre betalt, mindre fysisk slitsomme og som gir mer sosial status.

En av guttene forteller at det er media som i størst grad har gitt han inntrykket om at det er vanskeligere for ham å få jobb enn etniske norske. Rogstad (2004) argumenterer for at media i langt større grad tar tak i de som blir diskriminert, enn de som ikke blir det. Spørsmålet blir hvordan medier skal fremstille situasjonen. Pessimistiske vinklinger vil kanskje være med på å se innvandrere som et problem, fremfor en ressurs. Samtidig er Rogstad opptatt av at man ved å opplyse om diskriminerende praksiser, også har en mulighet til å endre disse. Det er likevel grunn til å poengtere at media ikke utelukkende spiller på de negative erfaringer personer med minoritetsbakgrunn kan ha med å få jobb. I ingressen til en artikkel i Dagbladet (10.07.2004) sto det: ”*De jobber hardt, er målbevisste og går utelukkende for det beste. De er den nye innvandrergenerasjonen Norge*”. Noen medier har altså begynt å skrive om

innvandrerne på vei opp i det norske samfunnet, og da særlig ungdom med minoritetsbakgrunn som er født og oppvokst i Norge.

6.2.4 ”Jeg ønsker å bevise at vi kan”

Er det slik at mine informanter er opptatt av å vise for majoriteten at de har suksess? Hvordan kan erfaringer med rasisme og diskriminering knyttes til et slikt ønske?

Rasistiske opplevelser kan føre til underlegenhetsfølelse, og den kan underkommuniseres ved at man ønsker å fremstå som en sterk og uavhengig person. Særlig når det gjelder mine informanter vil dette være en nærliggende tanke. Noen av informantene har sjelden hatt muligheten til å få faglig hjelp fra sine foreldre, og noen er også de første i sin familie som tar utdanning. Informantene har fått gode karakterer, og flere har lært at i Norge ligger alle muligheter åpne. Jeg ser likevel at de fleste kan fortelle om relativt mange krenkelser av rasistisk art, og at dette er noe som har vært med dem hele livet. Opplevelser med rasisme kan føre til at personer med innvandrerbakgrunn blir svært opptatt av hvordan de oppfører seg, fordi de ikke vil at etnisk norske skal få et dårlig inntrykk av dem. En av guttene forteller:

Jeg prøver liksom å tenke inne i meg når jeg jobber på 7-11... Nordmenn må ikke tro at jeg skal jobbe her resten av livet. Jeg prøver å få meg en utdanning for å gjøre noe annet enn bare å selge pølser.

En annen av guttene forteller også at han har opplevd en del rasisme. Han ønsker derimot ikke å ta opp kampen med rasistene direkte, men prøver å oppføre seg bra slik at folk skal få et bedre bilde av innvandrere enn det de får gjennom å lese avisen. Han mener det er et ansvar som personer med minoritetsbakgrunn må ta på seg. På spørsmål om han tar utdanning for å vise noe for majoriteten, svarer han:

Ja, det er det også, men ikke bare det. Det er generelt viktig å ha en utdanning for å stille sterkt i samfunnet. Det er litt derfor jeg tar utdanning, at jeg ønsker å vise at innvandrere ikke bare er sånn som man leser om i avisa. Men det er ikke bare derfor.

Disse to guttene viser på ulike måter hvordan ønsket om å bevise noe kan gjøre seg gjeldende. Begge guttene ønsker å bevise noe for majoritetssamfunnet ikke bare gjennom utdanning og arbeid, men også ved det å oppføre seg ”ordentlig”. Noen av informantene forteller spesifikt at foreldrene har vektlagt at det er spesielt viktig for personer med minoritetsbakgrunn å oppføre seg ordentlig, mens andre foreldre begrunner det med en generell oppfatning om at

det er viktig å oppføre seg bra. Men er informantene også av den oppfatning at de må stå til ansvar for det andre med samme etniske bakgrunn gjør? En jente forteller meg at hun har vært opptatt av dette tidligere, men at hun nå har endret syn:

Før så tenkte jeg at vi pakistanere var som en stor familie. Men nå tenker jeg ikke sånn lenger. Fordi jeg føler at jeg ikke kan stå til ansvar for mye av det andre gjør. Derfor så føler jeg ikke at det er riktig at andre må stå til ansvar for det jeg gjør heller. Det kan jo hende at folk er uenige. Før vil jeg si at jeg så på meg selv som en del av det pakistanske miljøet, og en representant for det miljøet, men nå gjør jeg ikke det lenger.

Denne jenta har hatt negative erfaringer med enkelte personer i det pakistanske miljøet. Hun er idealistisk og har et ønske om å hjelpe de som ikke har hatt de samme mulighetene som henne selv, men er blitt skuffet over at mange av dem hun kjenner ikke ser viktigheten av dette. Hun mener man har et ansvar for andre, og spesielt når man selv har foreldre som har innvandret. Hun sier hun er lei av at alle innvandrere blir satt i samme bås: *”Majoriteten må skjønne at vi er forskjellige vi også”*.

En annen av jentene knytter ønsket om å bevise noe for majoriteten sammen med at minoriteten og majoriteten ikke trenger å bli like for å være likeverdige:

Ja, jeg vil bevise noe, men ikke gjennom å vise at man er lik som dem [majoriteten]. Man er jo lik på veldig mange områder, men også forskjellig. Man opplever mye negativt, og jeg vil på en måte vise dem at det finnes gode innvandrere. At det ikke er noe negativt med å være annerledes. Man har et ansvar for andre med utenlandsk bakgrunn. Selv om man ikke har foreldre som er like gode, så vil man vise at man likevel kan klare det.

Det er imidlertid ikke slik at det bare er minoriteten selv som ønsker å gi et mer positivt bilde av innvandrerbefolkningen. På tross av at ungdommene har møtt rasisme og intoleranse, kan de også fortelle om mange positive opplevelser ved det å ha annerledes bakgrunn. En av jentene kunne fortelle om hvordan hennes etniske bakgrunn ble brukt til noe positivt i skolesammenheng. Hun ble ofte trukket frem som et godt eksempel. Hun forteller hvordan:

Det var kanskje litt overraskende at jeg var så flink. Jeg var flinkere i norsk enn det de norske elevene var. Lærerne var veldig glade i meg, de trakk meg ofte frem. Jeg vet ikke, jeg kan ikke si at det var en fordel at jeg var utenlandsk, men de ville vel gi et positivt bilde.

Da jeg følger opp med spørsmål om hun mener hun ble trukket frem bare fordi hun hadde minoritetsbakgrunn, svarer hun at det også kan ha med å gjøre at hun også har sterke meninger, og at hun tør å stå for disse. Å gjøre det bra på skolen har alltid vært viktig for

henne, og hun mener at skolens ønske om å gi ekstra støtte til elever med minoritetsbakgrunn, har vært med på å forsterke hennes høye utdanningsambisjoner.

Beverly Skeggs (1999: 119) hevder at det parallelt med en identifisering, også foregår en disidentifisering. Personer med innvandrerbakgrunn blir ofte fremstilt som en gruppe med like kjennetegn (Prieur 2004). Disidentifiseringen går ut på at dersom man blir sammenliknet med personer man selv ikke opplever noe fellesskap med, kan det føre til at man ønsker å ta avstand fra dem man blir identifisert med. I Anderssons (2000) undersøkelse av studenter med pakistansk bakgrunn, finner hun at flere av dem hun intervjuet ønsket å presentere seg selv og sin familie som annerledes og mer liberal enn de tradisjonelle pakistanske familiene. Det å være motivert til å integrere seg var en av holdningene som tydeligst kunne knyttes til det å være moderne.

Det at mine informanter er ”vellykket” integrerte gjennom utdanning, impliserer ikke at de dermed tar avstand fra andre med minoritetsbakgrunn, og da særlig de uten utdanning. Svarene jeg har fått når jeg har spurt om de identifiserer seg med andre med samme landbakgrunn, har variert. På tross av at noen av informantene markerer avstanden til de som er mer bundet opp mot de tradisjonelle forståelsene av kulturbakgrunn og religion, ser jeg likevel at alle føler seg knyttet til sin ”annerledeshet”. Det som derimot er viktig å understreke, er at mine informanter er opptatt av selv å ha retten til å definere hvem de er.

6.3 Kjønnsperspektiv på utdanningsvalg: Diskriminering og muligheter

Har informantene opplevd fordeler eller ulemper basert på kjønn når det gjelder utdanning. Er kjønnsforskjeller derfor relevant for å forklare de utdanningsvalgene mine informanter har foretatt?

Blant mine informanter er det ingen som forteller at foreldrene har nektet dem eller vært skeptiske til at de skal ta utdanning. Selv om mine informanter har foreldre som har vært støttende til at de skal ta utdanning, kan en av jentene fortelle om hvorfor en venninne av henne ikke har tatt utdanning:

Det er ikke alle som har muligheten til å ta utdanning. En venninne av meg var veldig flink på skolen, men hun var ikke så opptatt av det å ta utdanning. Jeg tror kanskje det var på grunn av

familien. De fleste av søstrene hennes giftet seg da de var 17-18 år. Så da tror jeg kanskje hun var veldig klar for det.

Min informant forteller at foreldrene til venninnen ikke ville at hun skulle ta utdanning, men heller gifte seg og få barn. Min informant oppfatter at venninnen er inneforstått med dette, men at hun selv aldri kunne tenke seg det. Hun forteller videre at hennes egne foreldre har oppmuntret henne til å ta utdanning, men at de har vært opptatt av at hun skal ta en utdanning som passer for henne som kvinne og som mor. Foreldrene hennes har sagt til henne at det vil bli slitsomt å jobbe fulltid når hun får mann og barn:

Foreldrene mine har vært veldig opptatt av at jeg skal studere noe som passer for meg som dame, og som man kan kombinere med det å ha familie. Mamma mener jeg burde jobbe i det offentlige, for da får jeg bedre arbeidstider. Jeg kommer til å jobbe fulltid. Men hvis vi har barn, og ungene lider under det, da er det logisk at man må ofre noe. Men jeg kommer ikke til å godta det hvis mannen min sier at jeg ikke får lov til å jobbe.

Jeg tolker denne jentas utsagn som at det kun er forpliktelser i forhold til barna som gjør at hun eventuelt skulle trappe ned eller slutte i jobben sin. Hun mener at det er en generell oppfatning at det er kvinnen som har hovedansvaret i hjemmet, og at hun har tenkt gjennom dette i valg av utdanning. Samtidig forteller hun om hvordan det å ta utdanning gir henne frihet: *Hvis jeg bare hadde valgt å jobbe, så tror jeg foreldrene mine hadde sagt at jeg liksom godt kunne ha giftet meg. Men siden jeg studerer, så er jeg jo opptatt med noe.* Utdanning for denne jenta er med på å utsette spørsmål som gjelder ekteskap. Dette er noe Mørck (1998: 233) også finner blant sine informanter. Dersom man velger å ta en langvarig utdanning, er det ofte legitimt å vente med å gifte seg til man er ferdig med utdannelsen.

Jenta forteller videre at det at foreldrene holder fast ved tradisjonelle kjønnsroller, også kan virke til hennes fordel. Hun forteller at foreldrene i stor grad mener at det er mannen som innehar forsørgerrollen, og at hun derfor som jente har fått friere tøyler utdanningsmessig. Hun fikk velge mer fritt hvilket yrke hun ville sikte seg inn mot, og hun har ikke så høye forventninger knyttet til seg karrieremessig som det hennes eldre brødre har. På den ene siden har altså det at hun er jente visse forpliktelser knyttet til seg med hensyn til yrker som passer for henne som kvinne og mor, samtidig ser vi at hun er mer fristilt i valg av utdanning når det gjelder lønn og status.

Det at noen oppfatter mannens rolle som familieforsørger, kan derfor legge et ekstra press på gutter når det gjelder valg av utdanning (Dale m. fl. 2002). Dersom guttene i større grad blir

oppfattet som forsørgere, vil det være nærliggende å tro at de møter mer forventninger i retning av yrker som gir god lønn og høy sosial status. Harms (2005) masteroppgave i sosiologi om tilpasning og sosial mobilitet hos iranere og tamiler i Oslo, viser at jentene i større grad enn guttene er opptatt av idealisme i valg av utdanning. Guttene derimot, var mer orientert mot status og frihet. Datamaterialet mitt samsvarer til en viss grad med disse funnene. Blant informantene er det guttene som uttaler direkte at status er av betydning for valg av utdanning. Jentene forteller i større grad at det er foreldrene eller det etniske miljøet som er opptatt av dette med status. I min analyse finner jeg ingen kjønnsforskjeller når det gjelder graden av idealisme, men jentenes idealisme bærer i tillegg preg av et globalt engasjement. Jentene ønsker i større grad å hjelpe mennesker i andre deler av verden eller i foreldrenes hjemland, mens guttene oftere er opptatt av å hjelpe familien sin eller personer de har en eller annen tilknytning til. At jenter er mer globalt rettet, er ikke overraskende. Det er velkjent at jenter generelt i langt større grad er medlemmer av frivillige humanitære organisasjoner (SSB 2003), og at de i større grad enn gutter søker seg til utdanninger innenfor for eksempel bistand og utvikling.

Det er interessant å se at det er guttene blant mine informanter som i størst grad gjør erfaringer med rasisme og diskriminering relevant når det gjelder utdanningsvalg. Dette kan ha sammenheng med at menn, og da særlig menn med innvandrerbakgrunn, oftere enn kvinner blir tillagt "kriminelle egenskaper" (Prieur 2004). Prieur (2004) finner i sine undersøkelser at menn i større grad enn kvinner direkte møter eksplisitt rasisme. Hun begrunner dette med at menn oppholder seg mer i det offentlige rom, og at menn oftere møter skepsis blant politiet.

Selv om jeg i mitt materiale ikke finner grunnlag for å hevde at guttene har blitt mer direkte utsatt for rasisme enn det jentene har, ser jeg likevel at guttene i større grad selv tar opp dette temaet. Dessuten finner jeg at guttene i materialet er mer negative med hensyn til sjansene på arbeidsmarkedet. Guttene er i sterkere grad opptatt av å benytte seg av ulike strategier for å kompensere for bakgrunn.

Nyere undersøkelser viser at jenter med minoritetsbakgrunn ikke i like stor grad som etniske norske jenter velger yrker som tradisjonelt sett har vært kvinnedominerte (Opheim og Støren 2001). Vi ser derfor at tradisjonelle kjønnsroller blir utfordret gjennom minoritetjentenes mer utradisjonelle valg. Dessuten viser mitt materiale at guttene er vel så orientert mot familieliv

som mot fremtidig karriere. Dette er særlig interessant fordi mine informanter tar utdanninger som er rettet mot høyt anerkjente yrker med gode karrieremuligheter.

6.5 Oppsummering

De fleste av mine informanter plasserer seg et sted imellom det å bagatellisere rasisme, og det å overdrive betydningen av det. Informantene forklarer selv at deres reaksjoner er avhengig av hvilken kontekst det er snakk om. Det vil for eksempel være forskjell på om man får høre halvrassistiske spøker blant venner eller folk man kjenner, enn om man får det fra ukjente.

Min analyse viser at informantene er delt i synet på sjansene på arbeidsmarkedet. De fleste er av den oppfatning at personer med innvandrerbakgrunn generelt sett stiller svakere enn etniske norske. Noen av informantene mener de ikke vil ha noen problemer med å få jobb, og at deres bakgrunn snarere vil være av positiv betydning. Et par av informantene er av den oppfatning at man uansett stiller svakere enn etniske norske. De fleste av informantene er imidlertid optimistiske på egne vegne. De fremhever at deres gode utdanning og særegne kompetanse når det gjelder språk og kulturforståelse, vil være positivt i arbeidsmarkedet.

I mitt materiale er det guttene som er mest negative til mulighetene på arbeidsmarkedet. Guttene tar også i større grad enn jentene i bruk ulike kompenseringstrategier for å øke sjansene deres til å få en bra jobb. Disse kompenseringstrategiene kan innebære å gjøre det ekstra bra på skolen, skaffe seg arbeidserfaring eller oppføre seg ”ordentlig” slik at majoritetssamfunnet får et mer positivt inntrykk av personer med minoritetsbakgrunn.

Felles for mange av mine informanter, er at de kan fortelle om skrekkhistorier i forhold til hva slags jobbmuligheter de har i fremtiden. Disse historiene har stort sett blitt formidlet via media, men noen har også snakket om det med venner. De færreste har fått høre om problemer på jobbmarkedet gjennom sine foreldre. Troen på at man får seg bra jobb dersom man har god nok utdanning, eksisterer i stor grad blant foreldregenerasjonen.

Det er verdt å merke seg at informantene allerede tidlig i utdanningssystemet har vært målbevisste og fått gode karakterer. Det er sannsynlig å tro at dersom man ikke er en ener på skolen, vil det være mindre naturlig å ha stor tro på egne evner og muligheter til å gå helt til topps i utdanningssystemet. Mine informanter er ressurssterke, og de vil derfor ha bedre forutsetninger for å se på hindringer som noe man kan overkomme.

Dersom man har hatt mange negative opplevelser på bakgrunn av etnisitet, kan dette påvirke synet på muligheter på arbeidsmarkedet. Frykt for diskriminering på arbeidsmarkedet kan gjøre at man i større grad søker seg til utdanninger som er mindre avhengige av nettverk og personlig egnethet, og mer rettet mot tekniske ferdigheter og spesifikk kompetanse. Et par av informantene trekker frem betydningen av sosiale nettverk i ikke-profesjonsrettede utdanninger, mens andre ikke tror type utdanning er av stor betydning. Slik ser vi at erfaringer med rasisme kan virke inn på individuelle handlinger som for eksempel valg av type utdanning, innsats på skolen eller hvordan man oppfører seg i samfunnet.

7.0 Avslutning

I dette kapitlet vil jeg oppsummere de viktigste teoretiske og empiriske funnene i oppgaven. Videre vil jeg vurdere hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige når det gjelder rekruttering av ungdom med minoritetsbakgrunn til høyere utdanning innenfor alle fag og retninger. Til slutt vil jeg se på hvilke ideer min oppgave gir til videre forskning på temaet.

7.1 Betydningen av etnisitet

Oppgaven har på ulike måter vist hvorvidt informantene opplever at etnisitet er relevant når det gjelder valg av utdanning. Selv om det er forskjeller blant informantene når det gjelder følelsen av tilhørighet til den etniske gruppa, ser vi likevel at de fleste mener etnisitet er av betydning for deres valg av utdanning.

Ogbus (1991) skille mellom frivillige og ufrivillige innvandrere kan være vanskelig å overføre til å gjelde mine informanter og norske forhold. Av informantenes familier var det kun en av familiene som har kommet til Norge som flyktninger. Spørsmålet blir hvorvidt det er riktig å kalle denne familien for ufrivillige innvandrere? I følge Ogbu er man frivillig innvandrer dersom man kommer til et land for å forbedre sin sosiale, økonomiske, politiske status eller for å få andre goder (Ogbu 1991: 4). Som flyktning blir man tvunget til å flytte, selv om man fremdeles kan ha et ønske om sosial og økonomisk mobilitet. Dette er tilfellet for min informants familie.

Dersom mine informanter er frivillige innvandrere, vil de i følge Ogbus ”dobbel referanseramme” sammenlikne situasjonen med forholdene i hjemlandet. Erfaringer med rasisme og diskriminering vil i derfor i større grad bli tolerert. Mine informanter befinner seg imidlertid et sted mellom det å bagatellisere og det å overdrive betydningen av rasisme. Et par av informantene oppfattet imidlertid diskrimineringen som permanent. Denne oppfatningen var derimot ikke dominerende. De fleste var positivt innstilt til fremtiden og deres egne muligheter på arbeidsmarkedet. Samtidig la flere av informantene vekt på at diskriminering kunne overkommes gjennom god utdanning og ulike kompenseringstrategier.

Portes & Rumbaut (2001) argumenterer for at de som selv har innvandret i større grad vil være knyttet opp mot en slik dobbel referanseramme enn det de som er født og oppvokst i

landet vil være. Ut ifra mitt empiriske materiale kan jeg ikke si hvorvidt foreldrene til mine informanter er mer positivt innstilt til utdanning enn informantene selv, men begrunnelsene for valg av utdanning har vært noe ulike. Foreldrene har for eksempel i større grad enn informantene vært opptatt av at barna skal ta en utdanning som gir høy sosial status i hjemlandet og i den etniske gruppen her i Norge.

Oppgaven har vist at klassebakgrunn i Norge ikke nødvendigvis gjenspeiler den klasseposisjonen familien hadde i hjemlandet. En av foreldrene med universitetsutdannelse fra hjemlandet, har kjørt trikk i mange år i Norge. Slike forhold kan virke inn på holdningene til utdanning. Selv om foreldrene tilhører lavere sosiale lag i Norge, følger de ikke de tradisjonelle klasseforskjellene når det gjelder vektlegging av utdanning (Bakken 2003). Samtidig ser jeg en liten forskjell i begrunnelsene for utdanning blant foreldrene. Informantene forteller at de foreldrene som selv har utdanning, opplever utdanning for sine barn mer som en selvfølge enn det foreldrene uten utdanning gjør. Foreldrene uten utdanning begrunner utdanning mer ut ifra at barna må benytte seg av mulighetene.

Til tross for at informantene mine er født og oppvokst i Norge, har de det til felles at de alle er ”synlige minoriteter”. Uavhengig av kulturbakgrunn er de alle minoriteter i det norske samfunnet. Når det gjelder å forstå utdanningsambisjoner og utdanningsvalg, vil jeg på bakgrunn av mine funn hevde at det i noen tilfeller kan være riktig å knytte ambisjonene og valgene til de felles erfaringer som personer med innvandrerbakgrunn har med seg og har blitt møtt med i Norge. Særlig gjelder dette den norske konteksten, hvordan innvandrere blir tatt i mot i det norske samfunnet og hvilke holdninger majoritetssamfunnet har til personer med innvandringsbakgrunn. Denne oppgaven har på ulike måter vist hvordan erfaringer med rasisme og diskriminering har påvirket informantene.

Samtidig ser jeg at informantene er forskjellige blant annet med hensyn til landbakgrunn, kjønn, klassebakgrunn i hjemlandet, migrasjonshistorie og forholdet mellom generasjonene og innenfor den etniske gruppen. I likhet med Portes & Rumbaut (2001), ser jeg altså variasjoner i holdningene til utdanning og mulighetene for sosial mobilitet på bakgrunn av disse forskjellene. Oppgaven har særlig fokusert på hvordan informantene oppfatter forholdet til sine foreldre og foreldregenerasjonen. Informantene vektlegger for eksempel at de mener de har litt ulike perspektiver enn foreldrene når det gjelder betydningen av status i valg av utdanning. Jeg finner også kjønnsforskjeller når det gjelder informantenes tilknytning til

etnisitet. Guttene jeg intervjuet i større grad er opptatt av betydningen av rasisme og arbeidsmarked, mens jentene oftere opplever etnisitet som relevant for hvorfor de har idealistiske motiver for valg av utdanning. Selv om Portes & Rumbaut (2001) har tatt utgangspunkt i det amerikanske samfunnet for å forklare minoritetsungdom og tilpasning, ser jeg at disse perspektivene også har vært av hensiktsmessige for å forstå mine informanternes forhold til utdanning og sosial mobilitet.

7.2 Betydningen av sosial kapital og foreldrenes påvirkning

Betydningen av sosial kapital har i økende grad blitt diskutert i forskningen rundt minoritetsungdommers ambisjoner og skoleprestasjoner (Lauglo 1996, 2000; Portes & Rumbaut 2001; Bakken 2003; Leirvik 2004). Er sosial kapital et fruktbart begrep for å forklare utdanningsvalg hos mine informanter? Og i hvilken grad har foreldrene påvirket valg av utdanning?

Sosiale relasjoner er noe ”alle” har, uansett klassebakgrunn eller etnisitet. Spørsmålet er hvem som i størst grad kan nyttiggjøre seg av disse sosiale relasjonene for å fremme sin posisjon i samfunnet. I følge Bourdieu & Passeron (1990) reproducerer utdanningssystemet de klasseskillene som allerede eksisterer i samfunnet, på tross av at utdanningssystemet fremstår som meritokratisk. Etter meritokratiske prinsipper skal man i skolesystemet bli belønnet etter innsats, hvilket vil tilsi at økt arbeidsinnsats gi uttelling i form av bedre karakterer (Goldthorpe 1998). Bourdieu argumenterer for at det finnes en symbolsk makt, fordi skolen fremstår som en nøytral institusjon der graden av suksess kun er avhengig av egen innsats.

Mitt empiriske materiale viser at Bourdieus teori om symbolsk makt er relevant for å forstå de holdninger til utdanning som foreldrene til mine informanter har. Foreldrene ser store og ubegrensede muligheter for sine barn i utdanningssystemet. Til tross for at informantene mine er skoleflinke og har høye ambisjoner på egne vegne, ser jeg likevel at de er mer reserverte enn sine foreldre. Ungdommene har større kjennskap til utdanningssystemet og de faktiske krav som stilles, og de har opplevd og opplever fremdeles den harde konkurransen som eksisterer i skolesystemet. Som Portes & Rumbaut (2001) hevder, kan det på en slik måte oppstå generasjonskonflikter og spenninger mellom foreldrene og barna. Foreldrenes forventninger til barna er altså kilde til frustrasjon, samtidig som det fungerer motiverende. Bourdieu viser hvordan utdanningssystemet, på tross av en ideologi om å dyrke kunnskap og talent, i praksis favoriserer ungdommer som har bakgrunn i kulturelt privilegerte miljøer.

Coleman (1988) argumenterer for den positive nytteverdien personer kan ha av sosial kapital og tette sosiale bånd. I likhet med Leirvik (2004), finner jeg i mitt materiale at sterke og tette sosiale bånd innenfor det samme nettverket både kan slå positivt og negativt ut. Den sosiale kontrollen i et lite miljø vil blant annet kunne føre til at man blir presset til å ta en utdanning som miljøet anser som ”passende”. Samtidig vil de samme båndene kunne virke inn ved at man får man støtte til å fullføre den utdanningen man har begynt på. Støtte til å fullføre skole og utdanning kan være spesielt hensiktsmessig blant etniske minoriteter, da forskning viser at frafallet i videregående skole er spesielt stort blant minoritetsungdom (Opheim og Støren 2001).

Sammenliknet med Coleman, er Bourdieus (1986) forståelse av sosial kapital langt mindre positiv med hensyn til hvilke fordeler man kan få ved å benytte seg av sosiale relasjoner. Bourdieu hevder at alle former for kapital er basert på økonomisk kapital, og når denne kapitalformen er skjevt fordelt, er også sosial kapital det. Effekten av sosial kapital avhenger ikke bare av faktiske kunnskaper, men også av investert tid. På den ene siden kan man argumentere for at det ikke hjelper å ha foreldre med høy utdanning, dersom de ikke setter av tid til å engasjere seg i barnas skolehverdag (Bakken 2003). På den andre siden kan man si at hvor mye tid man investerer også er avhengig av den tiden man har til disposisjon. Flere av informantene forteller om fedre som har jobbet mye, og liten tid til sosial samhandling vil kunne påvirke utbyttet av fedrenes sosiale kapital. I følge Bourdieu (1986) sikrer økonomisk kapital en fritid som er nødvendig for å akkumulere kulturell og sosial kapital.

Ut ifra mitt empiriske materiale mener jeg likevel at Bourdieus bruk av sosial kapital legger for mye vekt på deterministiske forståelser når det gjelder sosial mobilitet. Selv om det kun er tre av foreldrene til mine informanter som har høyere utdanning, tar informantene selv eliteutdanninger som gir høy sosial status og anseelse i samfunnet. Sosial kapital er derfor ikke nødvendigvis knyttet til sosial klasse og kulturell kapital (Lauglo 2000). Mine informanter opplever sosiale relasjoner som viktige for deres motivasjon og ambisjoner når det gjelder utdanningsvalg.

Uavhengig av klassebakgrunn i hjemlandet, støtter foreldrene til informantene opp om utdanning for sine barn. De av informantene som har foreldre med utdanning, kan ikke sies å ha hatt mer støttende foreldre enn de som har foreldre uten utdanning. Det som derimot kan

sies er at støtten har ulik form. De som ikke har hatt mulighet til å få faglig hjelp fra foreldrene sine, kan fortelle om at de likevel har fått støtte i form av oppmuntring eller økonomisk hjelp. Det er verdt å merke seg at siden alle informantene forteller om støtte fra foreldrene, er det grunn til å tro at oppmuntring fra foreldre er av betydning for hvorvidt du velger utdanning eller ikke.

Gjennom mitt arbeid med MiFA hadde jeg inntrykk av at minoritetsforeldre har et instrumentelt forhold til barnas utdanning (se også Bakken 2003). Manglende deltakelse på foreldremøter kan lett tolkes som et tegn på liten praktisk interesse for barnas skolegang (Pihl 1998). Analyser av informantenes uttalelser, har derimot vist at foreldrenes deltakelse i barnas skolegang også handler om engasjement og støtte i hjemmet. Gjennom å benytte meg av analytisk induksjon som metodisk tilnærming, har jeg ved å stille spørsmålstegn ved mine egne fordommer blitt klar over at foreldres hjelp og støtte kan ha ulike former.

For mine informanter virker sosial kapital og etnisitet positivt inn på holdningene til utdanning. Det er imidlertid verdt å påpeke at det faktiske forhold at flere grupper av etniske minoriteter lykkes i skolen, ikke gjør den norske skolen mer sosialt utjevne. Sosial kapital er derfor et begrep som kan misbrukes. For mye vektlegging av betydningen av sosial kapital vil kunne føre til at ansvaret for underrepresentasjon i høyere utdanning hviler på de etniske minoritetenes egne skuldre, for eksempel gjennom manglende sosialt engasjement i skolen eller svake sosiale bånd seg i mellom. Dersom man i for stor grad bruker begrepet for å forklare enkeltgruppers sosiale mobilitet, kan man ta oppmerksomhetene vekk fra de hindringene som minoriteter møter i samfunnet (Portes 1998).

7.3 Betydningen av status, økonomi og suksess

Har status, økonomi og ønsket om suksess hatt betydning for valg av utdanning for mine informanter?

I og med at jeg i denne oppgaven fokuserer på de som har lyktes i utdanningssystemet, er det mulig å tenke seg at utdanningsmotivasjon og prestasjoner hos disse kan være preget av at de har mobilisert ekstra motivasjon og innsatsvilje gjennom hindringer (Bakken 2003; Fekjær 2006). De som klarer seg til tross for hindringer knyttet til sosial bakgrunn, vil være de som innehar flest ressurser. Følgelig vil minoritetsungdom som når toppen av utdanningssystemet være en sterkt selektert gruppe (Opheim og Støren 2001). Dessuten kan det være relevant å

være bevisst på at det å intervju de som faktisk har valgt eliteutdanning, kan gi et skjevt bilde av hvor opptatt man er av status og økonomi.

Flere informanter begrunner valg av utdanning med at de ønsker å få det bedre enn sine foreldre. De ønsker å benytte seg av mulighetene, og ser ingen grunn til ikke å gå helt til topps hvis det er mulig. Det er derfor riktig å si at det finnes et ekstra ”driv” blant informantene med hensyn til sosial mobilitet. Det interessante er at informantene ikke hadde behøvd å ta en eliteutdanning for å slippe å slite like mye som foreldrene, være sikret økonomisk eller for å hjelpe andre. Du trenger ikke å være utdannet lege for å nå de overnevnte målene. Andre forhold spiller derfor inn når det gjelder valg av eliteutdanning.

Mine analyser viser at betydningen av status for mine informanter er viktigere enn lønn. Flere av mine informanter fortalte imidlertid at foreldrene deres var mer opptatt av status enn det de selv var. Siden de fleste av informantenes foreldre har flyttet frivillig til Norge for å få bedre livsbetingelser, er det naturlig at de ønsker å lykkes i det samfunnet de kommer til (Ogbu 1991). Samtidig ser at de har muligheter til å nå langt i samfunnet, noe som var utenkelig for dem selv.

Informantene har vært opptatt av å ta en utdanning som gir en konkret profesjonstittel. En slik oppfatning kan imidlertid være basert på flere forhold enn innvandrerbakgrunn. Ønsket om en konkret profesjonsutdanning kan like gjerne bunne i foreldrenes mangel på kunnskaper om hvilke muligheter abstrakte utdanninger gir på arbeidsmarkedet. Dessuten er det grunn til å tro at studenter med minoritetsbakgrunn i abstrakte fag ikke vil argumentere med at konkrete profesjonsutdanninger er det mest hensiktsmessige.

Mitt materiale gir derimot grunnlag for å hevde at innvandringsbakgrunn er av betydning ved at informantene forteller at foreldrene er orientert mot fag som er etterspurt og statusgivende hjemlandet. Noen av informantene forteller at foreldrene hele livet har snakket om å reise tilbake til hjemlandet, og derfor gir begrepet ”the myth of return” mening i analysen av valg av utdanning blant informantene. Selv om informantene i liten grad kunne tenke seg å flytte, er det grunn til å hevde at hvorvidt man oppfatter oppholdet i Norge som midlertidig eller permanent, har betydning for utdanningsvalget.

7.4 Erfaringer med rasisme/diskriminering og forventninger til arbeidsmarkedet

Er mine informanter av den oppfatning at valg av utdanning har sammenheng med erfaringer med rasisme og frykt for diskriminering i arbeidslivet? Har rasjonelle avveielser hatt større betydning enn minoritetsbakgrunn når det gjelder mine informanternes utdanningsvalg?

Nieto (1992) argumenterer for at dersom man skiller strukturelle faktorer fra kulturelle og språkmessige, kan man risikere å tro at de ikke er relaterte fenomen. Hvis man forstår mine informanternes valg av utdanning kun ut ifra deres ”kultur”, vil man stå i fare for å overse at det kan ligge rasjonelle overveielser basert på forventninger diskriminering i jobbansettelser bak valget. Informantene påvirkes av sine foreldre gjennom sosialiseringen, samtidig som de gjør en selvstendig vurdering av hvilken utdanning de mener passer best for dem selv (Leirvik 2004).

Informanter er delt i oppfatningen om deres bakgrunn vil være av negativ betydning for jobbmuligheter. Selv om mine informanter vurderer sine egne muligheter på arbeidsmarkedet som relativt gode, ser jeg at ønsket om yrker som gir høy sosial status og anerkjennelse i samfunnet har sammenheng med erfaringer med rasisme og diskriminering. Valg av eliteutdanning kan derfor være en kompenseringstrategi for å motvirke eksplisitt eller implisitt diskriminering. Et par av informantene legger mangelen på sosialt nettverk til grunn for at han ønsker å kompensere med ekstra gode karakterer. Selv om sosial kapital og klasse ikke i stor grad har sammenheng med ambisjonene til informantene, opplever de sosialt nettverk som betydningsfullt for arbeidsmarkedet.

I likhet med Erikson & Jonsson (1996), ser jeg at informantene har vurdert fremtiden ikke kun i lys av økonomiske kostnader og gevinster, men også ut ifra de begrensninger de tror de vil møte. At man også tar hensyn til begrensninger innebærer riktignok ikke at utdanningsvalgene til informantene bærer preg av fastlåste sosiale mønstre. Ungdommer med minoritetsbakgrunn er selvstendige aktører som kan benytte strukturelle hindringer til noe positivt. Valg av utdanninger som kan bidra til å endre majoritetens bilde av personer med innvandringsbakgrunn, er et eksempel på det.

Det er ingen tvil om at utdanningsvalg blir foretatt på bakgrunn av komplekse mekanismer. Spørsmålet om rasjonalitet er derfor ikke et enten/eller. Ubevisste påvirkninger som selvtillitt og tro på egne evner er også av betydning. Bourdieu (1995) hevder at menneskets rasjonalitet er begrenset, ikke bare på grunn av mangel på fullstendig informasjon om alternativer, men også fordi mennesker ikke fullt ut kan tenke i gjennom alle situasjoner på forhånd.

Enkeltindivider er både preget av rasjonelle og bevisste vurderinger av kostnader og nytteverdi, begrensninger av ulik art, samt ubevisste ønsker og behov. Samtidig er det viktig å påpeke at valg av utdanning handler om noe mer enn strategisk plassering i forhold til status og arbeidsmarkedet. Flere studenter var opptatt av idealisme, selvrealisering og det å bli intelligent. Utdanning har også en verdi i seg selv for informantene.

Studentene er vel så mye orientert mot et rasjonelt perspektiv på fremtiden som til foreldrenes ønsker og forventninger i valg av utdanning. De er påvirket av foreldrenes positive innstilling til utdanning, samtidig som de er rasjonelle i forhold til hvilke fagvalg som gir best uttelling på arbeidsmarkedet.

7.5 "Likeverdig utdanning i praksis!"

Ved å se på hvilke forhold som styrer utdanningsvalgene til ambisiøse ungdommer med minoritetsbakgrunn, kan vi si noe om hvilke tiltak vi kan iverksette for å rekruttere ungdom med minoritetsbakgrunn til høyere utdanning. Samfunnsmessig sett er det viktig at minoritetsungdom rekrutteres til forskjellige fag og yrker. Jeg vil nå presentere hvilke implikasjoner denne oppgaven gir til målsetningen om "likeverdig utdanning i praksis" (UFD 2003).

Når det gjelder forskjeller i fagvalg mellom majoritets- og minoritetsungdom er det viktig å påpeke at det bare er sammenliknet med fordelingen på fag blant etnisk norske, at det gir mening å snakke om underrepresentasjon av minoriteter med ikke-vestlig bakgrunn (Schou 2006). I en masteroppgave i sosiologi om fagvalg blant etniske minoriteter argumenterer Line Schou (2006) for at man like godt kan snu argumentasjonen ved å si at det er etnisk norske som er underrepresentert i naturvitenskapelige og matematiske fag og at de er overrepresentert i samfunnsvitenskapelige- og humanistiske fag. Sammenliknet med andre land i Europa, skiller nordmenn seg ut ved særlig lav rekruttering til realfag (Opheim og Støren 2001). Av den grunn er det viktig å påpeke at søkningen blant minoritetslever til

realfaglige utdanninger er positivt med tanke på mangelen på kvalifisert arbeidskraft innenfor yrker som krever realfaglig kompetanse. Det er altså ingen store grunner til bekymring over at minoritetsungdom velger realfag og teknikk.

Opheim og Støren (2001) argumenterer for at det er bra at personer med minoritetsbakgrunn er representert i utdanninger og yrker som gir høy status fordi valg av prestisjefylte utdanninger kan være med på å endre bildet majoriteten har av minoriteten. Dette er noe flere av mine informanter har vært bevisste på i valg av utdanning. Samtidig er det viktig at personer med minoritetsbakgrunn rekrutteres til yrker som står sentralt i velferdsstaten og til yrker som er viktige for opinionsdannelsen. Slike yrker kan være innen media, offentlig forvaltning eller innenfor politikk og undervisning. At minoritetsungdom i liten grad velger lærerutdanninger, er særlig problematisk. Det er viktig å rekruttere flere lærere med minoritetsbakgrunn fordi disse besitter en spesiell kunnskap ved at de har kunnskap om to språk og to kulturer, samtidig som de kan fungere som rollemodeller for minoritetsungdom.

Mine analyser viser at media spiller en vesentlig rolle for mine informanternes forestillinger om arbeidsmarkedet. Jeg tror derfor det kan være hensiktsmessig å skape positive rollemodeller gjennom media. *Topp 10* er et prosjekt som tar utgangspunkt i det fokuset Stortingsmelding 49 har på mangfold og inkludering av personer med innvandrerbakgrunn (Drake og Cooper 2005). Prosjektet har blant annet munnet ut i en rapport som presenterer ti historier om kvinner med innvandringsbakgrunn som har lyktes i det norske samfunnet. Prosjektet ble i 2006 utvidet til også å gjelde ti menn med innvandrerbakgrunn (Drake og Cooper 2006). Integreringspolitisk er slike prosjekter viktige fordi man kan lære noen av dem som har lyktes. Dessuten kan de som deltar i prosjektet fungere som positive rollemodeller for andre med minoritetsbakgrunn.

Mine analyser viser også at kunnskap om utdanning er nødvendig og avgjørende for valg av utdanning. Flere av mine informanter opplevde å ha fått for lite tilbud om hjelp fra rådgivingstjenesten på sin videregående skole. Etter hvert som studietilbudene økes i antall, vil behovet for slik rådgiving øke. Økt kunnskap om de uttallige mulighetene man har i utdanningssystemet vil også være hensiktsmessig for etnisk norske ungdommer med foreldre uten utdanning. Kunnskap om de ulike utdanningsalternativene er viktig dersom målet om lik representasjon innen utdanning og yrkesliv skal kunne oppnås.

Denne oppgaven viser også at informantene er opptatt av hva foreldrene synes om den utdanningen de har valgt. Foreldrene har fungert som diskusjonspartnere og støttespillere i valg av utdanning. Det er derfor avgjørende at det ikke bare er ungdommene selv som får informasjon om høyere utdanning. Det er imidlertid ikke slik at liten kontakt mellom hjem og skole nødvendigvis tilsier at foreldrene ikke støtter opp om ungdommenes utdanning. Jeg tror derfor det er viktig at skolen anerkjenner foreldrenes oppslutning om ungdommenes utdanning. Samtidig er det et ønske at flere foreldre med minoritetsbakgrunn deltar på aktiviteter i regi av skolen. Det ligger derfor en utfordring i det å nå frem med informasjon også til minoritetsforeldre. Et hensiktsmessig tiltak i forhold til økt kunnskap om utdanning, er motivasjonsseminarer for foreldre og ungdom. Pakistansk Studentersamfunn har i ti år arrangert slike motivasjonsseminarer, og andre etniske studentforeninger har fulgt etter.

Mine analyser viser at de ungdommene som ikke har mulighet til å få faglig hjelp hjemmefra med skolearbeid, opplever dette som negativt. For å kunne følge opp barnas skolegang er det viktig at foreldrene behersker norsk språk og kjenner til det norske samfunnet. Et viktig tiltak vil således kunne være ulike kurs og etterutdanninger for foreldrene med minoritetsbakgrunn. Gjennom gode norskkunnskaper og kunnskaper om det norske samfunnet, vil foreldre bli mer kompetente til å hjelpe sin barn faglig med skolearbeid. Dessuten tror jeg det vil være av vesentlig betydning å gi økte kunnskaper om utdanningssystemet og hvilke reelle muligheter som foreligger også til foreldrene. På en slik måte vil foreldrenes forventninger til barna være realistisk forankret.

Fokuset har i denne oppgaven vært på skoleflinke og plikttoppfyllende ungdommer. Informantene mine har i liten grad vært avhengig av tett oppfølging og hjelp til skolearbeid. Et tiltak jeg mener kan bidra til økt representasjon av minoritetsungdom i høyere utdanning, er at skolene kan tilby leksehjelp for alle elever, og at skolene kan samarbeide med frivillige organisasjoner som allerede gir slike tilbud. Norges Røde Kors og Primær-medisinsk verksted i Oslo tilbyr slik leksehjelp i dag. Slike ordninger kan med fordel spres til andre deler av landet.

Selv om minoritetsungdom er positivt innstilt til skolen, viser samtidig undersøkelser at minoritetsungdom er mer utsatt for mobbing (UFD 2003). For at minoritetsungdoms høye ambisjoner skal opprettholdes, er det nødvendig med et godt læringsmiljø der mobbing ikke

forekommer. Samtidig er det viktig at personer med minoritetsbakgrunn ikke diskrimineres i arbeidsmarkedet (jfr. opptøyene i Frankrike høsten 2005).

7.6 Videre forskning

Gjennomgangen av foreliggende forskning på minoritetsungdom og utdanning, viser at det foreligger flest kvantitative studier på feltet. Kvalitative undersøkelser har det fortrinn at de er bedre egnet til å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene som forskeren studerer (Thagaard 1998). Dersom man ønsker å undersøke hvorfor ungdom velger som de gjør, mener jeg det er hensiktsmessig med flere kvalitative undersøkelser på området. Denne studien tar for seg betydningen av foreldre, status, økonomi og suksess, samt informantenes erfaringer med rasisme og forestillinger om arbeidsmarkedet. Det er imidlertid flere forhold som påvirker utdanningsvalg. Studier som går nærmere inn på betydningen av venner og skolemiljø, mener jeg vil være fruktbare bidrag til forskningen.

Informantene mine er delt i synet på om deres etnisk norske medstudenter har liknende forventninger knyttet til seg når det gjelder utdanning. Det ville derfor være interessant å undersøke hvilke refleksjoner etnisk norske elitestudenter gjør seg om foreldrenes betydning eller forholdet til status, økonomi og suksess. Dessuten mener jeg at flere kvantitative og kvalitative studier som tar utgangspunkt i ungdom med lik landbakgrunn vil være interessant for å sammenlikne hvordan kulturbakgrunn påvirker tilpasning og holdninger til utdanning.

Begrepet "klassereise" har fått mye oppmerksomhet i den senere tid gjennom skjønnlitterære bøker som Ronny Ambjørnssons (2005) *Fornavnet mitt navn er Ronny*, Karin Sveens (2001) *Klassereise. Et livshistorisk essay* og Lars Ove Seljestads (2005) bok *Blind*. Begrepet klassereise viser til at personer som gjennom utdanning, jobb eller giftemål befinner seg i en annen sosial klasse enn den man er født inn i. I og med at utdanningsvalg er komplekse valg som ungdom foretar i ung alder, er det også grunn til å vurdere de følelsesmessige aspektene rundt disse valgene. Som ung er man mer sårbar for påvirkning fra for eksempel foreldre og venner. Bøkene tar på ulike måter for seg de følelsesmessige aspektene ved det å bevege seg fra en klasse til en annen. Informantene i denne oppgaven er ikke bare i ferd med å foreta en klassereise, men de har også tatt del i foreldrene og deres egen "etniske reise". Slike etniske reiser har blitt diskutert mye i forbindelse med hvordan det er å vokse opp i to kulturer, men det har i liten grad blitt satt sammen med hvordan det i tillegg er å skifte klasse. I denne

oppgaven har jeg ikke i særlig grad kommet inn på de følelsesmessige aspektene ved denne ”doble” reisen, noe jeg mener kan være relevant og interessant for videre forskning.

7.7 Suksesshistorier? Avsluttende kommentarer

Kan vi kalle mine informanternes utdanningsvalg og utdanningshistorier for suksesshistorier?

Et slikt spørsmål avhenger av hvilke kriterier man legger til grunn for suksess. Dersom man legger integreringsmessige hensyn til grunn, kan vi vurdere informantenes valg av eliteutdanninger som suksesshistorier gjennom at de kan fungere som rollemodeller for andre ungdommer med minoritetsbakgrunn. Flere av informantene vektlegger behovet for flere med minoritetsbakgrunn inn i yrker som gir respekt og anerkjennelse i samfunnet.

Gjennom tidligere forskning på minoritetsungdom og deres utdanningsvalg, ser vi tydelig at foreldrene har stor innvirkning på valgene som de unge foretar. Mine informanter kan også fortelle meg at foreldrene har hatt betydning for valg av utdanning. Dersom ungdommene føler seg presset til å ta en utdanning de egentlig ikke interesserer seg for, vil det sjelden være suksesshistorier vi er vitne til. Påvirkning fra foreldre i kraft av støtte og oppmuntring, virker derimot positivt inn.

Dersom man vurderer suksess ut ifra målsettingen om ”likeverdig utdanning i praksis”, er det imidlertid grunn til å problematisere om vi kan kalle informantene i denne oppgaven for suksesshistorier. Flere av informantene forteller om erfaringer med rasisme og diskriminering i skolesammenheng, og dessuten legger frykt for diskriminering i arbeidslivet føringer for flere i valg av utdanning. Dessuten viser undersøkelser at minoritetsungdom fremdeles er underrepresentert i høyere utdanning. Samtidig er det viktig å påpeke at stadig flere minoritetsungdom tar høyere utdanning, og utfordringene for arbeidsmarkedet er derfor økende. Personer med minoritetsbakgrunn vil i mindre grad tolerere diskriminering på arbeidsmarkedet dersom de innehar de samme kvalifikasjonene som etnisk norske søkere.

Mine informanternes positive innstilling til skolen har gitt uttelling i form av gode utdanninger som samtlige er tilfredse med. De fleste er positivt innstilt til fremtiden på egne vegne. Så får vi håpe at suksessen i skole- og utdanningssystemet fortsetter inn i arbeidslivet.

Litteraturliste

Abid, Shahzad (2003). *Sjansesgenerasjonen*. URL:<http://www.desi.no/artikler/article.asp?ID=354> [lesedato 22.03.06].

Alver, Bente Gullveig og Ørjar Øyen (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag*. Oslo: Tano.

Alvesson, Mats og Kaj Skjöldberg (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ambjörnsson, Ronny (2005). *Fornavnet mitt navn er Ronny*. Oslo: Pax.

Andersen, Ida Marie (1999). *Rekruttering av minoritetsungdom til studier ved Høgskolen i Oslo. Kommunikasjonsstrategier overfor målgrupper som er vanskelige å nå med studieinformasjon*. Oslo: HiO-notat nr. 12.

Andersson, Mette (2000). *All Five Fingers are not the same*. Avhandling (dr.polit), Universitetet i Bergen.

Arnesen, Anne-Lise (2002). *Ulikhet og marginalisering: En etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen*. Avhandling (dr.polit), Høgskolen i Oslo.

Bakken, Anders og Mira Sletten (2000). Innvandrerdoms planer om høyere utdanning - realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner? I *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 1: 27-36.

Bakken, Anders (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet*. Oslo: NOVA-rapport nr. 15.

Barth, Fredrik (1969). "Introduction". I Fredrik Barth (red.): *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Culture Difference*. Bergen/Oslo: Universitetsforlaget.

Becker, Howard S., B. Geer, E.C Huges & A. Strauss (1961). *Boys in White. Student Culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.

- Becker, Howard S. (1971). *Sociological Work. Method and Substance*. London: Allen Lane The Penguin Press.
- Bernstein, Basil (1975). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Bjærtneæs, M.K. (2001). "Når ordene teller". I *Samfunnsspeilet*, nr. 2: 2-14. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Borjas, George J. (1992). "Ethnic Capital and Intergenerational Mobility". I *Quarterly Journal of Economics*, nr. 1: 123-150.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, Pierre (1986). "The forms of capital". I *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre & Loic J.D. Wacquant (1993). *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Samlaget.
- Bowles, Samuel & Herbert Ginties (1976). *Schooling in a Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Broady, Donald (1990). *Sociologi och epistemologi: om Bourdieus forfatterskap och den historiska epistemologien*. Avhandling (dr.polit), Universitetet i Stockholm.
- Brochmann, Grete (2003). "I globaliseringens tid 1940-2000, del II 1975-2000". I Knut Kjeldstadli (red.): *Norsk Innvandringshistorie*. Oslo: Pax forlag.
- Brox, Ottar, og Sigurd Skirbekk, Tore Lindbekk (2003). *Gode formål – gale følger. Kritisk lys på norsk innvandringspolitikk*. Oslo: Cappelen.

Caglar, Ayse (1997). "Tyska Turker i Berlin". I Karl-Olav Arnstberg og Ingrid Ramberg (red.): *Stadens utkant. Perspektiv på förorter*. Stockholm: Mångkulturelt Centrum.

Coleman, James (1988). "Social Capital in the Creation of Human Capital". I *American Journal of Sociology*, 94, Supplement: 95-120.

Collins, Randall (1979). *The Credential Society: an Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.

Dagbladet (10.07.2004). *Her er den nye innvandrereeliten*.

URL:<http://www.dagbladet.no/nyheter/2004/07/10/402742.html> [lesedato 10.04.06].

Dale, Angela, Nusrat Shaheen, Virinder Kalra & Edward Fieldhouse (2002). "Routes into Education and Employment for young Pakistani and Bangladeshi Women in the U.K". I *Ethnic and Racial Studies* vol. 25: 942-968.

Danielsen, Kirsten (2004). "Med kostskole i bagasjen. Migrasjon og sosial mobilitet". I Øivind Fuglerud (red.): *Andre bilder av "de andre": transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax.

Djuve, Anne Britt og Kåre Hagen (1995). "Skaff meg en jobb!" *Levekår blant flyktninger i Oslo*. Fafo- rapport nr. 184. Oslo: Fafo.

Drake, Irmelin og Lisa Cooper (2005). *Topp 10 Internasjonale kvinner i Norge. Fortellinger om veier og strategier til suksess*.

URL:<http://www.odin.dep.no/filarkiv/237957/Topp10rapport.pdf> [lesedato 03.04.06].

Drake, Irmelin og Lisa Cooper (2006). *Topp 10 Internasjonale menn og kvinner 2005*.

URL:<http://odin.dep.no/filarkiv/271878/TOPTen2005.pdf> [lesedato 02.05.06].

Dæhlen, Marianne (2000). *Innvandrere i høyere utdanning: en analyse av rekrutteringsmønstre for ungdomskullene 1955-75 med vekt på sosial bakgrunn, kjønn og opprinnelse*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

Dæhlen, Marianne (2002). *Minoritets- og majoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo: om søkning, påvirkninger og forventninger blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*. HiO-rapport nr.7. Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier, Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid.

Engebrigtsen, Ada, Anders Bakken og Øivind Fuglerud (2004). "Somalisk og tamilsk ungdom". I Øivind Fuglerud (red.): *Andre bilder av "de andre": transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax.

Engen, Thor Ola, Lars Anders Kulbrandstad og Sigrun Sand (1996). *Til keiseren hva keiseren er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (1996). *Can Education be Equalized? The Swedish case in Comparative Perspective*. Boulder, CO: Westview Press.

Fangen, Katrine (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fangen, Katrine (2006). "Assimilert, hybrid eller inkorporert i det etniske? Tilpasning og identifikasjon blant somaliere i Norge". I *Sosiologisk tidsskrift* nr. 1. vol.14: 4-33.

Fekjær, Silje N. (2006). *New differences, old explanations? Can Educational Differences between Ethnic Groups be explained by Social Background*. Paper til konferansen Equalsoc: Ethnicities, Oxford 5-7. juni 2006.

Gambetta, Diego (1986): *Were they pushed or did they jump?* Cambridge: Cambridge University Press & Universitetsforlaget.

Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Polity Press.

Goldthorpe, John H. (1998). "Problems of Meritocracy." I R. Erikson og J.O. Jonsson (red.): *Can Education be equalised?* Boulder, CO: Westwood Press.

Granovetter, Mark (1985). "Economic action and social structure: The problem of Embeddedness". I *American Journal of Sociology*, 91: 481-510.

- Grøgaard, Jens B. (1993). "Gutters utdanningsvalg. Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen". I *Samfunnsspeilet*, nr.1: 14-20.
- Gullestad, Marianne (2004). "Blind slaves of our prejudices: Debating 'culture' and 'race' in Norway". I *Ethnos* vol. 69. nr.2: 177-203.
- Harm, Sølvi (2005). *Iranere og tamiler i Oslo: tilpasning og sosial mobilitet*. Masteroppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Hammersley, Martyn og Peter Atkinson (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.
- Hansen, Marianne Nordli (1986). "Sosiale utdanningsforskjeller: Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares"? I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27: 3-28.
- Hansen, Marianne Nordli (1999). "Utdanningspolitikk og ulikhet". I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 40: 172-203.
- Harding, Sandra (1993). "Rethinking Standpoint Epistemology: What is "Strong Objectivity"?" I I. Alcoff & E. Potter (red.): *Feminist Epistemologies*. New York: Routledge.
- Helland, Håvard (1997). *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloungdommers skoleprestasjoner*. Magisteravhandling i sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Hernes, Gudmund (1974). "Om ulikhetens reproduksjon: hvilken rolle spiller skolen?" I *Forskningens lys*. Utgitt ved Norges allmenvitenskapelige forskningsråds 25 års-jubileum.
- Høgmo, Asle (1995). "Minoriteters møte med majoritetens samfunn, kultur og språk". I Ottar Brox (red.): *Integrasjon av minoriteter. Kan Carman og Khalid bli gode i norsk?* Oslo: Tano.
- Jacobsen, Christine (2002). *Tilhørighetens mange former: unge muslimer i Norge*. Oslo: UniPax.
- Krange, Olve og Anders Bakken (1998). "Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?" I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39 (3).

Lauglo, Jon (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. Oslo: Norsk forskningsråd, NOVA/Ungforskning.

Lauglo, Jon (2000). *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Lamont, Michèle (1999). “'Above People Above?' Status and Worth among White and Black Workers”. I Michèle Lamont (red.): *The Cultural Territories of race: Black and white Boundaries*. Chicago: University Chicago Press.

Leirvik, Mariann Stærkebye (2004). *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn*. Hovedoppgave i Sosiologi, Universitetet i Oslo.

Lien, Inger Lise (1997). *Ordet som stempler djevlene: holdninger blant pakistanere og nordmenn*. Oslo: Aventura.

Mastekaasa, Arne (2000). “Universitetsutdanning, karakterer og økonomisk suksess”. I *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 41 (4).

McLeod, Jay (1994). “Ain`t no makin`it”. I David Grusky (red.): *Social stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective*. Boulder, Co: Westview Press.

McNeal Jr., Ralph B. (1999).” Parental Involvement as Social Capital. Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy and dropping out”. I *Social Forces*, vol. 78, nr. 1.

MiFA (2006). *Hovedside for MiFA-prosjektet*. URL:<http://www.mifa.uio.no> [02.05.06].

Mørck, Yvonne (1998). *Bindestregsdanskerne. Fortellinger om Køn, Generationer og Etnisitet*. København: Forlaget Sosiologi.

Nieto, Sonia (1992). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.

NOU (2000: 14), *Frihet med ansvar*. URL:<http://www.odin.dep.no/kd/norsk/publ/utredninger/NOU/014001-020004/inde-dok000-b-n-a.html> [lesedato 02.05.06] Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Ogbu, John U. (1991): "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective". I Gibson & John Ogbu (red.): *Minority status and schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Publishing inc.

Opheim, Vibeke og Liv Anne Støren (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg*. NIFU-rapport.

Pihl, Joron (1998). *Minoriteter og den videregående skolen*. Avhandling (dr.polit). Oslo: UiO/Pedagogisk Forskningsinstitutt.

Pihl, Joron (2005). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Portes, Alejandro (1998). "Social Capital: It's origin and Applications in Modern Sociology". I *Annual Review of Sociology*, vol. 24.

Portes, Alejandro & Rubén G. Rumbaut (2001). *Legacies. The story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.

Prieur, Annick (2002). "Objektivering og refleksivitet- om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview", I M.H. Jacobsen, S. Kristiansen, og A. Prieur (red.): *Liv, fortælling, tekst: Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Prieur, Annick (1999). "Arvens motsigelser". I *Materialisten* nr. 4.

Prieur, Annick (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Reskin, Barbra F. & Debra Branch McBrier (2000). "Why not Ascription? Organizations' Employment of Male and Female Managers". I *American Sociological Review*, 65: 210-233.

Rogstad, Jon (2001). *Sist blant likemenn – synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

Rogstad, Jon (2004). "Diskriminering som erfaring". I *Søkelys på arbeidsmarkedet*, nr.2, årgang 21: 265-274.

Schierup, Carl Ulrik (1993). *På kulturens slagmark. Mindretal og størretal taler om Danmark*. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag.

Schou, Line Anita (2006). *Valg av grader eller grader av valg? Etniske forskjeller i valg av høyere utdanning i Norge*. Masteroppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.

Scott, Joan (1992). "Experience". I Joan Scott og Judith Butler (red.): *Feminist Theorize the Political*. Routledge.

Seljestad, Lars Ove (2005). *Blind*. Oslo: Cappelen.

Shavit, Yossi & Peter Blossfeld (1993). "Equalizing Educational Opportunity: Do Gender and Class compete?" I Robert Eriksson og Jan O. Jonsson (red.): *Can Education Be Equalised?* Boulder, CO: Westview Press.

Skeggs, Beverly (1999). *Att bli respektabel*. Gøteborg: Daidalos.

Sletten, Mira Aaboen (2001). *Det skal ikke stå på viljen: utdanningsplaner og yrkesønsker blant Osloungdom med innvandrerbakgrunn*. Oslo: NOVA.

Smith, Dorothy E. (1989). "Sociological Theory". I Ruth A. Wallace (red.): *Feminism and Sociological Theory*. Sage Publications Ltd.

SSB (2002). URL:http://www.ssb.no/emner/02/sa_innvand/arkiv/sa50/kap4.pdf [lesedato 02.05.06].

SSB (2003). *Levekårsundersøkelsen 2001*. URL:<http://www.ssb.no/emner/07/02/10/orgakt> [lesedato 22.03.06].

SSB (2005). Temaside: *Innvandring og innvandrere*. URL:<http://www.ssb.no/innvandring/> [lesedato 22.03.06].

Stoltenberg, Jens (2006). *Statsministerens nyttårstale*.

URL:http://odin.dep.no/smk/norsk/aktuelt/taler_artikler/taler_statsmin/001001-090870/dok-bn.html [lesedato 02.05.06].

Stortingsmelding 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: ansvar og frihet*. URL:<http://odin.dep.no/krd/norsk/publ/stmeld/016001-040019/dok-bn.html> [lesedato 02.05.06].

Støren, Liv Anne (2002). *De første årene av karrieren: forskjeller og likheter mellom minoritet og majoritet med høyere utdanning*. Oslo: NIFU.

Støren, Liv Anne (2005). *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?* Oslo: NIFU STEP.

Sveen, Karin (2001). *Klassereise. Et livshistorisk essay*. Oslo: Oktober.

Thagaard, Tove (1998). *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Framleis behov for egne andrespråkplanar i norsk*. URL:http://www.uddanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=807 [lesedato 02.05.06].

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Likeverdig utdanning i praksis. Strategiplan*. URL:<http://odin.dep.no/filarkiv/195321/Strategiplan.pdf> [lesedato 02.05.06].

Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.

Wiers- Jenssen, Jannecke (1994). *Rekruttering til medisinstudiet*. Hovedfagsoppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.

Wikan, Unni (1995). *Mot en ny norsk underklasse: innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal.

Willis, Paul (1977). *How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd.

Zhou, Min (1997). "Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants". I *Annual Review of Sociology*, 23: 63-95.

Øia, Tormod (2005). *Innvandrerungdom: integrasjon og marginalisering*. NOVA-rapport 20/05.

Østberg, Sissel (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Østby (2004). *Innvandrere i Norge: Hvem er de, og hvordan går det med dem?* Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Aamodt, Per O. (1994). "Valg og gjennomstrømming i utdanningssystemet". I Jon Lauglo (red.): *Norsk forskning om utdanning: Perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad Notam.

Aamodt, Per O. og Agnete Vabø (2005). *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*. Skriftserie nr.2. Oslo: NIFU STEP.

"Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt"

Antall ord i oppgaven 38007

Intervjuguide

1.0 Valg av utdanning

- Hva slags type utdanning tar du? Hvorfor valgte du akkurat den utdanningen?
- Er du spesielt interessert i (temaområdet for utdanningen)? Når begynte denne interessen og på hvilken måte?
- Har noen gitt deg råd eller anbefalt denne utdanningen? Hvem var de? Hva sa de? Når skjedde dette?
- Hvordan var rådgivningen på skolen din? Var du hos rådgiver, og eventuelt hva snakket dere om, hva rådet personen deg til? Kan du huske noe fra en rådgivingstime?
- Regner du deg selv som flink på skolen? Har du fått gode karakterer? Var du flink på skolen da du var yngre?
- Evt. dersom du har vært skoleflink, har du møtt mest positive eller negative holdninger til dette? Av hvem?

2.0 Betydningen av foreldre

- Har foreldrene dine utdanning? Evt. har de tatt utdanning i hjemlandet som de ikke har fått godkjent i Norge? Hvordan opplevde de dette, kan du huske hva de har sagt? Tror du det har påvirket hvilke råd de har gitt deg om din utdanning?
- Hva slags klasse vil du si at foreldrene og familien din tilhørte i hjemlandet? Bodde de i by eller på landsbygda?
- Hvorfor flyttet dine foreldre til Norge?
- Er begge foreldrene dine i fast arbeid? Er utdannelsen deres relevant for den jobben de har nå?
- I hvilken grad har foreldrene dine engasjert seg i skolearbeidet ditt? Har du fått mye hjelp hjemmefra? På hvilke måter har du fått hjelp?
- Hvordan stiller dine foreldre seg til ditt valg av utdanning? Kan du huske tilbake til da du tok et studievalg, hva sa de? Var det forskjeller mellom mor og far?
- Har du søsken? Tar de høyere utdanning?
- Tror du det er viktig for foreldrene dine at du tar utdanning? Hva tror du de ville sagt dersom du ikke gjorde det?
- Føler du noen forpliktelse overfor foreldrene dine til å ta utdanning? Tror du dine foreldre flyttet til Norge for å gi deg og evt. søsken bedre muligheter?

- Har vennene dine snakket om dette med forpliktelse? Evt. kan du fortelle om deres konkrete opplevelser?
- Har du et nært forhold til dine foreldre og din familie? Hvor viktig er dine foreldres synspunkter for deg?
- Kan du bedre norsk/mer om det norske samfunnet enn dine foreldre? Evt. har dette gjort noe med deg?

3.0 Betydningen av status, økonomi og suksess

3.1 Status

- Hva vil det si å ha status? Har status hatt noe å si for valget ditt?
- Når du forteller folk hva du studerer, får du forskjellige reaksjoner i ulike miljøer?
- Møter du noen gang misunnelse? Evt. fra hvem? Møter du respekt? Evt. fra hvem?
- Hva ønsker du å oppnå med utdanningen din? Har valg av utdanning noe med idealisme å gjøre?
- Er du stolt av at du får en god utdanning? Evt. på hvilken måte da?

3.2 Økonomi

- Hvor viktig er penger for deg? Er din familie og venner opptatt av det? Evt. hvorfor tror du at du er/ikke er det?
- Hva slags økonomisk bakgrunn har dine medstudenter? Føler du at du skiller deg ut?
- Vet du hvor mye du vil komme til å tjene etter endt utdanning? Er det av betydning for valget? Økonomisk sikkerhet, trygg arbeidsplass?
- Har du vurdert kortere utdanninger på grunn av kostnadene? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Tar du opp studielån? Har du noen betenkeligheter i forhold til det å ta opp lån? Sier din religion noe om forholdet til låneopptak?
- Bor du hjemme? Gjør venner og evt. søsken det?
- Dersom bosted, karakterer eller annet hindret deg i å nå ditt utdanningsmål, hva ville du gjort? Har dette skjedd deg? Ville du vært villig til å flytte, ta opp fag etc.?
- Kommer du til å bidra økonomisk til familien når du har fått jobb? Hva med slektninger i utlandet? Har du mye kontakt med disse?

3.4 Suksess

- Hva tenker du om å ha suksess? Er det viktig for deg selv? Hva vil det si å ha suksess?
- Har du noen forbilder?

- Hvis du kunne fritt velge å være dyktig innenfor et område, hva ville du valgt? Eller: hvem ville du være og hvorfor? F.eks. egenskap, yrke, musiker, forfatter, utseende... Evt. hvorfor gjør du ikke dette?

4.0 Etnisitet, rasisme og arbeidsmarked

4.1 Etnisitet

- Tror du etnisitet spiller inn på valg av utdanning, og i så tilfelle på hvilken måte? Eller er det viktigere med f.eks. din landbakgrunn, foreldres utdanning, økonomi eller bosted?
- Har du opplevd noen problemer med det å være tospråklig? Hva synes du om akademisk språkbruk?
- Har du ulikt forhold til de vennene som har utdanning vs. de som ikke har?
- Opplever du noen gang at du prioriterer annerledes enn dine etnisk norske venner? For eksempel om du setter skolearbeid foran venner, kjæreste, fritidsaktiviteter i større grad enn de gjør?
- Ser du på deg selv som en person med ekstra driv, en som pleier å få til det du vil? På hvilken måte? Hvorfor tror du det?
- Hva slags forhold har du til den kulturen i landet du/dine foreldre er født i? Føler du at du har lært noe som du har særlig nytte av?

4.2 Rasisme

- Har du opplevd noe du vil kalle rasisme? Hva vil du karakterisere som rasisme? Kan du fortelle om slike opplevelser du, venner eller familie har hatt? Evt. hvordan påvirker slike episoder deg?
- Har valget noe å gjøre med et ønske om integrering, noe politisk som for eksempel å bevise noe for majoriteten? Et svar på diskriminering?
- Tenker du på skolen som en nøytral institusjon som behandler alle likt? Evt. har du gjort deg erfaringer som skulle motsi dette?
- Hva tenker du om din arbeidsmengde i forhold til andre studenter? Får du nok uttelling for arbeidet du legger ned? Evt. på hvilke områder må du jobbe ekstra? Føler du at du er mer motivert enn gjennomsnittet?
- Tror du det er noen forskjeller mellom de som selv har innvandret og barna deres som er født og oppvokst i Norge når det gjelder hvordan de oppfatter det å bo i Norge? Møter de samme hindringer?

- Tror du at man kan bli motivert av å møte hindringer? En ”jeg skal vise dem”-holdning?

4.3 Arbeidsmarked

- Har du gjort deg noen tanker om hva slags type jobb du ønsker deg?
- Hva er viktig for deg i en fremtidig jobb?
- Tror du at du på grunn av din innvandrerbakgrunn har vanskeligere å få jobb enn etnisk norske? Har dette påvirket valget ditt?
- Hvorfor tror du minoritets elever velger teknikk/naturvitenskapelige fag fremfor undervisning/humanistiske fag?



Silje Fekjær
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Universitetet i Oslo
Postboks 1096 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 24.02.2005

Vår ref: 200500229 SM /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.02.2005. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 24.02.2005. Meldingen gjelder prosjektet:

12224	<i>Minoriteter og utdanning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Silje Fekjær</i>
Student	<i>Laila Jensen</i>

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

Personvernombudets vurdering

Etter gjennomgang av meldeskjema og dokumentasjon finner personvernombudet at behandlingen av personopplysningene vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Dette betyr at behandlingen av personopplysningene vil være unntatt fra konsesjonsplikt etter personopplysningsloven § 33 første ledd, men underlagt meldeplikt etter personopplysningsloven § 31 første ledd, jf. personopplysningsforskriften § 7-20.

Unntak fra konsesjonsplikten etter § 7-27 gjelder bare dersom vilkårene i punktene a) – e) alle er oppfylt:

- førstegangskontakt opprettes på grunnlag av offentlig tilgjengelige registre eller gjennom en faglig ansvarlig person ved virksomheten der respondenter er registrert,
- respondenten, eller dennes verge dersom vedkommende er umyndig, har samtykket i alle deler av undersøkelsen,
- prosjektet skal avsluttes på et tidspunkt som er fastsatt før prosjektet settes i gang,
- det innsamlede materialet anonymiseres eller slettes ved prosjektavslutning,
- prosjektet ikke gjør bruk av elektronisk sammenstilling av personregistre.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyme.sarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmas@svf.uit.no

Prosjektbeskrivelse

Daglig ansvarlig/veileder

Silje Fekjær
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Universitetet i Oslo
Postboks 1096 Blindern
0317 OSLO

Student

Laila Jensen
Rasmus Winderesvei 30
0373 OSLO

12224 Minoriteter og utdanning

Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap om minoriteters valg av utdanning.

Urvalget består av 8-10 studenter med minoritetsbakgrunn som tar eliteutdanning. Det er ønskelig med informanter av ulik etnisk bakgrunn og utdanning. Urvalget rekrutteres fra prosjektleders personlige nettverk (jf. pkt. a).

Det gis muntlig informasjon, via telefon eller ansikt-til-ansikt. Det innhentes muntlig samtykke (jf. pkt. b). Personvernombudet forutsetter at det informeres om alle sider av prosjektet, herunder formål, bakgrunn, hva deltakelse innebærer, frivillighet, mulighet for å trekke seg, konfidensialitet, anonymisering, prosjektslutt, jf. skriftlig utkast av 02.02.2005.

Opplysninger innhentes gjennom personlig intervju.

Tema for intervju er valg av utdanning, venner, familie (foreldres utdanning og arbeid, bakgrunn for å flytte til Norge), økonomi, bosituasjon, tanker om suksess, status og etnisitet, rasisme. Opplysninger om etnisk bakgrunn, kjønn og studieretning vil indirekte kunne identifisere den enkelte.

Det samles inn og registreres sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven § 2 8 a).

Intervju tas opp på digitalt lydbånd som transkriberes på bærbar pc i trådløst nettverk, tilknyttet Internett. Opplysningene vil være indirekte personidentifiserbare.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at indirekte personidentifiserbare opplysninger fjernes og opptak slettes. Prosjektslutt er satt til 31.12.2005 (jf. pkt. c og d).

Det gjøres ikke bruk av elektronisk sammenstilling av personregistre (jf. pkt e).

Ny melding

Det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

Offentlig register

Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, www.nsd.uib.no/personvern/register/

Ny kontakt

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2005, rette en henvendelse angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen



Vigdis Kvalheim



Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55588334

Vedlegg: Personvernombudets vurdering

Kopi: Laila Jensen

↓
Rasmus Winderesvei 30
0373 OSLO