

Forord

Det føles veldig rart at min tid som student ved NTNU Dragvoll nå er et avsluttet kapittel. Å skrive en masteroppgave er en lang og slitsom prosess. Samtidig har det vært utrolig spennende og lærerikt.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Elin Kvande for uvurderlig hjelp og nyttige diskusjoner. Veiledningstidene har alltid gitt meg gode idéer og trygghet over oppgaven. Jeg har alltid gått ut av kontoret ditt med nytt pågangsmot.

Informantene mine fortjener en stor takk. Uten dere hadde ikke oppgaven blitt til. Tusen takk for at dere tok dere tid til å dele tanker og refleksjoner!

Takk til gjengen på Dragvoll for latterfylte lunsjer og pauser med godt humør, selv når ting har gått trått.

Tusen takk Elin, for at du alltid får meg til å le, selv når humøret er dårlig. Takk for alle oppmuntrende ord og for at du lager middag til meg hver dag.

Til slutt vil jeg takke foreldrene mine, som alltid stiller opp med kloke og gode ord når jeg trenger det. Tusen takk for alt dere har lært meg om samfunnet, for alle spennende diskusjoner og for at dere alltid er mine største støttespillere.

Trondheim, mai 2018

Frida Torgersen

Abstract

The aim of this thesis was to study the motivation for education among Norwegian-Pakistani women. To study this motivation, I attempted to answer three questions. The main question: How do Norwegian-Pakistani women understand and experience their motivation for education? To answer this I asked two analytical sub-questions. Firstly, how does the experience of recognition and status influence the motivation for education amongst Norwegian-Pakistani women? Secondly, how does ethnic capital and social capital influence the motivation for education amongst Norwegian-Pakistani women?

To extend research on the topic, I conducted qualitative in-depth-interviews with Norwegian-Pakistani female students. By doing so, I wanted to show how different factors can explain motivation for education in this group. In previous studies the focus is often on only one or a few subjects. I wanted to show how these concepts must be seen together. My theoretical view was based on the concepts of recognition, status, ethnic capital and social capital.

My findings indicate that a combination of different factors can explain the high motivation for education among Norwegian-Pakistani women. Social norms, the ethnic network, the parent's view on education, thoughts on what status is, a wish to participate in society, a desire for economic independence and stricter rules for women than men are all important explanations. There is a discourse among Norwegian-Pakistanis that higher education should be chosen. It is often expected that women, in particular, have to choose a long and prestigious education. All the above mentioned may explain why higher education is important for Norwegian-Pakistani women.

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Utdanning og innvandringsbakgrunn.....	2
1.2 Utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre	3
1.3 Problemstilling.....	4
2. Tidligere forskning og teori.....	5
2.1 Tidligere forskning.....	5
2.1.1 Etnisk nettverk som en ressurs for mobilitet.....	5
2.1.2 Sosial kontroll og kollektivism.....	6
2.1.3 Kjønn og sosial kontroll	7
2.2 Teori.....	8
2.2.1 Kapital og habitus	8
2.2.2 Sosial kapital	9
2.2.3 Etnisk kapital.....	10
2.2.4 Anerkjennelse og symbolsk kapital	11
2.2.5 Etnisk kapital i storsamfunnet og outsider – insider – perspektivet.....	13
2.3 Mitt analyseperspektiv	14
2.3.1 Begrepsavklaring.....	15
3. Metode.....	17
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	17
3.2 Dybdeintervju	17
3.3 Kriterier for utvalg og rekruttering av informanter.....	18
3.4 Utforming av intervjuguide.....	19
3.5 Intervjuprosessen	20
3.6 Min forskerrolle	21
3.7 Bearbeiding av datamaterialet.....	21
3.8 Analyse	22
3.9 Forskningsetikk.....	24
3.10 Forskningens kvalitet.....	25
3.10.1 Gyldighet.....	25
3.10.2 Pålitelighet.....	26
3.10.3 Generaliserbarhet	27

4. Anerkjennelse og status	29
4.1 Å være en god statsborger og et aktivt samfunnsmedlem	29
4.2 Mor som statuspådriver.....	32
4.3 Medisin som høystatusnorm	35
4.4 Diskriminering og rettferdiggjøring.....	39
4.5 Oppsummering.....	41
5. Etnisk kapital og sosial kapital	43
5.1 ”Pakistansk greie”	43
5.2 ”Alles meninger blir så viktig”	47
5.3 Skoleflinke jenter tar høyere utdanning.....	48
5.4 ”Gutter har mye mer frihet”	49
5.5 Skjønnheten som falmer	53
5.6 Selvstendighet.....	55
5.7 Oppsummering.....	57
6. Diskusjon	59
6.1 Anerkjennelse og status	59
6.1.1 Viktigheten av å være et aktivt samfunnsmedlem	60
6.1.2 Viktigheten av mor.....	61
6.1.3 Betydningen av status	62
6.1.4 Betydningen av diskriminering	62
6.2 Etnisk kapital og sosial kapital	63
6.2.1 Det etniske nettverket som ressurs.....	63
6.2.2 Utdanning som konsekvens av strenge rammer.....	65
6.2.3 Oppskriften som må følges	66
6.2.4 Utdanning skaper selvstendighet.....	66
7. Konklusjon	69
Referanseliste	73
Vedlegg	79
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	79
Vedlegg 2: Intervjuguide	81
Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD	84

1. Innledning

Innvandring i Norge har lenge blitt diskutert i offentligheten, og ofte omtales innvandrere som en enhetlig gruppe. Det er imidlertid store variasjoner mellom ulike innvandrergrupper, og årsaken til at man velger å bosette seg i Norge varierer. Det er tre hovedårsaker til at innvandrere bosetter seg i Norge; familiegjenforening, arbeidsinnvandring eller at man kommer hit som flyktninger (Strabac og Valenta 2015:197). Innvandreres økonomiske posisjon er kompleks, og det er relativt store forskjeller langs etniske og sosiodemografiske skillelinjer (Strabac og Valenta 2015:193).

Mange av de viktigste aspektene ved ulikheter mellom innvandrergrupper og majoritetsbefolkningen handler om tilknytning til arbeidsmarkedet (Strabac og Valenta 2015:196). Blant innvandrere fra land som Somalia, Irak, Afghanistan, Pakistan og Marokko er andelen sysselsatte lav. Innvandringsgrunnlag er en viktig årsak til den lave sysselsettingsgraden, og ofte er den lav blant de som kom til Norge som flyktninger. Arbeidsdeltakelse henger sammen med både utdanning og inkludering, og derfor kobles ofte manglende inkludering til utdanning og deltakelse i arbeidslivet (Strabac og Valenta 2015:198). Hvis man ser på innvandrere fra Pakistan har de generelt lav sysselsettingsgrad. Hvis det kontrolleres for kjønn ser man at andelen sysselsatte pakistanske menn ikke er særlig lav, men hos kvinner er den veldig lav. Færre enn én av tre pakistanske kvinner i arbeidsfør alder var i arbeid i 2010 (Strabac og Valenta 2015:199).

Denne studien vil omhandle utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre. Disse kvinnene tar i større grad høyere utdanning enn kvinner uten innvandrerbakgrunn, og tallene var henholdsvis 48 og 43 prosent i 2013. For norskfødte menn med pakistanske foreldre er det omtrent 35 prosent som tar høyere utdanning. For menn uten innvandrerbakgrunn er prosentandelen i underkant av 30 (Egge-Hoveid og Sandnes 2015:36).

Utdanningssystemet er en viktig samfunnsarena for å sikre inkludering og likestilling. I tillegg er det en vei inn i arbeidslivet. Gjennom barnehage, skole og videreutdanning tilegner barn og unge seg språk, kunnskap og erfaringer som danner et grunnlag for senere samfunnsdeltakelse (Egge-Hoveid og Sandnes 2015:19). Utdanningsnivå er sterkt knyttet til likestillingsorienterte holdninger og praksiser (Egge-Hoveid og Sandnes 2015:39). Utdanning er et viktig virkemiddel for å utjevne sosiale forskjeller, og spiller en viktig rolle i å forberede elever og

studenter for senere arbeidsdeltakelse. I en NOU fra 2011 legges det vekt på at deltakelse i utdanning i stor grad handler om norskfødte med innvandrerforeldre. Dette understreker igjen viktigheten av utdanning for integrering (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2011:61).

En direkte samfunnsmessig relevans når det gjelder utdanningsmotivasjon i ulike innvandrergrupper er sammenhengen mellom utdanning, arbeid og integrering. Utdanningsdeltakelse fører ofte til samfunnsdeltakelse på flere plan, og samfunnsdeltakelse er for mange definisjonen på integrering. Et annet aspekt med relevansen er at norskfødte med pakistanske foreldre er en stor innvandrergruppe som i tillegg er relativt ung. Fordi det er snakk om etterkommere av pakistanske innvandrere har det stor betydning for utdanning- og yrkesdeltakelse i framtiden. Hvordan denne gruppen deltar i utdanning vil ha betydning for hvordan arbeidsdeltakelsen blir i fremtiden, og også for hvordan utdanningsdeltakelsen for neste generasjon kan bli.

1.1 Utdanning og innvandringsbakgrunn

Andelen norskfødte med innvandrerforeldre som tar høyere utdanning er stor, og for noen grupper også høyere enn for etnisk norske. Både kvinner og menn mellom 19 og 24 år med bakgrunn fra India, Sri Lanka, Vietnam, Iran og Pakistan studerer i større grad enn unge uten innvandrerbakgrunn. Disse er alle store grupper blant de norskfødte med innvandrerforeldre (Egge-Hoveid og Sandnes 2015:36). Kvinner fra nevnte land studerer altså i større grad enn både sine foreldre og de uten innvandrerbakgrunn. Dette kan forklares på mange måter, men det er mye som tyder på at den høye andelen som studerer skyldes noe annet enn kun klassebakgrunn, som ofte brukes som forklaring i utdanningsforskning. Fordi norskfødte kvinner med innvandrerforeldre studerer i større grad enn foreldrene, er det sannsynlig at også andre faktorer er viktige. Her må man også ta med i betraktningen at Norge har utviklet seg til et utdanningssamfunn hvor det generelt er mange som tar høyere utdanning. Dette vil naturlig nok også ha en effekt på norskfødte med innvandrerforeldre.

Ved inngangen til 1970-tallet var pakistanere selve symbolet på den nye innvandringen til Norge, selv om det var snakk om et lavt antall mennesker. Det kom innvandrere også fra andre land, men pakistanere var lenge den størst innvandrergruppen i Norge (Midtbøen 2017:132). Per 1. januar 2017 var det 19 973 innvandrere fra Pakistan bosatt i Norge. I tillegg var det 16 727 norskfødte med to foreldre født i Pakistan. Norskfødte med pakistanske

foreldre er den største gruppen andregenerasjonsinnvandrere (SSB 2017). Til tross for lav sysselsettingsgrad blant pakistanske innvandrere viser tallene at mye av årsaken til dette er lav sysselsettingsgrad blant kvinner. Pakistanske menn har en sysselsettingsgrad på 61.1 prosent, mens kvinnene kun har en sysselsettingsgrad på 30.7 prosent. Det er med andre ord den lave sysselsettingsgraden blant kvinnene som trekker den totale sysselsettingsgraden mye ned (Strabac og Valenta 2015:199).

Norskfødte kvinner med pakistanske foreldre tar i større grad høyere utdanning enn kvinner uten innvandrerbakgrunn, og tallene er henholdsvis 48 og 43 prosent (Egge-Hoveid og Sandnes 2015:36). Disse tallene er særlig interessant fordi sysselsettingen er lav hos mødrene til denne generasjonen. Det er et paradoks at en stor andel av mødrene til kvinnene ikke har høyere utdanning, mens døtrene velger å ta høyere utdanning i større grad enn kvinner uten innvandrerbakgrunn. Jeg ønsker derfor å undersøke hvilke faktorer som gjør at utdanningsmotivasjonen blant disse kvinnene er høy. Årsaken til at jeg har valgt norskfødte kvinner med pakistanske foreldre er at det er den største gruppen norskfødte med innvandrerforeldre.

1.2 Utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre

Norskfødte kvinner med pakistanske foreldre har høy utdanningsdeltakelse, også sammenlignet med de uten innvandrerbakgrunn (Egge-Hoveid og Sandnes 2015:36). Samtidig pågår det diskusjoner i muslimske miljøer om sosial kontroll, og hvordan enkelte kvinner i disse miljøene ikke får lov til å bestemme over sitt eget liv. På mange måter ser vi i dag en slags opprør mot denne kontrollen, særlig blant muslimske kvinner. Bevegelsen ”De skamløse” er et tydelig ansikt på dette opprøret (Herz m.fl. 2017). Samtidig som utdanning skaper frihet og selvstendighet, er det også et spørsmål om veien mot utdanning for noen kan være preget av sosial kontroll. Utdanning har dermed to sider. Det kan være en vei til en trygg fremtid og selvstendighet, men denne veien kan også være preget av sosial kontroll. Spørsmålet blir dermed hvordan kvinnene selv opplever dette og om det nødvendigvis kan snakkes om enten eller i denne sammenhengen.

Tidligere forskning på temaet utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre fokuserer på ulike faktorer for å forklare denne motivasjonen. Noen fokuserer på det såkalte ”innvandrerdrivet” og argumenter for at det finnes en form for etnisk kapital (Leirvik 2012 og Nadim 2017). Etnisk kapital kan forstås som kulturelle verdier i en etnisk gruppe

som kan fungere positivt på etterkommeres utdanningsatferd (Kindt 2017:74). Andre fokuserer på at sosial kontroll kan ha innvirkning på kvinnenes utdanningsvalg (Leirvik 2016). Noen peker på familiepraksiser, og hvordan det er viktig for de norsk-pakistanske kvinnene å oppfylle foreldrenes forventninger når det gjelder utdanning (Hoem 2011 og Leirvik 2010).

1.3 Problemstilling

Mitt perspektiv i denne oppgaven er å sette sammen de elementene som finnes i tidligere forskning. Jeg vil finne ut hvordan jeg kan bringe dem sammen for å forstå utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre. Jeg mener det er nødvendig å se de ulike perspektivene i sammenheng for å se helheten. Det virker lite hensiktsmessig å se realiteten fra bare det ene eller andre ståstedet, og derfor ønsker jeg heller å se dem sammen. Ved å gjøre det ønsker jeg å åpne opp diskusjonen gjennom å undersøke hva kvinnene selv tenker om høyere utdanning.

Basert på samfunnsmessig og sosiologisk relevans har jeg kommet frem til følgende hovedproblemstilling for denne oppgaven: *Hvordan forstår og opplever norskfødte kvinner med pakistanske foreldre sin utdanningsmotivasjon?* Videre i oppgaven skal jeg besvare denne problemstillingen ved hjelp av tidligere forskning, teori og hvordan kvinnene selv opplever sin utdanningsmotivasjon.

2. Tidligere forskning og teori

2.1 Tidligere forskning

Norskfødte med pakistanske foreldre er en ung gruppe og det er først de senere årene de har påbegynt eller gjort ferdig høyere utdanning. Derfor er det begrenset hvor mye forskning som finnes for denne gruppen når det gjelder høyere utdanning. Det finnes likevel noe, og når det gjelder norskfødte med innvandrerforeldre i sin helhet finnes det ganske mye forskning også i norsk målestokk. Noen forskere fokuserer i stor grad på hvordan den høye utdanningsdeltakelsen fører til sosial mobilitet og integrering, og setter dette i sammenheng med etnisk kapital (Leirvik 2012 og Nadim 2017). Andre forskere fokuserer heller på hvordan den høye utdanningsdeltakelsen kan være et resultat av sterk sosial kontroll i hjemmet, også på andre områder enn utdanning (Leirvik 2016). Andre igjen finner at unge med indisk og pakistansk bakgrunn er opptatt av å ha foreldrenes samtykke når de velger utdanning. Dette fokuset henger sammen med en takknemlighetspraksis, som innebærer at det å ta høyere utdanning handler om å vise takknemlighet overfor foreldrene (Hoem 2011 og Leirvik 2010).

2.1.1 Etnisk nettverk som en ressurs for mobilitet

En studie gjort av Leirvik (2012) om norsk-pakistanske kvinnelige studenter viser at de framhever foreldrenes og det etniske nettverkets utdanningsverdsetting som viktigst for sin utdanningsmotivasjon. Utdanning blir sett på som den viktigste kilden til status i det etniske nettverket. Leirvik (2012) har intervjuet etterkommere av innvandrere fra Pakistan og India for å vise hvordan ulike kapitalformer i slike nettverk kan bidra til å forklare hvorfor klasse betyr mindre for utdanningsatferd blant etterkommere enn blant majoritetsbefolkningen. De unge hun har snakket med forteller at det å ha barn med høyere utdanning symboliserer at familien har oppnådd sosial mobilitet i det norske samfunnet. Det handler om å oppnå anerkjennelse og status i deres pakistanske eller indiske nettverk (Leirvik 2012:198).

Videre finner Leirvik (2012) at vektleggingen av utdanninger som medisin, ingeniør og advokat blant norsk-pakistanske er et uttrykk for hvor viktig det er å oppnå sosial mobilitet i det norske samfunnet. Hvordan man gjør det på utdanningsfeltet påvirker hvordan familien posisjonerer seg i det etniske nettverket. Foreldrenes framvisning av barnas utdanning handler om å bevise familiens sosiale mobilitet i Norge, og gjennom dette oppnå anerkjennelse og status i det etniske nettverket. Hun karakteriserer denne utdanningsverdsettingen som en

subkulturell uttrykksform, og mener at slik fremvisning er mer iøynefallende og kan gi mer eksplisitt verdi enn blant befolkningen ellers (Leirvik 2012:198).

I følge Nadim (2017) blir den typiske innvandrerfamilien ofte sett på som en ressurs for unge kvinners utdanning fordi den legger stor vekt på utdanning, og fordi den har uttalte forventninger og ambisjoner om at barna jobber hardt på skolen. Innvandrerfamilier har også typisk den sosiale kontrollen som er nødvendig for å håndheve disse forventningene. Selv om innvandrerforeldrene ikke nødvendigvis kan overføre kunnskap og ferdigheter som bidrar til barnas suksess i utdanningssystemet, overfører de en form for verdsetting av utdanning, der akademisk suksess prioriteres fremfor andre interesser (Nadim 2017:5).

Videre finner Nadim at forskning på pakistanske innvandrere i Europa viser at gutter ses på som fremtidige forsørgere, og deres utdanning blir viktig for å sikre en trygg og statusfylt jobb. Kvinners utdanning ses i større grad som noe som bidrar til og vedlikeholder familiens sosiale status og prestisje i deres sosiale miljø (Nadim 2017:6). Resultatet av hennes forskning viser at foreldrene kan være en viktig støtte for det unge paret, men at støtten kan trekke i ulike retninger for kvinnenens deltagelse i arbeid. Hun viser eksempler på at foreldrene bidrar med betydelig praktisk støtte til barnepass og andre oppgaver i hjemmet, noen ganger i så stor grad at kvinnen kan være i arbeid. Noen foreldre bidrar med betydelig økonomisk støtte, noe som kan virke mot kvinnens arbeidsdeltakelse (Nadim 2017:11).

2.1.2 Sosial kontroll og kollektivism

Streng sosial kontroll i sammenheng med utdanning kalles av Leirvik (2016) for ”medaljens bakside”. Hun finner at etnisk kapital for enkelte kan virke negativt inn på skoleprestasjoner og evnen til å fullføre videregående utdanning. Det kan også virke negativt på andre områder enn utdanning, også for de som har suksess i utdanningssystemet (Leirvik 2016:192). Hun har intervjuet minoritetsrådgivere i skolen, i tillegg til 23 unge voksne med innvandrerforeldre fra Pakistan eller India. Flertallet av de hun har snakket med har hatt en strengere oppdragelse med flere restriksjoner enn deres jevnaldrende i majoritetsbefolkningen. Flere har opplevd høy grad av sosial kontroll fra foreldrene (Leirvik 2016:172). Hun finner at minoritetsrådgiverne sine erfaringer viser at foreldrenes høye utdanningsforventninger først blir negative når det kombineres med en for sterk kontroll, slik at de unge velger fag de ikke behersker eller ikke ønsker å ta (Leirvik 2016:179).

Den strenge kontrollen som fremheves av Leirvik (2016) kan henge sammen med forholdet mellom individualisme og kollektivism. Individualisme har fokus på individuelle rettigheter og utviklingen av selvet. Kollektivism har ofte større betydning i minoritetsfamilier, og i dette tilfellet pakistanske familier. Kollektivism har en personforståelse med et klart kjønns- og aldershierarki. Dette hierarkiet legger opp til at viktige valg som for eksempel omhandler framtiden tas sammen med familien. I det moderne samfunn legges det større vekt på individualisme fremfor kollektivism, og denne endringen utspiller seg både i etnisk norske familier og i ”minoritetsfamilier” (Hoem 2011:89).

I tråd med dette finner Hoem (2011) i sin forskning at de fleste informantene var opptatt av å ha foreldrenes samtykke. Det å ha foreldrene sine som allierte i valg ga dem en trygghet og støtte som var viktig for dem. Hans informanter snakket ofte om ”vi” i stedet for ”jeg” når de snakket om utdanningsvalg (Hoem 2011:91). Avhengighet i form av familierelasjoner trenger ikke å være noe negativt for mange pakistanere, men tvert imot kan det være en forutsetning for nødvendig samhold mellom generasjonene (Prieur 2004:55). I en kollektivistisk personforståelse vil et klart kjønns- og aldershierarki legge opp til at viktige valg som for eksempel framtidvalg tas sammen med familien, og dette oppfattes som en plikt for individet. Utdanningsvalg kan være et slikt valg, som i den kollektivistiske forståelsen tas sammen med familien (Hoem 2011:89).

Unge med indisk og pakistansk bakgrunn speiler i stor grad foreldrene i atferd og utdanningsvalg. De tar hensyn til foreldrenes meninger og verdier i valg de tar, uten at det nødvendigvis betyr at de føyer seg etter det foreldrene mener. I Leirvik (2010) sitt utvalg er det en tydelig kontrast mellom kollektivistiske og individualistiske verdier. De unge må derfor veie sine egne ønsker opp mot det å innfri foreldrenes forventninger til utdanning. Dette behøver samtidig ikke å være en motsetning, og det er mulig å ta hensyn til foreldrenes ønsker samtidig som man handler ut ifra det man selv vil (Leirvik 2010:32). Videre finner hun at det at de unge velger å ta høyere utdanning ofte handler om å vise takknemlighet overfor foreldrene. Kombinasjonen av denne takknemligheten og foreldrenes fokus på utdanning kan føre til at de unge arbeider hardt og sikter mot lange utdanninger (Leirvik 2010:32).

2.1.3 Kjønn og sosial kontroll

En del av den tidligere forskningen mangler et tydelig kjønnsperspektiv når det gjelder norskfødte med innvandrerforeldre, i dette tilfellet pakistanske foreldre. Selv om forskningen

omhandler kvinnelige studenter med innvandrerbakgrunn, er det lite fokus på hvorfor det ofte er en stor forskjell mellom kjønnene når det gjelder høyere utdanning. Nadim (2017) viser til forskning i Europa som har vist at gutter ses på som fremtidige forsørgere. Deres utdanning blir derfor viktig for å sikre en trygg og statusfylt jobb. Kvinners utdanning ses derimot i større grad som noe som bidrar til familiens sosiale status og prestisje i det sosiale miljøet (Nadim 2017:6). Denne delen av hennes forskning kan forklare noe av grunnen til at kvinner i så stor grad tar høyere utdanning.

Videre viser tidligere forskning (Øia 2003) at jenter uavhengig av nasjonalitet opplever at foreldrene har mer innsyn i livet deres enn det guttene opplever. Denne forskjellen er sterkest i det pakistanske miljøet. Forskningen viser også at norske foreldre har mest innsyn i hva guttene foretar seg, mens pakistanske foreldre har mest innsyn i hva jentene foretar seg (Øia 2003:245). Denne forskningen baserer seg på selvrapporteringsdata og handler først og fremst om årsaken til at innvandrerungdom utvikler ulike former for antisosial atferd. Jeg anser likevel forskningen som relevant for denne studien, da den indikerer at det finnes en forskjell for i hvor stor grad foreldre utøver uformell sosial kontroll på sine barn. Også Annick Prieur (2004) mener at en viktig kilde til den økende atskillelsen i overgangen til voksenlivet ligger i forhold knyttet til kjønn (Prieur 2004:60). Flere av jentene hun har intervjuet har fortalt at det ble vanskelig for dem å beholde vennskap med norske jenter i ungdomstiden, fordi de hadde det mer strengt hjemme og også selv hadde andre prioriteringer (Prieur 2004:60).

2.2 Teori

2.2.1 Kapital og habitus

Bourdieu (1986) presenterer tre ulike former for kapital; økonomisk, kulturell og sosial. Økonomisk kapital kan umiddelbart og direkte konverteres til penger og være institusjonalisert i form av eiendomsrettigheter. Kulturell kapital kan under visse betingelser konverteres til økonomisk kapital, og den kan være institusjonalisert i form av utdanningskvalifikasjoner. Sosial kapital består av sosiale forpliktelser og forbindelser, og den kan under visse forhold konverteres til økonomisk kapital (Bourdieu 1986:82). Sosial kapital er summen av de faktiske eller potensielle ressursene som er knyttet til besittelse av et varig nettverk av mer eller mindre institusjonaliserte forhold av gjensidig anerkjennelse. Med andre ord handler det om tilhørighet i en gruppe, som gjør at alle medlemmene av denne gruppen eier en kollektiv kapital (Bourdieu 1986:86).

De strukturene som kjennetegner en særlig type miljø, og som kan innhentes empirisk, i form av visse regelmessigheter knyttet til et sosialt strukturert miljø kaller Bourdieu (2005) for habitus. Slike habituser frembringer og strukturerer praksiser i sosiale miljøer (Bourdieu 2005:199). Aktørens kapital henger sammen med habitus og sosiale felt. De sosiale aktørene er utstyrt med en habitus som baserer seg på tidligere erfaringer. Disse systemene av mønstre for oppfattelse, vurdering og handling gjør det mulig å utføre handlinger styrt av praktisk kunnskap, basert på lokalisering og undersøkelse av betingende og konvensjonelle stimuli som de er disponert for å reagere på. Samtidig gjør de det mulig uten eksplisitt fastsatte mål eller rasjonelle beregninger av midler (Bourdieu 1999:144).

2.2.2 Sosial kapital

Coleman (1988) undersøker tre former sosial kapital; forpliktelser og forventninger, informasjonskanaler og sosiale normer. Sosial kapital defineres av dens funksjon. I motsetning til andre former for kapital, skapes sosial kapital i strukturen av forhold mellom og blant aktører (Coleman 1988:98). Man kan ikke snakke om en enkelt enhet, men ulike enheter som sammen har to felles karakteristikk: De inneholder alle en form for sosial struktur, og de fasiliteres av bestemte handlinger av aktørene som er en del av strukturen. I likhet med de andre kapitalformene er sosial kapital produktiv, og den gjør det mulig å oppnå mål som ikke ville vært oppnådd uten sosial kapital (Coleman 1990:302).

I sosiale strukturer hvor enkeltpersoner er mer selvforsynte og mindre avhengige av hverandre er den sosiale kapitalen avhengig av to elementer: Troverdighet i det sosiale miljøet og det faktiske omfanget av forpliktelser som holdes (Coleman 1988:102). Coleman (1998) kobler sosial kapital opp mot normer, og viktigheten av disse. Normer i et samfunn som støtter og gir effektive belønninger for høy prestasjon i skolen, gjør skolens oppgave enklere. En norm som utgjør en viktig form for sosial kapital i en kollektivistisk tankegang er normer som sier at man bør avstå fra egeninteresse og handle i samfunnets interesse. En slik norm styrker familien ved at familiemedlemmene handler uselvvisk i familiens interesse (Coleman 1988:104). Effektive normer kan være en mektig form for sosial kontroll, men Coleman (1990:311) hevder samtidig at slike strenge og effektive normer kan hindre unge fra å ”ha det gøy”.

Videre kobler Coleman (1988:109) sosial kapital opp mot humankapital i neste generasjon. Både den sosiale kapitalen i familien og sosial kapital i samfunnet spiller en rolle i etableringen av humankapital. Kombinasjonen av humankapital og sosial kapital i familien er viktig for barnas skolegang og utdanning (Coleman 1988:110). Han finner at sosial kapital i familien er en ressurs for utdanning av barna i familien, akkurat som økonomisk- og humankapital (Coleman 1988:113). Aktører som investerer tid og ressurser i å bygge opp slik kapital høster fordeler i form av en høyere betalt jobb, mer tilfredsstillende arbeid eller en jobb med høyere status (Coleman 1988:116).

2.2.3 Etnisk kapital

Som et alternativ til de mer tradisjonelle ulikhetsforklaringene har det vokst frem en ny forklaring på utdanningsatferd hos barn av innvandrere. Denne forklaringen kalles ofte etnisk kapital (Kindt 2017:74). På mange måter kan etnisk kapital sies å være en alternativ videreføring fra Bourdieu sine kapitalformer. Definisjonen av begrepet varierer imidlertid noe. Tradisjonelle familieverdier, takknemlighetspraksiser, respekt for eldre, «å være en god sønn», ærbarhet og status trekkes av Kindt (2017) frem som eksempler på kulturelle verdier i en etnisk gruppe som kan fungere positivt på etterkommeres utdanningsatferd (Kindt 2017:74). En mer strukturell versjon av begrepet fremhever at etterkommernes utdanningsatferd påvirkes av nettverkets ”gruppenivå-kapital”, altså det gjennomsnittlige utdannings- og inntektsnivå i nettverket, uavhengig av hvor foreldrene plasserer seg her (Borjas 1992:148).

I denne studien forstår jeg begrepet etnisk kapital som spesifikke kulturelle verdier i en etnisk gruppe. Dette kan være verdier som omhandler status, forventninger, kollektiv tankegang og takknemlighetspraksiser. Fordi oppgaven omhandler en spesifikk innvandrerguppe vil jeg også tenke på etnisk kapital i det pakistanske miljøet i Norge. Jeg vil ta utgangspunkt i nevnte forståelse av begrepet og sette det i en kontekst blant norsk-pakistanere i Norge. Forståelsen er dermed spesifikt knyttet til det pakistanske miljøet, og analysen vil basere seg på det informantene selv tenker og opplever i dette miljøet. Jeg kan derfor ikke si noe om begrepet etnisk kapital mer generelt, men heller bruke det generelle begrepet for å analysere en bestemt gruppe.

2.2.4 Anerkjennelse og symbolsk kapital

Bourdieu (1994) har en forståelse av anerkjennelsesbegrepet hvor han trekker inn begrepet symbolsk kapital. Anerkjennelse i form av at man skylder noe til noen, blir igjen til anerkjennelse forstått som en følelse. Denne følelsen kan utvikle seg til hengivenhet eller kjærlighet og kan fremgå ganske tydelig av relasjonene mellom generasjoner (Bourdieu 1994:187). Hvilken som helst egenskap kan fungere som symbolsk kapital. Den gitte egenskapen blir virksom i symbolsk forstand når den oppfattes av aktører som er i besittelse av oppfattelses- og vurderingskategorier som setter dem i stand til å oppfatte, erkjenne og anerkjenne denne egenskapen (Bourdieu 1994:188).

Den nevnte symbolske kapitalen er felles for alle medlemmene av en gruppe. Den eksisterer i relasjonen mellom egenskaper hos noen aktører og noen oppfattelseskategorier, for eksempel høy og lav eller maskulin og feminin. Disse kategoriene konstruerer noen sosiale kategorier, for eksempel de på toppen eller de på bunnen og menn eller kvinner. Disse sosiale kategoriene er basert på forening eller adskillelse. På den måten er symbolsk kapital knyttet til noen grupper, og den er derfor et redskap og innsats i kollektive strategier som sikter mot å bevare eller øke kapital (Bourdieu 1994:189).

Den symbolske kapitalen eksisterer kun i og gjennom anseelse, anerkjennelse, tro, tillit og ry hos andre mennesker. Den kan ikke bevares lenger enn akkurat så lenge den klarer å opprettholde troen på at den finnes (Bourdieu 1999:173). Den sosiale verden er et kunnskapsobjekt for dem som utgjør en del av den og som forstår den og produserer den ut fra sitt utgangspunkt. Bourdieu hevder derfor at vi ikke kan utelukke *percipere* og *percipi*, det å kjenne og det å være kjent, det å anerkjenne og det å være anerkjent. Dette ligger til grunn for kampene om anerkjennelse og om symbolsk makt (Bourdieu 1999:197). Videre mener Bourdieu at det å være ventet, etterspurt og ha mange forpliktelser ikke bare handler om å slippe unna ensomheten eller ubetydeligheten. Det handler også om å føle at man betyr noe for andre, at man er viktig for dem (Bourdieu 1999:249).

Axel Honneth ser anerkjennelsesbegrep i tre ulike sfærer. Disse er privatsfæren, den rettslige sfæren og den solidariske sfæren. Privatsfæren innebærer familie og venner, mens den solidariske sfæren dekker kulturelle, politiske og arbeidsmessige felleskap. Anerkjennelsen i disse sfærene utgjør trinn i individets utvikling. I den første sfæren utløser kjærlighet forutsetningen for aktørens fundamentale selvtillit. Den andre sfæren innebærer rettigheter

som borger i samfunnet (Honneth 2003:14). Denne rettslige anerkjennelsen gjør individet til et moralsk tilregnelig medlem av et samfunn (Honneth 2003:43).

I den siste sfæren oppnås selvtilliten i en sosial solidaritet hvor felles verdier og normer deles, og danner et grunnleggende selvverd hos aktøren. Disse tre anerkjennelsessfærene kan ikke direkte overføres til den empiriske virkeligheten, og de kan heller ikke ses alene (Honneth 2003:14). Spørsmålet om hvordan anerkjennelsesstrukturen forholder seg i et bestemt samfunn mener Honneth kun kan besvares gjennom empiriske undersøkelser. Henvisning til lignende undersøkelser viser med noenlunde sikkerhet at en persons sosiale verdsettelse i vid utstrekning måles etter hvilket bidrag personen har gitt samfunnet gjennom organisert arbeid (Honneth 2003:43). Det er i følge Honneth viktig at de egenskapene som alle medlemmene deler med hverandre gjensidig anerkjennes i et samfunn for at det skal være sosial integrasjon. For den sosiale integrasjonen i et fellesskap er det derimot viktig at medlemmene gjensidig verdsetter hverandre på grunn av de egenskapene som tilkommer dem som bestemte subjekter eller persongrupper (Honneth 2003:144).

I følge Honneth (2008) foregår det en orientering bort fra kollektive verdier. Denne individualiseringen av prestasjonene faller sammen med at samfunnets verdiforestillinger åpner opp for ulike former for personlig selvrealisering. Nå bestemmes omfanget av aktørers prestasjoner heller av en verdipluralisme som danner en orienteringsramme. Det skjer en utvanning av begrepet sosial ære, til fordel for et begrep om sosial prestisje. Med det begrepet mener Honneth grad av sosial anerkjennelse av individets måte å realisere seg selv på (Honneth 2008:135).

Denne sosiale verdsettingen blir en kamp med bruk av symbolsk vold (Honneth 2008:136). Hver enkelt kan få anerkjennelse for prestasjoner som har samfunnsmessig verdi, men det er kun gruppen som helhet og ikke det "individualiserte subjektet" som kan oppleve seg som gjenstand for denne verdsettingen. Det individet oppnår gjennom slik anerkjennelse kan derfor bli en følelse av kollektiv ære. Individet opplever at det er medlem av en sosial gruppe som anerkjenner disse prestasjonene (Honneth 2008:137).

Jeg mener at begrepet anerkjennelse kan knyttes opp mot det pakistanske miljøet, oppvekstmiljø eller familien. Det kan også handle om anerkjennelse på et høyere plan, med en følelse av hva som kreves av samfunnet eller arbeidsgiver for å oppnå anerkjennelse. Anerkjennelse kan i tillegg kobles opp mot frykt for diskriminering i arbeidslivet, og man kan

tenke seg at informantene har et ønske om å bli anerkjent i form av å være egnet for en jobb uavhengig av etnisitet og sosial bakgrunn. Dermed vil anerkjennelse og rasjonelle valg henge sammen, og de kan ses i sammenheng. Ønsket om anerkjennelse kan styres av andre faktorer enn aktørens eget valg, men det kan også styres av nettopp dette.

2.2.5 Etnisk kapital i storsamfunnet og outsider – insider – perspektivet

En stor del av likestillingen i Norge handler om at kvinner og menn skal ha samme muligheter til å delta i arbeidsmarkedet. Den norske familiepolitikken har en ambisjon om å fremme toinntektsfamilien og dermed likestilling mellom menn og kvinner i arbeidslivet (Kavli 2012:271). Familiepolitikken er derfor i hovedsak rettet mot å fremme en to-forsørger-modell og en to-omsørgermodell. I denne modellen ligger idéen om et likestilt foreldreskap hvor både mor og far er i arbeid og deltar i omsorgsarbeid. Velferdsstatens politikk er utformet for å støtte opp om denne idéen (Brandt og Kvande 2013:21). Hos de norsk-pakistanske kvinnene finnes det samtidig forventninger innad i familien eller det etniske miljøet. Forventningene kan tenkes å være ganske like de forventningene de opplever fra storsamfunnet, men de kan også være forskjellige. Derfor er det etter mitt syn interessant å se på hvordan kombinasjonen av disse påvirker utdanningsvalget. Det at disse kvinnene er etterkommere av innvandrere er i seg selv et interessant poeng i denne sammenhengen.

Normer og forventninger som finnes i velferdsstaten i Norge og i det pakistanske miljøet kan være ulike. De norsk-pakistanske kvinnene kan derfor passe til betegnelsen ”outsider-within”. Denne posisjonen har vært ansett som verdifull for å produsere sosiologisk kunnskap gjennom å reflektere over forskjellene og likhetene i forståelsen av samfunnet (Kvande og Brandth 2016:3). Diskusjonen rundt ”outsider-within” handler ofte om hvordan man kan bidra i den sosiologiske diskusjonen og hvorfor det er viktig at for eksempel afro-amerikanske kvinner har en stemme i diskusjonen, ved å stå utenfor og innenfor samtidig (Collins 1986 og Merton 1972). I denne oppgaven vil perspektivet heller brukes for å understreke at informantene har en fot i hver kultur og at de må forholde seg til normene og forventningene både i storsamfunnet og i det pakistanske miljøet. Det gir dem en unik innsikt som er forskningsmessig interessant.

2.3 Mitt analyseperspektiv

Med bakgrunn i teori og tidligere forskning har jeg valgt ut noen analytiske begreper jeg vil bruke videre i oppgaven. Med bakgrunn i disse begrepene har jeg formulert to underproblemstillinger, som sammen skal være med på å forklare hovedproblemstillingen. Hovedproblemstillingen er: *Hvordan forstår og opplever norskfødte kvinner med pakistanske foreldre sin utdanningsmotivasjon?* Den ene underproblemstillingen tar utgangspunkt i teoriene jeg har omtalt som forklarer anerkjennelse og status: *Hvordan påvirker syn på anerkjennelse og status utdanningsvalg hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?* Den andre underproblemstillingen tar utgangspunkt i etnisk kapital og sosial kapital, og hvordan det kan påvirke utdanningsmotivasjon. Den er: *Hvordan påvirker etnisk kapital og sosial kapital utdanningsmotivasjonen hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?*

De analytiske begrepene jeg skal bruke er dermed anerkjennelse, status, etnisk kapital og sosial kapital. Forståelsen av anerkjennelsesbegrepet bygger på Bourdieu (1994 og 1999) og Honneth (2003 og 2008). Statusbegrepet har også utgangspunkt i disse, fordi begrepene status og anerkjennelse henger sammen. Forståelsen av statusbegrepet bygger også på tidligere forskning, ved Nadim (2017) og Leirvik (2012). Videre bygger forståelsen av begrepet etnisk kapital på en kombinasjon av i hovedsak Kindt (2017), Leirvik (2016) og Hoem (2011). Her er også begrepene status, kollektivism, takknemlighetspraksis og forventninger viktige. Jeg forstår kombinasjonen av disse verdiene som etnisk kapital. Begrepet sosial kapital bygger på Coleman (1988) sin forståelse av begrepet. Sosial og etnisk kapital henger sammen, og kan også forstås sammen. Sosial kapital handler i stor grad om hvordan det etniske nettverket kan påvirke utdanningsmotivasjon og utdanningsvalg.

I denne oppgaven vil mitt perspektiv være å se sammenhengen mellom ulike syn på utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre. Det er viktig for meg å ikke låse meg til den ene eller andre siden, men kombinere ulike teoretiske rammer. Virkeligheten er ikke nødvendigvis enten eller, og jeg anser det som sannsynlig at jeg finner flere perspektiver på hvordan informantenes forstår og opplever utdanningsmotivasjon. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i funn i tidligere forskning og teorier knyttet til utdanningsmotivasjon i min analyse å forstå virkeligheten.

Etnisk kapital, sosial kapital, anerkjennelse og status blir viktige begreper i analysen, og disse begrepene går også inn i hverandre. Begrepet etnisk kapital er en videreføring av mer

tradisjonell kapitalforståelse, ved Bourdieu (1986, 1999 og 2005). Derfor er det også viktig å ha hans grunnleggende teori som bakteppe for analysen. Begrepet etnisk kapital kan fort oppleves generaliserende og det er derfor viktig for meg å understreke at det finnes ulike forståelser av det. Målet er ikke å finne en definisjon av etnisk kapital, men å undersøke om det finnes visse kjennetegn ved det pakistanske miljøet som kan forklare utdanningsmotivasjon. Begrepet vil bli brukt som et verktøy for å forstå hva disse kjennetegnene og disse verdiene kan være, og hvordan de kan forstås gjennom informantene.

2.3.1 Begrepsavklaring

Jeg forsøker gjennomgående å forholde meg til Statistisk sentralbyrå sine begrepsdefinisjoner. De definerer en person født i Norge med to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre som ”norskfødte med innvandrerforeldre” (Dzamarija 2014:10). Det er denne definisjonen jeg går ut ifra, men fordi det er en enklere formulering vil jeg også omtale informantene som norsk-pakistanske kvinner.

3. Metode

Dette kapitlet vil omhandle de metodiske valgene som er gjort i mitt prosjekt. Delkapitlene er plassert kronologisk etter forskningsprosessen og vil til slutt resultere i en diskusjon rundt gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet. Først diskuterer jeg mitt vitenskapsteoretiske grunnlag for oppgaven. Videre diskuterer jeg dybdeintervju som metode. Deretter følger en beskrivelse av kriteriene for utvalget og rekrutteringen av informanter. Etter det følger utformingen av intervjuguiden, selve intervjuprosessen og min rolle som forsker. Videre følger en beskrivelse av bearbeidingen av datamaterialet, før jeg diskuterer det etiske aspektet ved oppgaven. Til slutt diskuteres studiens kvalitet, i lys av begrepene gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet. Gjennom hele metoddelen diskuteres studiens kvalitet indirekte, men jeg ønsker likevel å ha en oversiktlig diskusjon av de tre kvalitetsbegrepene mot slutten.

3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

En vanlig tilnærming til kvalitativ metode er et konstruktivistisk verdensbilde (Creswell (2014:8)). Et konstruktivistisk perspektiv fokuserer på at individer utvikler subjektive meninger basert på erfaringer og at disse meningene er varierte. Fokuset blir dermed kompleksitet. Spørsmålene som stilles er ofte åpne, slik at mye informasjon blir hentet fra informantene (Creswell 2014:8). Mye av dette stemmer godt med min tankegang når det gjelder oppgaven. Jeg er opptatt av informantenes erfaringer og hvordan bakgrunnen deres påvirker valgene de tar. Jeg har tatt utgangspunkt i at jeg ønsker å undersøke hvordan norskfødte kvinner med pakistanske foreldre forstår og opplever sin utdanningsmotivasjon. Grunnlaget for oppgaven kan også kobles opp mot fenomenologisk forskning, som handler om å belyse de levde erfaringene hos individer når det gjelder et fenomen (Creswell 2014:14). Fenomenet vil i dette tilfellet være den store andelen norskfødte kvinner med pakistanske foreldre som tar høyere utdanning.

3.2 Dybdeintervju

En vanlig metode for å skaffe informasjon i samfunnsvitenskap er å intervju. Målet er vanligvis å kartlegge menneskers syn, erfaringer eller oppfatninger (Sohlberg og Sohlberg 2014:150). Dette er hovedårsaken til at jeg valgte å anvende kvalitativ metode i denne oppgaven. Dybdeintervju fungerer godt for å forklare sosiale fenomener som det jeg har undersøkt. Jeg ønsket å studere meninger, holdninger og erfaringer hos informantene, og det

er nettopp dette dybdeintervju passer godt til (Tjora 2013:105). Ved for eksempel fokusgruppeintervju ville flere informanter ha vært til stede under intervjuet, og det er derfor mulig å se for seg at svarene kunne blitt påvirket av dette. I tillegg vil dybdeintervju gjøre det lett å stille mange oppfølgings spørsmål fordi man som forsker ikke er nødt til å tenke på tidsbruk i like stor grad. Creswell (2014:191) nevner forskerens kontroll over spørsmålsstillingen som en av fordelene ved intervju som metodisk verktøy. Dybdeintervju har som formål å komme i dybden på temaet som undersøkes, og informanten får mer tid enn i et vanlig intervju til å reflektere over spørsmålene (Leseth og Tellmann 2014:89). Med denne studien ønsker jeg nettopp å komme i dybden på temaet, og dybdeintervju passer derfor godt.

3.3 Kriterier for utvalg og rekruttering av informanter

I hovedsak var det eneste kriteriet jeg hadde for informantene at de var født i Norge av to pakistanske foreldre og at de er i ferd med å ta eller har tatt høyere utdanning. Utover dette hadde jeg i utgangspunktet ingen andre kriterier. Jeg ønsket imidlertid å ha et variert utvalg. Jeg forsøkte derfor å finne informanter som studerte litt forskjellige ting og som i tillegg hadde litt forskjellig bakgrunn med tanke på foreldres utdanning. Jeg endte likevel opp med noen informanter som studerte det samme, uten at jeg egentlig ser på det som noe negativt. Etter de åtte intervjuene satt jeg igjen med et inntrykk av at det var god variasjon blant informantene, og det varierte om de hadde foreldre med eller uten utdanning. I utgangspunktet hadde jeg tenkt til utelukkende å intervjuere studenter, men jeg fant ut at det ikke hadde så stor betydning om informantene holdt på med en utdanning eller om de nettopp var ferdig med den.

Informantene ble valgt med bakgrunn i strategisk utvalg (Leseth og Tellmann 2014:54), fordi det var nødvendig for å besvare studiens problemstillinger. Rekrutteringen av informantene skjedde ved hjelp av snøballmetoden (Leseth og Tellmann 2014:55). Først fikk jeg kontakt med noen informanter via bekjente, og så fikk jeg igjen kontakt med andre gjennom dem. På den måten var det noen av informantene som var bekjente av hverandre, uten at jeg anser det som et problem for troverdigheten. Hadde alle informantene kjent til hverandre hadde det vært et større problem, men i dette tilfellet gjaldt det på langt nær alle. Da jeg først gikk i gang med rekrutteringen opplevde jeg at det var forholdsvis greit å få flere informanter. Etter hvert stoppet det imidlertid mer opp og jeg så meg nødt til å ta kontakt med enda en bekjent for å finne flere informanter. Det gikk imidlertid fint, og fra da kom jeg jevnlig i kontakt med

nye informanter. Jeg endte opp med til sammen åtte informanter. Jeg hadde i utgangspunktet kontakt med ni, men til slutt hørte jeg ikke mer fra den siste informanten. Derfor sa jeg meg fornøyd med åtte informanter, og jeg hadde inntrykk av at jeg ved disse åtte intervjuene hadde et godt datamateriale og et godt grunnlag for videre analyse.

Navn	Utdanning
Amina	Jus
Maya	Ingeniør
Nadia	Jus
Fatima	Ingeniør
Mariam	Medisin
Aisha	Praktisk rettet bachelor
Leila	Samfunnsfaglig mastergrad
Jamila	Jus

Tabell 3.1: Presentasjon av informantenes utdanningsbakgrunn.

3.4 Utforming av intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden var det viktig for meg at den skulle hjelpe meg til å skape en god flyt underveis i intervjuet. I begynnelsen av intervjuet ønsket jeg å stille ganske generelle spørsmål, som for eksempel: ”Hvorfor synes du utdanning er viktig?” Det var viktig for meg å ikke fokusere på informantenes etniske bakgrunn i starten, men heller komme tilbake til det senere i intervjuet. Jeg hadde lyst til å stille informantene spørsmål om sosial kontroll, selv om dette ikke var et hovedtema i intervjuguiden eller i oppgaven. Det var vanskelig å finne ut hvordan jeg kunne stille et slikt spørsmål uten at det ble for personlig eller beveget seg utenfor rammene i studien. Til slutt kom jeg frem til at det beste ville være å skrive spørsmålene som påstander og dermed få informantene til å reflektere rundt dette med sosial kontroll, uten at det nødvendigvis handlet om dem. De kunne dermed, hvis de selv ønsket eller hadde hatt en opplevelse av det selv, ta det opp. Under intervjuet fungerte det fint og jeg opplevde at de fleste hadde en del synspunkter rundt dette som også kunne være relevant for oppgaven, uten at det nødvendigvis handlet om dem personlig.

Jeg valgte å følge inndelingen til Tjora (2012:132) og begynte derfor intervjuguiden med åpningsspørsmål som var relativt enkle å svare på. Deretter gikk jeg over til dypere refleksjonsspørsmål, selv om det naturlig nok varierte hvordan formuleringene av spørsmålene var. Avslutningsvis spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å legge til eller om det var noe de følte de ikke hadde fått sagt. Dette gjorde jeg for å avslutte intervjuet på en god måte, og for å gi informantene anledning til å utdype noe hvis de ønsket det. Jeg testet intervjuguiden på en jeg kjenner som ikke oppfylte kriteriene for å være informant. Jeg opplevde likevel testintervjuet som veldig nyttig, fordi jeg så hvilke spørsmål som var overflødige og hvor det ble for mye gjentakelse. I tillegg var det noen steder nyttig å bytte plass på spørsmål, nettopp for å skape bedre flyt i intervjuet. Etter det første intervjuet gjorde jeg også noen endringer på strukturen i intervjuguiden, fordi jeg opplevde at noen spørsmål var mer naturlig å stille tidligere.

3.5 Intervjuprosessen

Tjora (2012:120) legger vekt på at det er viktig at informanten føler seg trygg der intervjuet finner sted, for å legge til rette for en avslappet stemning. Derfor skjedde gjennomføringen av intervjuene på forskjellige steder etter hva hver enkelt informant ønsket. Det viktigste for meg var at de skulle føle seg trygge i situasjonen, samtidig som det var nødt til å være relativt stille med tanke på lydopptaket. Jeg lot det likevel alltid være opptil informantene hvor de ønsket at intervjuet skulle finne sted. Tre av intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg at dette kunne oppleves litt uheldig for meg, fordi jeg på den måten ble en gjest i deres hjem. I situasjonen opplevdes det imidlertid naturlig og informantene virket trygge i situasjonen. Det var i tillegg positivt med tanke på lydopptaket. Et av intervjuene ble gjennomført på informantens studiested, noe som også fungerte godt. Lydopptaket ble bra, samtidig som informanten var i trygge omgivelser.

To av intervjuene fant sted på kafé. Sett bort ifra lydopptak opplevde jeg det som et fint sted å gjennomføre intervjuet fordi det blir en mer naturlig setting. Det ble likevel litt utfordringer særlig med det ene lydopptaket, men det gikk greit å høre hva som ble sagt til tross for mye støy. To intervjuer ble gjort over telefon etter informantenes ønske og av praktiske årsaker. I utgangspunktet var jeg litt skeptisk til å gjennomføre intervju på telefon. Jeg opplevde at det var vanskelig å forstå om informanten fremdeles tenkte på spørsmålet og ville si mer, eller om jeg burde avbryte stillheten med et nytt spørsmål. Det hendte at jeg avbrøt stillheten før informanten egentlig var ferdig, og da var jeg rask med å få dem til å fortsette å snakke. I sin

helhet fungerte telefonintervju likevel greit, og det gjorde også at lydopptaket var av god kvalitet.

3.6 Min forskerrolle

Jeg opplevde under noen av intervjuene at informantene ønsket å gi det svaret de trodde jeg ønsket fra dem. De spurte derfor om de hadde svart på spørsmålet mitt eller om det var det jeg var ute etter. Dette syntes jeg var dumt, for det er absolutt ikke noe jeg ville at de skulle tenke over underveis. Jeg var nøye med å avfeie at de måtte svare noe spesielt og at det de hadde svart var fint. Det var heldigvis kun noen få ganger dette skjedde og det vitner jo om at informantene ønsket å hjelpe meg. Likevel vil det ikke være bra for kvaliteten hvis de skulle svart på en bestemt måte etter mitt ønske. Gjennomgående opplevde jeg at informantene var flinke til å spørre hvis de var usikre på hva jeg hadde spurt om, eller hvis det var noe som var uklart. Dette syntes jeg var positivt, og jeg tror det gjorde at både de og jeg følte trygghet i situasjonen.

En fordel jeg som forsker hadde i denne forskningsprosessen var at jeg selv er student og kvinne. Det at forsker og intervjuerperson er av samme kjønn kan gi grunnlag for en felles forståelse (Thagaard 2013:116). Dette, og det at jeg var i en lignende utdanningssituasjon, gjorde at jeg følte at informantene og jeg var på samme nivå. Det ga meg trygghet i situasjonen. Selv om noen av informantene var ferdig utdannet opplevde jeg ikke disse intervjuene annerledes enn de hvor informantene selv var studenter. Til tross for dette opplevde jeg som nevnt over at noen av informantene på en måte sjekket om svaret de ga var ”riktig”, og i disse situasjonen følte jeg ikke at vi var på samme nivå likevel (Thagaard 2013:115). Samtidig opplevde jeg at informantene var aktive i svarene sine og jeg hadde heller ikke en opplevelse av at de opplevde seg underordnet i intervjusituasjonen. Gjennomgående opplevde jeg at ingen av informantene var redde for å svare benektende hvis det var noe de mente ikke stemte eller de ikke selv hadde opplevd.

3.7 Bearbeiding av datamaterialet

Etter hvert intervju noterte jeg ned tankene mine om intervjuet, slik at jeg hadde det lett tilgjengelig senere. Det var viktig å skrive ned tankene mine om intervjuene mens det fremdeles var friskt i minnet. Det var ikke noen struktur på disse notatene, men det var kun min egen opplevelse av intervjuene og følelsen jeg satt igjen med etterpå. Etter de første

intervjuene kunne jeg også endre litt på spørsmålsformuleringer eller lignende hvis jeg så at det var nødvendig.

Jeg transkriberte intervjuene fortløpende, slik at jeg som regel hadde fullført transkribering på et intervju før jeg gjennomførte neste intervju. Jeg transkriberte ordrett hva informantene sa, men jeg gjorde om eventuelle dialektkjennetegn til bokmål. Åpenbare grammatiske feil, som ikke var relevant for betydningen av det som ble sagt, ble rettet opp direkte. Det gjorde jeg først og fremst for å slippe og gjøre det senere. Etter at jeg hadde gjennomført og transkribert samtlige intervjuer printet jeg dem ut og leste gjennom dem flere ganger. Jeg noterte ord i marginen og forsøkte å finne essensen i det informantene hadde sagt. Jeg var opptatt av å ikke tenke for teoretisk i denne prosessen, men heller se de interessante aspektene ved datamaterialet i seg selv.

Etter hvert strukturerte jeg innholdet mer og jeg så transkriberingene i sammenheng. Til slutt fant jeg ulike kategorier eller temaer som gikk igjen. Disse kategoriene var både teoretiske begreper og mer allmenne begreper. Det viktigste var å strukturere intervjuene tematisk og lage kategorier. Jeg endte opp med mange kategorier og så fort at mange av disse gikk inn i hverandre. Jeg forsøkte derfor å legge noen sammen, for på den måten å endre opp med færre kategorier. Til slutt endte jeg opp med 17 kategorier eller temaer. Deretter plasserte jeg sitater fra alle informantene under hvert av disse temaene. På den måten fikk jeg med mye fra intervjuene, samtidig som sitatene kunne kobles til en kategori. Det gjorde den videre bearbeiding av datamaterialet lettere. Med tanke på etiske hensyn var det her viktig for meg å ikke tvinge datamaterialet inn i kategorier definert på forhånd (Thagaard 2013:121).

3.8 Analyse

Forskningsprosjektet mitt har vært en tematisk studie. Jeg har analysert ut ifra tema, og brukt sitater fra informantene der det passer. I tematiske studier er det temaene man tar opp skaper en sammenheng, og det er ikke gitt at leseren får et sammenhengende bilde av de informantene som har blitt brukt (Sohlberg og Sohlberg 2014:113). Derfor har jeg passet på å ta med en oversikt over informantene, slik at leseren kan gå tilbake å se på den underveis i analysen om nødvendig. Samtidig har jeg også forsøkt å presisere relevant informasjon, som studieretning og lignende, der det har vært nødvendig. Temasentrerte analyser kan kritiseres for at de ofte ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, fordi delene av teksten løsrives fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard 2013:181). I min analyse er de ulike sitatene løsrivet fra

sin sammenheng, og det har derfor vært viktig for meg å gi gode beskrivelser rundt det informantene har sagt slik at sammenhengen skal komme tydeligere frem. Det er likevel vanskelig å unngå at innholdet blir løsrevet fra sin opprinnelige form, fordi man er nødt til å ta en vurdering av hva som er interessant å ha med i selve analysen.

Når det gjelder analyseform sier både Creswell (2014:4) og Sohlberg og Sohlberg (2014:151) at en induktiv analyseform er det som kjennetegner en kvalitativ studie, og det er som regel denne metoden som brukes. Fokuset ligger på de individuelle meningene, men det som kommer fram i intervjuene anses ofte å representere et mer allment aspekt. Det man finner i intervjuene kan også gjelde for andre i tilsvarende eller lignende situasjoner. Dette er samtidig statistisk problematisk fordi man som regel kun intervjuer små grupper (Sohlberg og Sohlberg 2014:151). Selv om målet med forskningen er å finne tegn på handlingsmønstre og likheter mellom informantene, er det vanskelig å generalisere på et høyere nivå. Det jeg kan finne ut av er derimot hva som kan, eller er sannsynlig at vil skje, dersom noen er i samme situasjon som mine informanter. Selv om kvalitativ analyse på mange måter er induktiv spiller også deduktiv tenking inn når analysen har kommet langt (Creswell 2014:186). Denne studien vil bygge på et samspill mellom induktiv og deduktiv analyse.

I kvalitativ forskning utvikles analysen både fra empirien og ved at man innarbeider teoretiske begreper som er relevant for analysen (Thagaard 2013:187). Min analyse har vært en kombinasjon av empiridrevet og teoridrevet. I begynnelsen, da jeg leste gjennom empirien, forsøkte jeg å være empiridrevet. Jeg så hva som hadde blitt sagt av informantene, og jeg sorterte materialet ut ifra begreper de selv brukte og mer allmenn kjente begreper. Samtidig tror jeg det er vanskelig å legge fra seg teorien helt i en slik prosess. Jeg hadde før analysearbeidet startet brukt mye tid på å lese teori og tidligere forskning. Det var derfor vanskelig å se helt bort i fra dette under sorteringen og analysen av materialet. Jeg forsøkte likevel å få til en kombinasjon, og det var viktig å ikke utelukke noe kun fordi det ikke passet med teori eller tidligere forskning.

Analysespørsmålene for studien er utformet med bakgrunn i teoretiske begreper, så på den måten var teori viktig under utformingen av selve analysedelen. Jeg forsøkte likevel først å ha gode beskrivelser av sitatene, for så å fylle inn teorikoblinger der det passet senere. Samtidig var utgangspunktet for analysen de teoretiske begrepene, så derfor var også disse beskrivelsene indirekte preget av teori. Noen av spørsmålene i intervjuguiden var mer generelle. Det kan føre til at forskningen blir litt mindre empirinær, fordi alt kvinnene sier

ikke nødvendigvis handler om det selv. Det gir likevel et nyttig innblikk også sett i lys av outsider/insider-teorier. Det er kvinnene selv som vet best hvordan ting oppleves innad i miljøet. Selv om alt de forteller om ikke nødvendigvis handler om dem selv er det likevel nyttig for å forstå fenomenet jeg forsker på.

3.9 Forskningsetikk

Forskere som studerer mennesker vil selv bli en del av sosiale relasjoner som underlegges etiske vurderinger. Hvordan man som forsker går frem i møtet med forskningsobjektet utgjør derfor kjernen i de forskningsetiske normene (Leseth og Tellmann 2014:192). Med bakgrunn i dette er det alltid viktig å reflektere over sin egen rolle som forsker og hvordan man kan påvirke intervjupersonene. Det har vært viktig for meg som forsker å møte informantene med åpenhet og gi dem mulighet til å fortelle det de ønsker. Det har vært viktig for meg å ikke påvirke dem til å svare det ene eller det andre, men heller følge refleksjonene deres og stille oppfølgingsspørsmål. En kombinasjon av profesjonalitet, vennlighet og det å skape en trygg situasjon har vært viktig for meg.

Utgangspunktet for alle forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke (Thagaard 2013:26). For å innfri dette kravet utformet jeg et informasjonsskriv som ble lest av alle informantene i forkant av intervjuet. Jeg sendte dette til informantene i forkant av møtet. I tillegg tok jeg med et eksemplar av informasjonsskrivet som informanten skulle signere. Jeg sjekket at skrivet var lest igjennom på forhånd, slik at jeg kunne gi informanten tid til å lese igjennom det før intervjuet hvis det ikke var gjort. Ved intervjuene som ble gjort over telefon ble det kun gitt muntlig samtykke til deltakelsen, også etter forsikringer om at skrivet var lest igjennom og godkjent av informanten. Før intervjuet gjentok jeg hovedelementene i skrivet og understreket at informanten kunne trekke seg når som helst og at alt ville bli anonymisert. Jeg spurte også om det var greit at det ble benyttet båndopptaker. Det var det ingen av informantene som hadde noe imot.

Alle informantene er gitt fiktive navn. I de tilfellene hvor spesifikk utdanning kan føre til identifisering av informantene har jeg valgt å skrive utdanningsretningen på en mer generell måte. De andre studieretningene skrives eksplisitt, fordi jeg anser det som meget lite sannsynlig at det kan brukes til identifisering. Bare i mitt forskningsprosjekt er det flere som studerer det samme, og på landsnivå vil det dermed si at det er mange norskfødte kvinner med pakistanske foreldre som har tatt eller tar slike utdanninger. Hvis forskningsprosjektet mitt

hadde vært om et mindre etnisk nettverk i Norge ville det vært mer problematisk å oppgi utdanningsretning. Nettopp fordi norskfødte med pakistanske foreldre er en så stor gruppe blir ikke dette et reelt problem.

3.10 Forskningens kvalitet

I følge Tjora (2012) fungerer det godt å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som kriterier for kvaliteten i kvalitativ forskning. Pålitelighet handler om intern logikk gjennom forskningsprosjekt, mens gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn og de spørsmålene man ønsker å finne svar på. Generaliserbarhet handler om forskningens gyldighet utover det som er undersøkt i forskningsprosjektet (Tjora 2012:202). Videre følger en diskusjon av denne studiens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.

3.10.1 Gyldighet

Spørsmålet om gyldighet er knyttet til om de svarene vi faktisk finner i forskningen er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille. Gyldigheten kan styrkes ved at forskeren er åpen om hvordan vi praktiserer forskning ved å redegjøre for datagenereringsmetoder og teoretiske innspill i analysen (Tjora 2012:207). Tjora (2012) er skeptisk til bruken av dybdeintervju når man skal studere noens praksis. Han mener at det i slike tilfeller legges for liten vekt på gyldighetsproblemet (Tjora 2012:207). I denne studien er ikke målet med problemstillingene å studere noens praksis, men heller studere en bestemt gruppes syn på egen utdanningsmotivasjon. En viktig kilde til høy gyldighet er at forskningen er forankret i annen relevant forskning. Metodisk treffsikkerhet med utgangspunkt i problemstillinger og forskningsspørsmål må alltid veie tungt (Tjora 2012:207). Mitt syn er at denne studien er godt begrunnet i tidligere forskning, som i de fleste tilfellene handler om den samme gruppen og det samme temaet. I tillegg er dybdeintervju brukt som metode også i tidligere forskning, og det underbygger at det er brukt riktig metode som svarer godt på spørsmålene.

Leseth og Tellmann (2014) bruker begrepet ”validitet” i stedet for ”gyldighet” og skriver at intern validitet handler om i hvilken grad datamaterialet svarer til forskeren sin intensjoner ved studien (Leseth og Tellmann 2014:23). Når det gjelder dette kriteriet vil jeg si at det er oppfylt i denne studien. Datamaterialet jeg endte opp med stemmer overens med intensjonene

jeg hadde for studien. Selvfølgelig er det noen ting som ble annerledes enn jeg hadde tenkt på forhånd, men ikke i slik grad at det gikk utover forskningens kvalitet.

Ekstern validitet handler om hvordan studien kan være overførbart til andre sammenhenger og andre utvalg (Leseth og Tellmann 2014:23). Dette punktet handler også litt om generaliserbarhet, så det vil også diskuteres mer senere. Når det gjelder overførbart vil jeg anta at i hvert fall noen av funnene kan være overførbare til andre i samme situasjon og med samme bakgrunn. Overførbart styrkes ved at det jeg finner i denne studien stemmer godt overens med mye av det som finnes i tidligere forskning. Det er selvsagt ikke akkurat det samme som er funnet i andre studier, men kombinasjonen av tidligere forskning viser store likheter med denne studien. Samtidig har jeg valgt å fokusere på flere faktorer enn det som vanligvis er gjort i tidligere forskning, så på den måten er det ikke sikkert alle funnene er overførbare til andre lignende utvalg.

3.10.2 Pålitelighet

I følge Tjora (2012) vil forskeren innenfor samfunnsforskning alltid ha en form for engasjement i det temaet som forskes på. Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på har man innsett at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Forskerens engasjement kan betraktes som støy, men det kan også betraktes som en ressurs. Tjora (2012) er tydelig på at hans holdning er at forskerens kunnskap er en ressurs, men at det er viktig å gjøre rede for hvordan ens egen posisjon kan påvirke forskningsarbeidet (Tjora 2012:203). Som Tjora (2012) skriver, så er fullstendig nøytralitet ikke mulig. Som forsker har jeg også gått inn i denne prosessen med en tanke om hva jeg ønsket å finne ut og hva jeg trodde informantene ville si. Likevel har jeg forsøkt å ikke la dette styre spørsmålene jeg har stilt i for stor grad, selv om mine forventninger har lagt et grunnlag for intervjuguiden. Her er det viktig å understreke av mine forventninger henger sammen med tidligere forskning i stor grad. Jeg har også vært opptatt av å stille mer åpne spørsmål, slik at informantene selv kunne si hva de mener er viktig i valg av utdanning.

Hvordan informanter har blitt valgt og relasjonene mellom forsker og informant kan ha betydning for påliteligheten (Tjora 2012:205). Fordi snøballmetoden ble brukt for å finne informanter til denne studien er det derfor nødvendigvis slik at noen av informantene er bekjente. På et vis kan dette være noe problematisk fordi det kan skape en mer homogen gruppe, der informantene kommer fra samme område eller har relativt lik sosial bakgrunn.

Samtidig hadde jeg flere innganger, altså flere personer som ga meg tilgang til informanter. På den måten unngikk jeg at alle informantene var bekjente. Det kan alltid diskuteres om det er en spesiell type mennesker som ønsker å bidra i slike forskningsprosesser, og det vil som regel alltid kunne være problematisk. I praksis er dette vanskelig å gjøre noe med. Jeg opplevde informantene som forskjellig og mange hadde også ulikt utgangspunkt når det gjaldt sosial bakgrunn og lignende.

Innen kvalitativ forskning bruker man refleksivitet og transparens som mål på studiens pålitelighet. Forskningens reliabilitet knyttes til vurdering av dataenes kvalitet og fremgangsmåten bak innsamlingen av data (Leseth og Tellmann 2014:22). Jeg har tidligere i kapitlet redegjort for fremgangsmåten bak innsamlingen av data, kriteriene til informantene og jeg har også forklart hvordan selve intervjuprosessen fungerte. Informantene er strategisk utvalgt og jeg benyttet snøballmetoden for å rekruttere informanter. I kapittel 3.3 diskuterte jeg utfordringer knyttet til denne metoden, og jeg reflekterte rundt hvordan dette kunne påvirke mitt forskningsprosjekt.

3.10.3 Generaliserbarhet

En eller annen form for generalisering er et mål innenfor det meste av samfunnsforskningen (Tjora 2012:207). Problemet med generalisering i kvalitativ forskning handler om utvalgsstørrelsen og manglende standardisering av den metodiske fremgangsmåten i datainnsamlingen. Statistisk generalisering er vanskelig å få til i kvalitativ forskning. Generalisering i kvalitativ analyse kan derfor forstås som hvordan forskerens tolkninger av funnene kan overføres til å gjelde andre i lignende situasjoner (Leseth og Tellmann 2014:162). En viktig trekk ved kvalitativ forskning er å utvikle en forståelse av det fenomenet man forsker på. Fortolkningen gir grunnlag for overførbarhet, men ikke beskrivelser av ulike mønstre i dataene (Thagaard 2013:210).

Funnene i denne studien vil først og fremst være relevant for å forstå hva som kan skape utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre. De kan imidlertid kanskje overføres til andre minoritetsgrupper i Norge som har likheter med det norsk-pakistanske miljøet. Jeg synes likevel det er nødvendig å være forsiktig med å generalisere for mye, da det naturlig nok er variasjoner både innad i det norsk-pakistanske miljøet og mellom andre innvandrergupper. Det jeg finner i analysen og diskuterer i diskusjonsdelen er koblet opp mot tidligere forskning på feltet, i tillegg til teori. Funnene kan også fungere som en

videreføring av tidligere forskning, fordi jeg har hatt et bredt utgangspunkt for å forstå fenomenet. Fordi funnene kan ses som en videreføring av tidligere forskning, samtidig som det er et supplement, kan noen av funnene også være overførbare til andre i lignende situasjon som informantene. Selv om generalisering til en viss grad er mulig er forskningen basert på et lite utvalg, og det vil i seg selv gjøre det mer problematisk med tanke på generalisering.

4. Anerkjennelse og status

Denne delen vil omhandle begrepene anerkjennelse og status, og analysen tar utgangspunkt i den første underproblemstillingen: *Hvordan påvirker syn på anerkjennelse og status utdanningsvalg hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?* Ønske og behov for anerkjennelse kan handle om familie, det etniske nettverket eller storsamfunnet. Bourdieu (1994) knytter anerkjennelse til symbolsk kapital, og han ser symbolsk kapital som et redskap og innsats i kollektive strategier som sikter mot å bevare eller øke kapital (Bourdieu 1994:189). Den symbolske kapitalen eksisterer kun i og gjennom anseelse, anerkjennelse, tro, tillit og ry hos andre mennesker (Bourdieu 1999:173). Honneth ser anerkjennelse i tre sfærer, hvor det i den siste sfæren oppnås selvtillit i en sosial solidaritet hvor felles verdier og normer deles og danner et grunnleggende selvverd hos aktøren (Honneth 2003:14). Status henger sammen med anerkjennelse, fordi det som anses som status også vil gi mer anerkjennelse.

4.1 Å være en god statsborger og et aktivt samfunnsmedlem

Nesten alle informantene trekker frem et ønske om å bidra i samfunnet som en viktig årsak til at de valgte den utdanning de gjorde. De gir også uttrykk for at de synes utdanning er viktig fordi det gjør at du kan bidra i samfunnet. Maya sier følgende om hvorfor hun synes utdanning er viktig:

Jeg synes det er viktig fordi, for å kunne, for det første at man liksom skal ha en fungerende rolle i samfunnet. Skal være en god statsborger, og må kunne bidra til at samfunnet går videre og blir bedre. Så jeg synes det er, på en måte, viktig at man, ja, utgjør en funksjon da. Og bidrar.

Maya trekker her frem at det er viktig for henne å være en god statsborger og hun sier at utdanning er veien til dette. I tillegg til å være et god statsborger mener hun det er viktig å kunne bidra til at samfunnet ”går videre og blir bedre”. Det handler altså om å bidra på en bestemt måte, sånn at hun føler at hun utgjør en funksjon. Samfunnsbidrag kan også henge sammen med anerkjennelse, da heller i form av en slags rettferdiggjøring fordi de har innvandrerbakgrunn. For å ”bevise” for det norske samfunnet at de kan bidra, retter mange seg mot yrker som de selv mener er viktige og som gjør at de opplever at de bidrar. Dette er noe som trekkes frem hos noen av informantene som en viktig motivasjon for utdanning.

Amina sier dette:

Men det var bare: Jeg skal ta høyere utdanning og jeg skal gjøre det bra på skolen. Og jeg vet egentlig ikke helt hvorfor jeg var så konsentrert på høyere utdanning. Det må jo være fordi jeg mente at jeg hadde, mente at jeg er smart og kan på en måte gjøre noe med livet mitt. Og sikkert at jeg følte at jeg må bevise noe for, ja, for Norge da. At jeg ikke bare er en pakistaner som på en måte kom på 60-tallet for å leve på NAV her, men at jeg også kan bidra.

Amina er bevisst på noe av årsaken til at hun valgte å ta høyere utdanning og den retningen hun valgte. Igjen er fokuset på det å være en god samfunnsborger og å bidra, og også det å ”bevise noe for Norge”. Hun vil at folk skal tenke at hun er en som bidrar, og at hun ikke er i Norge for å leve på NAV. Amina trekker selv linjer mellom sin pakistanske bakgrunn og ønsket om å vise at hun også kan bidra. Det hun sier gir derfor et inntrykk av at denne tankegangen er spesielt fremtredende hos henne nettopp fordi hun har den bakgrunnen hun har. Hun føler at hun må bevise noe kun fordi foreldrene hennes er fra Pakistan. I tillegg til å ha en viktig funksjon i samfunnet trekker Amina frem at hun ønsker å kunne si i mot mennesker som eventuelt skulle komme med bemerkninger på grunn av hennes etniske bakgrunn.

Og kanskje til og med bidra.. jeg tenker.. typisk da, veldig mange av de menneskene som kommer med rasistiske kommentarer... Veldig mange av dem har jo ikke selv bidratt med noe særlig.. Eller veldig mange av dem har det liksom litt dårlig med seg selv. Men nå innser jeg at det er litt deilig for meg, hvis det er noen som kommer med noen rasistiske kommentarer til meg, og jeg ser at okei dere bidrar jo ikke til samfunnet i like stor grad som meg, så er det deilig å si at vet du hva, du kan ikke snakke sånn til meg fordi dine antagelser er ikke riktig. Jeg bidrar i større grad enn det du gjør.

Denne måten å tenke på handler mye om anerkjennelse, men da om å få anerkjennelse i storsamfunnet og til og med hos enkeltpersoner. Denne begrunnelsen er også særlig viktig nettopp fordi informantene har minoritetsbakgrunn. Det er med andre ord Amina sin etniske bakgrunn som skaper dette behovet for anerkjennelse, og det behovet å kunne si imot hvis noen skulle kommentere at hun ikke bidrar i samfunnet. Det kan derfor virke som at hun forholder seg aktivt til en diskurs hun opplever eksisterer når det gjelder å gå på NAV. Hun opplever en del av dette som rasistiske undertoner, og det blir derfor ekstra viktig for henne å bevise at hun ikke lever opp til de forventningene enkelte har til henne. Selv om hun ikke nødvendigvis har opplevd dette direkte selv, opplever hun det som en trygghet å ha noe å forsvare seg med hvis hun skulle oppleve det. Utdanningen hun har tatt, og den jobben hun har, er noe hun kan bruke for å forsvare seg selv mot slike fordommer og antagelser. Dermed

blir utdanning for Amina viktig på et høyere plan enn kun det at den hjelper henne å få en jobb hun ønsker. Utdanningen blir viktig for å forsvare sin plass i samfunnet og for å vise at hun bidrar på lik linje som, eller i større grad, enn andre.

For Nadia var det også viktig å velge en utdanning som gjør at hun senere kan bidra i samfunnet. For henne handler det også om at hun gjerne vil "ha en stemme" og hun ønsker å ha påvirkningsmuligheter.

Jeg hadde jo et ønske om å studere jus fra ja, midten av videregående, fordi jeg skjønnte at det er... Jeg er en veldig samfunnsengasjert person og at det var noe for meg da. Målet var på en måte å finne en jobb og karriere hvor jeg kan bidra i samfunnet senere og ha en stemme. Det har vært viktig da. Å ha påvirkningsmuligheter.

Både Nadia og Amina har studert eller studerer jus. De forteller begge at en av grunnene til at de valgte den utdanningen er det at de kan hjelpe mennesker. Dette kommer til uttrykk hos Nadia gjennom at hun ønsker å ha påvirkningsmuligheter. Dette kan forstås som at hun ønsker å endre på ting som kan bli bedre. Derfor kan det også handle om anerkjennelse, fordi hun gjør en viktig jobb som i tillegg kan skape endring. For Nadia er det ikke bare viktig å bidra i samfunnet med en viktig jobb, men det er også viktig å ha påvirkningsmuligheter. Det å "ha en stemme" kan også anses som en form for anerkjennelse, fordi det gir gjennomslag og det gjør at mennesker ser den jobben du gjør. Bourdieu (1999) mener at det å være ventet og etterspurt ikke bare handler om å slippe unna ensomheten eller ubetydeligheten, men at det også handler om å føle at man betyr noe for andre og at man er viktige for dem. Dette stemmer godt overens med Nadia og Amina sitt ønske om å hjelpe mennesker og å gjøre samfunnet bedre.

Mariam valgte å studere medisin, men hun vurderte også å studere jus. På spørsmål om hvorfor hun vurderte akkurat disse utdanningene svarer hun:

Fordi jeg ville gjøre noe, jeg ville alltid gjøre noe som var betydnings- eller verdifullt da, i samfunnet. Ikke noe, aldri tenkt noe ingeniør eller noe sånt fordi jeg føler liksom ikke du får gjort det du kan gjøre når du på en måte, er advokat da, så kan du alltid gjøre veldig mye for en person og det samme er som lege. Det er utrolig givende å hjelpe folk.

Mariam mener at både det å være lege og advokat gir deg muligheten til å hjelpe folk og bidra i samfunnet. Hun ønsker å gjøre noe som er "betydnings- eller verdifullt", og det oppnår hun

gjennom den utdanningen hun var valgt. Hun fokuserer på muligheten til å hjelpe enkeltpersoner og tenker at hun ikke får den samme muligheten til det ved å være for eksempel ingeniør. Dermed handler anerkjennelsesperspektivet mer om enkeltpersoner enn samfunnet som helhet i dette tilfellet. Likevel vil det å hjelpe enkeltpersoner naturligvis også ha en effekt på storsamfunnet. Også dette kan kobles opp mot Bourdieu (1999) og idéen om at det er viktig å føle at man betyr noe for andre.

4.2 Mor som statuspådriver

Hos flere av informantene kommer det frem at det ofte er mor som har størst fokus på høyere utdanning. Amina forteller om moren sine holdninger til høyere utdanning og om holdningen hennes til typiske statusyrker:

Men min mor hadde alltid en tanke om at hun ønsket at barna hennes skulle ta høyere utdanning. Så hun elsket at jeg skulle studere jus. Ikke nødvendigvis fordi hun hadde noe særlig idé.. altså jeg tror for henne var det kanskje mer at det er et statusyrke og det er stas å ha en datter som er advokat. Og at hun var klar over at advokater kan jo bidra i samfunnet på mange måter, så hun synes, det var et ønske hun hadde for at jeg skulle, på en måte, utrette noe.

Igjen blir dette med samfunnsbidrag trukket frem som viktig. Jeg tolker også det Amina sier som at moren ikke nødvendigvis vet så mye om hva det innebærer å være advokat og å studere jus. Det er heller noe hun ønsker for datteren fordi hun synes det er ”stas å ha en datter som er advokat”. Igjen er dette med status viktig, og det kan forstås som at moren synes det er stas å kunne fortelle andre hva datteren jobber med og har studert. Faren til Amina er derimot ikke særlig opptatt av status:

Min far har egentlig aldri brydd seg noe særlig om høyere utdanning. For han var det bare: Okei velg en utdanning sånn at du har på en måte, du har en liten start eller du har en retning som du kan følge. Jeg husker da jeg kom inn på jusstudiet så sa han til meg sånn: Ja, så bra, gratulerer. Men det hadde vært like greit om du hadde kommet inn på sosionomstudiet for eksempel. Så jeg tror kanskje moren min er den i livet mitt som alltid har vært mer fokusert på høyere utdanning. Uten at hun, uten at det er så veldig grunnet. Kanskje en blanding av status og at jeg får bidra til.. ja.

I Amina sitt tilfelle er det moren som er pådriver når det gjelder utdanning. Dette er interessant fordi moren ikke selv har høyere utdanning, og hun har heller ikke vært særlig

aktiv i yrkeslivet. Dermed har moren et ønske for datteren som er noe helt annet enn det hun selv har gjort. Det kan handle om at hun ønsker at datteren skal bruke de mulighetene hun har til å ta høyere utdanning. Det kan også handle om hva som er status og at hun ønsker at datteren skal studere jus fordi det er bra for familien i det etniske nettverket. Det Amina sier om at moren synes det er ”stas å ha en datter som er advokat” tyder på nettopp dette. Det er mulig å tenke seg at det er spesielt viktig for moren at Amina tar høyere utdanning fordi hun er kvinne selv og vet hvor viktig det er å benytte seg av de mulighetene man har. Det kan gi andre muligheter enn det hun selv har hatt. Dette stemmer med det Nadim (2017) finner angående det at foreldrene overfører verdsetningen av utdanning til barna, selv om de ikke alltid kan overføre direkte kunnskaper.

Mariam går selv medisin, som er det studiet som trekkes frem av informantene som mest status i det pakistanske miljøet. Hun forteller at moren hennes ikke nødvendigvis har vært opptatt av hvilken utdanning hun skulle ta, men at hun har vært streng på karakterer og at hun skulle gjøre det bra.

De var.. altså, mamma var ekstremt streng på det at jeg måtte i hvert fall prøve så hardt jeg kunne da. Hun var aldri på at du må bli lege eller bli advokat, men var veldig på at hva enn du gjør, så gjør det bra. Ha gode karakterer og var kjempestreng, jeg måtte alltid ha, før måtte jeg ha femmer på karakterkortet på ungdomsskolen så fikk jeg kjeft. Så det var ikke bra nok. Så det var stort krav derifra også, at du... utdanne meg måtte jeg gjøre uansett hva.

I Mariam sitt tilfelle har ikke moren nødvendigvis vært statuspådriver for en bestemt type utdanning, men hun har vært veldig opptatt av hun skulle utdanne seg. Hun definerer det selv om et ”stort krav” og sier at å ”utdanne meg måtte jeg gjøre uansett hva”. Selv om det i dette tilfellet ikke handler om en bestemt statusutdanning, kan det likevel handle om utdanning som status. Viktigheten av utdanning er sterkt til stede og moren til Mariam er opptatt av at hun skal lykkes med utdanningen. Mariam valgte å studere medisin, som ofte karakteriseres som et statusyrke. Utdanningsvalget kan være en konsekvens av de høye forventningene moren hadde til karakterer, nettopp fordi det er nødvendig å ha gode karakterer for å komme inn på medisin. På den måten har derfor moren hennes spilt en viktig rolle for Mariam sitt utdanningsvalg.

Leila har ikke opplevd det samme ønsket fra moren eller faren. Moren hennes bryr seg ikke om hvilken utdanning hun tar, men er mer opptatt av at hun skal ta en utdanning som gir henne jobb senere.

Faren min reagerte veldig på at jeg hadde brukt så mange år. Fortsatt så synes han ikke det var en lur idé å bruke så mange år på studier. Fordi for han, enten så kan du bli lege, tannlege, ja. Såanne yrkesrettede studier. Så han har vært litt negativ. Moren min bryr seg ikke om hvilken utdanning jeg har og sånn, så lenge det er noe som kan gi meg jobb. Hun har også vært sånn: Okei, jeg burde ha tatt noe som gir meg en jobb etter endte studier.

Leila har heller opplevd press og forventning om å velge en utdanning som er yrkesrettet. Dette har hun likevel ikke gjort, fordi hun har valgt en samfunnsfaglig mastergrad. Bortsett fra det at de ønsker at hun skal begynne å jobbe, gir hun ikke uttrykk for at de har særlig sterke meninger om akkurat hva hun bør studere. Selv om særlig faren til Leila har vært "litt negativ" til utdanningsvalget hennes, virker det ikke som dette er noe hun har tatt hensyn til. Samtidig sier hun også at foreldrene ikke har sterke meninger om hvilken utdanning hun burde velge, og det virker som de er mer opptatt av hennes fremtidige arbeidsmuligheter.

I Mariam sitt tilfelle er mor statuspådriver i mer indirekte forstand. Hun forteller at hun er opptatt av å gjøre moren stolt og at hvis hun tar høyere utdanning, kommer det til å glede moren:

Som jeg kunne ha gått og tenkt på det hele tiden at stakkars mamma, hun må jobbe så mye. Så jeg tror ikke de på en måte tenker så mye på akkurat den delen eller at jeg kan gjøre det veldig bra hvis jeg gjør det og hvis jeg utdanner meg kan jeg gi henne masse glede, eller gjøre henne stolt.

Dette sitatet tyder på at Mariam ønsker å oppfylle forventningene til moren ved å ta høyere utdanning. Det kan tolkes som at hun ved å ta utdanning benytter seg av de mulighetene hun har og at det vil glede moren. Hun er selv opptatt av at det at hun tar utdanning kan glede moren, og det er viktig for henne å gjøre moren stolt. Dermed bidrar moren i stor grad til at hun ønsker å ta høyere utdanning, selv om det i dette tilfellet skjer mer indirekte. Moren hennes blir likevel en pådriver for utdanning, og det er tydelig at Mariam ønsker å ta høyere utdanning for å glede moren, fordi hun jobber så mye.

4.3 Medisin som høystatusnorm

Når det gjelder hvilke yrker og utdanninger som blir ansett som status er alle informantene ganske enige. Det varierer derimot mye når det gjelder om det som er status har påvirket utdanningsvalget deres. Det virker som at det som anses som status er en selvfølge for flere av informantene. Flere nevnte de typiske statusyrkene uten at de har valgt et av disse yrkene selv, og uten at jeg spurte spesifikt om det. Maya sier for eksempel dette: ”Jeg har ikke villet bli lege eller jus eller noe sånn. Jeg har aldri syntes det har vært noe spennende i det hele tatt”. Dette kan tolkes som at dette er yrker hun har hørt mye om og som har vært fremme i bevisstheten hennes, men som hun likevel ikke har valgt selv på grunn av manglende interesse. Det kan likevel være en indikator på hva som i samfunnet generelt, og i det pakistanske miljøet, oppleves som status. Det er noe underliggende, som det ikke nødvendigvis reflekteres særlig mye over.

Fatima går heller ikke selv en av de typiske statusutdanningene. På spørsmål om hva hun tenker er typiske statusyrker svarer hun følgende: ”Medisin er definitivt. Jeg føler nesten alle jenter, i hvert fall. Og en del gutter som gjør det bra på videregående, de starter på medisin. Eller jus. Så det er hovedsakelig det føler jeg”. Videre blir hun spurt hvorfor hun tror det er sånn, og da svarer hun: ”Det er veldig status, i hvert fall i Pakistan da. Det er sånn å kunne si at: Dattera mi studerer medisin, sønnen min studerer medisin og skal bli lege. Det er sikkert det høyeste man kan oppnå. Så det er sikkert mye derfor”. Her trekker hun selv frem hva som anses som status i Pakistan. Igjen er det medisin som trekkes frem som det som er mest status. Det er noe man forteller til andre, at barna studerer medisin eller er lege. Det er sannsynlig at denne tankegangen er gjeldende også etter at foreldrene har flyttet til Norge, nettopp fordi det er noe de har fått høre er status i sin egen oppvekst.

Jamila fremhever også lege som et av statusyrkene. I motsetning til noen av de andre har hun et inntrykk av at det å være advokat ikke er særlig status i Pakistan.

Det må være leger. Det må være det som er, det som skiller seg ut. Kanskje ingeniør også. Jeg vet at advokater, det er ikke noe bra å bli advokat i Pakistan. Det vet jeg. Hehe. Det har jeg hørt på spørsmål om hvorfor tar du egentlig og studerer det. For her er det bare folk som ikke finner seg noe annet som blir advokater.

På et vis har Jamila gått litt imot det som anses som status i Pakistan, men det betyr ikke nødvendigvis at det ikke kan være ansett som status å være advokat i det pakistanske miljøet i

Norge. Samtidig forteller Jamila at hun har fått spørsmål om hvorfor hun valgte jus. Det kan tyde på at noen med pakistansk bakgrunn i Norge har spurt om det, men det kan også være familie eller lignende i Pakistan. Uansett kan det virke som at dette med status i det pakistanske miljøet ikke har vært særlig viktig for Jamila i utdanningsvalget. Likevel vil jeg si at det å være advokat i Norge er status, så sann sett kan det hende at dette med status likevel har spilt en rolle.

Aisha har valgt å gå en helt annen retning utdanningsmessig enn de fleste hun kjenner i det pakistanske miljøet. Hun sier følgende om hva hun tenkte hun skulle bli da hun var yngre: ”Da jeg begynte på ungdomsskolen, videregående, så hadde jeg egentlig lagt det litt til siden. Det var ikke noe jeg tenkte videre på. Da var det litt mer andre ting, altså, type jus, jeg skulle bli advokat og de tingene der. De tingene som var i fokus”. Dette tyder også på at det som er status er noe selvsagt og Aisha har selv tenkt at hun skulle bli advokat i barndommen. Hun sier også ”de tingene der”, noe jeg tolker som andre typiske statusyrker. Videre sier hun følgende om den retningen hun faktisk valgte og hva hun tenker om statusyrker:

Selv om utdanning er veldig viktig, så er det veldig klart hvilken utdanning som er viktig, og hvilke utdanninger man kanskje ikke tar. Så alle jeg forteller at jeg er utdannet (...) spør jo, det første spørsmålet jeg får er: Hvordan reagerte foreldrene dine? Fordi det er så annerledes. Foreldrene mine tok det veldig greit.

Aisha har selv reflektert over at valget hun har tatt skiller seg ut, og hun forteller at hun får spørsmål om hvordan foreldrene hennes reagerte på valget. Det er derfor tydelig at også andre opplever valget som annerledes, i hvert fall i det pakistanske miljøet. På den måten virker det også som at synet på hva som er status ikke har vært viktig for utdanningsvalget til Aisha. Snarere tvert imot, så forteller hun at en av grunnene til at hun valgte den utdanningen hun gjorde var nettopp det at hun ville skille seg ut. Ved å velge den utdanning hun har gjort vil hun sannsynligvis ikke oppnå like stor grad av anerkjennelse og status i det pakistanske nettverket.

Jeg har jo fått høre det typiske, du må være lege. Lege ikke sant. Når du blir stor. Det er bra. Det må du kjøre på med. Men jeg tror jeg sa fra veldig tidlig at det hadde jeg ikke lyst til. Jeg synes det er veldig spennende med medisin men jeg synes det blir litt sånn når alle andre skal gjøre det, så orker ikke jeg det. For det er så typisk når du snakker om pakistanske jenter, så er det liksom lege, da er du lege. Mest sannsynlig. Hehe. Så nei, men jeg tenkte lenge på jus, og det var det som var målet en ganske lang periode på VGS.

Aisha har et inntrykk av at det er mange kvinner med pakistansk bakgrunn som velger medisinstudiet. Av den grunn ønsket hun ikke å velge det selv, til tross for at hun syntes det var spennende. Derfor var konsekvensen av hva som anses som status i dette tilfelle at Aisha valgte en annen utdanning enn hun kanskje hadde gjort hvis medisin ikke hadde hatt så høy status i det pakistanske miljøet. Basert på det Aisha sier virker det som at hun ikke ønsker å leve opp til de forventningene hun opplever basert på den bakgrunnen hun har. Hvor hun opplever at disse forventningene kommer fra sier hun ikke tydelig, men jeg forstår det som en kombinasjon av hva hun selv opplever er vanlig blant norsk-pakistanske kvinner og hva hun tror andre forventer. Det kan både handle om forventninger innad i miljøet, og forventninger fra andre utenfor miljøet.

Et poeng som kan forklare hvorfor medisin anses som status både i det pakistanske miljøet i Norge, i Pakistan og egentlig i Norge generelt er at det er et yrke som er overførbart til alle land. Det er et viktig yrke fordi leger hjelper mennesker og yrket innebærer noenlunde det samme i alle land. Det er derfor lett å overføre legeyrket fra Pakistan til Norge, og alle vil fremdeles vite hva det innebærer, og hvorfor det er en viktig jobb. Maya har også samme inntrykk av statusen medisin har.

I Pakistan så er det jo, det er jo.. i hvert fall en del pakistanske jenter som for eksempel blir lege da. Og jus, jeg føler det er ganske vanlig. Og det er nok litt fordi i Pakistan så er det veldig prestisje å være lege. Det er det beste du kan bli. Så det blir jo ikke jeg... altså det driter jo familien min i. Det bryr de seg ikke om. De er opptatt av at vi tar en utdanning og at vi lærer, og at man har noe solid å gå på da, liksom resten av livet.

Selv om Maya sier at medisin og jus er vanlig blant pakistanske jenter, sier hun samtidig at dette er noe familien hennes "driter i". Det er altså ikke viktig for hennes familie at hun velger et av disse yrkene. Hun har derimot valgt ingeniørstudier, som også av noen kan anses som et statusyrke. Hun gir likevel uttrykk for at det ikke er noe som har hatt betydning for hennes utdanningsvalg, og det er heller ikke noe som er viktig for foreldrene hennes. Maya sier heller at det er viktig for foreldrene hennes at hun har et solid yrke resten av livet, og at hun kan bruke utdanning som en trygghet, "at man har noe solid å gå på". For foreldrene til Maya er tryggheten det viktige med utdanning, at det er en utdanning hun kan bruke resten av livet. Det kan tolkes som at foreldrene og Maya selv har brutt litt med de forventningene som finnes i det etniske nettverket om hva som er status. Samtidig er ingeniørstudiet en mastergrad som

av mange også kan anses som status. Likevel er det lite som tyder på at dette er en direkte årsak til at Maya har valgt den utdanningen.

Aisha forteller at det er stort fokus på hva man studerer og hva man jobber som. Hun sier at man alltid vet hvor mange som er leger for eksempel i en familie. Det er yrket som er fokus og ikke alltid hvem personen er.

Hvis du kommer i et pakistansk bryllup, så vet du at jenta er lege. Men du vet ikke navnet på jenta. Det er liksom den, altså, yrket ditt går veldig... Alle kjenner til yrke. Det er sånn: Ja, den familien har fem leger. Den familien har tre advokater. Han skal gifte seg med en lege. Man sier ikke at han skal gifte seg med Sara, ikke sant. Det er alltid snakk om det. Så jeg tror nok utdanning ofte blir brukt litt sånn for å pynte seg selv litt og.

Aisha forteller også at hun tror at utdanning ofte blir brukt ”for å pynte seg selv litt”. Dette understreker betydningen av utdanning for status. Hun trekker også frem et eksempel med at når man går i et pakistansk bryllup så vet du at jenta er lege, men du vet ikke hva hun heter. Yrket ditt er noe ”alle kjenner til”. Gjennom dette eksemplet er det tydelig at utdanning og yrke overskygger mye annet, og det er i hovedsak det som er i fokus. Jeg vil tro at dette henger sammen med hva som er status, og det er samtidig karakteristisk for det pakistanske miljøet i dette tilfellet. Det viser også sammenhengen mellom symbolsk kapital, anerkjennelse og status (Bourdieu 1994, 1999, Honneth 2003, 2008). Disse tingene kan oppnås ved hjelp av etnisk kapital. Samtidig blir utdanning i dette tilfellet et uttrykk for symbolsk kapital, fordi det som Aisha sier handler om å ”pynte seg selv litt”. Denne symbolske kapitalen kan igjen brukes for å oppnå anerkjennelse i det etniske nettverket.

Maya har et inntrykk av at man enten tar medisin eller jus eller lignende, eller at man ikke tar utdanning i det hele tatt i det pakistanske miljøet.

Altså generelt når det kommer til pakistanere så føler jeg at det... at barnet til førstegenerasjonsinnvandrere da, at de er liksom enten eller. Enten tar de høyere utdanning, gjerne da lege eller jus eller noe sånt noe. Eller så tar de ikke utdanning og jobber på Rema. Jeg føler det er veldig sånn kontrast. Det er ingen som gjør noe i mellom og det er veldig få som liksom studerer kunst eller noe. Det føler jeg ingen gjør. Det er sånn, tar du en utdanning, så gjør du det for å ta en høyere utdanning og ha en grad.

Maya peker på at det ofte er enten eller når det gjelder utdanning blant barn av pakistanske innvandrere. Hun sier at ingen ”gjør noe midt i mellom”. Igjen er det litt tilbake på

statusutdanninger og yrker, noe som kan være en forklaring på hvorfor Maya opplever at det er ”enten eller”. Hun føler at det er en kontrast og at det er få som studerer ”kunst eller noe”, altså utdanninger som kanskje er mer usikre med tanke på jobb og trygghet i fremtiden. Maya sier at ”tar du en utdanning, så gjør du det for å ta en høyere utdanning og ha en grad”. Dette tyder på en holdning om at utdanninger som er ”midt i mellom” ikke anses som god nok, og det kan forklare hvorfor noen velger å ikke ta slike utdanninger. Maya har jo nettopp et inntrykk av det ikke er vanlig å velge kortere utdanninger, og det kan forklares ved at disse utdanningene oppleves som mindre gode. Hvis status er det som er viktig når man velger utdanning, vil det være naturlig å velge for eksempel jus eller medisin. Det kan derfor være en forklaring på hvorfor Maya har et inntrykk av at få velger utdanning som er ”midt i mellom”. Utdanningen blir en synlig markør av høy status. Leirvik (2010) finner også i sin forskning at unge med pakistanske foreldre ofte sikter mot lange utdanninger.

4.4 Diskriminering og rettferdiggjøring

Diskriminering og rettferdiggjøring kan også handle om anerkjennelse fordi mangel på anerkjennelse kan gis uttrykk i diskriminering. Noen av informantene gir også inntrykk av at de føler et behov for å rettferdiggjøre seg selv. Enkelte forteller også om opplevelser knyttet til diskriminering, mens andre igjen ikke har kjent noe på det. Maya er en av de som ikke har opplevd diskriminering, og hun sier følgende på spørsmål om det: ”Nei, det tenker jeg ikke. Jeg tenker vi har kommet så langt at det ser vi vekk fra. Jeg tenker det bare er en fordel å kjenne til litt kulturer og ja.. så det tror jeg ikke. Jeg tror de færreste tenker sånn.”

Nadia har studert jus og forteller at hun har endret navnet sitt fordi hun har hatt en følelse av at hun blir diskriminert på bakgrunn av at hun har et utenlandsk navn. ”Jeg har faktisk endret navnet mitt. Jeg følte at det hjalp på antall intervjuer jeg ble kalt inn på etter at jeg endret navnet mitt. Så det er litt trist, men det er liksom en ting jeg føler at jeg måtte gjøre for å bare prøve det ut”. Hun sier også at det at hun byttet navn har hatt en effekt: ”Jeg føler jeg blir kalt inn på mye mer intervjuer nå enn det jeg ble før jeg endret da”. Selv om hun opplever at hun blir kalt inn til flere intervjuer etter at hun byttet navn, tror hun også at det kan handle om andre faktorer enn at hun ikke er etnisk norsk.

Det er veldig mannsdominert, og veldig sånn tradisjon og, altså man... Det er veldig vanskelig å komme inn dit. Men det føler jeg har mye mer med, altså hvilket miljø jeg er fra, ikke hvordan jeg ser ut eller hvilken bakgrunn jeg har. Men heller liksom at jeg ikke har vært i de

miljøene der hvor. Ja. Og pluss jeg føler at det at jeg er kvinne kan ha noe å si da. Selv om det ikke skal være sånn i Norge i 2018.

Nadia er ikke sikker på hva det er som gjør at det er vanskelig å få jobb. Hun peker på andre faktorer enn etnisk bakgrunn, nemlig at bransjen er mannsdominert og at hun ikke har vært i de riktige miljøene. Hun sier samtidig at hun opplever å bli kalt inn til intervju oftere etter at hun byttet navn, så det er noe som tyder på at det har noe å si. Hun sier at hun ikke har opplevd noe direkte ubehagelig eller diskriminerende, og hun vil heller ikke si at det er diskriminering hun har opplevd sånn rett ut. ”Jeg skal ikke si at det er diskriminering sånn rett ut, men jeg føler at det har noe å si”. Selv om hun ikke ønsker å si at det er diskriminering sier hun at hun ”føler at det har noe å si”, altså at navnet hennes har betydning. ”Når kanskje en arbeidsgiver går igjennom en bunke da, at det er lettere å på en måte kaste vekk ukjente navn da. At det kanskje er litt skummelt, og særlig i et yrke der hvor språk og personlighet er veldig viktig, så er man kanskje litt redd for det ukjente”.

Leila sier også at hun har opplevd noe som kan være diskriminering, selv om hun heller ikke vil garantere at det er det. Hun forteller om at hun søker på mye like jobber som andre hun kjenner på studiet, men at hun ikke opplever noe resultat av det.

Mange sier at det kan bli et problem. Og jeg opplever det og, at det kan være et problem. Jeg har søkt jobber forskjellige steder hos [...] og sånn. I snart tre år har prøvd å søke sommerjobb og de krever egentlig ikke noen spesiell utdanning. Men så får jeg ikke noe svar, så jeg synes det har noe å si. Og så føler jo jeg at det er en del som har tatt samme utdanning som meg, de har klart å finne seg en eller annen jobb uansett da, men i det samme feltet som vi har studert, men det har ikke jeg. Selv om jeg søker både [...] og innenfor [...], de forskjellige i offentlig og privat sektor. Så det er litt vanskelig. Jeg vet ikke akkurat om det har noe med navnet mitt å si, men det kan hende.

Her sammenligner Leila seg med andre i samme situasjon, og hun opplever at hun ikke alltid får de samme mulighetene som andre. Det kan selvfølgelig være flere årsaker til at hun ikke blir kalt inn til intervju, men hun opplever likevel selv at det kan være et problem. Dermed kan situasjonen oppleves som en manglende grad av anerkjennelse for den utdanningen hun har og den jobben hun kan gjøre. Hun sammenligner seg med andre som hun opplever har det samme utgangspunktet til jobben, og dermed blir det et problem for henne når hun ikke får muligheten til å få jobbene. Uavhengig av hva som er den faktiske virkeligheten opplever

Leila manglende grad av anerkjennelse. Ønsket om å fullføre en relevant utdanning for å få den anerkjennelsen kan dermed øke utdanningsmotivasjonen.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i underproblemstillingen: *Hvordan påvirker syn på anerkjennelse og status utdanningsvalg hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?* Jeg har som teoretisk utgangspunkt brukt begrepene anerkjennelse og status, og jeg har analysert empirien ved hjelp av disse. Flere av informantene forteller at det å være et aktivt samfunnsmedlem og en god statsborger var en viktig årsak til at de valgte å ta høyere utdanning. Amina trekker også frem at hun ønsker å bevise noe for Norge, fordi hun opplever fordommer om at hun går på NAV. Begge disse aspektene handler om anerkjennelse, og det virker som det er viktig for informantene å oppnå anerkjennelse fra samfunnet.

Mor fremstår som en viktig statuspådriver når det gjelder utdanning, og det virker som det er mor som er særlig opptatt av status. Dette funnet blir spesielt interessant når mor ikke selv har høyere utdanning, men ønsker noe annet for datteren. Mors fokus handler ikke for alle om utdanningsretning, men også om viktigheten av utdanning i seg selv. Medisin er den studieretningen som trekkes frem som mest status i det pakistanske miljøet og blant familiene til informantene. Jus er også status, men det er ikke nødvendigvis status å være advokat i Pakistan. Det varierer hvor opptatt informantene og nettverket deres er at hva som er status. Maya trekker frem en opplevelse av at norsk-pakistanske kvinner ofte velger enten eller, altså at de enten tar en mastergrad eller ikke tar høyere utdanning i det hele tatt. Hva som anses som status vil være en kombinasjon av hva som er status i det etniske nettverket og i samfunnet forøvrig.

Frykt for diskriminering kan være en forklaring på utdanningsvalg og utdanningsmotivasjon, og det henger også sammen med anerkjennelse. Diskriminering kan oppleves som manglende anerkjennelse, og utdanning kan være en måte å oppnå den anerkjennelsen på. Diskriminering er ikke et opplevd problem hos alle informantene. Maya har ikke lagt merke til noe diskriminering, mens Leila og Nadia tenker at deres etniske bakgrunn kan være en del av årsaken til manglende innkallelse til jobbintervju.

5. Etnisk kapital og sosial kapital

Denne delen vil omhandle begrepene etnisk kapital og sosial kapital, og analysen tar utgangspunkt i den andre underproblemstillingen: *Hvordan påvirker etnisk kapital og sosial kapital utdanningsmotivasjonen hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?* Jeg forstår og bruker begrepet etnisk kapital som spesifikke kulturelle verdier i en etnisk gruppe. Jeg har valgt å inkludere verdier som omhandler status, forventninger, kollektiv tankegang og takknemlighetspraksiser. Denne forståelsen baserer seg på tidligere forskning av Leirvik (2012), Nadim (2017) og Kindt (2017). Fordi oppgaven handler om en spesifikk innvandrerguppe vil jeg også tenke på etnisk kapital i det pakistanske miljøet i Norge. Jeg vil ta utgangspunkt i nevnte forståelse av begrepet og sette det i en kontekst blant norsk-pakistanere i Norge. Videre forstår jeg etnisk kapital i sammenheng med sosial kapital, basert på Coleman (1988, 1990). Fokuset når det gjelder sosial kapital blir hvordan informantenes sosiale kapital vises gjennom normer, og hvordan det henger sammen med en kollektivistisk tankegang.

Kollektivistisk tankegang kan henge sammen med flere aspekter ved informantenes forståelse og valg. Det kan henge sammen med ønsket om å gjøre en forskjell i samfunnet som jeg skrev om tidligere. I tillegg kan det handle om hva man tenker om familien og hvor viktig den er for det valget man tar. Kollektivismen har en personforståelse med et klart kjønns- og aldershierarki. Dette hierarkiet legger opp til viktige valg, og gjør at valg som for eksempel omhandler framtiden tas sammen med familien (Hoem 2011:89). Både kollektivistisk tankegang og etnisk kapital har en sammenheng med forventninger, og da særlig forventninger til kvinner i det pakistanske miljøet, enten de kommer fra familien eller fra et større perspektiv.

5.1 "Pakistansk greie"

Flere av informantene har en opplevelse av at man i det pakistanske miljøet er opptatt av "hva folk gjør". Det gjelder både hva man studerer, men også hva man gjør på andre områder. Aisha sier følgende om forventninger i omgangskretsen: "I hvert fall i det pakistanske miljøet så er det jo veldig snakk om: Hva gjør dine barn? Mine barn gjør sånn, ikke sant. Jeg har jo alltid hatt veldig høye forventninger både hjemme hos mamma og pappa og familien i Pakistan og mamma og pappas vennekrets". Det Aisha opplever er altså en kombinasjon av forventninger fra foreldrene, familien i Pakistan og foreldrenes omgangskrets. Disse

forventningene kan forstås som en del av den etniske kapitalen, som kan karakteriseres ved verdier som status, forventninger, kollektiv tankegang og takknemlighetspraksiser (Kindt 2017).

Nadia har et inntrykk av at særlig pakistanske foreldre som ikke har en høy utdanning selv er opptatt av at barna skal ta høyere utdanning. Hun opplever også at det er en ”pakistansk greie” at utdanning blir sett på som så viktig.

Jeg tenker at pakistanske foreldre, særlig de som ikke har en høy utdanning selv, er veldig opptatt av at barna deres skal bruke de mulighetene de får da, til å ta høyere utdanning, for å få seg bedre status i fremtiden, enn hva de selv har. Og få seg, på en måte, bedre jobber og bedre forhold (...) Det er en veldig sånn pakistansk greie føler jeg. At utdanning er veldig viktig.

Dette sitatet er et godt eksempel på det etnisk kapital. Særlig det Nadia sier om at det er en ”pakistansk greie” å være så opptatt av utdanning er veldig interessant i dette perspektivet. Jeg tolker det som at Nadia mener at det er noe spesielt ved det pakistanske miljøet som gjør at utdanning er veldig viktig. Dette kan være med på å påvirke også etterkommerne sitt syn på utdanning fordi det er verdier som har fulgt dem gjennom oppveksten i dette miljøet. Jeg tolker også det hun sier som at mye av grunnen til at de er opptatt av utdanning er at barna deres skal benytte seg av mulighetene de har i Norge. Dette er muligheter de kanskje ikke hadde selv. Dette vitner om en takknemlighetspraksis som også kan være et kjennetegn ved etnisk kapital. Slik tankegang er også et viktig aspekt ved den sosiale kapitalen fordi det finnes en norm om at man må bruke de mulighetene man har.

Den samme takknemlighetspraksisen kommer til uttrykk hos Jamila. På spørsmål om hvordan hun tror foreldrenes bakgrunn fra et annet land har påvirket hennes utdanningsvalg, svarer hun følgende:

Mulighetene man har i Pakistan hvis man er på en måte middelklassen, som jeg anser meg som her, er ikke de samme ikke sant, som jeg har her. Og det er stor forskjell på de mulighetene de hadde der og de mulighetene jeg har her. Det vil jo ha påvirket i noe grad i hvert fall.

Igjen trekkes dette med å bruke mulighetene man har frem frem, noe som tyder på at takknemlighetspraksisen gjelder også for Jamila. Hun kommer også med en sammenligning

av Norge og Pakistan som er med på å understreke hvorfor denne takknemlighetspraksisen i det hele tatt eksisterer. Takknemlighetspraksis er et kjennetegn ved etnisk kapital, og Jamila sier selv at det handler om hvilke verdier foreldrene har hatt: ”Men så handler det også om, ikke sant, ulike verdier, ulike verdisett de har hatt. Der kan det også være veldig individuelt. Men jeg kan jo tenke meg at særlig det kan jo ha påvirket da. At det er viktig for dem at vi fikk de mulighetene som de ikke fikk”.

Jamila sier at disse verdiene er individuelle, men hun sier selv at mulighetene hun har i Norge er en forklaring på hvorfor utdanning har vært viktig for henne og foreldrene. Det kan tolkes som at den tankegangen er en viktig verdi for henne og for familien. Det kan dermed ses som en del av hennes etniske kapital. Hvis foreldrene ikke hadde flyttet til Norge fra Pakistan er det ikke sikkert det hadde vært et like stort fokus på å bruke de mulighetene man har. Det er også viktig å huske på at denne generasjonen norskfødte med pakistanske foreldre er en selektert gruppe. Foreldrene deres har flyttet til Norge fra Pakistan, og det er sannsynlig at en del av grunnen til at de gjorde det er nettopp for at barna skulle få flere muligheter. Det er derfor ganske naturlig at døtrene deres dermed har et ønske om å bruke nettopp de mulighetene.

Mariam trekker frem at barn av innvandrere har et annet utgangspunkt enn de uten innvandrerbakgrunn, og at de derfor ser seg nødt til å jobbe ekstra hardt.

Jeg tror både jeg og mange innvandrerbarn har kjent på det at foreldrene våre måtte jobbe ekstremt hardt for å klare seg her. Og de måtte på en måte starte helt fra bunnen av. Hadde ikke noe leilighet eller noe som de ble født i eller kom til her i Norge. De måtte på en måte starte helt fra bakkenivå. Og det har vi på en måte sett da, og vet at vi må gjøre det, altså vi må jobbe rett og slett ekstra hardt for å komme på samme nivå som de som allerede er født her (...) For mine foreldre så har det alltid vært kjempeviktig med utdanning, uansett hva du velger å utdanne deg som. For det har noe å si med hvordan du utvikler deg som person også.

Hos Mariam kommer den etniske kapital frem i form av at hun som barn av innvandrere ser det som ekstra viktig å jobbe hardt for å lykkes i samfunnet. Dette sitatet kan også ses i sammenheng med ønsket om anerkjennelse fordi det i følge Mariam kreves mer av henne og andre i samme situasjon å oppnå dette i Norge. Foreldrene hennes måtte starte her fra ”bakkenivå”, og det er noe hun har sett. Hun vet derfor at hun må jobbe ekstra hardt for å ”komme på samme nivå” som andre. På spørsmål om hun tror det at foreldrene har en annen etnisk bakgrunn har påvirket utdanningsvalget hennes svarer hun dette:

Jeg vil jo tro at, altså når jeg, jeg har nettopp vært på ferie i Pakistan. Og utdanning er kjempeviktig der. Det har faktisk alltid vært noe som er viktig. Selv når mamma forteller meg at hun var liten og hun kommer fra en veldig fattig familie, så var faren hennes veldig opptatt av at hun skulle gå på skole uansett om de hadde mindre å spise, så var det viktig at hun kom seg på skolen da. Det har kanskje noe å si at de er fra det landet, men jeg.. jeg vet ikke helt om det er fordi de er derifra eller om det er verdiene deres som er, sånn naturligvis.

Her kommer det frem at utdanning har vært viktig også hos familien til Mariam i Pakistan, og det har også vært viktig at moren skulle gå på skole. Det er sannsynlig at disse tankene har blitt videreført og at moren og familien forøvrig derfor synes det er viktig at hun tar høyere utdanning. Disse verdiene når det gjelder viktigheten av utdanning kan også kobles til etnisk kapital. Mariam sier selv at hun er usikker på om det er fordi foreldrene har vokst opp i Pakistan eller om det er verdiene deres som er viktigst. Disse to aspektene henger nok sammen, og verdiene de har i Norge er nok påvirket av verdiene de hadde i Pakistan. Dermed vil jeg anta at det ikke er noen motsetning mellom disse, men at begge deler gjør at utdanning er viktig for henne og for familien.

Amina opplever at det er veldig normalt å ta høyere utdanning blant norsk-pakistanere. Hun sier også at hun tror det er ganske normalt for alle, så det er ikke nødvendigvis sånn å forstå at hun mener det er mye vanligere blant pakistanere. Hun trekker likevel frem hvor vanlig det er blant pakistanere, uten at det var en del av spørsmålet hun fikk.

Blant pakistanere er det ekstremt normalt å ta høyere utdannelse. Det er en forventning. Så alle tar høyere utdannelse. Det er mer rart hvis du ikke har en høyere utdannelse. Det er det som er unormalt. Blant, altså norske folk ellers, så synes jeg også egentlig det er ganske normalt å ta høyere utdannelse.

Selv om det å ta høyere utdanning er vanlig i dagens samfunn, har Amina en opplevelse av at det er ”ekstremt vanlig” i pakistanske miljøer. Når hun skal si hva hun tenker om de etnisk norske sier hun at det er ”ganske normalt” å ta høyere utdanning. Dermed virker det ut ifra dette sitatet som om hun opplever det som mer vanlig, og i hvert fall mer forventet, i det pakistanske miljøet. Dette kan igjen ses på som en del av den etniske kapitalen, og det kan være med på å påvirke hvor viktig man anser at utdanning er. Sitatet kan tolkes som at det eksisterer en forventning om at man skal ta høyere utdanning i pakistanske miljøer, og at ”alle tar høyere utdannelse”. Den opplevelsen Amina har blir også en form for etnisk kapital som

gjør seg gjeldende i det pakistanske miljøet hun er del av. Dermed kan det gjøre at utdanning er noe man ser på som vanlig og noe man skal gjøre uansett. Denne kapitalen kan være til stede uavhengig av foreldrenes bakgrunn og om de har høyere utdanning. Det eksisterer, i følge Amina, en diskurs i miljøet om at utdanning er noe man gjør. Normen, i tråd med Coleman (1988, 1990), er at utdanning er noe man bør ta. Den tankegangen virker som en viktig del av den sosiale kapitalen som eksisterer innad i det pakistanske miljøet. Disse normene overføres så til aktørene som er en del av dette sosiale fellesskapet.

5.2 ”Alles meninger blir så viktig”

Aisha sier noe om hvordan man ikke tar utdanning kun for seg selv: ”Alles meninger blir så viktig da, på en måte. Man føler at man ikke bare tar utdanning for seg selv lenger, hvis du skjønner. Men det blir en viktig ting.. Det blir litt status, det å ta utdanning. Men da går det igjen også på type utdanning”. Det Aisha sier her tyder på en kollektivistisk tankegang. En slik tankegang kan kobles til etnisk kapital. Aisha sier at alles mening blir viktig og at hun føler at man ikke bare tar utdanning for seg selv lenger. Hun anser altså utdanning som en viktig ting, også selv om hun har valgt en utdanning som går imot det mange andre i miljøet gjør. Denne kollektivistiske tankegangen stemmer godt overens med Hoem (2011) sin forskning. Han finner at de fleste informantene var opptatt av å ha foreldrenes samtykke. Det å ha foreldrene sine som allierte i valget ga dem en trygghet og støtte som var viktig for dem (Hoem 2011:91). Familiens mening er viktig når utdanningsvalget skal tas og dette gir også Aisha uttrykk for.

For Aisha har det vært viktig å velge noe annet enn alle andre. Det var litt av grunnen til at hun valgte det hun gjorde, fremfor for eksempel jus. For henne handler derfor påvirkningen fra opplevde forventninger om å gjøre noe annet, og det er kanskje litt motsatt av det som gjelder for andre. Hun ønsket å velge noe annet for å ikke oppfylle forventningene som hun opplevde. Her snakker hun om hvordan hun tror det hadde vært hvis hun hadde vært etnisk norsk. ”Jeg tror kanskje at hvis jeg hadde vært etnisk norsk er det ikke sikkert jeg hadde valgt (...). Da kan det hende jeg fort hadde gått en annen retning, siden det å velge noe annet enn alle andre har vært et lite fokus hos meg.” Aisha har valgt å bryte litt med forventningene hun og mange andre opplever med tanke på hvilke utdanninger som gir status. Selv om hun bryter med forventningene knyttet til utdanningsretning, oppfyller hun likevel forventningene om å faktisk ta en høyere utdanning.

Aisha sier at utdanning er veldig viktig i Pakistan og i foreldrenes omgangskrets. Hun sier at hun har hørt ”utdanning, utdanning, utdanning hele veien”.

Men samtidig så, altså, utdanning er jo veldig sånn viktig der de kommer fra. Og i hvert fall i deres omgangskrets. Så det at jeg har hørt utdanning, utdanning, utdanning hele veien.

Selvfølgelig, det gjør jo noe med en. Så hadde ikke de kommet fra Pakistan, og hadde de ikke fulgt opp sånn som de har gjort, og hatt så sterke meninger om utdanning så kan det hende jeg hadde valgt noe helt annet. Det vet jeg jo ikke. Jeg tror uten tvil at det har påvirket veldig mye.

Det virker som at fokuset på utdanning ikke bare kommer fra foreldrene, men også fra andre i omgangskretsen deres. Her blir altså den sosiale kapitalen spesielt viktig. Aisha tror at hun hadde valgt en annen utdanningsretning hvis foreldrene ikke var fra Pakistan og ikke hadde hatt så sterke meninger om utdanning. Den kollektivistiske tankegangen er til stede her, og det virker som at foreldrenes holdninger har vært med på å påvirke Aisha. Samtidig har hun valgt noe annet enn det som er typisk status, så på en måte kan man si at den kollektivistiske tankegangen har hatt en slags motsatt effekt. De kollektivistiske verdiene kan likevel anses som en del av den etniske kapital. Selv om Aisha bevisst ikke valgte et av de typiske statusyrkene, har nok fokuset på utdanning likevel gjort at hun har valgt å ta høyere utdanning. I tillegg fører normene og forventningene hun opplever innad i det sosiale miljøet (Coleman 1988, 1990) til et ønske om å ikke følge disse normene eller oppfylle forventningene.

5.3 Skoleflinke jenter tar høyere utdanning

Nadia har et inntrykk av at høyere utdanning er vanlig, og at det er noe alle føler at de må ta. Hun sier at det særlig gjelder i det pakistanske miljøet. Hun trekker selv frem at jentene er skoleflinke og at utdanning er en fin måte å ”gjøre noe ut av seg selv”.

Jeg føler det sånn at min generasjon så langt jeg vet og min vennekrets og sånn så har de fleste valgt å ta en høyere utdanning. Jeg føler nesten sånn at en bachelor nå er på en måte videregående. Så det er noe, altså alle føler at de må ta. Og særlig da i det pakistanske miljøet. Jeg føler at jentene er veldig skoleflinke og at de ønsker å gjøre noe ut av seg selv. Og da er utdanning en veldig god måte å gjøre det på når, særlig når man kommer fra ressursvake familier, eller jeg vil ikke kalle det ressursvake da, men altså familier der hvor du ikke kan overta en bedrift senere eller hvor du ikke kan bli opplært av dine foreldre i et yrke da.

Idéen om at utdanning er noe man må gjøre fremheves nok av den kollektivistiske tankegangen som er typisk for etnisk kapital. Nadia trekker også frem det hun først kaller ”ressurssvake” familier, men moderer seg senere til at hun mener familier hvor man ikke kan overta en bedrift eller lignende. Hun mener derfor det er ekstra viktig for hennes generasjon å ta høyere utdanning. Hun fremhever også at det er jentene som er veldig skoleflinke, og hun gir inntrykk av at utdanning er særlig viktig for dem. ”De ønsker å gjøre noe ut av seg selv” sier hun, og påpeker at det er ekstra viktig med utdanning for å oppnå det når man kommer fra en familie hvor du ikke kan overta en bedrift eller lignende.

Videre sier Nadia også at det å ta en bachelor nesten er som å ta videregående, og det viser hvor viktig og normalt utdanning er for henne. Det hun sier her understreker det tydelige fokuset på høyere utdanning, og det sier også noe om hvor vanlig og normalt utdanning oppfattes for Nadia. Hun opplever at det å ta høyere utdanning er normen, særlig for hennes generasjon med foreldre som har innvandret til Norge. Denne normen kan derfor tolkes som etnisk kapital, nettopp fordi den kanskje ikke hadde vært like tydelig til stede hvis hun ikke hadde hatt innvandrerbakgrunn.

5.4 ”Gutter har mye mer frihet”

Et interessant aspekt ved etnisk kapital er variasjonene mellom kvinner og menn når det gjelder utdanning. Det kan virke som at etnisk kapital virker sterkere på norsk-pakistanske kvinner enn menn. Norskfødte kvinner med pakistanske foreldre tar høyere utdanning i større grad enn kvinner uten innvandrerbakgrunn. De tar også utdanning i mye større grad enn norskfødte menn med pakistanske foreldre (Egge-Hoveid og Sandnes 2015:36). Det er som regel alltid sånn at kvinner tar høyere utdanning enn menn i alle grupper, og derfor er det også naturlig at det er en viss forskjell blant norsk-pakistanske unge. Likevel er forskjellen såpass stor at det er interessant å undersøke hvorfor det er slik. Det informantene sier tyder på at det ofte er kvinnene som blir statusbærere, fordi deres utdanning blir ansett som viktig for å oppnå status og anerkjennelse.

På spørsmål om hvorfor hun tror det er en kjønnsforskjell når det gjelder utdanning svarer Fatima at guttene har mer frihet enn jentene, og hun tror at det forklarer noe av forskjellen. ”Ja, det er liksom.. Jeg vet ikke helt egentlig. Det er litt rart. Guttene har jo på en måte litt mer frihet sånn sett. Når det kommer til sosiale ting og sånn. Ofte. Mer sånn at jentene skal være,

ja, flinkere. Og de skal ikke.. guttene har mer lov til å gjøre andre ting da”. Videre spør jeg hvorfor hun tror guttene har mer frihet og da svarer hun følgende:

Det er jo mye kultur og. Det er jo veldig sånn.. mye som er ganske sånn kvinnediskriminerende i kulturen. Sånn at jenter skal ikke gå med sånne og sånne klær, og jenter skal ikke være ute lenge, og jenter skal ikke gjøre det og det. Så kanskje guttene føler at siden de har mer frihet enn jenter, at det er greit å skeie helt ut da. I stedet for å gjøre sånn som vanlig, mange andre gutter for og si det sånn, vanlig norske miljøer på en måte. Hvis det gir mening.

Fatima kobler friheten hun opplever at mennene har sammen med strenge rammer. Hun mener at mangelen på dette gjør at gutter ofte ”skeier helt ut”. Hun bruker mennenes manglende utdanning som forklaring på at kvinnene i større grad tar høyere utdanning. Det kommer likevel frem at hun opplever at kvinnene har strengere rammer, og at de ikke skal ”gjøre det og det”. Det kan igjen føre til at opplevelsen av forventninger til høyere utdanning kommer tydeligere frem hos kvinnene, nettopp fordi det er visse ting de ikke skal gjøre. Hun sier at det handler om kultur, og kaller også noe av praksisen i kulturen som kvinnediskriminerende. Det er mer bestemt hva kvinner skal gjøre og ikke, mens det ikke er tilfelle hos mennene.

Aisha trekker selv frem sosial kontroll på spørsmål om hvorfor hun tror det er kjønnsforskjeller i utdanning. Hun sier at gutter slipper unna mye av den sosiale kontrollen og at de derfor kanskje har mindre fokus på utdanning.

Jeg tror at pakistanske foreldre stiller mindre krav til gutter. Jeg tror kanskje utdanning er en del av den sosiale kontrollen. Nå kan jeg selvfølgelig ikke banke i bordet og si det, men jeg tror at man alltid er veldig flink til, eller man er veldig obs på jenter da. Jenter må ikke ut, jenter må ikke gjøre sånn, jenter må ikke gjøre ditten og datten. Og at de fokuserer på utdanning gjør jo at de på en måte holder seg, hva skal jeg si, jeg tror gutter slipper veldig mye unna den sosiale kontrollen. Og det maset. Og på grunn av det så tror jeg de kanskje også har litt mindre fokus på utdanning.

Aisha peker i likhet med Fatima på at det er visse ting som forventes av kvinner og at det er ting de ikke skal gjøre. ”Jenter må ikke ut, jenter må ikke gjøre sånn, jenter må ikke gjøre ditten og datten”. Hun mener at mennene slipper unna det samme fokuset på hva man skal gjøre og ikke, og dermed også slipper unna litt av ”det maset”. I dette tilfellet handler nok

maset om utdanning og forventninger til kvinnene. Fraværet av det fokuset gjør at mennene har mindre fokus på utdanning. Aisha mener at utdanning er en del av den sosiale kontrollen, selv om hun ikke ønsker å si det helt sikkert. Hun har likevel et inntrykk av at man i pakistanske miljøer er ”veldig obs på jenter”, i den forstand at man er opptatt av hva de gjør og ikke gjør. Dette stemmer overens med det Øia (2003:245) finner angående pakistanske foreldres innsyn i hva døtrene foretar seg.

Jamila trekker også frem det at mennene har mer frihet enn kvinnene, og hun mener at det er sånn pakistanske foreldre tenker.

Altså, jeg har ikke sett det, sånn selv. Så der er det mer på en måte hva jeg har hørt og sett i andre familier da. Det er kanskje begrenset. Men jeg tror at det har noe med at gutter har mye mer frihet og at de på en måte har flere alternativer. Og at det ikke liksom er så farlig med dem da. At de kan gjøre litt mer det de vil. Mens det er mer fokus på at jenter skal ta utdanning. Jeg kan tenke meg at pakistanske foreldre tenker på den måten, uten at jeg liksom har forsket på det eller har noe grunnlag.

Jamila er ikke så sikker på hva som er årsaken til at det er større fokus på utdanning hos kvinnene, men hun sier at hun tror det handler om den friheten mennene har. ”Det er ikke så farlig med dem” sier hun om mennene, og hun mener at de kan gjøre som de vil. Dette er en motsetning til kvinnenes frihet, og Jamila sier også at mennene har flere alternativer. Dette er en måte pakistanske foreldre tenker på, og det er derfor forventninger som føres over på barna deres. Hun sier at det er ”mer fokus på at jenter skal ta utdanning”. Det virker som at den tankegangen er ganske selvfølgelig hos mange i det pakistanske miljøet, og det er ikke nødvendigvis noe man tenker særlig mye over. Dette fokuset på kvinnenes utdanning kan forstås som etnisk kapital, og det er interessant at disse verdiene ikke nødvendigvis er noe man tenker så mye på. Det er noe mer underliggende som eksisterer i det etniske nettverket.

Mariam trekker frem at hun tror gutter ikke er like følsomme på det området som jenter er. I tillegg mener hun at de er mer bortskjemte og ikke opplever det samme presset som jentene. ”Jeg vet ikke, det er litt vanskelig å svare på. Men jeg vil tro at det er fordi de er litt mer, litt mer insensitive enn det vi jenter er. Og kanskje litt mer bortskjemte. At de ikke får samme press.” Hun sier at hun synes det er vanskelig å svare på hvorfor det er kjønnsforskjeller i utdanning, og hun har ikke selv noen å sammenligne seg med i nær familie. Det Mariam sier kan tolkes som at hun mener at mennene er bortskjemte fordi de ikke opplever det samme presset om å ta høyere utdanning.

Amina opplever også at menn har større frihet enn kvinner og at dette er et resultat av kulturen i Pakistan, som preger hjemmet til hennes generasjon fremdeles. Hun sier også at det har vært forskjellsbehandling mellom gutter og jenter i pakistanske hjem, og at jentene har strengere rammer.

Jeg og min generasjon, som du intervjuer, vi vokste jo opp i hjem som var veldig preget av den pakistanske kulturen. For mine foreldre var jo født og oppvokst i Pakistan. Og foreldrene til sikkert alle de du har intervjuet var født og oppvokst i Pakistan. Så våre hjem var jo veldig preget av hvordan kulturen er i Pakistan. Og da har jo vi alltid, det har jo vært litt strengt i våre hjem med at du skal liksom være hjemme og ikke gå ut for sent og. Mens guttene kanskje har hatt større frihet. Det har jo vært forskjellsbehandling mellom gutter og jenter i pakistanske hjem. Guttene får lov til å gjøre hva de vil mens jentene har veldig harde rammer rundt seg.

Igjen trekkes ulikhet i frihet frem. Også Amina mener at menn har større frihet enn kvinner. Hun mener også at det kan være med på å forklare kjønnsforskjellene i utdanningsdeltakelsen blant norskfødte med pakistanske foreldre. Kvinnene har strenge rammer, noe som gjør at de fokuserer mer på utdanning. Amina snakker om sitt generelle inntrykk av det pakistanske miljøet i Norge, og det betyr ikke at hun selv har opplevd slike strenge rammer. Likevel forteller det noe om kulturen og verdiene i dette miljøet, og det kan igjen forklare utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre. Slike verdier kan også forstås som etnisk kapital, selv om veldig strenge rammer kan føre med seg negative konsekvenser. Likevel er det at menn har større frihet enn kvinner et kjennetegn ved det etniske nettverket, og derfor kan det forstås som etnisk kapital.

Maya mener også at det er en tendens at man er strengere med kvinner enn menn i den pakistanske kulturen. Dermed har mennene også mer frihet, mens man er mer beskyttende og har mer kontroll over kvinnene.

I hvert fall når det kommer til litt sånn pakistansk kultur, så er det slik at man er jo mye strengere med jentene enn med guttene. Altså, gutter har jo mer frihet fordi de er gutter. Og at man er mer beskyttende overfor jenter. Så da har man jo kanskje litt mer kontroll, altså, da er det jo kanskje lettere for gutter å falle litt ut da. For noen gutter, så havner de kanskje i dårlige miljøer og sånn. Mens fordi man er litt mer strenge mot jenter så havner de kanskje litt mindre i sånn dårlige miljøer. Det kan være en grunn.

Fokuset til Maya er at mennene lett faller litt ut fordi de har med frihet. Forklaringen fokuserer mer på at mennene faller ut og hvorfor, og ikke like mye på hvorfor kvinnene ikke gjør det. Hun sier at man er mer beskyttende overfor kvinnene, men jeg tolker det hun sier som at hun mener at det hjelper kvinnene å ikke falle ut. Fordi man er litt strengere mot kvinner, så havner de ofte ikke i miljøene mennene havner i. Konsekvensen av denne praksisen er at norsk-pakistanske kvinner i større grad enn menn tar høyere utdanning.

5.5 Skjønnheten som falmer

Amina forteller at det finnes en slags oppskrift som pakistanere følger, og det gjelder særlig kvinner. Det er visse ting som forventes av deg før du fyller 25 år, og Amina mener at det er en viktig årsak til at kvinnene begynner rett på utdanning etter videregående.

Pakistanere har en sånn oppskrift som du må følge. Du skal gå på skole. Etter du har gått på skole så skal du ta høyere utdanning, du skal ta lappen og du skal kjøpe en leilighet. Alt det innen du er 25. Tenk hvis du skal gjøre alle de tingene. Du skal ta en høyere utdanning, du skal helst ha en mastergrad, du skal kjøpe leilighet, og så skal du ha tatt lappen og du skal ha en bil. Å gjøre alle de tingene før du er 25 år. Det er tøft ass. Da er det ikke noe rom for pauser liksom. Det er ikke rart alle jentene hopper rett til utdanning. Men for guttene så er det ikke noe tidsgrense, det er ikke noe 25-årsalders for dem.

Amina forteller basert på det hun selv har sett og det hun har inntrykk av. Hun sier at det ikke er rart at kvinner ”hopper rett til utdanning” når det er så mye det forventes at de skal gjøre før de fyller 25 år. Det er rett og slett umulig å fullføre alt hvis du ikke er effektiv. Hun sier: ”Det er tøft ass” om de forventningene som finnes hos enkelte. Det Amina forteller beskriver hvordan enkelte kan oppleve det, og det viser også hvorfor det for noen er viktig å ta høyere utdanning. Jeg anser også denne oppskriften som en del av den etniske kapitalen, fordi det er noe som kjennetegner enkelte deler av det pakistanske miljøet.

Amina forteller hvordan hennes inntrykk av fokuset i Pakistan er. Hun sier at skjønnheten til kvinner falmer med årene, og det derfor er viktig for foreldregenerasjonen hennes at døtrene bli ferdig med de obligatoriske tingene før hun blir for gammel.

En kvinne som er oppvokst i Pakistan får ikke tid til å tenke på alle disse tingene her. Det eneste hun får høre er: Du er din skjønnhet. Og skjønnheten til kvinner falmer jo med årene. Så jeg tror for pakistanske mødre som kommer fra Pakistan, altså første generasjon, at de har veldig sånn: Okei, døtrene mine må bli ferdig med alle de obligatoriske tingene før hun blir

gammel og stygg. Og det er veldig overfladisk og kynisk, men jeg tror faktisk det er så enkelt som det.

Det Amina forteller her viser et særtrekk ved pakistansk kultur, slik hun opplever det. Det er et stort fokus på skjønnhet og at skjønnheten falmer. Derfor er kvinnene nødt til å gjøre ferdig høyere utdanning før denne skjønnheten falmer, fordi hun også skal gifte seg. ”Alle de obligatoriske tingene” de må bli ferdig med handler om den planen de må følge som Amina beskrev tidligere. Det virker som hun mener at denne oppskriften har oppstått fordi det er et så stort fokus på skjønnhet, og at norsk-pakistanske kvinner derfor kan oppleve et press med å bli tidlig ferdig med utdanning. Det ligger også en forventning om at kvinner bør ta høyere utdanning, og ikke bare at de skal bli ferdig raskt. Videre trekker Amina frem at det finnes en pakistansk mentalitet, og hun knytter denne opp mot æreskultur. Hun snakker her i generelle termer og bruker ikke seg selv som eksempel. Hun snakker likevel om at ”vi har en kultur som er sånn”. Igjen handler det om et tidspress hos kvinnene, som ikke eksisterer på samme måte for mennene.

Våre foreldre har jo litt sånn pakistansk mentalitet, og i pakistansk mentalitet så er det sånn med en gang en jente er ferdig med skolen så skal hun gifte seg. Gutter har ikke det presset. Gutter trenger ikke å gifte seg før de er sånn 30-40. De gjør hva faen de vil. Pakistanske foreldre har.. og de er jo en sånn æreskultur. Vi har en æreskultur. Vi har en kultur som er veldig sånn, som er veldig rett da. Vi gjør liksom det som er forventet av oss og vi er veldig opptatt av hva andre pakistanere skal tenke om oss.

Den pakistanske mentaliteten Amina snakker om her kan også anses som den del av den etniske kapitalen. Hun trekker også frem æreskultur, som ofte er en mer problematisk side i enkelte innvandremiljøer som trekkes frem. Jeg forstår Amina sånn at ved å ta høyere utdanning slipper noen unna presset om at de må gifte seg med en gang de er ferdig på skolen. Dermed blir utdanning også en måte å slippe unna det presset på, og det kan også på sikt gjøre at de har mulighet til å være mer økonomisk selvstendig. Amina sier at: ”Foreldrene har en idé om at formålet... eller du er ikke fullstendig før du har giftet deg. Det er liksom en idé pakistanske foreldre har. Men det er ikke noe sånt for gutter, så de tenker bare at jaja, vi kan ta livet med ro liksom”. Også her kommer det frem en tydelig kjønnsforskjell, og det er tydelig ulikheter i forventningene til kvinner og menn blant noen pakistanske foreldre. Her er det et paradoks at det finnes en så tydelig idé om ekteskap, samtidig som foreldrene ønsker at datteren skal ta høyere utdanning.

Jamila sier også at det er mer planlagt hvordan kvinner skal gjøre ting, og det er viktig at de blir ferdig med utdanningen sin sånn at de kan gifte seg. For menn er det derimot ikke den samme holdningen.

For jenter er det veldig sånn: Du må ta utdanning og så skal de liksom gifte seg og litt mer sånn. Det er litt mer sånn planlagt hva de skal gjøre. Derfor er det viktig at de på en måte får unna utdanningen sin sånn at de kan gifte seg og sånn. For gutter er det ikke så farlig. Det er litt den holdningen der da, som jeg har sett. Så jeg tror at det har noe.. det er kanskje med å påvirke. Ikke det at gutter ikke vil ta høyere utdanning og ikke har lyst til å gjøre det bra og sånne ting, men det kan kanskje påvirke. Jeg vet ikke hvordan situasjonen hadde vært hvis jeg hadde hatt en bror. Jeg tror at han hadde hatt det samme presset hjemme ifra, men jeg kan ikke si det.

Jamila har også sett mye av det samme som Amina når det gjelder planen som er lagt for kvinnene. Hun sier samtidig at hun ikke vet hvordan det hadde vært i familien hennes hvis hun hadde hatt en bror, men hun tror at han hadde hatt det samme presset til å ta utdanning som det hun har hatt. Hun sier at det er ”planlagt hva de skal gjøre” om kvinner i det pakistanske miljøet. Her handler det om at de først skal ta utdanning og så gifte seg. Den samme forventningen finnes ikke for mennene, og hun forteller at hun har sett en holdning om at det ikke er ”så farlig” med guttene. Forventninger kan være en verdi som karakteriserer etnisk kapital, og derfor kan disse forventningene som finnes til kvinnene være en del av kapitalen.

5.6 Selvstendighet

Flere av informantene trekker frem at utdanning er med på å gjøre deg selvstendig, og de peker på det som en viktig motivasjon til å ta høyere utdanning. Leila trekker frem det at utdanning gjør deg selvstendig, og dermed ikke avhengig av andre, som en viktig årsak til at kvinner i stor grad tar høyere utdanning.

Jeg synes at det har mye å si med hvordan, fordi utdanning uansett om det er noe som jeg studerer eller yrkesrettet utdanning, det er med på å gjøre deg selvstendig. Og det er en veldig viktig grunn for kvinner i den pakistanske kulturen, eller her i Norge. At de velger å ta høyere utdanning, fordi det gjør deg selvstendig. Du er ikke avhengig av noen andre, som skal.. du forsørger deg selv og da vet du hva du skal... Ja, at du tar dine valg selv. Du klarer å ta dine

valg og da vet du hva du skal gjøre. Og det, som sagt, det gjør deg selvstendig. Og det kan være en viktig grunn for at det er flere kvinner enn menn.

Leila fokuserer mye på at det er viktig at man tar sine egne valg, at man ikke er avhengig av andre og at man forsørger seg selv. Hun mener at utdanning er viktig for å oppnå dette, og at det er en av grunnene til at mange kvinner med pakistanske foreldre tar høyere utdanning. Hun sier også at det er viktig for ”kvinner i den pakistanske kulturen”, og særlig de som bor i Norge. Denne holdningen kan derfor kobles opp mot etnisk kapital, selv om kollektivistisk tankegang er en viktig verdi som kjennetegner etnisk kapital.

Det å tenke kollektivistisk og ta valg for å kunne være økonomisk selvstendig behøver ikke nødvendigvis å være motsetninger. Kvinnen kan både oppfylle familiens ønske om at hun skal ta høyere utdanning, og også en bestemt type utdanning, samtidig som hun velger utdanning for å bli økonomisk selvstendig i fremtiden. Utdanningsvalget kan dermed bli en kombinasjon av å oppfylle forventninger og det å bli økonomisk selvstendig i fremtiden slik at man kan forsørge seg selv. Leirvik (2010) finner også at det ikke nødvendigvis er en motsetning mellom det å følge foreldrenes forventninger og å følge egne valg.

Nadia trekker også frem selvstendighet som en forklaring på hvorfor kvinnene i stor grad tar høyere utdanning. Hun mener likevel at dette gjelder et fåtall familier, og at guttene har valgt å ikke ta høyere utdanning.

Som jeg også var inne på, at de også tenker at utdannelse kan være med på å på en måte gi dem et bedre liv senere da. At de, altså, vil bli økonomisk selvstendige. Men selvfølgelig det er jo bare noen få familier det gjelder, eller få, altså, tilfeller det gjelder, jeg føler uansett om, altså, uansett om man har blitt behandlet likt så er, så føler jeg at guttene har valgt å ikke ta høyere utdanning.

Nadia sier altså at hun føler det er mennenes valg å ikke ta høyere utdanning. Når hun sier at det gjelder få familier vil jeg anta at hun mener det å ha strengere rammer for kvinnene, som hun sier tidligere. ”En ting man kan si er at i noen hjem så har jentene strengere regler enn guttene. Så da er det på en måte lettere å på en måte bare fortsette i skolen. Ikke det at det er grunnen til at de velger å fortsette i skolen, men da har de ikke hatt alle de andre forstyrrelsesmomentene kanskje.” Jeg tolker det sånn at hun mener at til tross for at man har like strenge rammer hjemme, så velger menn oftere enn kvinner å ikke ta høyere utdanning. Videre sier Nadia at en annen grunn kan være at foreldrene oppfordrer jentene til å ta høyere utdanning

fordi det gir dem en økonomisk trygghet. Hun trekker også frem at de tenker at guttene kan ta hvilken som helst jobb, men at det er viktig for dem at jentene ikke skal slite seg ut.

En annen grunn kan være at foreldrene har oppfordret jentene mye mer siden høyere utdanning gir en trygghet for, som de vil at døtrene skal ha da (...) Jeg tenker økonomisk trygghet på en måte. Hvor de tenker at, guttene kan jo bare ta en hvilken som helst jobb og klare seg, mens de vil ikke at datteren skal ha en jobb som, på en måte, sliter henne ut veldig mye da.

Dette sitatet viser at det er en slags kultur hos noen for at døtrene ikke kan ha hvilken som helst jobb, fordi det kan slite henne ut. Det kan tolkes som at kvinnen også skal få barn og passe på hjemmet, og at det derfor er best at hun ikke har en for slitsom jobb. Samtidig ønsker foreldrene at døtrene skal ha økonomisk trygghet, og derfor er utdanning viktig. Den samme økonomiske tryggheten er det ikke sikkert de får hvis de ikke tar høyere utdanning, nettopp fordi de i deres øyne ikke har like mange jobber å velge mellom. Her er det et slags paradoks ved at foreldre kan ha et ønske om at datteren skal ta høyere utdanning, samtidig som det ikke er sikkert de ønsker at hun skal ha hvilken som helst jobb. Hvis det er tilfellet vil bestemte typer utdanning ses på som mer riktig enn andre, fordi det gir en jobb som vil fungere også i kombinasjon med familieliv.

5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i underproblemstillingen: *Hvordan påvirker etnisk kapital og sosial kapital utdanningsmotivasjonen hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?* Jeg har tatt utgangspunkt i begrepet etnisk kapital (Kindt 2017) og sosial kapital (Coleman 1988, 1990) i analysen. Fordi det ikke er en allmenn oppfatning av hva begrepet etnisk kapital innebærer har jeg valgt å forstå det som spesifikke kulturelle verdier i en etnisk gruppe. Dette kan være verdier som omhandler status, forventninger, kollektiv tankegang og takknemlighetspraksiser.

Informantene forteller at det er et sterkt fokus på utdanning i det pakistanske miljøet, og det kan forstås som en del av den etniske kapitalen. Det de sier tyder også på at det er en takknemlighetspraksis i mange familier, noe som også kan forstås som etnisk kapital. Denne takknemlighetspraksisen handler om å benytte seg av de mulighetene man har, spesielt når man ser hvor hardt foreldrene har jobbet. Amina opplever at det er ekstremt normalt å ta høyere utdanning i det pakistanske miljøet. Det ligger en underliggende forventning om at

utdanning er viktig og at det er noe man må ta. Disse forventningene er også en del av den etniske kapitalen, og kan også kobles til Coleman (1988, 1990) sin forståelse av sosial kapital. Videre gir informantene uttrykk for en kollektivistisk tankegang. Aisha sier at alles meninger er viktig, også når det gjelder utdanningsvalg. En slik tankegang kan også forstås som et uttrykk for etnisk kapital. Den kollektive tankegangen kan være innad i hver enkelt familie, men den kan også gjøre at meninger hos andre i det etniske nettverket blir viktige.

Menneskes frihet og kvinnes strengere rammer trekkes frem av informantene som forklaring på hvorfor flere norsk-pakistanske kvinner enn menn tar høyere utdanning. Denne forskjellen og denne måten å tenke på sier Amina og Maya henger sammen med den pakistanske kulturen. Derfor kan det tolkes som en slags konsekvens av etnisk kapital. Informantene forteller ikke selv om opplevelser knyttet til sterk sosial kontroll, men trekker frem at dette er et problem for noen, og at det også kan påvirke utdanningsvalg.

Amina og Jamila forteller at kvinner opplever forventninger når det gjelder å være ferdig med utdanning innen en viss tid sånn at de kan gifte seg og få barn. Det er en tidslinje som mange forventer at de skal følge. Amina trekker frem falmende skjønnhet som en forklaring på hvorfor denne forventningen eksisterer. Selvstendighet trekkes særlig frem av Leila og Nadia som en viktig årsak til hvorfor utdanning er viktig og hvorfor det er viktig for familien deres at de tar høyere utdanning. Utdanning gir trygghet i framtiden og økonomisk selvstendighet, og derfor er det viktig å ta høyere utdanning for norsk-pakistanske kvinner.

6. Diskusjon

I denne studien har fokuset vært å forstå og forklare utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre. Utgangspunktet mitt har vært å kombinere de ulike forklaringsformene som finnes i tidligere forskning. Jeg mener at det ikke finnes én forklaring på denne utdanningsmotivasjonen, men at det er mange faktorer som er viktige. Diskusjonen videre vil ta for seg de ulike problemstillingene for oppgaven. Jeg vil diskutere resultatene fra analysen opp mot det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Først vil jeg diskutere hvordan syn på anerkjennelse og status påvirker utdanningsmotivasjonen til kvinnene. Videre vil jeg diskutere hvordan verdier knyttet til begrepet etnisk kapital og sosial kapital kan påvirke utdanningsmotivasjon. Denne diskusjonen fokuserer på underproblemstillingene mine. Fordi disse er ment å svare på hovedproblemstillingene vil også de bli diskutert indirekte videre i dette kapitlet.

Informantene har vokst opp med både forventninger fra storsamfunnet og fra det etniske nettverket. Kombinasjonen av disse fører tilsynelatende til en høy utdanningsmotivasjon. Hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre er det en større andel som tar høyere utdanning enn blant kvinner uten innvandrerbakgrunn (Egge-Hoveid og Sandnes 2015:36). Gjennom denne studien har jeg undersøkt hvordan denne utdanningsmotivasjon kan forstås. Jeg har tatt utgangspunkt i to underproblemstillinger som til sammen belyser hovedproblemstillingen: *Hvordan forstår og opplever norskfødte kvinner med pakistanske foreldre sin utdanningsmotivasjon?* Den første underproblemstillingen har tatt utgangspunkt i begrepene anerkjennelse og status: *Hvordan påvirker syn på anerkjennelse og status utdanningsvalg hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?* Den andre underproblemstillingen har tatt utgangspunkt i begrepet etnisk kapital og sosial kapital og hvordan det kan påvirke utdanningsmotivasjon: *Hvordan påvirker etnisk kapital og sosial kapital utdanningsmotivasjonen hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?*

6.1 Anerkjennelse og status

For den første underproblemstillingen valgte jeg å ta utgangspunkt i begrepene anerkjennelse og status. Jeg valgte akkurat disse begrepene fordi de har vært fremtredende i tidligere forskning (Leirvik 2012, Nadim 2017 og Kindt 2017), samtidig som de også har et teoretisk utgangspunkt. Særlig anerkjennelse kan knyttes opp mot Bourdieu (1986, 1994, 1999) og Honneth (2008, 2003) sine teorier. I denne delen vil den første underproblemstillingen

diskuteres i sammenheng med teori og tidligere forskning. Problemstillingen er: *Hvordan påvirker syn på anerkjennelse og status utdanningsvalg hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?*

6.1.1 Viktigheten av å være et aktivt samfunnsmedlem

Funnene i denne studien viser at et ønske om å bidra i samfunnet trekkes fram som en viktig motivasjon for å velge høyere utdanning. Fokuset er både å gjøre en nyttig jobb for samfunnet og å ha påvirkningsmuligheter. Også et ønske om å hjelpe andre trekkes fram av noen av informantene som viktig. I følge Bourdieu (1999) handler det å være ventet, etterspurt og ha mange forpliktelser ikke bare om å slippe unna ensomheten eller ubetydeligheten. Det handler også om å føle at man betyr noe for andre og at man er viktig for dem (Bourdieu 1999:249). Dette kan kobles opp mot behovet for å velge en utdanning hvor man kan hjelpe andre i jobben man har. Følelsen av å bidra i samfunnet kan også henge sammen med det Honneth (2003) kaller grunnleggende selvverd, som finnes i den tredje anerkjennelsessfæren. Det er ifølge Honneth (2003:144) viktig at de egenskapene medlemmene deler med hverandre, gjensidig anerkjennes i et samfunn for at det skal være sosial integrasjon. Dette understreker viktigheten informantene opplever av å ha en jobb som betyr noe i samfunnet.

Honneth (2008) argumenterer for at verdsettingen går bort i fra kollektive verdier. Denne individualiseringen av prestasjonene faller sammen med at samfunnets verdiforestillinger åpner opp for ulike former for personlig selvrealisering (Honneth 2008:135). Honneth argumenterer altså for at vi går bort i fra å orientere oss mot kollektive egenskaper og at det skjer en individualisering av prestasjonene som åpner opp for selvrealisering. Det å være opptatt av å være en god samfunnsborger og hjelpe andre stemmer ikke helt overens med denne teorien. Det å være en god samfunnsborger og hjelpe andre har et mer kollektivistisk preg over seg enn det Honneth (2008) uttrykker. Samtidig vil utdanning også kunne føre til personlig selvrealisering, selv om det også er andre motivasjoner som er viktige.

I følge Honneth (2008:136) blir den sosiale verdsettingen en kamp ved bruk av symbolsk vold. Hver enkelt kan få anerkjennelse for prestasjoner som har samfunnsmessig verdi. Dette kan knyttes opp mot funn i denne studien som viser en opptatthet av å gjøre en jobb av samfunnsmessig verdi. Samtidig er det i følge Honneth (2008:136) kun gruppen som helhet og ikke aktøren som kan oppleve seg som gjenstand for denne verdsettingen. Det aktøren oppnår gjennom slik anerkjennelse kan derfor bli en følelse av kollektiv ære (Honneth

2008:137). Dette kan igjen kobles til kollektivismetankegangen som er en verdi knyttet til etnisk kapital (Kindt 2017 og Hoem 2011). Dette står i kontrast til det Bourdieu (1999:249) sier om at det er viktig å føle seg ventet og etterspurt for å føle at man betyr noe for andre.

6.1.2 Viktigheten av mor

Generelt er det tydelig hos informantene hvilke utdanninger og yrker som gir status i det pakistanske miljøet. Funnene i denne studien viser at det ofte er mor som er pådriver når det gjelder viktigheten av utdanning. Dette funnet er i samsvar med tidligere forskning presentert av Nadim (2017) om at kvinners utdanning i større grad ses på som noe som bidrar til og vedlikeholde familiens sosiale status og prestisje i deres sosiale miljø. Mennenes utdanning er heller viktig fordi de ses på som fremtidige forsørgere. Dette aspektet kan forklare hvorfor utdanning er særlig viktig for mor. Kvinnenes utdanning er spesielt viktig for å oppnå anerkjennelse i det etniske nettverket, og dermed er presset også større for at de skal ta høyere utdanning.

Leirvik (2012) omtaler ”foreldrenes framvisning” på en mer generell måte, og understreker ikke mors betydning i denne sammenhengen. Funnene i denne studien viser at det hos flere av informantene er mor som er særlig pådriver når det gjelder utdanning. Det kan være snakk om hvilken type utdanning som gir status, men også et fokus på den generelle viktigheten av utdanning. Hos noen av informantene er det ikke en forskjell mellom foreldrene når det gjelder fokus på utdanning. Funnet om at det er særlig mor som er pådriver er interessant fordi mor ofte ikke har høyere utdanning selv. Dermed blir det tydelig at mor ønsker noe annet for datteren enn det hun selv har oppnådd.

Studien til Leirvik (2010) viser at foreldrenes forventninger ikke nødvendigvis trenger å være en motsetning til barnas rasjonelle utdanningsvalg. Dette stemmer til en viss grad overens med funnene i denne studien. Foreldrene, og særlig mødrene, har tydelige forventninger til barna når det gjelder utdanning, men det er ikke nødvendigvis slik at de presser dem til å velge bestemte utdanninger. Likevel opplever informantene at mødrene stiller høye krav og noen er også opptatt av hvilke utdanninger som anses som status. Mødrenes forventninger og krav skaper altså en følelse av at utdanning er noe man må ta, selv om det ikke nødvendigvis går på bekostning av egne interesser. Samtidig kan man tenke seg at meninger mor har gjennom oppveksten også kan prege datterens syn på hvilke utdanninger det er best å ta.

6.1.3 Betydningen av status

Denne studien viser tydelig likheter mellom informantene når det gjelder hvilke yrkesretninger som anses som status i det pakistanske miljøet. Særlig trekkes medisin frem som viktig. Det samme gjelder også jus, selv om det påpekes at det ikke nødvendigvis er status i Pakistan. Dette funnet er i samsvar med Leirvik (2012:198) som også finner en vektlegging av slike utdanninger. Hun forstår det som et uttrykk for hvor viktig det er å oppnå sosial mobilitet i det norske samfunnet. Årsaken til at dette er viktig er at hvordan barna lykkes i utdanningsfeltet påvirker hvordan hele familien posisjonerer seg i det etniske nettverket. Dette stemmer godt overens med funnene i denne studien. Et slikt fokus på statusutdanninger henger også sammen med oppnåelse av anerkjennelse og status i det etniske nettverket (Leirvik 2012:198). Det er altså det som anerkjennes som status i det etniske nettverket som er avgjørende.

Når det gjelder status viser funnene i denne studien at det er en forskjell mellom kjønnene når det gjelder forventningen til at man velger typiske statusyrker. I følge Nadim (2017) ses kvinner i større grad som de som bidrar til og vedlikeholder familiens sosiale status og prestisje i deres sosiale miljø (Nadim 2017:6). Det er derfor sannsynlig at det er viktigere at kvinner velger utdanninger som gir status og anerkjennelse. Fokuset bli dermed ikke kun på at utdanning skal gi en jobb i fremtiden, men også at det skal gi en bestemt type jobb. Det kommer tydelig frem i studiene at det er en tydelig diskurs i det pakistanske miljøet om hva som er statusjobber. Typiske statusyrker er lege, advokat og ingeniør.

Funnene i denne studien viser at yrke og utdanning er noe alle kjenner til, og i det pakistanske miljøet er det ofte et fokus på hvem som har leger eller lignende i familien. På den måten blir utdanning til symbolsk kapital (Bourdieu 1994). I følge Bourdieu (1999) ligger det å anerkjenne og det å være anerkjent til grunn for kampene om anerkjennelse og symbolsk makt som finner sted i sosiale felt (Bourdieu 1999:197). I denne studien kan det sosiale feltet forstås både som det pakistanske miljøet og storsamfunnet forøvrig. For noen er det viktig å oppnå anerkjennelse innad i det pakistanske miljøet, mens det for andre er viktig å oppnå anerkjennelse for å motbevise fordommer eller forventninger.

6.1.4 Betydningen av diskriminering

Diskriminering, eller frykt for diskriminering, henger sammen med anerkjennelse, i den forstand at en person har en følelse av manglende anerkjennelse hvis han eller hun opplever

diskriminering. Funnene i denne studien viser at diskriminering er noe enkelte av informantene har opplevd og andre ikke har opplevd. De som har opplevd diskriminering har en følelse av at de ikke stiller på lik linje med andre når de søker jobb. I slike tilfeller vil aktøren kunne oppleve manglende grad av anerkjennelse fra noen i arbeidsmarkedet. Utdanning kan fungere som en måte å unngå slik diskriminering, fordi det gjør at man har egenskapene som skal til for å få en jobb på lik linje med andre. Funnene i denne studien viser at det er variasjoner når det gjelder betydningen av frykt for diskriminering for utdanningsvalg. Det er kun én av informantene som trekker frem frykt for diskriminering eller fordommer som en årsak til at hun ønsket å ta høyere utdanning. Det er heller noe informantene har merket underveis i utdanningen eller når de er ferdige.

6.2 Etnisk kapital og sosial kapital

Den andre underproblemstillingen ble analysert i lys av begrepet etnisk kapital og sosial kapital. Etnisk kapital er et alternativ til de mer tradisjonelle ulikhetsforklaringene og brukes for å forklare utdanningsatferden til barn av innvandrere. Tradisjonelle familieverdier, takknemlighetspraksiser, respekt for eldre, «å være en god sønn», ærbarhet og status trekkes ofte frem som eksempler på kulturelle verdier i en etnisk gruppe som kan fungere positivt på etterkommeres utdanningsatferd (Kindt 2017:74). Etnisk kapital ses i sammenheng med sosial kapital, basert på Coleman (1988, 1990). Fokuset når det gjelder sosial kapital blir hvordan informantenes sosiale kapital vises gjennom normer, og hvordan det henger sammen med en kollektivistisk tankegang. Det er den andre underproblemstillingen som vil bli diskutert opp mot teori og tidligere forskning i denne delen. Problemstillingen er: *Hvordan påvirker etnisk kapital og sosial kapital utdanningsmotivasjonen hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?*

6.2.1 Det etniske nettverket som ressurs

Det at det etniske nettverket er en ressurs handler mye om holdninger til utdanning og at det er en underliggende idé om at det er viktig å bruke de mulighetene man har. Funnene i denne studien viser at det finnes et slikt fokus i det pakistanske miljøet. Noe av årsaken til det er en takknemlighetspraksis som finnes hos etterkommere med pakistanske foreldre. Denne praksisen handler om å vise takknemlighet overfor foreldrene, og konsekvensen av den er i følge Leirvik at de unge arbeider og hardt og i tillegg sikter mot lange utdanninger (Leirvik 2010:32). Det stemmer overens med funnene i denne studien. Den sosiale kapitalen (Coleman

1988, 1990) som et resultat av det etniske nettverket fører også med seg normer og forventninger som kan påvirke utdanningsmotivasjonen. Disse normene handler om at utdanning er noe man gjør, og denne tankegangen henger også sammen med takknemlighetspraksisen som karakteriserer etnisk kapital. Det å handle i familiens interesse ses også av Coleman (1988) som en norm som utgjør en viktig form for sosial kapital. I stedet for å handle ut ifra egeninteresse, handler man i samfunnets interesse. En slik tankegang kan til en viss grad ses hos noen av informantene i denne studien. Det virker likevel ofte som at det er en kombinasjon av egeninteresse og samfunnets interesse som er viktig.

Tidligere forskning (Leirvik 2016 og Hoem 2011) viser nettopp at kollektivismen ofte har større betydning i minoritetsfamilier. Resultatet av denne tankegangen er at valg som omhandler fremtiden ofte tas sammen med familien. I dette tilfellet gjelder dette særlig utdanning. Det snakkes ofte om "vi" i stedet for "jeg" når det dreier seg om utdanningsvalg. Mange er også opptatt av å ha foreldrenes samtykke (Hoem 2011:91). I følge Prieur (2004) behøver slik avhengighet i form av familierelasjoner ikke være noe negativt for mange pakistanere, men det er heller en forutsetning for nødvendig samhold mellom generasjonene (Prieur 2004:55). Funnene i denne studien viser at informantene ikke nødvendigvis snakket om "vi" når det gjelder utdanning. Det ligger likevel en underliggende forventning til utdanning, og det er også tydelig at det å gjøre foreldrene fornøyd er viktig for dem. Likevel er det lite som tyder på at valg knyttet til utdanning tas direkte sammen med familien. Det virker heller som verdien av utdanning er noe som verdsettes i stor grad.

I tråd med Bourdieu (1994) kan utdanning fungere som symbolsk kapital. Utdanning blir virksomt i symbolsk forstand når det oppfattes og anerkjennes av aktører som er i besittelse av oppfattelses- og vurderingskategorier (Bourdieu 1994:188). Funnene i denne studien viser at utdanning er noe som verdsettes i stor grad i det pakistanske miljøet, i tillegg til innad i familien. På den måten blir utdanning symbolsk kapital fordi det er noe som anerkjennes av aktører innad i nettverket. Fordi utdanning er viktig for å oppnå anerkjennelse og status, blir medlemmene av det sosiale nettverket i besittelse av vurderingskategorier for betydningen av utdanning.

I følge Bourdieu (1994) er den symbolske kapitalen felles for alle medlemmene av en gruppe, og den fungerer som et redskap i kollektive strategier som sikter mot å bevare eller øke kapital (Bourdieu 1994:189). Her kommer det an på hvordan man velger å definere en gruppe, men hvis man tar utgangspunkt i at en familie er en gruppe, fungerer det å koble denne teorien

opp mot funnene i studien. Det kommer tydelig frem at det å ha noen i familien med høyere utdanning øker familiens samlede kapital og gir dem mer status i det etniske nettverket. Dermed kan den symbolske kapital til for eksempel datteren i familien føre til en økt kapital for familien som helhet. Det kan være noe av årsaken til utdanningsfokuset som denne studien viser finnes i det pakistanske miljøet. Dette fokuset kan igjen gjøre at utdanningsmotivasjonen til kvinnene øker.

Takknemlighetspraksis er en verdi som kjennetegner etnisk kapital (Hoem 2011 og Leirvik 2010). I følge Bourdieu (1994) er anerkjennelse i form av at man skylder noe til noen en følelse som kan fremgå tydelig av relasjonene mellom generasjoner (Bourdieu 1994:187). Funnene i denne studien viser at noen av kvinnene med pakistanske foreldre synes det er viktig å bruke de mulighetene man har i Norge, og noen har en opplevelse av at foreldrene har gjort mye for dem ved å bosette seg her. Med bakgrunn i det kan det oppstå en anerkjennelsesfølelse i form av at man skylder noe til foreldrene sine. I dette tilfellet vil det gi seg uttrykk gjennom å bruke de mulighetene man har når det gjelder utdanning.

6.2.2 Utdanning som konsekvens av strenge rammer

I følge Leirvik (2016:192) kan etnisk kapital for noen virke negativt inn på skoleprestasjoner og på andre områder enn utdanning. Det kan også gjelde de som har suksess i utdanningssystemet. Dette kaller hun ”medaljens bakside”. I denne sammenhengen ser Leirvik (2016) sosial kontroll som en del av etnisk kapital. Akkurat hva som karakteriseres som sosial kontroll kan variere. Informantene gir ikke uttrykk for at de selv opplever særlig høy grad av sosial kontroll, og derfor er det problematisk å snakke om deres erfaringer om sosial kontroll. De forteller likevel om erfaringer knyttet til andre i det pakistanske miljøet, og de reflekterer rundt hvordan sosial kontroll henger sammen med utdanning. Særlig kan spørsmål om sosial kontroll knyttes til kjønnsforskjellene i høyere utdanning. Selv om de ikke har egne erfaringer med sterk sosial kontroll, forteller informantene at de opplever at kvinnene i det pakistanske miljøet har strengere rammer enn mennene.

Tidligere forskning av Øia (2003) og Prieur (2004) viser at pakistanske foreldre har mest innsyn i hva døtrene foretar seg. Flere av kvinnene som er intervjuet av Prieur (2004) forteller at det er vanskelig å beholde vennskap til norske jenter i ungdomstiden nettopp fordi de har det mer strengt hjemme og også selv prioriterer annerledes. Dette kan også henge sammen med det Nadim (2017) finner om at akademisk suksess prioriteres fremfor andre interesser i

mange innvandrersfamilier. Funnene i min oppgave viser at akademisk suksess er noe som prioriteres i familiene, men det er samtidig ikke nødvendigvis noe som går utover andre interesser. At det er noe som prioriteres vises gjennom det informantene sier når det gjelder fokus på utdanning i oppveksten. Det er noe som fremstilles som viktig, og det er tydelige forventninger om at skole er noe som skal prioriteres. Nadim (2017) finner at denne verdsettingen av utdanning overføres også selv om innvandrerforeldre ikke nødvendigvis kan overføre direkte kunnskap og ferdigheter til barna når det kommer til skole.

6.2.3 Oppskriften som må følges

Det er et paradoks når det gjelder forventninger til kvinner om ekteskap og en tidsplan som bør følges og forventninger når det gjelder utdanning. Selv om det ofte finnes forventninger til at kvinner skal ta høyere utdanning, er det også for noen forventninger om at de bør være ferdig med denne utdanningen før en viss tid. Funn i denne studien viser at noen av informantene har et inntrykk av at det finnes en oppskrift som noen forventer at pakistanske kvinner skal følge. Den går ut på at hun bør gifte seg innen en viss tid etter at hun har studert og kjøpt leilighet. Den samme oppskriften finnes derimot ikke for menn. Derfor er det forventninger til at kvinner skal studere og også hva hun skal gjøre når hun er ferdig å studere. Dette igjen kan føre til at kvinnen føler at det er nødvendig å begynne med utdanning tidlig og bli ferdig så fort som mulig. Utdanning kan også være noe hun velger å gjøre for å slippe unna forventninger om at hun bør gifte seg. Disse forventningene behøver ikke komme fra foreldrene, men kan også komme fra andre i det pakistanske miljøet eller fra foreldrenes omgangskrets. På den måten kan denne tankegangen sies å være en del av etnisk kapital for noen.

6.2.4 Utdanning skaper selvstendighet

Funnene i denne studien viser at det går an å kombinere den kollektivistiske tankegangen med eget ønske for utdanning. Resultatet av denne kombinasjonen er at utdanning blir en vei til selvstendighet, også selv om forventninger fra foreldre eller andre oppfylles. I følge Honneth (2008) skjer det en individualisering og man går bort fra å orientere seg mot kollektive egenskaper. Til en viss grad kan dette også ses i funnene fra denne studien. Det er tydelig at det å oppfylle forventninger som gagnar familiens posisjon i det etniske nettverket ikke alltid er det viktigste for informantene. Også selv om det skulle være tilfellet, er resultatet av høyere utdanning at kvinnene blir mer selvstendige og ikke er avhengig av andre for å få økonomisk

trygghet. Dermed blir resultatet av den kollektivistiske tankegangen i så fall at de selv ender opp med å være selvstendige. Det skjer dermed også en form for selvrealisering som en del av den sosiale anerkjennelsen (Honneth 2008:135).

I denne studien viser funnene at det er flere faktorer som blir en del av det de norsk-pakistanske kvinnene ”vinner” ved å ta høyere utdanning. Gevinsten blir en kombinasjon av økonomisk selvstendighet, status og anerkjennelse i det pakistanske miljøet og en opplevelse av at man bidrar i samfunnet. I tillegg kan utdanningsvalget oppfylle foreldrenes forventninger til dem, samtidig som de kan oppnå selvrealisering som en del av anerkjennelsen (Honneth 2008). Gjennom utdanningsvalg vil man også unngå sosial degradering og heller oppnå en slags klassereise. Det gjelder spesielt for de som har foreldre uten høyere utdanning selv. Funnene i denne studien viser at selvstendighetsaspektet ved utdanning er en viktig begrunnelse for utdanningsvalg.

I følge Nadim (2017) kan pakistanske foreldre noen ganger bidra så betydelig økonomisk at det virker mot kvinnens deltakelse i arbeidslivet (Nadim 2017:11). Det blir en motsetning til min studie som finner at nettopp økonomisk trygghet er en viktig årsak til utdanningsvalg. Det tyder på at kvinnene ikke har noe ønske om å ikke bruke utdanning sin til å være aktiv i arbeidsmarkedet også etter at de har fått barn. Det er selvfølgelig vanskelig å si hvordan situasjonen hadde vært hvis informantene hadde hatt barn, men de ga ikke selv uttrykk for noe annet enn at de skulle bruke utdanning sin aktivt i arbeidslivet også i fremtiden.

7. Konklusjon

I denne studien har jeg undersøkt hvordan man kan forstå utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre. Dette kapitlet vil først og fremst omhandle hovedproblemstillingen jeg har tatt utgangspunkt i: *Hvordan forstår og opplever norskfødte kvinner med pakistanske foreldre sin utdanningsmotivasjon?* I diskusjonsdelen fokuserte jeg på underproblemstillingene som sammen er med på å belyse hovedproblemstillingen. Derfor vil disse også indirekte bli diskutert i denne delen. Disse problemstillingene er: *Hvordan påvirker syn på anerkjennelse og status utdanningsvalg hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?* Og: *Hvordan påvirker etnisk kapital og sosial kapital utdanningsmotivasjonen hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre?* Utgangspunktet mitt var å åpne opp rundt diskusjonen knyttet til utdanningsmotivasjon, og jeg har valgt å ikke låse meg til den ene eller den andre forklaringen.

Det er interessant at norskfødte kvinner med pakistanske foreldre i så stor grad tar høyere utdanning fordi foreldrene, og særlig mødrene, ofte ikke har høyere utdanning. Pakistanske kvinner har i tillegg lav yrkesdeltakelse (Strabac og Valenta 2015:199). Funn i denne studien viser at mødrene ofte er mest opptatt av viktigheten av utdanning, og viderefører dette til døtrene. Døtrene har igjen et ønsket om å oppfylle morens, eller foreldrenes, forventninger til å benytte seg av mulighetene de har. Det er et paradoks at utdanningsfokus er såpass sterkt hos mor og det er særlig interessant hvis hun ikke selv har utdanning eller ikke er aktiv i arbeidslivet.

Funnene i denne studien viser at norskfødte kvinner med pakistanske foreldre forstår sin utdanningsmotivasjon som et resultat av normer og verdier som finnes innad i familien og også i det pakistanske miljøet. Disse normene og verdiene er en del av deres etniske og sosiale kapital (Kindt 2017, Borjas 1992 og Coleman 1988, 1990). Det eksisterer en takknemlighetspraksis (Hoem 2011 og Leirvik 2010) hos flere av informantene. Denne praksisen er et resultat av at de føler at foreldrene har ofret mye for dem ved å flytte til Norge. Det finnes en underliggende diskurs om at utdanning er noe man tar, og det forventes ofte at særlig kvinnene tar lange utdannelser.

Videre viser funnene i studien at informantene har en tydelig opplevelse av hva som anses som status når det gjelder utdanning i det pakistanske miljøet. I hvor stor grad dette påvirker deres utdanningsvalg varierer derimot. Det er likevel en tydelig diskurs i miljøet om hva som

er status, og funnene viser også at kvinnene oppleves som statusbærere i større grad enn mennene. En av forklaringene på dette er at familiene er mer beskyttende overfor kvinnene, og at mennene som et resultat av dette har mer frihet. På den måten havner mennene fort i litt dårligere miljøer, hvor fokuset på utdanning ikke eksisterer i særlig stor grad.

I tillegg trekker noen av informantene frem at det finnes en spesiell tidsplan som norsk-pakistanske kvinner forventes å følge. Resultatet av disse forventningene kan være høyere utdanning, enten fordi man ønsker å slippe unna disse forventningene, eller fordi man ønsker å oppfylle dem. Forventninger er en verdi som karakteriserer etnisk kapital, og denne studien viser at disse forventningene kan være flere ting. Det kan handle om hva man som kvinne skal gjøre hvis man ikke tar utdanning, men også hva man skal gjøre hvis man tar utdanning. Forventningene handler altså ikke alltid direkte om utdanning, men kan også finnes på andre områder i livet.

Konklusjonen i studien blir at utdanning fører til selvstendighet, til tross for at veien dit for mange norsk-pakistanske kvinner preges av strengere rammer enn det mennene har. De opplever selv at utdanning har et stort fokus i familien og i det pakistanske miljøet. Likevel er det lite som tyder på at de har følt seg presset til å velge det ene eller det andre. Samtidig finnes det en underliggende forventning til dem når det gjelder utdanning. Fordi studien baserer seg på et datamateriale som består av åtte personer, er jeg klar over at det sannsynligvis finnes variasjoner for hvordan utdanningsmotivasjon forstås og oppleves. Likevel vil jeg si at mitt bidrag med denne studien viser at det finnes ulike måter å forstå utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre. Tidligere forskning fokuserer ofte på en enkeltfaktor, som eksempelvis sosial kontroll eller etnisk kapital. I videre forskning ville det vært interessant å i større grad undersøke hvilke faktorer som kan være særegne for det norsk-pakistanske miljøet.

Referanseliste

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2011) *Bedre integrering. Mål, strategier, tiltak*. NOU 2011:14. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Hentet 18.10.2017 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/7a375420185844a1bfacbbd7698bf13e/no/pdfs/nou201120110007000dddpdfs.pdf>

Borjas, George, J. (1992). "Ethnic Capital and Intergenerational Mobility". *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 107 (1), s. 123-150.

doi: 10.2307/2118325

Bourdieu, Pierre (1994). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. Oversatt av Henrik Hovmark. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre (1999). *Meditasjoner*. Oversatt av Annick Prieur og Erik Ringen. Oslo: Pax forlag.

Bourdieu, Pierre (1986). "The forms of capital". I *Cultural theory. An anthology*, redigert av Timothy Kaposy og Imre Szeman, (2011), s.81-93. Storbritannia: Blackwell Publishing.

Bourdieu, Pierre (2005). *Udkast til en praksisteori*. Oversatt av Peer Bundgård. København: Hans Reitzels Forlag.

Brandth, Berit og Kvande, Elin (2013). "Innledning – Velferdsstatens fedrepolitikk". I *Fedrekvoten og den farsvennlige velferdsstaten*, redigert av Berit Brandth og Elin Kvande, s. 13-28. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Coleman, James S. (1990). *Foundations of social theory*. USA: the President and Fellows of Harvard College.

Coleman, James S. (1988). "Social capital in the creation of human capital". *American Journal of Sociology*, Vol. 94, s. 95-120. Lastet ned 27.04.2018 fra <http://www.jstor.org/stable/2780243>.

Collins, Patricia Hill (1986). "Learning from the Outsider Within: The Sociological significance of Black Feminist Thought". *Social Problems*, Vol. 33 (6), s. 14-32.
doi: 10.2307/800672

Creswell, John W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications, Inc.

Dzamarija, Minja Tea (2014). *Oversikt over personer med ulik grad av innvandrerbakgrunn*. Rapporter 2014/16. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Hentet 31.01.2018 fra http://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/175380?_ts=145cbac2a08

Egge-Hoveid, Kristin og Sandnes, Toril (2015). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i et kjønns- og likestillingsperspektiv. Utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse*. Rapporter 2015/26. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Hentet 12.10.2017 fra: https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/231261?_ts=14f975e12e8

Herz, Nancy; Srour, Sofia Nesrine og Bile, Amina (2017). "Vi er de skamløse jentene, vår tid har begynt – og det skal mye til å knuse styrken vi har bygget opp". *Aftenposten (sist endret 25.01.2017)*. Hentet 31.01.2018 fra https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/p2qlo/Vi-er-de-skamløse-jentene_-var-tid-har-begynt---og-det-skal-mye-til-a-knuse-styrken-vi-har-bygget-opp--Herz_-Srour-og-Bile

Hoem, Vibeke (2011). "Kreative kulturpendlere: Forhandling og kompromiss blant unge minoritetskvinner i Oslo". I *Kulturell kompleksitet i det nye Norge*, redigert av Thomas Hylland Eriksen og Hans Erik Næss, s. 87-104. Oslo: Unipub.

Honneth, Axel (2003). *Behovet for anerkendelse*. Redigert av Rasmus Willig. Oversatt av Mogens Chrom Jacobsen. København: Hans Reitzels Forlag.

Honneth, Axel (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oversatt av Lars Holm-Hansen. Oslo: Pax Forlag A/S.

Kavli, Hanne C. (2012). ”Verdier på vandring. Arbeidsdeling i innvandrede familier”. I *Velferdsstatens familier. Nye sosiologiske perspektiver*, redigert av Anne Lise Ellingsæter og Karin Widerberg, s. 265-288. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kindt, Marianne Takvam (2017). ”Innvandrerdriv eller middelklassedriv? Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere.” *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 01/2017, s. 71-86.

doi: 10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05

Kvande, Elin og Brandth, Berit (2016). ”Individualized, non-transferable parental leave for European fathers: migrant perspectives”. *Community, Work & Family*, Vol.20 (1), s. 19-34.

doi: 10.1080/13668803.2016.1270258

Leirvik, Mariann S. (2012). ”Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg” – kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk?”

Tidsskrift for samfunnsforskning, Vol. 53 (2), s. 190-216. Hentet 04.12.2017 fra

https://www.idunn.no/tfs/2012/02/aa_ta_kunsthistorie_eller_statsvitenskap_er_en_luksus_ikke

Leirvik, Mariann S. (2016). ”Medaljens bakside”: omkostninger av etnisk kapital for utdanning”.

Tidsskrift for samfunnsforskning, vol. 57 (2), s. 167-198. Hentet 27.11.2017 fra

https://www.idunn.no/tfs/2016/02/medaljens_bakside_omkostninger_av_etnisk_kapital_for_utt

Leirvik, Mariann S. (2010). ”For mors skyld” Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn”.

Tidsskrift for ungdomsforskning. Vol 10 (1), s. 23-47. Hentet 29.11.2017 fra

<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1046/911>

Leseth, Anne B. og Tellmann, Silje M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.

Merton, Robert K. (1972). "Insiders and Outsiders: A Chapter in the Sociology of Knowledge". *American Journal of Sociology*, vol. 78 (1), s. 9-47.
doi: 10.1086/225294

Midtbøen, Arnfinn H. (2017). "Innvandringshistorie som faghistorie: kontroverser i norsk migrasjonsforskning". *Nytt norsk tidsskrift*, vol. 34 (2), s. 130-149.
doi: 10.18261/issn.1504-3053-2017-02-03

Nadim, Marjan (2017). "Familien som ressurs eller hinder? Etterkommerkvinnens deltagelse i arbeid." *Norsk sosiologisk tidsskrift*, vol. 2017 (1), s. 35-52.
doi: 10.18261/issn.2535-2512-2017-01-03

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

Sohlberg, Peter og Sohlberg, Britt-Marie (2014). *Kunnskapens former*. Stockholm: Liber.

Statistisk sentralbyrå (2017). "Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre" (2017). Hentet 10.02.2018 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2017-03-02?fane=tabell&sort=nummer&tabell=297396>

Strabac, Zan og Valenta, Marko (2015) "Etniske minoriteter – variasjoner i velferd og arbeidstilknytning". I *Den norske modellen. Internasjonalisering som utfordring og vitalisering*, redigert av Brita Bungum, Ulla Forseth og Elin Kvande, 192-206. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, Aksel (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Øia, Tormod (2003). Innvandrerungdom – kultur, identitet og marginalisering. NOVA Rapport 20/2003. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet 12.04.2018 fra www.hioa.no/content/download/45567/675188/file/1077_1.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke utdanningsmotivasjon hos kvinner med pakistansk bakgrunn. Problemstillingen som skal belyses er hvilke faktorer som gjør at kvinner med pakistansk bakgrunn velger å ta høyere utdanning. Studien er en masteroppgave ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Utvalget er trukket med bakgrunn i at personer med bakgrunn fra Pakistan er en av de største innvandrergroppene i Norge. I tillegg er det en stor andel norskfødte kvinner med pakistanske foreldre som velger å ta høyere utdanning.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen i studien består av dybdeintervjuer. Spørsmålene vil omhandle tanker informantene har om hvorfor de har valgt å ta høyere utdanning. Noen spørsmål vil også omhandle tanker om fremtidig arbeidsdeltakelse. Intervjuet vil vare mellom i underkant av en time og opp mot halvannen time. Data vil registreres ved bruk av lydopptak og senere transkriberes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydopptakene og de transkriberte intervjuene. Lydopptaket vil slettes når transkriberingen er gjennomført, og deltakerne anonymiseres i transkriberingen.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og informasjon som inneholder personopplysninger vil ikke være med. All informasjon anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. Mai 2018. Etter endt prosjekt vil alt datamateriale slettes. Dette inkluderer lydopptak og transkriberte intervju.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Frida Torgersen, tlf. 47258695/ fridatorgersen@gmail.com eller veileder Elin Kvande på tlf. 73591924/elin.kvande@ntnu.no.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

A. Åpningsspørsmål

- Hvor gammel er du?
- Kan du fortelle litt om utdanningsbakgrunnen din?

B. Refleksjonsspørsmål

Personlig begrunnelse

- Kan du fortelle om når bestemte du deg for at du ville ta høyere utdanning?
- Kan du fortelle litt om hvorfor du synes utdanning er viktig?
- Hva er dine mål med høyere utdanning?
- Kan du fortelle om hvorfor endte du opp med å studere det du gjør?
- Hvordan gjenspeiler ditt valg av utdanning dine interesser og verdier?
- Så du noen gang for deg noen alternativer til utdanning? I så fall, hvilke? Evt. Hvorfor ikke?

Tidligere skolegang

- Kan du fortelle litt om hvilke holdninger de rundt deg hadde til høyere utdanning?
- Hva var opplevelsen din på skolen tidligere, barneskole, ungdomsskole og videregående?
- Kan du fortelle litt om hvordan foreldrene dine var involvert da du gikk på skolen?

Bakgrunn/foreldre

- Hvordan var reaksjonene fra andre i din omgangskrets (venner og bekjente) på at du skulle ta utdanning?
- Hvor vanlig opplever du at det er å ta høyere utdanning?

- Har du merket/merker du forskjell på kvinner og menn i miljøet når det gjelder utdanning?
- Hvor lenge har foreldrene dine bodd i Norge?
- Kan du fortelle kort om årsaken til at dere bor i Norge?
- Hvordan vil du i sin helhet si at du har opplevd å vokse opp i Norge?
- Har du møtt på noen utfordringer? I så fall, hvilke?
- Hva er dine foreldres holdning til høyere utdanning?
- Hva var reaksjonen til dine foreldre og din familie på utdanningsvalget ditt?
- Har foreldrene dine høyere utdanning? I så fall, hvilken utdanning?
- Hvis de jobbet, hva jobbet de med i hjemlandet?
- Hva jobber de med i Norge?
- På hvilken måte vil du si at foreldrene dine har påvirket ditt valg i å ta høyere utdanning?
- Hvor viktig har deres meninger hvert?
- Hvordan tror du dine foreldres bakgrunn fra et annet land har påvirket dine utdanningsvalg?
- Hvordan tror du dine foreldres jobb og/eller utdanning har påvirket ditt valg? Hvorfor?
- Hva tror du foreldrene dine forventer av deg når det gjelder skole og utdanning?

Arbeidsmarked

- Hva ønsker du å bruke utdanning til når du er ferdig? Hvorfor?
- Hvordan tenker du det vil bli å skaffe seg jobb i fremtiden? Hva ser du for deg

- Hvordan har tanker om fremtidig arbeidsmarked påvirket utdanningsvalget ditt?
- Hvordan ser du dine egne muligheter sammenliknet med andre med samme utdanning?
- (Hva tenker du kan bli utfordrende når det gjelder jobb i fremtiden?)
- Hvordan ser du for deg fremtiden når du eventuelt får barn med tanke på hvor lenge man bør være hjemme osv.?
- *Det er flere norsk-pakistanske kvinner enn menn som tar høyere utdanning. Hva tenker du om det?*
- *I det siste har det vært en del saker i mediene om sosial kontroll og lignende. Hva tenker du om det?*

C: Avslutningsspørsmål

- Er det noe annet enn det du allerede har nevnt som har viktig for valget ditt om å ta høyere utdanning?
- Ønsker du å legge til noe mer, eller utdype noe du allerede har sagt?

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD

Elin Kvande
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.11.2017 Vår ref: 57221 / 3 / HIT Deres dato: Deres ref:

Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.11.2017 for prosjektet:

57221 Utdanningsmotivasjon hos norskfødte kvinner med pakistanske foreldre

Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Elin Kvande

Student Frida Torgersen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med: •opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon •vår prosjektvurdering, se side 2 •eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54 / hildur.thorarensen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Frida Torgersen, fridatorgersen@gmail.com

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no



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

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

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