

Abstract

Drawing on transnationalism and ethnic capital this master thesis in sociology explores how newly arrived migrants from Syria, Afghanistan, Somalia and Eritrea use transnational dimensions and ethnic capital in reflections on education and their educational aspirations. In addition to that, the study includes their teachers and advisors' viewpoint of the students' aspirations to high school and further educational pathways. The aim of the study is to examine how the migrants use transnational dimensions in their understanding of education and in general life, so we can get a better understanding of youth minorities in Norway. Previous studies have shown that migrants have an "immigrant drive", which further implies that their educational ambitions, behavior and aspirations cannot be explained by traditional class theories or social inequality theories.

The analysis is based on three qualitative group interviews with a total of six minority students between the age of 15-21 years, and four qualitative in-depth interviews with teachers. Two of the teachers also work as the students' career guidance advisors. Important results from the project shows that the migrants have transnational dimensions in their everyday life and reflections linked to previous education experiences are important measures when it comes to their educational aspirations. The material shows that my informants use their transnational habitus when linking questions about present time to the past. However, the study does not find how their transnational dimensions or resources can mobilize eventual disadvantages in the school system or society in general. One of the main conclusions of my study is the migrant students does not point directly to their parents or ethnic network to explain why school is important. Nevertheless, the students seem very motivated to continue their education, while their teachers and advisors are far more negative towards this specific group of migrants' chances to follow their educational or career aspirations in life.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en femårig lektorutdanning i samfunnsfag ved NTNU. I løpet av lektorutdanningen har jeg utviklet størst akademisk interesse for temaet sosial ulikhet. I oppgaver jeg har skrevet, både innen det sosiologiske og pedagogiske feltet, har jeg ofte valgt en retning innenfor dette temaet. På grunn av at dette prosjektet ga meg en stor mulighet til å utforske, ønsket jeg å forsøke å dekke et hull jeg følte jeg manglet i utdanningen min. Uten å kritisere lektorutdanningen forøvrig, som har gitt meg ekstremt mye påfyll av kunnskap og gode faglige utviklingsmuligheter, satt jeg igjen med tanken på de elevene som har ulik bakgrunn enn majoritetseleven. Hvordan går det egentlig med alle ungdommene som starter i norsk skole med veldig varierende skolebakgrunn og skal lære seg norsk på rekordfart? Jeg visste så altfor, altfor lite. Istedenfor å satse med sikre kort i et felt jeg kjente godt fra før av, valgte jeg å studere nyankomne ungdommer med flyktningbakgrunn og i ettertid er jeg SÅ takknemlig for å ha tatt det valget.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til alle vennene mine som valgte å starte lektorutdanningen samme år som jeg gjorde. Disse fem årene ville aldri vært de samme uten akkurat dere. Studietiden har bydd på en drøss av faglige og personlige utfordringer, men endelig er jeg også i mål.

Tusen takk til veileder Brita Bungum og biveileder Elise Farstad Djupedal for konstruktive og oppmuntrende tilbakemeldinger. Dere er et dream-team i mine øyne og jeg kunne ikke fått bedre veiledning enn det dere har gitt meg, så tusen takk for all hjelp. I tillegg må jeg takke NTNUs Institutt for sosiologi og statsvitenskap for masterstipendet jeg mottok for oversettelse av samtykkeskjema. Jeg vil også rette en enormt stor takk til alle informantene som har delt sine helt unike opplevelser om alt fra hverdag til oppholdstillatelse.

Til slutt vil jeg takke de nærmeste for all emosjonell støtte i et relativt kaotisk halvår. Å oppleve konflikten mellom potensiale og kapasitet ble overkommelig takket være gode venner, Roger og St. Olavs. En ekstra takk må rettes til korrekturleserne Maria og Enya for deres tilbakemeldinger og gjennomlesning.

Trine Lovise Halvorsen
Bergen, 9. februar 2018

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1: INNLEDNING	1
1.1 PRESISERING AV PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	2
1.2 LESEGUIDE	4
KAPITTEL 2: TIDLIGERE FORSKNING OM MINORITETSELEVER OG DET NORSKE UTDANNINGSFELTET	6
2.1 TIDLIGERE FORSKNING PÅ INNFØRINGSTILBUD	7
KAPITTEL 3: TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ TRANSNASJONALISME, ETNISK KAPITAL OG ETNO-NASJONALISME	11
3.1 TRANSNASJONALISME	11
3.1.1 <i>Transnasjonal identitet og kultur</i>	13
3.1.2 <i>Transnasjonal habitus og transnasjonal ungdom</i>	14
3.2 ETNISK KAPITAL.....	15
3.3 ETNO-NASJONALISME.....	17
3.4 TRANSNASJONALISME, ETNISK KAPITAL OG ETNO-NASJONALISME I SAMMENHENG SKOLE OG MINORITETSELEVERS UTDANNINGSATFERD	18
KAPITTEL 4: METODE OG GJENNOMFØRING.....	21
4.1 FORSKNINGSDESIGN	21
4.2 UTVALG.....	21
4.2.1 <i>Rekruttering</i>	22
4.2.2 <i>Informantene</i>	23
4.3 DATAINNSAMLING	24
4.3.1 <i>Gruppeintervju</i>	24
4.3.2 <i>Dybdeintervju</i>	26
4.3.3 <i>Intervjuguide</i>	26
4.3.4 <i>Lyddoptak</i>	27
4.4 ETTERARBEID OG REFLEKSJONER KNYTTET TIL GJENNOMFØRING.....	28
4.4.1 <i>Transkribering</i>	28
4.4.2 <i>Analyse av data</i>	28
4.4.3 <i>Forskerrolle</i>	30
4.4.4 <i>Kvalitetskriterier: Reliabilitet, validitet og generalisering</i>	31
KAPITTEL 5: ANALYSE AV MINORITETSELEVER OG LÆRERES REFLEKSJONER OG OPPLEVELSER I SKOLEN	36
5.1 PÅ HVILKEN MÅTER KAN TRANSNASJONALE DIMENSJONER HJELPE OSS TIL Å FORSTÅ MINORITETSELEVERS REFLEKSJONER KNYTTET TIL HVERDAG, SKOLE OG UTDANNING?.....	37
5.1.1 <i>Tidligere skoleerfaringer som referanserammer</i>	37
5.1.2 <i>Transnasjonal hverdag, kultur og identitet</i>	39
5.1.3 <i>Transnasjonale nettverk</i>	41
5.2 PÅ HVILKE MÅTER KAN ETNISK KAPITAL BRUKES TIL Å FORSTÅ UTDANNINGSASPIRASJONER?	43
5.2.1 <i>Klare utdanningsaspirasjoner</i>	43
5.2.2 <i>Innvandrerdrev og etnisk kapital – elevperspektiv</i>	44
5.2.3 <i>Innvandrerdrev og etnisk kapital – lærerperspektiv</i>	46
5.3 I HVILKEN GRAD KAN MAN GJENKJENNE ETNO-NASJONALISTISKE TREKK I LÆRERNES FORTELLINGER?	49
5.3.1 <i>Annerledeshet</i>	49
5.3.2 <i>Majoritetskultur</i>	51
5.4 OPPSUMMERING AV ANALYSE.....	53
KAPITTEL 6: DISKUSJON	57
6.1 TRANSNASJONALISME FOR Å FORSTÅ UTDANNINGSASPIRASJONER.....	57
6.2 ETNISK KAPITAL FOR Å FORSTÅ UTDANNINGSASPIRASJONER	59

6.3 TIDLIGERE FORSKNING OG ETNO-NASJONALISME KNYTTET TIL MINE FUNN	60
KAPITTEL 7: KONKLUSJON	64
7.1 VIDERE FORSKNING	65
KAPITTEL 8: KILDELISTE	66
VEDLEGG	I
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	II
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	IV
VEDLEGG 3: OVERSATT SAMTYKKESKJEMA	V
VEDLEGG 4: KVITTERING FRA NSD – NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA AS	VII

Kapittel 1: Innledning

Ved årsskiftet 2016 til 2017 var det 217 200 personer med flyktningsbakgrunn i Norge (SSB, 2017a). Totalt sett utgjør denne gruppen 30 prosent av alle innvandrere i Norge, og fire prosent av befolkningstallet (ibid.). Mennesker med bakgrunn fra Syria, Somalia, Eritrea og Afghanistan utgjør fire av de ti største gruppene av asylsøkere som har fått innvilget eller venter på å få innvilget opphold i Norge i løpet av de siste årene (SSB, 2016). I 2017 var det til sammen 38 308 barn mellom 0-17 år med nasjonaliteter fra de fire overnevnte landene i Norge (SSB, 2017b). Det kvalitative prosjektet som er gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven søker å bidra til økt forståelse for elever med flyktningsbakgrunn fra Syria, Somalia, Eritrea og Afghanistan, med fokus på utdanningsatferd- og aspirasjoner.

Barn og unge som etter all sannsynlighet skal være i Norge i mer enn tre måneder får tilbud om norsk offentlig skole og har rett til opplæring fra første dagen de ankommer landet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Etter det jeg finner er det få kvalitative forskningsbidrag som får frem disse ungdommenes stemmer. I sammenheng med perspektivet transnasjonalisme og begrepet etnisk kapital er oppgavens formål å skape økt forståelse for hvorfor minoritetselvers utdanningsaspirasjoner er som de er. Innsikten jeg kan bidra med gjennom denne oppgaven, når det gjelder kunnskapserving om nyankomne elever eller minoritetsungdommer generelt, er viktig fordi feltet er såpass utforsket og skolen har som overordnet mål å utjevne sosiale forskjeller og inkludere alle elever. Anders Bakken (2016) skriver at det er viktig å få kunnskap om ungdom med innvandringsbakgrunn fordi de utgjør en voksende del av de yngre generasjonene. Å forske på deres utdanningsatferd- og aspirasjoner er viktig fordi samfunnet generelt har endret seg i retning av et større etnisk og kulturelt mangfold siden 1990-tallet (Bakken, 2016:41), samtidig som forskning peker på flere ulikheter blant minoritets- og majoritetselvenes utdanningsatferd¹.

Jeg har intervjuet minoritets elever som går i innføringstilbud på videregående skole fordi det er lite forskning på deres opplevelser i skolen. Jeg benytter meg av teori om transnasjonalisme for å analysere minoritetsungdommers aspirasjoner til utdanning, eller som det ofte er omtalt som: 'innvandrerdrivet' (Birkelund og Mastekaasa, 2009; Leirvik, 2013; Kindt og Hegna, 2017). I masteroppgaven vil jeg undersøke minoritetspråklige elvers refleksjoner rundt migrasjonens betydning for hverdagen og deres fremtidige utdanningsplaner. Jeg bruker Statistisk sentralbyrås definisjon av minoritetspråklige, som er barn som har et annet morsmål

enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk (SSB, 2017c). Begge foreldrene til barnet har et annet morsmål enn disse språkene (ibid.). Alle elevinformantene som er intervjuet gruppevis i forbindelse med undersøkelsen min er kommet til Norge som flyktninger fra krig. Jeg vil derfor ikke ta for meg eksempelvis barn av arbeidsinnvandrere i denne oppgaven, men benytter termen ”minoritets elever” som dekkende for utvalget av elever. I tillegg til intervju med elever er det gjennomført dybdeintervju med fire lærere, hvorav to av dem også jobber aktivt som elevenes rådgivere og tre av dem innehar kontaktlærerstillinger for elever i innføringstilbudet. Lærerperspektivet inkluderes i undersøkelsen for å skape et mer helhetlig bilde på hvordan minoritets elevene blir møtt og veiledet av skolen før de starter i ordinær videregående opplæring. Deres holdninger til, og praksis i forhold til de minoritetspråklige elevene blir analysert i lys av Joron Pihls (2010) kritikk av nasjonalstaten og skolen som etno-nasjonalistisk.

Sentralt for transnasjonalismeperspektivet er at globalisering har forbedret transportmuligheter, teknologi og måter å kommunisere raskt og billig på (Vertovec, 2009:1-3). Dette har ført til en økende global tilknytning mellom sosiale grupper, både i omfang, intensitet, hastighet og påvirkning (ibid.). Ulike dimensjoner ved transnasjonalisme brukes i oppgaven fordi elevinformantene benytter referanserammer fra hjemlandet¹ for å forklare deres forhold til identitet, skole og utdanning. Teori om etnisk kapital er inkludert for å belyse hvorvidt foreldre og det etniske nettverket påvirker elevenes utdanningsaspirasjoner og refleksjoner rundt skole. I utdanningssosiologisk sammenheng refererer begrepet etnisk kapital til normer, verdier og sosial kontroll i familie og etniske nettverk (Modood; 2005; Shah, Dwyer og Modood, 2010).

1.1 Presisering av problemstilling og forskningsspørsmål

Elevenes fortellinger er mitt utgangspunkt for å forstå hvordan de opplever sin hverdag. Gjennom den kvalitative metoden som er blitt tatt i bruk søker jeg å bidra til å gi et innblikk i minoritets elevenes verden, i et felt som er sterkt preget av kvantitativ forskning på innvandring. Prosjektet tar for seg det som kan betegnes som nyankomne ungdommer med flyktningbakgrunn, minoritets elever eller minoritetspråklige elever. I oppgaven brukes disse begrepene om hverandre.

¹Begrepet hjemland brukes gjennomgående i oppgaven og refererer til landet informantene er født i, og som de selv oppgir som sitt hjemland.

Den overordnede problemstillingen oppgaven søker å besvare er: *På hvilken måte kan transnasjonalisme og etnisk kapital forklare minoritets elever med flyktningbakgrunn sine utdanningsaspirasjoner, og hvordan blir deres utdanningsatferd oppfattet av lærere og karriereveiledere?* Hovedproblemstillingen er konkretisert i tre forskningsspørsmål, som til sammen vil fungere som dekkende for det overordnede spørsmålet. I min undersøkelse av minoritets elever med flyktningbakgrunn er jeg opptatt av å forstå deres refleksjoner knyttet til hverdag, skole og utdanning gjennom et transnasjonalistisk perspektiv. Derfor har jeg formulert følgende forskningsspørsmål knyttet til sosiale og kulturelle transnasjonale dimensjoner: *På hvilke måter kan transnasjonale dimensjoner hjelpe oss til å forstå minoritets elevers refleksjoner knyttet til hverdag, skole og utdanning?* Jeg har avgrenset oppgaven til å hovedsakelig ta for seg elever og læreres refleksjoner knyttet til utdanning, men hverdag er inkludert i forskningsspørsmålet fordi empirien i stor grad også kan knyttes mot andre transnasjonale aspekter ved elevenes liv. Dette kan videre tenkes å påvirke deres forhold til skole og utdanning.

Det er blitt fremstilt som en sosiologisk gåte at tradisjonelle ulikhetsforklaringer, gjennom ulike mål på klasse, kommer til kort for å forklare innvandreres utdanningsatferd (Modood, 2004). I denne oppgaven vil jeg derfor bruke etnisk kapital som et teoretisk utgangspunkt for å finne svaralternativer, og stiller det andre forskningsspørsmålet: *På hvilke måter kan etnisk kapital brukes til å forstå utdanningsaspirasjoner?* Forskningsspørsmålet blir belyst gjennom perspektivet til både elever og lærere. Med den hensikt å studere elevenes utdanningsatferd og aspirasjoner er lærernes fortellinger inkludert i oppgaven for å skape et mer helhetlig bilde. På den ene siden er lærerperspektivet utfyllende i den grad at oppgaven kan skape en større forståelse av hvordan skolehverdagen og karriereveiledning foregår, og hvordan de oppfatter foreldrenes holdninger til barnas utdanning.

I mitt prosjekt vil jeg også utforske i hvilken grad lærernes refleksjoner kan knyttes til etno-nasjonalisme og diskutere hvilke implikasjoner dette kan ha for minoritets elevene. Derfor stilles det tredje forskningsspørsmålet: *I hvilken grad kan man gjenkjenne etno-nasjonalistiske trekk i lærernes fortellinger?* Elev- og lærerperspektivet kan tenkes å være motstridende. Med utgangspunkt i Joron Pihls (2002; 2003; 2009; 2010a; 2010b) kritikk av den norske skolen som etno-nasjonalistisk, søker oppgaven å undersøke i hvilken grad lærerne innehar det Pihl (2010b) beskriver som en ubevisst, norsk mentalitet som andregjør mangfold. Med tanke på Pihls (2010b) kritikk av nasjonalstaten og norsk skole er det relativt enkelt å begrunne viktigheten av

å studere lærernes holdninger og praksis i forhold til elevene i innføringsklassen. Som jeg vil vise gjennom oppgaven, spiller lærerne og spesielt lærerne med rådgiverroller, en viktig del i elevenes fremtid og søknadsprosess frem mot valg av videregående opplæring.

1.2 Leseguide

I kapittel 1 har jeg aktualisert oppgavens tema gjennom å inkludere innvandringsstatistikk og tidligere forskning som poengterer viktigheten av å forske på innvandring. Det er kort gjort rede for det teoretiske rammeverket som presenteres i kapittel tre og oppgaven er avgrenset gjennom definisjon av problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2 presenteres tidligere forskning som omhandler temaene som oppgaven berører: utdanningsatferd, innvandring og sosial ulikhet. Kapitlet presenterer relevant forskning som danner grunnlaget for aktualiseringen av temaet i masteroppgaven. Bidragene knyttes senere opp mot funnene i analyse- og diskusjonsdelen.

I kapittel 3 presenterer jeg det teoretiske rammeverket gjennom ulike bidrag innen transnasjonalisme, etnisk kapital og etno-nasjonalisme.

I kapittel 4 redegjøres det for, og diskuteres gjennomgående, hvordan jeg har samlet inn empiri. Det redegjøres også for utvalgs- og rekrutteringsprosessen, gjennomføringen av gruppeintervju med elevene og individuelle intervju med lærerne, og hvordan jeg har kodet og analysert empirien. Forskerrefleksivitet og kvalitet blir nøye redegjort for.

I kapittel 5 analyseres elevenes og lærernes hverdagsfortellinger i lys av det teoretiske rammeverket transnasjonalisme og etnisk kapital, samt relevant tidligere forskning. I den siste delen av analysen bruker jeg etno-nasjonalisme som et kritisk blikk på lærernes holdninger til elevene.

I kapittel 6 diskuteres funnene opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning om innvandrerdriv, minoritetselever og skole.

I kapittel 7 avsluttes oppgaven gjennom en konklusjon av prosjektets sentrale funn og tanker om videre forskning.

Kapittel 2: Tidligere forskning om minoritets elever og det norske utdanningsfeltet

Elever med minoritetsbakgrunn har gjennomsnittlig dårligere karakterer fra ungdomsskolen enn majoritetsbarna (Bakken og Elstad, 2012:235-236). Bildet er likevel svært sammensatt. Hvis man tar familiens sosioøkonomiske ressurser i betraktning er innvandrerungdommens karakternivå gjennomsnittlig bedre enn majoritetselevens (ibid.). Samtidig viser forskning at innvandrerungdom gjør mer lekser, trives bedre på ungdomsskolen, har høyere utdanningsaspirasjoner og man finner en høyere rekruttering til studiespesialiserende linjer og profesjonsutdanninger enn blant de etnisk norske (Birkelund og Mastekaasa, 2009; Lauglo, 2010). Gjennom tradisjonelle ulikhetsforklaringer med fokus på klassebakgrunn, målt gjennom foreldrenes yrke, inntekt og utdanningsnivå, viser det seg at barn av innvandrere presterer bedre enn de etnisk norske med lik sosioøkonomisk status (Bakken og Sletten, 2000; Birkelund og Mastekaasa, 2009; Bakken og Elstad, 2012).

Bakken (2016:41) karakteriserer historien om høyt presterende innvandrerungdom som en suksesshistorie. Han begrunner det i at foreldrene deres ofte ikke har mye skolegang og fordi de gjennomsnittlig presterer på et lavere karakternivå enn de elever med norskfødte foreldre (ibid.) Bakken og Elstad (2012:117) skriver at foreldre med innvandringsbakgrunn er kjennetegnet av å ha ”stadig lavere utdanning”. Forskere som studerer innvandrere og etterkommere hevder at det eksisterer et såkalt utdanningsdriv blant dem som ikke har norskfødte foreldre (Lauglo, 2000; Birkelund og Mastekaasa 2009; Kindt og Hegna, 2017). Marianne Takvam Kindt og Kristinn Hegna (2017) definerer innvandrerdrivet som: "en særlig motivasjon for og aspirasjoner om høyere utdanning, som er motivert av foreldrenes utdanningspositive holdninger og som en forlengelse av familiens migrasjonshistorie" (Kindt og Hegna, 2017:281). Kindt og Hegnas (2017) undersøkelse tar i hovedsak for seg aspirasjoner om høyere utdanning blant etterkommere, og jeg mener det kan være med å forklare ungdommenes refleksjoner rundt valg av videregående opplæring. Det skal også nevnes at mine elevinformanter ikke kan betegnes som etterkommere fordi alle har emigrert til Norge selv.

I de kvantitative studiene kan effekten av foreldrenes klassetilhørighet være underestimert fordi innvandrere, til tross for at de har utdanning, ikke alltid får uttelling for utdanningen når de kommer til Norge (Krange og Bakken, 1998; Hegna, 2013). Det vil si at man i praksis kanskje ikke ser den faktiske betydningen av klasse, og videre vil klassebetydningen se ut til å bety

mindre for innvandrerbarns utdanningsatferd. Foreldrenes klassebakgrunn i opprinnelseslandet korresponderer ikke nødvendigvis med klassebakgrunnen i mottakerlandet (Modood, 2004), og som Kindt (2017) påpeker, inkluderes gjerne ikke foreldrenes tidligere klassebakgrunn i analyser. Dette er en potensiell forklaring på at innvandrere med arbeiderklasseposisjon har utdanningsambisjoner og ressurser som forskning ikke fanger opp, og som derfor ikke samsvarer med den etnisk norske arbeiderklassen (Lauglo, 1999).

”Å skyldre” foreldrene sine å satse på utdanning, som en slags takknemlighetsgjeld, har vist seg som et fremtredende argument blant innvandrerbarn i kvalitativ forskning (Leirvik, 2010; Fekjær og Leirvik, 2011). Leirvik (2013) trekker spesielt frem negative konsekvenser av sterkt press fra foreldre som utfordrende for unge med innvandrerbakgrunn. Hun mener at dette er underkommunisert, både i forskning og i media, og skriver at fremtidig forskning som benytter seg av begrepet etnisk kapital bør fokusere på ”medaljens bakside” (Leirvik, 2013:71). I tillegg har Leirvik (2016) funnet at minoritetsrådgivere ved skoler forklarer foreldrenes utdanningsforventninger i negativ forstand. Ifølge Leirvik (2016) påvirker foreldrene ungdommenes autonomi, som videre fører til negative konsekvenser opp mot minoritetsungdommenes suksess i utdanningssystemet. Minoritetsrådgiverne fortalte også at flere ungdommer ble presset til å velge realfaglige linjer i videregående opplæring (Leirvik, 2013; 2016).

Tidligere forskning på elever i ungdomsskole og videregående skole har funnet at mange av dem uttrykker oppgitthet når det gjelder alle valgalternativene de må ta stilling til (Buland et al., 2014:241). I denne sammenheng blir det interessant å se nærmere på hvorvidt elevene i mitt utvalg har klare planer for hva de ønsker å velge av videregående opplæring eller studier. I forhold til valg av studieprogram i videregående opplæring viser flere studier at ungdom med innvandringsbakgrunn fra ikke-vestlige land søker seg til og starter på studieforbereende utdanningsprogrammer (Birkelund og Mastekaasa, 2009; Lødding, 2009). Samtidig er det færre unge med innvandringsbakgrunn som fullfører videregående og Bakken (2016:45) skriver at dette tyder på at mange ikke klarer å realisere forventningene sine.

2.1 Tidligere forskning på innføringstilbud

Innføringstilbudet for minoritetsspråklige tilbys ved 51 skoler i Norge. Det undervises lokalt på videregående skoler, i egne klasser, med elever som spesifikt har søkt seg inn til tilbudet, med foresattes tillatelse. Målgruppen er elever i skolepliktig alder som har fullført grunnskolen i

Norge eller tilsvarende grunnskoleutdanning, men som ikke har nok norskkunnskaper til å starte på videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Frem til 2012 var det ikke anledning til å undervise minoritetsspråklige elever i egne grupper i henhold til opplæringsloven. Med lovendring i opplæringslovens § 2-8 og 3-12 ble det åpnet for en begrenset rett for skoleeier til å gjøre unntak fra § 8-2, som sier at elevene ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Thorshaug og Svendsen, 2014). Man kan per dags dato organisere særskilt opplæringstilbud for nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Det er muligheter for å starte innføringstilbud både på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, men i de fleste tilfeller i dag legges tilbudet under fylkeskommuner. Tilbudet skiller seg fra Voksenopplæring, fordi det spesifikt rettes mot aldersgruppen 15-21 år. I en masteroppgave i pedagogikk fant Dan Wiggo Bovollen (2016:4) at mindreårige asylsøkere havner i en mellomposisjon mellom grunnskole og videregående i et dårlig alderstilpasset opplæringstilbud via voksenopplæring. Han trekker spesielt frem hvordan det virker negativt inn på sosialiseringprosessen, når ungdommene fratras muligheten for integrering med jevnaldrende i videregående skole.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Rambøll (2016) undersøkt hvordan elever, lærere, skoleledere og skoleeiere vurderer blant annet innhold og progresjon i tilbudene om innføringstilbud i grunnskole og videregående opplæring. De inkluderer ikke elevenes stemmer med konkrete utdrag i sin ferdigstilte rapport, men konkluderte blant annet med at det er viktig å tilrettelegge for gode innføringstilbud, og at elever har stort faglig utbytte av undervisningen (Rambøll, 2016). I tillegg har tilbudene en god funksjon i det å være en introduksjon til det norske skolesystemet og som en viktig sosial arena (ibid.).

Kristin Thorshaug og Stina Svendsen (2014) gjennomførte 80 intervjuer i sitt prosjekt ”Helhetlig oppføring av nyankomne elever”. Prosjektet var initiert og finansiert av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, og gjennomført av Thorshaug og Svendsen under NTNU Samfunnsforskning. De inkluderer noen få utdrag fra elevintervjuene. De oppsummerer prosjektet med ti sentrale, fremtidige innsatsområder for politisk nivå, departementer og direktorater, kommuner og fylkeskommuner og hos skoleledelse og lærere. De peker blant annet på at det bør forskes mer på kartlegging av opplæringstilbud og at det bør utarbeides læreplaner for elevgruppen bestående av nyankomne minoritetsspråklige (Thorshaug og Svendsen, 2014). Integrerende opplæringstilbud står også som et eget punkt, hvor Thorshaug

og Svendsen (2014) understreker viktigheten av tydeliggjøring rundt tiltak for å realisere skolens betydning som integreringsarena. Et siste punkt som kan være relevant for denne oppgaven er utviklingen av alternative opplæringsløp, hvor Thorshaug og Svendsen (2014) foreslår at fylker og kommuner bør forsøke modeller for fleksible skoleløp, fordi det kan være et hensiktsmessig tiltak for nyankomne minoritetspråklige.

Kapittel 3: Teoretiske perspektiver på transnasjonalisme, etnisk kapital og etno-nasjonalisme

Det teoretiske rammeverket er satt sammen av ulike perspektiver for å skape en større forståelse minoritetslevers- og læreres refleksjoner rundt migrasjonens betydning for utdanningsatferd og aspirasjoner. Sammensetningen er også gjort for å studere kontraster og likheter i fortellingene som har kommet frem i samtaler med minoritetslever og deres lærere og rådgivere. Transnasjonalisme presenteres gjennom flere vitenskapelige bidrag (Roudometof, 2005; Glorius og Friedrich, 2006; Vertovec, 2009) for å knytte sammen begreper som søker å forklare ulike transnasjonale dimensjoner.

3.1 Transnasjonalisme

På grunn av forbedrede transportmuligheter, den teknologiske utviklingen og mangfoldige måter å kommunisere raskt og billig på, har flere migranter muligheten til å opprettholde kontakt med nettverket sitt i hjemlandet enn tidligere (Vertovec, 2009:1-3). Begrepet transnasjonalisme bidrar til å sette ord på den hurtigvoksende teknologiske verden med stadig kortere avstand mellom deltagerne (Brettell, 2000:104). Likevel er det ikke alle migranter som utvikler transnasjonale 'praksiser', og mange gjør det kun i noen spesifikke områder i livet (Faist, 2000, gjengitt av Vertovec, 2009:18), som eksempelvis innen kultur eller i det sosiale aspektet ved migrantens liv.

Ifølge Rye og Stachowski (2017) ble begrepet først knyttet til migrasjonsteorier på 1990-tallet gjennom Nina G. Schiller, Linda Basch og Cristina Blanc-Szanton. De hevder at migrasjonsfenomenet er kvalitativt annerledes enn det var før, fordi kontakten til opprinnelseslandet er viktig for hvordan migrantene finner seg til rette og utvikler seg i mottakerlandet (Schiller, Basch og Blanc-Szanton, 1995). Sosiale og kulturelle praksiser går på tvers av landegrenser, som fører til et større mangfold i migrantenes økonomiske, familiære, politiske og religiøse relasjoner (Schiller, Basch og Blanc-Szanton, 1992:1). Peggy Levitt (2001) skriver at migrasjonsforskningens overgang til transnasjonalisme antyder en bevegelse fra å se selve migrasjonen som et brudd, og heller som en simultan praksis som gjensidig opprettholder hverandre. Schiller, Basch og Blanc-Szanton (1992) definerer transnasjonalisme som prosessen hvor immigranter bygger sosiale felt som knytter sammen opprinnelsesland og mottakerland. Immigranter som bygger disse feltene kaller de for transmigranter. De definerer

transmigranter som mennesker som utvikler og opprettholder flere relasjoner over landegrensene, både innen familienettverk, økonomi, det sosiale, religiøse og politiske (Schiller, Basch, og Blanc-Szanton, 1992:1). En transmigrant tar avgjørelser, føler bekymring og utvikler identiteter i sosiale nettverk som knytter dem til to eller flere samfunn samtidig (Schiller, Basch, og Blanc-Szanton, 1992:1-2).

Etter Schiller, Basch og Blanc-Szantons (1992; 1995) introduksjon av transnasjonalismebegrepet i sosialantropologi og sosiologi, er det blitt benyttet av flere forskere. Over to tiår siden deres publikasjon om transnasjonalisme, har det i senere tid blitt klarere at migranter og etterkommere opprettholder bånd til hjemlandet gjennom både fysisk og ikke-fysisk mobilitet i forskningslitteraturen. Med ikke-fysisk mobilitet sikter man gjerne til det sosiale og kulturelle aspektet, hvor man eksempelvis har kontakt med nettverk og er sosial over landegrensene via Internett eller i tilfeller hvor kulturen fra hjemlandet er med ”inn” og fortsetter å utvikle seg i mottakerlandet. Dette kan i praksis knyttes til eksempelvis matvaner, musikk man lytter til eller gjennom språklig praksis. Schiller (2015) har kritisert hvordan nyere forskning på transnasjonalisme har et snevert fokus på transnasjonalisme og migrasjon, i den grad at man benytter seg av vestlige verdier og kulturbriller når man analyserer det transnasjonale feltet. Hun mener at man må benytte seg av et globalt perspektiv for å få frem hvordan transnasjonalisme kan være en ressurs for samfunnet (Schiller, 2015). Dette kan være et viktig perspektiv med tanke på hvordan lærerne og veilederne opplever elevenes utdanningsatferd.

Victor Roudometof (2005) argumenterer for at transnasjonalisme må sees som tre ulike lag. I det første laget bruker han betegnelsen ”det sosiale rommet”, hvor helt hverdagslige aktiviteter til de mer alvorlige finner plass (Roudometof, 2005:127). Det neste laget omhandler maktstrukturer hvor endringer skjer over lengre tid. Han skriver at migranter kan ha en etablert maktstruktur som binder mennesker og institusjoner i forskjellige land sammen, ved at migranten eksempelvis er opptatt av å ta vare på sin egenart fra opprinnelseslandet. I det tredje laget, som han kaller transnasjonale samfunn, krysser migranten eller grupper landegrensene på en rutinemessig måte. I min undersøkelse av minoritetselever er de to første lagene til Roudometof (2005) de mest relevante å ta med seg videre, ettersom de har flyktet fra krig og uro og ikke kan returnere til opprinnelseslandet med det første.

3.1.1 Transnasjonal identitet og kultur

I tillegg til transnasjonale felt og aktiviteter, er identitet og kultur begreper som benyttes innen transnasjonalisme. Båndene til hjemlandet kan også opprettholdes via matvaner eller på det følelsesmessige plan i en søken etter identitet og tilhørighet (Glorius og Friedrich, 2006). Gjennom kontinuerlige strømninger av informasjon, ideer, penger og goder, dannes og opprettholdes transnasjonale identiteter og kulturer. Ungdommer med innvandrerbakgrunn forhandler sin identitet, både når det gjelder den transnasjonale orienteringen og den lokale orienteringen (Andersson, Jacobsen, Rogstad og Vestel, 2012:46). De kommuniserer med nettverk i opprinnelsesland og lever i en transnasjonal virkelighet samtidig som de har hverdagen sin i Norge (ibid.). Steven Vertovec (2009) hevder at påvirkning er selve grunnlaget i dannelsen av identitet, og at de med en transnasjonal virkelighet har mer komplekse forhandlinger og konstruksjoner av sosial identitet fordi de er påvirket av ulike verdier og forventninger.

Ludger Pries (2013) skriver om ulike kollektive identiteter, eller gruppeidentiteter, som er knyttet til fellesskap på bakgrunn av blant annet lik religion, kultur og geografisk bakgrunn. Han nevner transnasjonal identitet, hvor deltakerne ikke har klart å definere hva de har som ”moderland”. Deltakernes sosiale nettverk er spredt på tvers av landegrenser og familienettverket karakteriseres som transnasjonalt (Pries, 2013:30). Pries (2013) skriver også at de med transnasjonal identitet veksler mellom å oppleve en tilhørighet til flere nasjoner. Et annet begrep fra Pries (2013:31) som kan tas i bruk i sammenheng med denne oppgaven er diasporaidentitet, hvor deltakerne har en sterk opplevelse av moderland, og forhandler sin identitet først og fremst i forhold til opprinnelseslandet.

Birgit Glorius og Klaus Friedrich (2006) har utarbeidet en tredelt modell for transnasjonale prosesser og utviklingen av transnasjonale felt. Ifølge forfatterne er det transmigrantenes egenskaper som avgjør hvilke transnasjonale dimensjoner de tar i bruk. De beskriver transnasjonale identiteter som det kognitive elementet av transnasjonale prosesser. Det handler om hvilke lokaliteter migrantene identifiserer seg med, og ifølge Glorius og Friedrich (2006) betyr det at en transmigrant kan ha en følelse av et forestilt hjem eller et fellesskap, som ligger mellom opphavsland eller stedet de befinner seg, og at det bygger på begge to. De skriver også at transmigranter gjerne kjenner seg akseptert i ulike lokaliteter i begge land – både hjemland og det nye landet de oppholder seg i. Glorius og Friedrich (2006) benytter seg av begrepet transkulturalisering for å beskrive tap, eller et delvis tap av kultur fra hjemlandet, og skapelsen

av ny kultur med elementer fra hjemlandet i mottakerlandet (Glorius og Friedrich, 2006:167). Dette uttrykkes eksempelvis gjennom tospråklighet, bikulturell praksis og bruken av medier eller institusjoner i både hjemland og det nye landet migranten oppholder seg i. I motsetning til den fysiske mobiliteten, eller sirkulær forflytning, fanger transkulturalisering opp et aspekt som kan tyde på dobbel kulturell forankring.

Sirkulær forflytning er gjerne den første gruppen av indikatorer på transnasjonale prosesser (Glorius og Friedrich, 2006:167), men som allerede nevnt er den fysiske mobiliteten mindre aktuell for min undersøkelse ettersom elevinformantene har kommet til Norge som flyktninger fra krig og konflikt. Likevel kan noen deler av den sirkulære forflytningen være aktuell for informanter som har tanker om å reise tilbake så snart det er mulig. I Glorius og Friedrich (2006) sin modell er migranter som befinner seg innenfor denne gruppen kjennetegnet av at de stadig krysser grenser basert på livs- og arbeidsforhold. Sirkulær forflytning er også migranter som har delte familieforhold der familier bor på ulike lokasjoner eller har hybride planer om å forflytte seg geografisk til et annet land eller hjemland. Et kjennetegn på migranter i denne gruppen er at de er usikre på varigheten av opphold i mottakerland (ibid.).

Vertovec (2009:13-18) skriver at måten og i hvilken grad migranter opprettholder identiteter, aktiviteter og bånd som knytter dem over landegrenser varierer. Dette kan ha sammenheng med nasjonalt opphav, etnisitet og migrasjonsgrunn. Å opprettholde bånd til hjemlandet kan være vanskeligere for en flyktning (Vertovec, 2009:23). I denne oppgaven ligger fokuset på unge innvandrere med flyktningbakgrunn, som av ulike grunner har flyktet fra krig og konflikt. Det kan derfor tenkes at deres potensielle transnasjonale dimensjoner er svært ulik en arbeidsmigrant fra Sverige eller Polen. Muligheten for å reise tilbake til eksempelvis et krigsherjet land er på mange måter forskjellig sammenlignet med et land som ikke er i krig. Vertovec (2009) skriver også at selv om migranten opprettholder nære bånd til hjemlandet, så trenger ikke det å bety at migranten ikke er integrert i det nye samfunnet.

3.1.2 Transnasjonal habitus og transnasjonal ungdom

Ifølge Vertovec (2009:66-70) kan migranter utvikle transnasjonale, mentale kart hvor de sammenligner situasjonen i hjemlandet med situasjonen i mottakerlandet. Internett kan fungere som et sosialt lim som knytter migranten sammen med sine nettverk, og selv om de er fysisk adskilt, opprettholder migrantene fellesskapet de er en del av i hjemlandet (ibid.). Gjennom en transnasjonal habitus kan migrantene utvikle doble referanserammer i møte med institusjoner i

det nye samfunnet de tar del i (Vertovec, 2009:66-72). Vertovec (2009:68-70) forklarer at migranter kan utvikle en transnasjonal habitus som bygges opp gjennom tilknytning til flere kulturer, og at de kan manøvrere mellom disse. I et tradisjonelt ulikhetsperspektiv ville man kanskje undersøkt nærmere hvordan habitus kan ha en differensierende funksjon. I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan elevene potensielt benytter seg av doble referanserammer og en transnasjonal habitus i sine refleksjoner knyttet til hverdag, skole og utdanning.

Homogene vennskapsforhold kan gjøre hverdagen i Norge lettere å takle for transnasjonale ungdommer (Anderson et. al, 2012:165). Med homogene vennskap sikter man gjerne til venner som har like interesser og lik bakgrunn som en selv (ibid.). Andersson et. al (2012) skriver også om refleksiv transnasjonalisme, som vil si å sammenligne erfaringer fra forskjellige nasjoner. Forfatterne skriver at det å møte og diskutere med andre som også har transnasjonale erfaringer kan gi god trening i sammenlignende refleksjon (Andersson et. al, 2012:223).

3.2 Etnisk kapital

Hvis man tar utgangspunkt i at innvandreres utdanningsatferd ikke kan analyseres gjennom tradisjonelle ulikhetsforklaringer, kan begrepet etnisk kapital være nyttig for å forklare innvandrere eller etterkommeres utdanningsaspirasjoner. Flere forskere, både i Norge og i utlandet, har tatt det i bruk for å forklare hvordan det etniske nettverket er med på å styre innvandreres utdanningsprestasjoner og ambisjoner (Modood, 2004; Shah et. al, 2010; Leirvik, 2016). Jeg tar utgangspunkt i at de tradisjonelle ulikhetsforklaringene ikke er tilstrekkelig nok for å forklare det såkalte innvandrerdrevet, og benytter derfor teori om etnisk kapital som et analyseverktøy for å forklare de nyankomne minoritetslevenes utdanningsaspirasjoner.

James S. Coleman (1988, gjengitt av Shah et. al, 2010) fant at lav økonomisk status kan kompenseres med sosial kapital i form av familiens normer, verdier og nettverk. Etnisk kapital er en forlengelse av sosial kapital-begrepet, hvor etnisitet står i fokus. Det retter oppmerksomheten mot normer, verdier og sosial kontroll i familien og det etniske nettverket kan benyttes som en pådriver til suksess i utdanningssystemet (Modood, 2005; Shah et. al, 2010). I denne oppgaven vil jeg benytte Modoods (2004; 2005) teori om etnisk kapital. Han har videreutviklet begrepet ut ifra Colemans forståelse av sosial kapital.

Modood (2004) hevder at barn, innenfor noen etniske grupper, klarer å kompensere for eventuelle sosio-økonomiske ulemper gjennom sterk foreldreinvolvering og motivasjon for hardt arbeid. Ifølge Modood (2005:303) ligger ikke nøkkelen i innvandreres utdanningssuksess i overføring av kulturell kapital, men i foreldrenes vektlegging av utdanning. Gjennom en tredelt kausal modell spesifiserer han etnisk kapital: For det første må familien og andre i det etniske nettverket ha en felles og vedvarende ambisjon om oppadgående sosial mobilitet (Modood, 2005:95). Utdannelse må være ansett som viktig for å nå ambisjoner, slik at høyere utdanning prioriteres i familien. Foreldrene må for det andre klare å overføre verdiene til barna, og barna må i så måte internalisere disse verdiene (ibid.). For det tredje må foreldrene ha tilstrekkelig autoritet og makt over barna, og familien og det etniske nettverket må støtte opp om makten for at barna skal oppleve ambisjonene som gjennomførbare (ibid.). Undersøkelsen som er blitt gjennomført i forbindelse med denne oppgaven har ikke inkludert intervju med minoritetslevenes foreldre, noe som gjør at Modoods (2005) tredelte modell er utfordrende å ta i bruk i sin fulle helhet. Analysen vil derimot presentere empiriske bidrag som kan tolkes i den grad hvorvidt informantene har familie med ambisjoner om oppadgående sosial mobilitet og hvordan familie eller nettverket har betydning for elevinformantenes utdanningsaspirasjoner.

Ifølge Modood (2004) er ikke de unge totalt avhengige av et stort nettverk for at utdanningsorienteringen skal overføres fra en generasjon til en annen. Han forklarer at foreldrene kan overføre en normativ identitet, en slags stå-på-holdning, knyttet til barnas etnisitet og identitet. Dette kan være tilstrekkelig for at barna internaliserer foreldrenes vektlegging av utdanning og sosial mobilitet. Han knytter holdningen til selve minoritetsbegrepet ved å hevde at minoritetsgrupper streber for å oppnå høyere status og respekt (Modood, 2004:100). På denne måten kan en høy verdsetting av utdanning overføres til tross for at familien er spredt i ulike land og selv om de ikke er del av et fellesskap med tette bånd (Modood, 2004; Lauglo, 2010). Slik kan transnasjonalismeperspektivet og etnisk kapital kombineres for å studere hvordan minoritetsungdommer med nære nettverk på tvers av landegrensener benytter seg av etnisk kapital og transnasjonale dimensjoner i sine refleksjoner knyttet til utdanning.

3.3 Etno-nasjonalisme

Konsekvensene av etno-nasjonalisme i det norske samfunnet og i det norske utdanningsfeltet blir presentert gjennom samfunnsanalyser av Joron Pihl. Hensikten med å inkludere hennes bidrag er å kunne analysere lærernes holdninger til, og praksis i forhold til de minoritetspråklige elevene og veiledningen av dem.

Pihl (2010b:260) hevder at innvandrere konstrueres som et problem i både skolen og på arbeidsmarkedet. De framstilles som kriminelle i media, i større grad enn den øvrige befolkningen, samtidig som de mannlige innvandrerne framstilles som kvinneundertrykkende (ibid.). Hun beskriver dette fenomenet som et ”ekko av stereotypier” (Pihl, 2010b:260), som tidligere ble anvendt i forbindelse med romfolk og tatere. Videre argumenterer hun for at disse stereotypiene er et ledd i majoritetsbefolkningens etniske organisering og at de legitimerer innvandringskontroll og utestenging.

Pihl (2010b) skriver at Norge har konstruert en nasjonal enhetskultur som reproduseres i skolen, men at denne kulturen er under press med mennesker som i større grad enn tidligere flytter på seg, blant annet på grunn av flukt fra krig og forfølgelser. Gjennom flere publikasjoner har Pihl i hovedsak stilt seg kritisk til det norske utdanningssystemet (Pihl, 2002; 2003; 2006; 2009, 2010a; 2010b). Hun hevder at det er utformet gjennom etnisk-nasjonalisme, eller etno-nasjonalisme (2009). Etnisitet og blodsband er viktige grunnleggende verdier for skapelsen av den norske nasjonalstaten gjennom skolens nasjonsbyggingsprosjekt og gjennom det norske likeverdighetsprinsippet om etnisk likhet (Pihl, 2009).

Pihl (2009) argumenterer for at likeverdig vurderingskultur i skolen og en lærerutdanning basert på moderne psykrometrisk diskurs har negative konsekvenser for elever med minoritetsbakgrunn. Ved at staten bestemmer utformingen av den nasjonale læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) der verdier, fag og innhold blir regulert fra sentralt hold, defineres den nasjonale kulturen og den nasjonale identiteten gjennom offentlige dokumenter. Hun hevder at skolepersonell og lærere betrakter innholdet som normalt. Ved at innholdet i rådgiver- og lærerutdanningene tar utgangspunkt i en norsk, kulturell kontekst og i et moderne paradigme, oppstår en kategorisering av elever med minoritetsbakgrunn som anormale og avvikende fra en ubevisst norsk normalitet (Pihl, 2002; 2010b). Ved at majoriteten

forstår minoritetseleven som ”lite passende” til majoritetens ubevisste normalitetsforståelse, blir eleven definert som ”annerledes” (Pihl, 2010b).

På grunn av manglende kunnskaper om elevenes flerkulturelle bakgrunn, synes etniske minoritetselever å mangle noe sammenlignet med andre ’vanlige’ og ’normale’ norske elever. Dette skaper et deficit-fokus på minoritetselever på skolen (Pihl, 2010a). Skolens deficit-fokus på minoritetselever kan dermed forstås som en konsekvens av den vestlige psykologiske forståelsen av normaliseringsprosesser og diagnostiseringspraksis, gjennom bruken av kognitive tester og andre typer tester som måler lærevansker, motivasjonsproblemer og andre avvik. Ifølge Pihl (2010a) blir disse avvikene definert ut av en vestlig forståelse av det individuelle og autonome mennesket og dets universelle utviklingsstadier.

3.4 Transnasjonalisme, etnisk kapital og etno-nasjonalisme i sammenheng skole og minoritetselevers utdanningsatferd

For å forklare utdanningsatferd og utdanningsaspirasjoner til ungdommer med flyktningbakgrunn tar jeg i bruk ulike dimensjoner av transnasjonalisme. Tradisjonelt sett er ikke transnasjonalisme blitt knyttet spesifikt opp mot flyktninger, men til langt større felt: migrasjon. Formålet med å inkludere dette perspektivet er å undersøke hvordan det kan være behjelpelig til å øke forståelsen for elevenes aspirasjoner i skolen. For å gjengi Inga Sæther (2016), bør ikke studier av transnasjonal migrasjon ”ha som mål å undersøke hvorvidt migranter assimileres eller opprettholder transnasjonale bånd, men snarere hvordan disse to prosessene kombineres og opptrer simultant” (Sæther, 2016:6). Jeg benytter derfor transnasjonalisme for å undersøke hvordan og i hvilken grad minoritetselevne benytter seg av bånd til opprinnelsesland i sin hverdag og hvordan transnasjonalisme er med på å forme deres utdanningsaspirasjoner. Som et supplerende element er etnisk kapital også inkludert i det teoretiske rammeverket, fordi tidligere forskning har vist at elever med innvandrerbakgrunn har en form for kapital som majoritetselevne ikke har (Leirvik 2013; 2014). De to teoretiske bidragene er satt sammen for å kunne gå i dybden på hele utvalgets refleksjoner omkring utdanningsatferd og utdanningsaspirasjoner. Der hvor eksempelvis transnasjonalistiske dimensjoner kommer til kort for å forklare elevinformantenes ønsker om en spesifikk utdanning kan etnisk kapital bidra til å øke forståelsen for hvordan ønsker om sosial mobilitet eller foreldres påvirkning har noe å si for elevenes aspirasjoner. Til sammen vil jeg gjennom det teoretiske rammeverket forsøke å fange opp aspekter ved minoritetselever og læreres

refleksjoner som fører frem et mer helhetlig bilde enn hvis kun ett av bidragene hadde vært inkludert. Etno-nasjonalisme er også inkludert der hvor transnasjonalisme og etnisk kapital ikke egner seg til å analysere lærernes opplevelser av, og holdninger knyttet til minoritetslevende. Ifølge Pihl (2010a:251) er nasjonale minoriteters historie knyttet til innvandring og transnasjonalitet. Inkluderingen av dette perspektivet i det teoretiske rammeverket gjør at oppgaven posisjoneres med et kritisk blikk på vårt eget skolesystem.

Kapittel 4: Metode og gjennomføring

I metodekapittelet redegjøres forarbeidet, gjennomføringen og etterarbeidet som er gjort i forbindelse med datainnsamlingen i skolen. I tillegg reflekteres det over valg som er tatt underveis og endringer som er blitt gjort gjennomgående i kapittelet. Utvalget av elever og lærere blir presentert i oversiktlige tabeller i tillegg til en beskrivelse av hvordan rekrutteringen fant sted. Det siste delkapittelet tar for seg refleksjoner knyttet til gjennomføringen og etterarbeidet med transkriberings- og analyseprosessen, samt en redegjørelse av kvalitetskriterier.

4.1 Forskningsdesign

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming fordi jeg har vært ute etter å undersøke informantenes opplevelser av og tanker om hverdag og skole. Gjennom kvalitative studier får man tilgang på informantenes tanker, erfaringer og opplevelser i større grad enn ved et kvantitativt design (Tjora, 2012; Kvale og Brinkmann, 2015). For å besvare problemstillingen: *På hvilken måte kan transnasjonalisme og etnisk kapital forklare minoritetselever med flyktningbakgrunn sine utdanningsaspirasjoner, og hvordan blir deres utdanningsatferd oppfattet av lærere og karriereveiledere?* var det naturlig å samle inn data gjennom intervjuer. Metoden styrer dataene man samler inn, og kan dermed endre problemstillingen, slik tilfellet ble i mitt prosjekt, som i utgangspunktet søkte å studere det første møtet med den norske skolen. Etter at alle intervjuene var gjennomført byttet oppgaven fokus fra ”det første møtet” fordi datamaterialet helhetlig pekte bakover til elevenes fortid, samt at de var fornøyd med tilbudet og ikke hadde så mye å utdype av hva som gjaldt deres første møte med den norske skolen. I tillegg var lærerne i større grad opptatt av hvor elevene var nå og hvor de skulle videre etter innføringsåret.

4.2 Utvalg

Utvalget av informanter bestod av seks elever fordelt på tre gruppeintervjuer og fire lærere/rådgivere i hver sine dybdeintervju. Alle elevene gikk i en innføringsklasse i den aktuelle fylkeskommunen. Det vil si at de er mellom 15-22 år, som er kravet for å komme inn i en innføringsklasse på de respektive skolene. De måtte beherske norsk eller engelsk godt nok til å kommunisere med meg, men dette var ikke noe som ble vektlagt under presentasjonsrundene jeg hadde de gangene jeg observerte klassen i forstudiet. Et annet kriterium var at elevene måtte ha kjennskap til hverandre på forhånd. For å i størst grad sikre dette måtte jeg viderebringe

beskjeden til lærerne og be dem om å pare elevene opp i små grupper som kunne intervjues samtidig. Elevene ble spurt på forhånd om de ville bli intervjuet sammen med den utvalgte personen.

Denne oppgaven tar for seg to videregående skoler med IFK-tilbud, i samme fylkeskommune. Den ene skolen har flere års erfaring med tilbudet, mens den andre skolen er i sitt første år med IFK. Begge skolene som er studert i forbindelse med dette forskningsprosjektet opererer med at elevene må fullføre hele skoleåret i innføringstilbudet før de søker seg videre til videregående opplæring. De kan altså ikke fases inn i ordinære videregående klasser før skoleåret er ferdig, slik man eksempelvis har mulighet til på Thor Heyerdahl videregående skole (Rambøll, 2016). Modellen som skolene opererer med, betyr at til tross for at elever mestrer et eller flere fag godt, har de ikke mulighet til å ta fag med ordinære videregående klasser. De går i en egen klasse med kun innførings elever i et helt skoleår, og søker seg inn til ordinær videregående opplæring 1. februar. Da er det ikke gitt at de kommer inn på skolen hvor de har gått i innføringsklasse.

4.2.1 Rekruttering

Jeg kom i kontakt med elevenes lærere via felles bekjente. Alle fikk tilsendt hver sin e-post med prosjektbeskrivelse og samtykkeskjema. Først observerte jeg begge klassene, hvor jeg fikk introdusert meg selv og prosjektet kort. Observasjonen er ikke en del av undersøkelsen, men kan anses som et slags forstudium. Hvem elevene satt med i timen og snakket med i pausene brukte jeg som en pekepinn på hvem som eventuelt kunne bli intervjuet sammen i fortrolighet. Etter at samtykkeskjema var delt ut til klassen ventet jeg i én uke før jeg kontaktet læreren ved den første skolen igjen. I og med at hun ikke hadde fått noen samtykkeskjema tilbake, valgte jeg å bestille oversettelse av samtykkeskjema til to andre språk. Valget falt på arabisk og tigrinja, fordi flertallet av elevene på begge skolene hadde foreldre med en av disse språkene som sine morsmål. Oppgaven kommer tilbake til dette i det siste delkapittelet som omhandler kvalitet i forskningen.

Den første gangen jeg observerte begge klassene introduserte jeg meg selv kort og fortalte om prosjektet. Jeg sa jeg ville komme tilbake en annen dag og intervju de elevene som var interessert i å delta i gruppeintervju. Jeg fortalte også at det var mange temaer vi kom til å ta opp, og at jeg ønsket å forske på innføringsklasser for å få mer kunnskap om hvordan elevene har det på skolen, hva de ville i framtiden og hvorvidt de er fornøyd eller ikke med tilbudet. Jeg

presiserte også at de elevene som ønsket å bli intervjuet sammen måtte være enige på forhånd. Hvis det var noen som visste at språket (norsknivå) ville bli en stor utfordring, ettersom intervjuene ikke skulle gjennomføres med tolk, anbefalte jeg å bli intervjuet sammen med en som pratet samme morsmål. I det første elevintervjuet snakket elevene ulike morsmål, mens i de to andre pratet de samme morsmål. I det andre intervjuet oversatte en av informantene til den andre tre ganger i løpet av samtalen, mens i det siste vekslet vi på å snakke norsk og så engelsk i de tilfellene hvor informantene virket usikre på spørsmål.

4.2.2 Informantene

Oppgaven handler om minoritetspråklige ungdommer som ikke har gått mer enn seks måneder til to år i den norske skolen. I perioden hvor datainnsamlingen fant sted, gikk alle elevinformantene i innføringstilbud ved to ulike videregående skoler i samme fylkeskommune. Innføringsklassene (heretter: IFK) ved de aktuelle skolene regner året som et ”år 0” i videregående, og elevene bruker dermed ikke av sin rett til videregående opplæring. Denne modellen er kun én av flere ulike modeller som skoleeiere kan velge å ha (Rambøll, 2016). Formålet med innføringstilbudet er at elevene, mellom 15-21 år, skal få bedre muligheter til å lære seg norsk og andre grunnskolefag før de starter i videregående opplæring. På de aktuelle skolene opererer de med at elevene må fullføre hele året i IFK før de tar valg av videregående opplæring 1. februar. Følgende presenteres en oversikt over elevinformantene med pseudonym, hvilket land de er oppvokst i og hvor mange års skolegang de selv oppga å ha før ankomst til Norge.

Tabell 1: Elever

Navn (pseudonym)	Oppvokst i: (land)*	Antall år på skolegang før ankomst til Norge
Mohammed	Somalia	5 år
Yosef	Afghanistan*	4 år
Maryam	Syria*	9 år
Leila	Syria	9 år
Ali	Eritrea	4 år
Jonathan	Eritrea	10 år

*Mer enn ett års midlertidig opphold i transittland etter fødeland (mer enn 1 år, med skolegang) markeres med ett stjernetegn.

Elevene jeg har intervjuet går på to forskjellige skoler i to forskjellige innføringsklasser. De har vært i Norge i alt fra seks måneder til fire år, men nøyaktig botid er utelatt fra oppgaven av hensyn til personvern. Alle har gått i mottaksklasse først, mens noen har gått ett eller to år i

ordinære ungdomsskoleklasser før de startet i IFK. Noen av dem har flyktet til Norge med familie, mens andre kom alene og prøver å få familiemedlemmer til å komme til Norge. Noen av elevene har fått midlertidig oppholdstillatelse, mens andre har fått permanent opphold i Norge. Alle elevene i utvalget har flyktet fra krig og søkt om opphold på grunnlag av forholdene i hjemlandet sitt. Ifølge en av rådgiverne jeg intervjuet er det et maksimalt antall på 50-60 elever som har plass i innføringsklassene i den aktuelle fylkeskommunen, så for å sikre anonymitet i større grad er elevenes alder utelatt fra oppgaven.

Tabell 2: Lærere/rådgivere

Navn (pseudonym)	Alder	Tid i yrket*	Rolle tilknyttet IFK
Anne	48	8 år	Kontaktlærer og rådgiver (karriereveileder)
Britt	46	17 år	Kontaktlærer og rådgiver (karriereveileder)
Lene	25	3 år	Faglærer
Frode	41	16 år	Kontaktlærer

Lærerne har variert faglig, formell kompetanse, ulik alder og undervisningserfaring. Lene er 25 år og avsluttet utdanningen sin for litt over ett år siden. Hun kan derfor anses som nyutdannet, men har jobbet deltid som lærer ved siden av studiene. Frode har jobbet som lærer i 17 år. Han underviser for første gang en IFK-klasse og er kontaktlærer. Anne har jobbet som rådgiver i flere år og lærer i 8 år. Hun er for første gang kontaktlærer for IFK. Britt har jobbet som lærer i 17 år og er kontaktlærer og rådgiver for IFK-klassen og andre minoritetsspråklige elever.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Gruppeintervju

Utdanningsdirektoratet (2016b) skriver at en del av barna med flyktningbakgrunn er traumatisert av vonde opplevelser før og/eller i løpet av flukten, og at barn og ungdom kan ha store problemer med å etablere trygge og gode relasjoner til de voksne på skolen. På anbefaling fra lærerne om å gjennomføre intervjuene gruppevis og ikke individuelt, ble gruppeintervju valgt som metode. En av kontaktlærerne stilte også krav om at intervju med elevene skulle gjøres i grupper, fordi hun anså dybdeintervju som for ukomfortabelt for elevene hennes. Min informantbase ble også påvirket av en rekke strukturelle faktorer, eksempelvis samtykke for

foreldre for umyndige informanter, manglende norskkunnskaper og kolliderende timeplaner. Jeg så meg dermed nødt til å gjennomføre gruppeintervju da det på best mulig måte imøtekom overnevnte utfordringer.

En styrke ved å benytte seg av gruppeintervju er at elevinformantene var i flertall ovenfor meg. Det kan tenkes at det har gjort situasjonen tryggere, men det kan også tenkes at jeg ville endt opp med et annet datamateriale ved å for eksempel ta i bruk dybdeintervju. Brandt (1996) skriver at gruppeintervjuer er godt egnet i eksplorerende undersøkelser hvor lite er fastlagt på forhånd, og når målet i tillegg er å utdype mer enn å generalisere. I og med at prosjektet mitt har vært preget av å være induktivt og eksplorerende fra start av, mener jeg at metoden egnet seg for datainnsamling. Devault og McCoy (2006:23) hevder at gruppeintervju kan være tilstrekkelig som empiri i studier som tar sikte på å beskrive det sosiale. Min motivasjon for å gjennomføre intervjuene på denne måten handler først og fremst om lærernes ønske om at elevene skulle bli intervjuet i grupper. Det skal nevnes at det var fordelaktig å intervju flere elever samtidig da det var tidsbesparende både i gjennomføring av intervjuene, samt ved transkribering.

Gruppeintervju gir også muligheter for en uformell samtale mellom flere deltagere. I og med at informantene mine hadde ulik bakgrunn og at noen av spørsmålene kan anses som noe sensitivt og privat, må det tas høyde for at informantene kan oppleve å ha ulik innflytelse. Det er kanskje ikke like enkelt for alle å snakke i en gruppe, men jeg opplevde at informantene i like stor grad bidro med svar og utdypelser i samtalen. Likevel er det viktig å tenke over at samtalen fant sted på grunn av min forskning. Utdyping av svar ble gjort på informantens frivillighet, og når det kommer til elevintervjuene utdypet de alle spørsmål som handlet om å komme til Norge. Jeg var usikker på om jeg i det hele tatt skulle inkludere disse spørsmålene, men da de ble stilt, var det nettopp flukthistoriene elevene ga uttrykk for å ville fortelle om. Med hensyn til tillitsrelasjonen jeg ønsket å oppnå mellom meg og informantene, ga jeg flere ganger beskjed om at de ikke var nødt til å svare på spørsmål de ikke ønsket å svare på.

Gruppeintervjuene, som varte mellom 60 og 90 minutter, ble gjort på skolen og dette fungerte godt siden vi satt i private grupperom uten innsyn fra andre elever eller lærere. Informantene virket komfortable og flere i utvalget fortalte at det var kjekt å snakke så mye norsk med en relativt ukjent person. Det må likevel reflekteres over at utvalget ble som det ble, og det kan tenkes at hvis jeg hadde brukt lenger tid på datainnsamlingen, kunne jeg sittet igjen med andre svar og sett andre likheter og kontraster enn med et så lite utvalg. Det var nemlig flere elever

som meldte seg til å delta i studien, men de som ga tilbake samtykkeskjemaet først var de samme elevene som ble intervjuet.

4.3.2 Dybdeintervju

Datainnsamlingen jeg gjorde i forbindelse med lærerne ble gjort gjennom dybdeintervjuer som varte mellom 45 til 60 minutter. Formålet var å få undersøkt lærere og rådgiveres tanker om og erfaringer med undervisning og veiledning av minoritetslevnene i innføringsklassen. Alle intervjuene ble gjennomført på skolen i avskjermede rom uten innsyn. På grunn av at intervjuene med elevene var det som hastet mest å få overstått, ble intervju med lærerne gjennomført etter alle gruppeintervjuene med elevene. Dybdeintervjuer kan være hensiktsmessig for å få et innblikk i informanternes erfaringer, tanker, perspektiver og følelser (Thagaard, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015) og derfor ble metoden valgt. Lærerne svarte på alle spørsmål som ble stilt og ga svært utdypende svar. Gjennom dybdeintervju kan man skape en relativt fri samtale som kretser rundt noen tema forskeren har bestemt på forhånd (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å bruke denne metoden kan man få tilgang på lange og reflekterte svar, og man har mulighet til å stille både oppfølgings- og oppklarings spørsmål (ibid.). Jeg hadde ingen fastlagt intervjuguide på forhånd da jeg skulle intervju lærerne, men en sjekklister med punkter som gjorde at samtalen i stor grad dreide seg om de samme temaene med alle fire. Bakgrunnen for å ikke benytte meg av en intervjuguide med var at jeg ville åpne opp for en friere samtale som kretset mest rundt det lærerne ønsket å prate om, samtidig som elevene er hovedfokuset i oppgaven.

4.3.3 Intervjuguide

I starten av prosessen, med søknad til NSD – norsk senter for forskningsdata, kalte jeg det fokusgruppeintervju, men da datainnsamlingen startet endte jeg opp med spørsmål som var mer lignende klassiske dybdeintervju-spørsmål enn fokusspørsmål som i større grad ville lagt opp til diskusjon. En intervjuguide legger opp til et strukturert intervju der temaene og spørsmålene er fastlagt på forhånd (Thagaard 2013:98-99). Mine intervjuer med elevene hadde en semi-strukturert form, da elevene tidlig i samtalen ønsket å snakke om hva de skulle videre etter innføringsåret. Jeg benyttet derfor intervjuguiden mer som en slags sjekklister over spørsmål og tema jeg ønsket å få svar på. I tillegg ville jeg forsikre meg om at intervjuene med elevene inneholdt de samme spørsmålene for å best mulig kunne sammenligne svarene deres i etterkant. Intervjuguiden består av tre hoveddeler: oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora 2012:11). Som man kan lese i vedlegg 1 startet jeg gruppeintervjuene med spørsmål om alder, botid i

Norge, hvor de kom fra og fritidsinteresser. Deretter beveget vi oss videre inn på refleksjonsspørsmål og til slutt avrundings spørsmål, der jeg spurte om det var noe informantene ønsket å si som ikke var blitt spurt om og hvordan de opplevde å bli intervjuet av meg. Intervjuguiden (vedlegg 1) inneholdt mange ulike temaer, fordi jeg anså det som hensiktsmessig å starte bredt i et felt jeg visste lite om på forhånd. Det skjedde opptil flere ganger at vi hoppet fra noen av de første temaene til de siste og så tilbake igjen, fordi mange av informantene trakk frem ”veien videre” om utdanningsvalg tidlig i samtalen.

4.3.4 Lydopptak

Jeg valgte å ta i bruk lydopptak med diktafon under intervjuene. Ved å ta i bruk lydopptak sikret jeg å få med alt som blir sagt av intervjuer og informant, og jeg kunne dermed gå tilbake i tid og høre opptaket på nytt da jeg transkriberte (Kvale og Brinkmann, 2015). Diktafonen hjalp meg med å gjøre situasjonen mindre formell og mer som en samtale. I og med at elevene har norsk som sitt andre- eller tredjespråk, var det spesielt nyttig å ta i bruk diktafon i tilfeller hvor jeg ikke helt forsto hva som ble sagt, men derimot ville unngå å avbryte når elevene pratet. Å ta i bruk opptak gjør det også mulig å konsentrere seg fullstendig på intervjuet og ikke fokusere på egne notater (Willis, 2006). Det er likevel viktig å sikre i størst mulig grad at informantene forstår hva det vil si å ta i bruk opptak og at de har nødvendig informasjon for å føle seg komfortabel (Ennew et. al. 2009). Jeg spurte derfor alltid før jeg startet opptaket om det var greit at jeg tok diktafonen i bruk, samt at jeg informerte om hvorfor det var ønskelig fra min side. Jeg informerte også om at opptaket ikke skulle spilles av til andre enn meg selv og at det ble slettet så fort jeg hadde transkribert alt som hadde blitt sagt. I tillegg opplyste jeg om at deres ekte navn aldri ville bli skrevet ned, men at de ble tildelt et tilfeldig navn. Alle informantene samtykket i bruken av diktafon.

Å ta i bruk lydopptak kan også være problematisk fordi noen informanter kan føle seg ukomfortabel med å snakke inn på bånd (Willis, 2006). En grunn til dette kan være at de er redd for at informasjon kan lede tilbake til dem (ibid.). Denne utfordringen kan være spesielt relevant i mitt tilfelle fordi flyktninger i ulik grad kan ha gjennomgått traumatiske opplevelser for å være der de er i dag. Alle elevinformantene har flyktet fra krig eller uroligheter, og med tanke på at mange av dem ikke har permanent oppholdstillatelse, kan det tenkes at lydopptaket kan ha stresset dem. Broch (2012) argumenterer for at det ikke alltid er enkelt å se forskjellen på et forskningsintervju og et asylintervju. Å ta i bruk lydopptak kan gjøre situasjonen mer likt et avhør og derfor også gjøre noen informanter som søker asyl mindre komfortabel i

intervjusituasjonen. Jeg vil likevel argumentere for at konfidensialiteten er sikret i størst mulig grad ved å ha transkribert lydopptakene fra elevintervjuene innen 24 timer etter de ble gjennomført, for deretter å slette de. Samtidig har jeg anonymisert alle navn i oppgaven og aldri skrevet ned informantenes ekte navn. Likevel er det ikke å unngå at noen kan ha følt seg ukomfortabel og at dette kan tenkes å ha påvirket datamaterialets pålitelighet.

4.4 Etterarbeid og refleksjoner knyttet til gjennomføring

4.4.1 Transkribering

Lydopptakene som ble gjort under intervjuene er transkribert tekstnært og ordrett, bortsett fra arabiske oversettelser fra én elev til en annen. Noe informasjon kan gå tapt når man transkriberer (Tjora, 2012). Eksempelvis har jeg utelatt visuelle ledetråder som mimikk, gestikulering og tenkepauser. Dette synliggjøres i teksten med tegnet: (...). Disse delene, hvor informanten eksempelvis sier ”ehh” eller tar tenkepauser, har ikke nødvendigvis betydning for konteksten, og er derfor utelatt (Tjora 2012:145). Thorshaug og Svendsen (2014:21), som også har forsket på innføringsklasser, har redigert sine sitater med hensyn til grammatikk og ordstilling. De skriver at de har korrigert språk der de har sett behov, for å unngå at informantene, som er elever i innføringsklasser, skal fremstå som mindre artikulerte eller reflekterte enn det de egentlig er. Videre skriver de at små nyanser eller feil i språket blir spesielt synlig under transkribering og at det er i tråd med vanlig praksis i forskning å redigere/korrigere språket i skriftlig form (ibid.). De bruker også argumentet om at det øker leservennligheten og meningen bak sitatene. I oppgavens presentasjon av empiri har jeg fulgt Thorshaug og Svendsen (2014) og redigert sitater med hensyn til grammatikk og ordstilling.

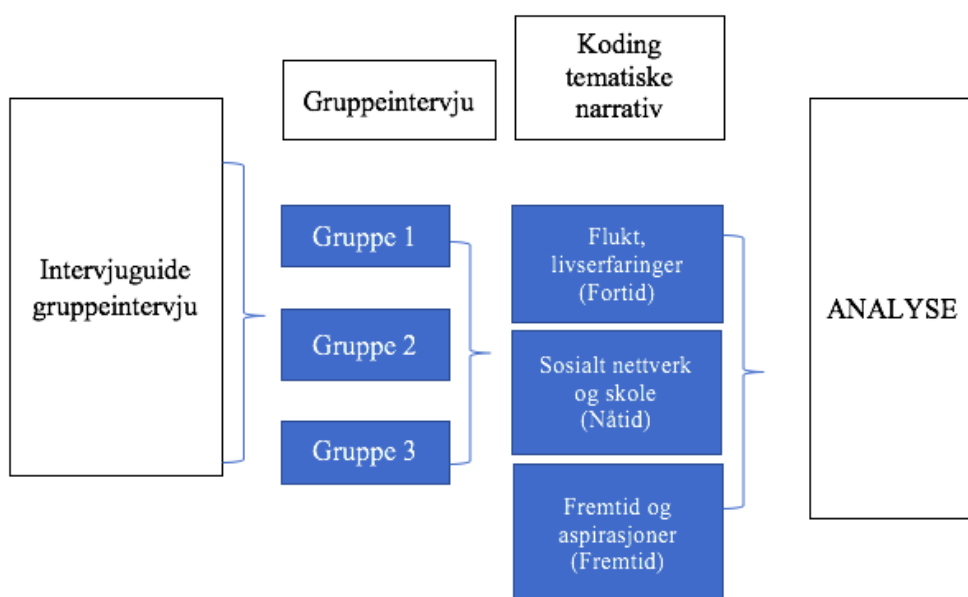
4.4.2 Analyse av data

Prosjektet har hatt en abduktiv tilnærming ved at jeg har latt empirien styre arbeidet i stor grad, men også hatt med meg teoretiske innfallsvinkler fra starten av prosjektet. Abduksjon står mellom deduksjon og induksjon (Thagaard, 2013:198). Gjennom induksjon lar man empirien styre arbeidet med utviklingen av kunnskap og gjennom deduksjon tester man allerede eksisterende teori opp mot empiri (ibid.). Mitt prosjekt havner mellom disse tilnærmingene, hvor jeg på forhånd hadde lest meg opp på forskning og teori som omhandlet temaene jeg ønsket å utforske. Den allerede etablerte teorien representerer et utgangspunkt for forskningen, og analysene av data gir grunnlag for nye teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013:201). Uten å ha

valgt ut spesifikke teoribidrag jeg ønsket å benytte meg av i analysen samlet jeg først inn datamaterialet. Analysen som presenteres i oppgaven er temasentrert, hvor de temaene som ble sentrale i de forskjellige intervjuene er analysert i egne delkapitler. En utfordring med denne fremgangsmåten kan være å gå i dybden på temaer samtidig, slik at man kan få vanskeligheter med å ivareta et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2013:181-182). Denne utfordringen traff jeg på underveis i prosessen, som gjorde analysearbeidet tidkrevende.

Etter å ha transkribert rådataene ble de kodet med empirinære knagger eller merkelapper, som for eksempel: ”tidligere skoleerfaring”, ”familie”, ”oppholdstillatelse” og ”utdanning”. Disse ble så kategorisert etter like og ulike funn som hadde samme tema, som eksempelvis hver gang en elev pratet om utdanningsvalg. På denne måten kunne jeg tydeligere se likheter og ulikheter mellom informantenes svar og enklere trekke frem funn som synes å være relevant og interessant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I figur 1 presenteres en tabell over fremgangsmåten og analysestrategi fra gruppeintervju med elevene til koding i tematiske narrativ. Etter koding og kategorisering satt jeg igjen med de overordnede temaene: ”Flukt, frihet og Norge”, ”Sosialt nettverk og skole” og ”Forventninger om fremtid og ambisjoner”. I analysen veksles det mellom direkte sitater fra intervjuene og gjengivelse av gruppeintervjuer hvor alle parters stemme kommer frem. Dette kan sies å styre reliabiliteten til forskningen i og med at informantenes stemme kommer synlig frem til leseren (Tjora, 2012:205).

Figur 1: Fremgangsmåten og analysestrategi fra gruppeintervju til koding i tematiske narrativ



I arbeidet med datamaterialet ble figur 1 utarbeidet for å gi meg en bedre oversikt over elevenes refleksjoner omkring alle temaene i intervjuet. Etter koding og kategorisering av data, kom det tydelig frem hvordan elevene stadig vendte tilbake til historier fra fortiden for å forklare nåtid og fremtid. Analysen vil utbrodere dette funnet i større grad, men ved å dele inn dataene i tematiske narrativer, slik figur 1 viser, ble en slags ”livstidslinje” behjelpelig for å analysere hovedtrekk og funn fra alle elevintervjuene. Denne fremgangsmåten ved å se empirien i en tidslinje hvor elevinformantene hoppet frem og tilbake mellom fortid, nåtid og fremtid, med et stadig tilbakevendende blikk, gjorde at jeg valgte transnasjonalismeperspektivet som teori i fortsettelsen av arbeidet.

Tabell 3: Fremgangsmåten for koding og kategorisering

Forskningsspørsmål	Utsagn	Koding	Kategorisering
”	Leila: ”I Syria er det så mye jeg ikke kan bli fordi jeg ikke er venner med staten”	Utdanningsvalg	Transnasjonalistiske dimensjoner, fortid vs. nåtid

I tabell 3 vises et eksempel på hvordan utsagn er kodet med koden ”Utdanningsvalg”, og innen kategorien ”Transnasjonalistiske dimensjoner, fortid vs. nåtid”. Til sammen endte jeg opp med 211 ulike koder for elevene og 230 ulike koder for lærerne.

4.4.3 Forskerrolle

Forskningsetikken i denne oppgaven er spesielt viktig å reflektere over fra start til slutt av prosessen fordi elevutvalget er sårbart når de ikke innehar like godt ordforråd i norsk som en hvilken som helst annen nordmann. Slik NSD – norsk senter for forskningsdata AS, skrev i sin tilbakemelding (vedlegg 4) på søknaden min, behandles det sensitive personopplysninger relatert til helseforhold samt etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning i mitt prosjekt.

Elevene jeg intervjuet har et annet morsmål enn norsk. Med tanke på intervjuprosessen er det viktig å tenke nøye over hvordan jeg har blitt forstått av elevene. En av informantene nevnte til sammen tre ganger i intervjuet at det var viktig at faren hans fikk oppholdstillatelse så snart som mulig. Han kan ha trodd at jeg er en annen enn jeg utgir meg for å være. Et fjerde gruppeintervju måtte forkastes fordi den ene informanten trodde jeg studerte, eller allerede var,

psykolog. Dessverre skjønnte jeg ikke at hun blandet mellom sosiologi og psykologi før etter intervjuet var gjennomført, og jeg hadde begynt på transkriberingen av det aktuelle intervjuet.

Da jeg startet arbeidet med oppgaven tenkte jeg nøye gjennom min rolle som forsker, utenforstående, student, men også som lærer. Jeg presenterte meg først og fremst som masterstudent i sosiologi ved NTNU, men opplyste også om at jeg tok en lærerutdannelse. Forskerrollen kan føre til spenning mellom den profesjonelle distansen og relasjonen til deltagerne (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte så godt jeg kunne å opptre som profesjonell, men kunne ikke la være å vise en form for empati og varme da for eksempel tre av informantene, i hver sine intervju, hadde tårer i øynene og fortalte om flukten fra hjemlandet til Norge. Da valgte jeg å følge magefølelsen ved å bytte tema, stille oppfølgingsspørsmål eller la elevene få en tenkepause og sitte i stillhet sammen. I forhold til lærerintervjuene var alle informert om at jeg gikk lektorutdanning da jeg intervjuet dem. Dette førte for eksempel til at flere av dem brukte forkortelser da det var snakk om ulike fagterminologi. Det at de visste at jeg hadde en fot innenfor skoleverket og deltidsjobb som lærer ved siden av studiet tror jeg påvirket tillitsrelasjonen vår på en positiv måte.

I et semi-strukturert intervju, slik jeg gjennomførte, finner man ofte asymmetriske maktrelasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015). Å gjennomføre intervjuer med personer som er noen år yngre kan tenkes å påvirke den opplevde maktbalansen mellom informant og den som intervjuer. Likevel kan det tenkes at de kan relatere seg til meg som student, men også fordi jeg ikke er mer enn 4 år eldre enn den eldste eleven jeg intervjuet. Min forforståelse av innvandring, integrering og flyktninger bør også inkluderes i en redegjørelse av forskerrollen i mitt prosjekt. Forforståelsen min er blant annet påvirket av media, rollemodeller i populærkultur og fra akademisk forskning. Selv har jeg aldri vært på flukt, bodd i mottak, i Afrika eller i Midt-Østen. Jeg er en etnisk, hvit, norsk kvinne, som har vokst opp i et trygt hjem langt unna enhver form for krig og uroligheter. Bakgrunnen min har mye å si for hvordan jeg tolker situasjonene som mine elevinformanter forteller om. Det har også mye å si for hvordan jeg har forsket og mitt syn på informantene.

4.4.4 Kvalitetskriterier: Reliabilitet, validitet og generalisering

De tre kvalitetskriteriene reliabilitet, validitet og generalisering blir ofte brukt som indikatorer på kvalitet i forskning (Kvale og Brinkmann, 2015:275-277). Reliabilitet, eller pålitelighet, har

med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale og Brinkmann, 2015:250). For å sikre pålitelighet har jeg gjennom metodekapittelet forsøkt i best mulig grad å være åpen om og redegjort for valg jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. Det er flere utfordringer og forhold som kan ha påvirket undersøkelsen, som språklige utfordringer med elevinformantene som kan ha ført til misforståelser. Jeg har forsøkt å være konkret i beskrivelsen av fremgangsmåten ved å inkludere refleksjoner underveis i beskrivelsen av gjennomføring av gruppeintervju.

For å styrke prosjektets pålitelighet er det også viktig å reflektere over hva en har til felles med informantene (Tjora, 2012:203-204). I mitt tilfelle er det relevant å trekke frem at jeg er en etnisk, hvit, norskfødt kvinne uten noen erfaringer med flukt. Dette forholdet kan ha påvirket relasjonen mellom meg og elevene. Samtidig fortalte jeg både elevene og lærerne at jeg var lektorstudent, som jobbet som lærer på deltid, og dette kan ha påvirket relasjonen vår. For eksempel ble dette tydelig da lærerne refererte til individuelle opplæringsplaner (IOP), pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og andre vanlige skoletermer i sine fortellinger. Det å være innenfor feltet, slik jeg kan sies å være, og ha mer kunnskap om det enn en utenforstående kan anses som en ressurs og styrke i mitt prosjekt. Samtidig kan det være en utfordring for prosjektet om jeg som forsker ikke klarer å utfordre, stille spørsmålstegn ved eller legge merke til ulike fenomener fordi de blir en del av det som er innforstått mellom forsker og informant.

I forhold til studiets reliabilitet er det også viktig å stille spørsmålstegn om resultatene ville blitt de samme hvis en annen forsker hadde gjennomført intervjuene. Fordi funnene i kvalitativ forskning er kontekstavhengig, er det umulig å gjengi nøyaktig den samme situasjonen (Nilssen, 2012:141). Transparens og dokumentasjon av forskningsprosessen blir dermed viktig for studiets etterprøvbarehet. Dette kan også kalles gjennomsiktighet (Tjora, 2012:216), og begrepet har fulgt med meg gjennom hele prosjektet. Gjennom transparens sikrer man i større grad at studien kan bli etterprøvd av andre, eksempelvis gjennom å gjengi direkte sitater. Samtidig er det viktig å huske på at mye er blitt utelatt fra oppgavens endelige produkt, og mye av det som er blitt sagt i intervjuene er kuttet ut ifra oppgaven av plasshensyn og relevans for problemstilling og forskningsspørsmål.

Når det gjelder oppgavens validitet bør man stille spørsmål ved om svarene fra forskningen faktisk er svar på de spørsmålene man har stilt (Kvale og Brinkmann, 2015:251) og om mine tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2013:205-207).

Den viktigste kilden til høy gyldighet er at studien er forankret i annen relevant forskning (ibid.), og derfor er det inkludert tidligere forskning i et eget kapittel, samt et teoretisk rammeverk som er bygget opp av relevant forskning som berører ulike temaer som oppgaven havner innenfor. Dette kan likevel problematiseres, ettersom tidligere forskning ikke har benyttet seg av det teoretiske perspektivet transnasjonalisme for å studere nyankomne ungdommer med flyktningbakgrunn sin utdanningsatferd eller elever og læreres refleksjoner angående utdanningsaspirasjoner.

Elevene som ble intervjuet snakker til sammen fem ulike morsmål. De har ulik skolebakgrunn, ulik språkkompetanse og ulik oppholdstid i Norge (se tabell 1). Det å bruke tolk kan kanskje være et naturlig valg for noen, men i samråd med elevenes lærere og mine veiledere ved NTNU valgte jeg å ikke benytte meg av tolketjenester i forbindelse med datainnsamlingen, med unntak av samtykkebrev som ble oversatt til tigrinja og arabisk. I tillegg er det svært tidkrevende å skulle forholde seg til en tredjepart når endringer skjer i skolehverdagen til elevene og intervjuene ble flyttet på i forhold til tid og sted. Det var også veldig økonomisk gunstig å la være å leie inn tolker i forbindelse med datainnsamlingen og denne faktoren påvirket valget om å la være å bruke tolk. Det er derimot anbefalt å ta i bruk profesjonell tolk når man er i fare for å treffe på språklige utfordringer, men ved bruk av tolk kan det oppstå språklige misforståelser og det kan oppstå mindre nærhet eller tillit mellom informant og intervjuer (Dalen, 2011). Jeg opplever at løsningen med å oversette samtykkeskjema, samt en avslappet intervjuerstil var med på å løse intervjusituasjonen profesjonelt og hensynsfullt nok til at dataene jeg fremskaffet er pålitelig og gyldig. Samtidig er det viktig å trekke frem at metoden automatisk utelukket de elevene som lærerne har kartlagt som såkalte analfabeter, som har lite eller ingen skolegang og trenger morsmålsstøttet opplæring i skolen.

I samtykkebrevet (vedlegg 2 og 3) som alle informantene under 18 år måtte få underskrift på fra foreldre, ble det også opplyst om konfidensialitet og anonymitet. For å være på den sikre siden, informerte jeg informantene om anonymisering enda en gang før intervjuene startet. Broch (2012) nevner at flyktninger kan føle seg mindre trygge ved bruk av signaturer. I etterkant av datainnsamlingen ser jeg på disse signaturene som et tveegget sverd. På den ene siden brukte jeg 4-5 uker lenger på å gjøre datainnsamlingen på grunn av at jeg måtte ha signatur av foreldrene før jeg intervjuet elevene, men på den andre siden har jeg kanskje sikret at de i større grad forsto hva deres deltagelse betydde. Jeg fikk oversatt samtykkebrevene til arabisk og tigrinja, som var de to språkene som lærerne anbefalte meg å oversette til ettersom

flesteparten av elevene i den ene klassen hadde arabisk som morsmål, mens informantene fra den andre klassen hadde flest foreldre som snakket tigrinja, men ikke norsk. Samtykkeskjemaene ble oversatt til to ulike språk, men dette dekket kun fire av seks elevinformanters morsmål. Valget om å få skjemaet oversatt til akkurat disse to språkene og ikke andre språk, som ville dekket hele utvalget, er økonomisk og praktisk betinget. I ettertid er jeg kun delvis fornøyd med valget ettersom det kan tenkes å gå ut over prosjektets kvalitet.

Masterprosjektet kan sies å havne innenfor sjangeren konseptuell generalisering, hvor man utvikler konsepter, typologier eller teorier som kan ha relevans i andre tilfeller enn det som er studert (Tjora, 2012:215-216). Kanskje mine funn kan gjelde for andre minoritets elever fra Syria, Afghanistan, Somalia og Eritrea som har flyktet til Norge? Gjennom oppgavens teoretiske rammeverk kan grunnleggende og sentrale trekk ved migrasjon og transnasjonale dimensjoner i elevenes hverdag brukes videre til å utvikle en bredere forståelse av hva som påvirker deres utdanningsatferd- og aspirasjoner.

Kapittel 5: Analyse av minoritets elever og læreres refleksjoner og opplevelser i skolen

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra intervjuene med seks elever og fire lærere, og analysere disse ved hjelp av den teoretiske rammen fra kapittel 3 om transnasjonalisme, etnisk kapital og etno-nasjonalisme. Spørsmålet jeg har vært opptatt av i min hovedproblemstilling er: *På hvilken måte kan transnasjonalisme og etnisk kapital forklare minoritets elever med flyktningbakgrunn sine utdanningsaspirasjoner, og hvordan blir deres utdanningsatferd oppfattet av lærere og karriereveiledere?* Før jeg går videre med å presentere funn fra intervjuene, er det hensiktsmessig å beskrive skolesituasjonen til de elevene jeg har intervjuet noe nærmere.

Elevene som kan starte i innføringstilbud er i alderen 15-21 år. Det finnes ulike modeller for hvordan man i praksis organiserer tilbudet rundt om i Norge (Rambøll, 2016), men i hovedsak er målet å få elevene inn i ordinært skoleløp så fort som mulig. For å hindre frafall og sørge for at elevene har en større språkkompetanse i norsk er tilbudet laget for elever som søker seg inn til tilbudet. Dette skiller seg fra enheten Voksenopplæring, hvor mange tilbud ikke deler inn etter alder, slik at barn og foreldre i flere tilfeller går i samme klasse. For å sosialt og kulturelt integrere innvandrerdømt ungdom som er i samme aldersgruppe, er det en økende andel videregående skoler som tilbyr innføringsklasse for å få ungdommene samlet i geografisk nærhet (Thorshaug og Svendsen, 2014). Som allerede nevnt bruker de to skolene jeg har gjort datainnsamling i, en modell hvor elevene må fullføre året før de starter i videregående opplæring. Dette tilbudet skiller seg fra for eksempel Thor Heyerdahl videregående skole, hvor elevene kan fases inn i ordinære fag om de kartlegges til å ha et høyt nok nivå i enkelte fag (Thorshaug og Svendsen, 2014).

Analysen er delt inn i tre delkapitler som tar for seg hvert av de tre forskningsspørsmålene. Samlet sett søker kapittelet å presentere empiri og analysere funn som kan besvare hovedproblemstillingen.

5.1 På hvilken måter kan transnasjonale dimensjoner hjelpe oss til å forstå minoritetslevers refleksjoner knyttet til hverdag, skole og utdanning?

Det Vertovec (2009:66-70) beskriver som transnasjonale, mentale kart, hvor migranter sammenligner situasjonen i hjemlandet med mottakerlandet, analyseres i følgende delkapittel gjennom presentasjon av empiri knyttet opp mot teoretiske bidrag i transnasjonalisme. Delkapittelet presenterer deler av intervjuene, som i noen tilfeller inkluderer mine og intervjuobjektens kommentarer, utspill og eventuelle oppfølgingsspørsmål, slik at svar på spørsmål og samtalens utvikling blir så transparent som mulig.

5.1.1 Tidligere skoleerfaringer som referanserammer

Alle seks elevinformantene fortalte at de hadde opplevd vold og konflikt i forbindelse med tidligere lærere da vi snakket om skolegangen i hjemlandene deres. De fortalte at de opplevde skolene i hjemlandene som en utrygg plass, hvor de ble gitt mye mer lekser enn i Norge. Det ble gjennomført tydelige, og ofte voldelige, sanksjoner hvis elevene møtte uforberedt til timen eller ikke hadde gjort leksene sine. På spørsmål om hvorvidt de var fornøyd med tilbudet de gikk i nå, trakk alle frem de tidligere dårlige opplevelsene med skole i hjemlandet som en kontrast til hvorfor alle seks var veldig fornøyd med skolene de gikk på nå.

Under intervjuet med Leila og Maryam kom vi inn på forskjeller mellom skolesystemet i fødelandet deres og i Norge. Jentene er enige om at systemene er veldig forskjellige. Ifølge Maryam brukes ikke teknologi i skolen hun og Leila gikk på før de kom til Norge, fagene er vanskeligere og de har ikke rett til å velge hva de vil med mindre de har gode karakterer. Jentene forteller:

Leila: Men det er et veldig stort problem i Syria, at de med mange penger, de kan få gode karakterer og gjøre som de vil (...). De som har mye penger i Syria kan bli det de vil. For eksempel har jeg en venn, som ikke gjør lekser, men kan skrive, men ikke så mye. Så, [jeg] ikke forstår. Ikke går til klassen og han er dårlig med lærerne. Vi kan ikke spise eller drikke vann i timen, men han går og sier til lærerne "Åh, jeg går ut". Det er ikke lov.

Maryam: Og han får høy karakter. Penger. Foreldrene hans jobber i politiet, så de kan betale til læreren og gi han høy karakter.

Leila: Men ikke alt. Ikke alle personer som har, vet ikke hva det betyr på norsk. Som har personer i staten.

I: De som jobber i det offentlige?

Leila: Ja.

Leila utdyper at elever som kommer fra familier med ”mye penger” kan få gode karakterer, gjøre som de vil på skolen og bli hva de vil. Hun forteller så en historie om en venn som ikke gjør lekser og kun kan skrive litt, men som får ”lov” til å ha dårlig atferd mot lærerne og skulke som han vil. Maryam bryter så inn og sier at ”han får høy karakter” og at hans foreldre jobber i politiet, som gjør at de kan betale lærerne og dermed får han god karakter. Å ha ”personer i staten” er ikke noe alle har, ifølge Leila. Det er et korrump skolesystem, slik man kan tolke Maryam og Leilas tidligere skoleerfaringer. Det analytiske poenget i å inkludere utdraget over er likevel ikke hva de konkret snakker om, men hvordan samtalen utvikler seg videre. Samtalen dreier seg så over til skolemiljøet på skolen de går på nå:

I: Nå har jo dere beskrevet litt hvordan skolemiljøet var i Syria. Kan dere beskrive skolemiljøet her?

Maryam: Ja. Her kan vi velge hva vi vil ha på oss.

Leila: Det er ikke et problem.

**arabisk 5 sek [Maryam oversetter til Leila]*

Leila: Problemet er at du ikke kan gjøre som du vil i Syria.

Maryam: Her kan vi velge. Vi kan snakke med læreren som om hun er venn eller mammaen min. Vi har mulighet, eller rett til å velge hva vi skal bli. Vi kan bruke teknologi. Ha mobil med oss. Fag er lett. De slår oss ikke når vi ikke gjør lekser.

På spørsmål om jentene kan beskrive skolemiljøet nå trekker Maryam fram at de kan velge sin egen påkledning. Leila sier så at ”Det er ikke problem”, noe som kan tolkes som at det ikke er noen problemer her, eventuelt at det ikke er et problem hva de velger å ha på seg. Etter at Maryam har tolket enten hele delen av samtalen, spørsmålet mitt eller tema til Leila, sier Leila at problemet er at man ikke kan gjøre som man vil i hjemlandet deres. Maryam trekker så frem at man kan velge i Norge og snakke med læreren som om det er en venn eller moren sin. Med tanke på at spørsmålet dreide seg om skolemiljøet de opplevde i nåtid, og at jentene refererer tilbake til opplevelsene fra hjemlandet, kan man trekke frem det Vertovec (2009) betegner som en transnasjonal habitus og transnasjonale, mentale kart. Med doble referanserammer i møte med skolen, trekker jentene frem sine tidligere opplevelser og sammenligner disse opplevelsene med dem de møter i den norske skolen. Som man kan lese av utdraget over, vender temaet fra tidligere skoleopplevelser til nåtid i spørsmålet stilt av intervjuer, men jentene virker å dra mentalt tilbake til hjemlandet i svaret sitt. Det faktum at de trekker frem fortiden i spørsmål om nåtid, eksemplifiserer hvor viktig fortiden er for informantenes nåtid og fremtid og hvordan transnasjonalistiske dimensjoner har stor betydning for å forstå deres refleksjoner.

For fire av de totalt seks elevinformantene var personlig interesse også avgjørende for hva de ønsker å jobbe med i fremtiden. Informantene trakk også frem erfaringer fra hjemlandet på

spørsmål om hvorfor de ønsket seg det spesifikke yrket. Da jeg spurte Leila om hva hun ville bli, svarte hun at:

Leila: Jeg håper på å jobbe på apotek med farmasøyt. Det er veldig viktig for meg.

I: Å? Hvorfor det?

Leila: Jeg vet ikke. Eller, når jeg var i Syria, (...) det er veldig vanskelig å bli det i Syria. Men her er det en drøm for meg til å bli det.

Her forteller Leila at hun ikke kan bli farmasøyt i hjemlandet fordi det er veldig vanskelig, men at det er en drøm for henne å bli det i Norge. Videre forteller hun at: "I Syria er det så mye jeg ikke kan bli fordi jeg ikke er venner med staten". Sitatet kan tolkes som at friheten og muligheten hun ser i Norge har åpnet opp for at hun kan følge en drøm om å bli farmasøyt. Det tyder også på at fortiden hennes er avgjørende for valget, når hun selv tar opp hjemlandet, uten at det var temaet under den spesifikke delen av samtalen.

5.1.2 Transnasjonal hverdag, kultur og identitet

Da vi snakket om mat og kultur, fortalte Yosef at familien ikke kan lage norsk mat, men at de "kun lager afghansk mat hjemme". Dette kan tyde på det Glorius og Friedrich (2006) skriver om at båndene til hjemlandet kan opprettholdes via matvaner. Imidlertid betyr ikke opprettholdelsen av båndene til hjemlandet at Yosef og familien ikke er integrert på stedet de bor og oppholder seg nå. Slik Vertovec (2009:77-80) skriver, henger ikke nødvendigvis graden av transnasjonalisme sammen med hvor integrert man er. Hvorvidt elevene følte seg norsk var et spørsmål som ble stilt i alle elevintervjuene med formål om å undersøke hvilke land de identifiserer seg med. Alle informantene dro frem språket som en viktig faktor for at de ikke følte seg norske enda. Informanten Ali dro også frem hudfarge på spørsmål om han følte seg norsk, da han svarte:

Ali: Ikke så mye egentlig.. eller egentlig ikke da. Så lenge man er en annen hudfarge.

I: Men man kan jo ha alle mulige hudfarger og være norsk da.

Ali: Ja, du kan liksom oppføre deg som en normal gutt da. Som liksom.. som er født her og sånn greier.. men du er liksom ikke født her.

I: Men må man være født her for å være norsk?

Ali: Nei, egentlig ikke. Så lenge foreldrene dine kom fra et annet land. For eksempel hvis moren min var fra et annet land og faren min var halvt norsk, så kan du si at du er halvt. Men hvis begge foreldrene er fra en annen plass kan du ikke si du er norsk. Du må liksom ha respekt for nasjonaliteten din. For ditt eget land.

Ali forteller at han ikke føler seg norsk på grunn av at han har en annen hudfarge. Deretter trekker han frem det "å være født her" som et argument, men på spørsmål om man må være

født her for å være norsk svarer han ”Nei, egentlig ikke ...”, men hvis foreldrene er fra en annen plass kan man ikke si at man er norsk. Han utdyper at man må ha respekt for nasjonaliteten sin, og for sitt eget land. Med dette utdraget kan man trekke frem Pries’ (2013:31) beskrivelse av begrepet diasporaidentitet, hvor det kan tenkes at Ali har en sterk opplevelse av sitt moderland og forhandler sin identitet først og fremst med bakgrunn i fødelandet. I tillegg kan man trekke frem det Roudometof (2005) betegner som det andre laget i transnasjonalisme, hvor etablerte maktstrukturer står i fokus. Roudometof (2005) forklarer at transmigranter kan være opptatt av å ta vare på sin egenart fra opprinnelseslandet, og slik kan man tolke Alis ønske om å ha respekt for nasjonaliteten sin. Samtalen med Ali og Jonathan fortsetter:

I: Å? Fortell mer om dette. Hva mener du?

Ali: Du må ha respekt for landet ditt da. Du kan ikke bare si at du er norsk og at du ikke kan snakke med foreldrene dine og greier.

Jonathan: Nei..

Ali: Det er mange som gjør det. Mange som er fra Eritrea. De sier bare, nei, jeg er norsk. De sier de har norsk familie selv om familien deres er fra Eritrea. Og det synes jeg er dårlig gjort. Du må ha respekt for familien din som bor i et annet land. Der du ble født og sånn.

I utdraget over ber jeg Ali utdype hva han mener med respekt for nasjonaliteten sin, og han svarer at man må ha respekt for landet og ikke ”bare si at du er norsk”. Jonathan kommenterer med det jeg oppfatter som enighet da han sier ”Nei..”, og Ali fortsetter med å fortelle at mange fra hjemlandet sier at de er norske selv om familien er Eritrea. Han synes det er dårlig gjort fordi det viser mangel på respekt for familien og landet du ble født i. Dette kan tolkes som et konfliktfylt forhold i Alis søken etter egen identitet. Innvandrerungdom forhandler sin identitet med utgangspunkt i en transnasjonal orientering, men også i en lokal orientering (Andersson, Jacobsen, Rogstad og Vestel, 2012:46). Fra utdraget over kan man trekke frem hvor viktig bakgrunnen fra hjemlandet er for Ali, og det kan tolkes som at han i stor grad legger verdi i det å ta vare på nasjonaliteten sin. I det samme intervjuet trakk Ali frem at han egentlig kunne overlevd i Eritrea og at han stadig tenker på å dra tilbake. Han forteller:

Ali: Jeg kunne egentlig overlevd der. Men jeg trives litt da siden jeg har blitt kjent med flere.

I: Du har blitt kjent med flere her i Norge?

Ali: Ja, men i starten kunne jeg bare dratt tilbake når som helst. Jeg ville ikke gjøre noe annet.

Utdraget tydeliggjør viktigheten av å ha et sosialt nettverk for at han skal trives. Ali forteller også at han og moren skal dra dit når hun har fått norsk pass. Dette kan tyde på at Ali har tanker om det aspektet av transnasjonalisme som Glorius og Friedrich (2006) kaller sirkulær forflytning, og når jeg spør Ali om han vil flytte tilbake, svarer han: ”Nei, bare på besøk”. Sitatet

kan tyde på at båndet til Alis fødeland er sterkt, men at han likevel ønsker å være i Norge fordi han har fått et større nettverk enn i starten og fordi han trives her.

I forhold til å identifisere seg med Norge, eller det å være norsk, var kultur et tema som også kom opp. Jonathan fortalte:

Jeg har ikke blitt vant til norsk kultur og.. så hvis jeg blir vant til det, da kan jeg si at jeg er en liten bit norsk. Men jeg har ikke blitt vant til det. Men for eksempel.. I Eritrea, kan jeg fortelle deg litt, hvis du er på en buss og det er en mann som sitter alene, da sitter du med han, du sitter deg ikke i den andre stolen. Men her sitter du alene. Og så.. hvis du snakker, svarer du bare for eksempel.. hvis jeg vil bli kjent med noen, så sier jeg: ”Jeg heter Jonathan”. Ferdig. Men i Eritrea.. hvis du hadde spurt meg hva jeg heter, så fortsetter jeg: Jeg heter Jonathan og jeg går på skolen her, hva gjør du? Men her i Norge er det forskjellig. Helt forskjellig.

Jonathan forteller at han ikke er vant til norsk kultur, og kommer med et eksempel fra situasjoner på bussen. I hjemlandet hans er han vant til at man prater mer og at man sitter seg sammen med andre, gjerne fremmede, på bussen. Det at han tar opp dette eksempelet under et spørsmål om hvorvidt han føler seg norsk eller ikke, kan tyde på det Glorius og Friedrich (2006) forklarer som transkulturalisering. Jonathans beskrivelser kan tyde på en tapt kultur, eller et delvis tap av kulturen fra hjemlandet, som han ikke finner i Norge.

5.1.3 Transnasjonale nettverk

Under gruppeintervjuene kom det frem at fire av de totalt seks ungdommene tok i bruk sosiale medier og Internett til å ha jevnlig kontakt med familie og venner i hjemlandet sitt. En av informantene, Leila, fortalte at hun chattet med bestevennen sin i hjemlandet hver dag. Som Vertovec (2009) skriver, kan Internett fungere som et sosialt lim som knytter migranten med sine nettverk i hjemlandet til tross for at de er fysisk adskilt. På spørsmål om hva de pleier å skrive til hverandre om, svarer Leila at det kan være alt fra at hun har fått en ny bukse til hvor psykisk tungt venninnen har det. Dette funnet kan tolkes på samme måte som Roudometof (2005) forklarer hvordan den transnasjonale kontakten er nær og individuell, og kan dreie seg om hverdagslige temaer til de mer alvorlige (Roudometof, 2005:127). Det kan også sees i lys av hans ”første lag” i transnasjonalisme, som han betegner som det sosiale rommet. Et annet interessant funn i denne sammenheng er at Leila er den av informantene med kortest botid i Norge, og at informanten med lengst botid i Norge fortalte at han nesten ikke hadde noen kontakt med noe nettverk i andre land, til tross for å opplyse om å ha venner og familie i

hjemlandet. Dette kan være helt tilfeldig eller det kan være at Leila har sterkere bånd knyttet til sitt nettverk i hjemlandet. Samtidig kan man trekke inn det Vertovec (2009) skriver om at det kan være vanskeligere for en flyktning å opprettholde bånd til hjemlandet, og med tanke på at informantene er i ulik alder, har ulik bakgrunn og har vært i Norge i alt fra seks måneder til fire år, og kan derfor tenkes å ha ulik nytte av kontakt med nettverk over landegrensler.

Informanten Maryam fortalte at hun savnet bestemoren sin, men at de pratet sammen jevnlig på telefonen. For å beskrive forholdet deres, sa hun at:

(...) vi bodde med henne i ni år. Hun passet på oss når mamma gikk ut. Hun laget mat til oss. Når vi kom her uten henne, føler vi at ingen er hjemme. Pappa sa til politiet her at hvis mine barn blir psykisk syk, så er det på grunn av dette.

Maryam sikter til at bestemoren ikke fikk bli med til Norge, og utdraget fra samtalen tyder på at båndet til bestemoren er sterkt. Sterke bånd til besteforeldre var noe som gikk igjen i gruppeintervjuene. Ali var igjen med sin bestemor i Eritrea i 12 år etter at moren var flyktet til Norge. Dette kom frem i samtalen da vi snakket om å bli i Norge eller flytte utenlands:

I: Ønsker dere å stifte familie i Norge og være her eller vil dere flytte til et annet land?

Jonathan: Jeg vil være her. Til jeg dør.

I: Og du da?

Ali: Egentlig ikke.. jeg vil helst ha bestemoren min her.

I: Hvor er hun?

Ali: I hjemlandet mitt. I Eritrea.

I: Tenker du mye på henne?

Ali: Ja, jeg overlevde jo på grunn av henne. Fordi moren min dro når jeg var liten, når jeg var to år. Så i 12 år har jeg overlevd med henne.

I: Snakker du med henne nå? På telefon?

Ali: Ja.

Akkurat som Ali, prater også Maryam på telefon med bestemoren sin, som er igjen i Jordan, Maryams transitland etter flukten fra Syria. Hun fortalte:

Maryam: Men vi snakker på telefonen og hun sier jeg må tenke positivt. At vi hvert fall er her, og at det kommer til å gå bra med oss.

I: Hva snakker dere om da?

Maryam: Vi snakker om hvordan familien har det. Hvordan hun har det i Jordan. Hun sier at jeg må gå på skolen. At jeg er heldig. Så jeg tenker på det fine med at vi er her og at jeg har en mulighet til å få et bedre liv.

I: Okey. Er det andre ting dere snakker om?

Maryam: Ja, hun spør om venner og gutter og sånt. Og så forteller jeg masse om skole og hvordan lærerne er med oss og at vi får gå i samme klasse som guttene. Det synes hun er rart, for i Syria er ikke det lov.

Utdraget kan tyde på at det nå transnasjonale båndet med bestemoren opprettholdes via jevnlig telefonsamtaler. Som Sæther (2016:6) skriver, bør ikke studier av transnasjonal migrasjon ha som mål å undersøke assimilasjon eller opprettholdelse av bånd, men hvordan prosessene kombineres. Prosessene i dette tilfellet, hvor Maryam og Ali opprettholder kontakt med bestemødrene sine, kan tenkes å kombineres med sammenlignende refleksivitet, slik Andersson et. al (2012) beskriver, hvor eksempelvis Maryam sier at hun forteller bestemoren om skolesystemet i Norge, hvor klassen hennes ikke er kjønnsdelt. Maryams fortelling om den jevnlig kontakten med bestemoren viser også hvordan den hurtigvoksende teknologiske verden skaper en kortere avstand mellom deltagerne (Brettell, 2000:104). Hennes generasjon flyktninger har en helt annen virkelighet enn tidligere generasjoner, når de har mulighet til å opprettholde kontakt med nettverk fra hjemlandet på en mye mer økonomisk gunstig måte enn tidligere.

5.2 På hvilke måter kan etnisk kapital brukes til å forstå utdanningsaspirasjoner?

Delkapittelet starter med å klarere hvilke utdanningsaspirasjoner elevene har fortalt om, som en slags bakgrunnsinformasjon om hvilken utdanning de ønsker å ta eller hvilket yrke de ønsker å jobbe med. Deretter går delkapittelet i dybden på utdrag som kan tyde hvordan etnisk kapital, gjennom status, sosial mobilitet og etnisk og religiøst nettverk, spiller mer eller mindre inn på elevenes utdanningsaspirasjoner.

5.2.1 Klare utdanningsaspirasjoner

Alle informantene uttrykte at de visste nøyaktig hvilken utdanning de ønsket å ta i fremtiden. Valg om videregående opplæring og søknaden som skal inn 1. februar hadde de allerede bestemt seg for i september-oktober. Som allerede nevnt i forrige analysekapittel ønsker Leila å bli farmasøyt i Norge fordi det var umulig for henne å bli det i Syria. Maryam fortalte at hun skal bli blomsterdekoratør fordi veterinærstudiet er for vanskelig for henne, Yosef vil bli mekaniker, Mohammed vil bli sivilingeniør, mens Ali og Jonathan vil ta fagbrev innen byggfaget. På spørsmål om hvorfor de ønsket seg akkurat det yrket eller den retningen innen videregående opplæring, hadde personlige interesser og familien avgjørende betydning for alle elevene. Yosef forklarte det slik:

I: Men mekaniker, er det noe du har funnet ut av selv at du vil bli?

Yosef: Nei.

I: Hvem fant ut av det da?

Yosef: Det var egentlig pappa som fant ut. Han så at jeg var veldig interessert i å åpne og lukke. Jeg sykler. Jeg åpner og lukker.

I: Demonterer?

Yosef: Ja! Han så at jeg var veldig interessert i det. Og da sa han at jeg burde bli det. Jeg er veldig interessert i sånne ting da.

Fire av seks elevinformanter refererte også tilbake til tiden i hjemlandet og muligheten de hadde fått i Norge som avgjørende faktor, og dette var et tema i den første delen av analysen. Veien mot utdanningen og yrket var alle informantene derimot ganske usikker på. Dette kan på den ene siden forklares ved at begge klassene ikke hadde kommet ordentlig i gang med grunnskolefaget Utdanningsvalg da intervjuene fant sted. På den andre siden er funnet interessant å trekke frem i forhold tidligere forskning som har vist at flere elever, både på ungdomsskolen og i videregående skole, har uttrykt oppgitthet over alle alternativene de må ta stilling til (Buland et. al., 2014:241). Mine funn viser ingen tegn til oppgitthet når det gjelder utdanningsvalg hos elevene i utvalget, men derimot at de har klare ønsker for hvilke utdanningsvalg de ønsker å ta.

5.2.2 Innvandrerdriv og etnisk kapital – elevperspektiv

I forhold til hvilke yrker informantene forbinder med ”status”, trakk elevinformantene frem profesjonsutdanninger som medisin, psykologi, farmasi og sivilingeniørutdanninger. Mohammed trakk også frem at det å ta en prestisjefylt utdanning, slik han så for seg å ta, ville speiles positivt tilbake på familien. Han fortalte at:

Faren min er taxisjåfør (...) men han har ingen utdanning (...). Han liker jobben sin og han snakker om at det er viktig å jobbe hardt, for man får ikke en god jobb her uten utdannelse. Så ja, han bryr seg mye om at jeg jobber med skole. Han snakker om at jeg må jobbe hardt for å få jobb. Det er ikke lett. Uten at han utdannet seg fikk han jobb da (...) men han blir veldig glad hvis jeg får en god jobb, for da har jeg liksom gjort det bra for familien vår.

Mohammed forteller i slutten av utdraget at faren blir veldig glad hvis han ”får en god jobb” fordi han på den måten gjør det ”bra for” familien sin. Dette kan tolkes som at Mohammed mener at en ”god” utdanning, som i hans plan er sivilingeniørutdanning, kan speiles positivt tilbake på familien. I denne sammenheng kan etnisk kapital (Modood, 2004; 2005; Shah et. al, 2010) trekkes frem som påvirkende faktorer i Mohammeds ønsker om en prestisjefylt utdanning som kan føre til oppadgående sosial mobilitet for familien hans. Modood (2005:303) argumenterer for at nøkkelen i innvandreres utdanningssuksess ikke omhandler overføring av

kulturell kapital, men heller ligger i foreldrenes vektlegging av utdanning. I tillegg trakk Mohammed fram det at han var gitt en mulighet til å bli sivilingeniør i Norge, som er en utdanningsmulighet han ikke hadde i Somalia på grunn av økonomi. Han fortalte at i hjemlandet:

(...) klarte jeg ikke følge med på skolen engang. Vi var 70 elever og én lærer. Det var helt umulig å følge med. Men her kan jeg følge med, for vi er ikke så mange, og her har jeg mulighet til å bli det jeg vil bli.

Dette utdraget tyder på at Mohammeds nye mulighet i Norge er en faktor som påvirker utdanningsaspirasjonene hans. I den sammenheng kan ikke etnisk kapital (Modood, 2004; 2005) sies å avgjøre ønsket hans. På spørsmål om det er noen andre enn han som har forventninger til skoleprestasjonene hans, svarer Mohammed at faren har en sterk påvirkningskraft. På samme spørsmål til Yosef, svarer han at han merker det på: ”lik måte som han [Mohammed]. De snakker om at du må jobbe ganske hardt for å bli noe. Du kan ikke bare gå og bli mekaniker uten å ha utdanning”. Både Mohammeds far og Yosefs foreldre snakker om at de må ”jobbe hardt” for å bli noe i Norge. Guttene svarer begge ”nei” på spørsmål om foreldrene presser de til å gjøre det bra på skolen, og i tillegg ”nei” på spørsmål om de får hjelp til skolearbeid hjemme. Funnet kan tolkes som at guttene ikke opplever et direkte press om oppadgående sosial mobilitet eller sosial kontroll angående deres utdanning, slik etnisk kapital beskriver. Det at Mohammed og Yosefs foreldre snakker om at de må ”jobbe hardt”, samtidig som guttene uttrykker at de gjør mye skolearbeid og har en klar utdanningsambisjon om hvert sitt yrke, kan derimot sees i lys av Modoods (2004; 2005) beskrivelse av stå-på-holdning. Modood (2004:100) forklarer at de unge ikke er totalt avhengige av et stort nettverk for at utdanningsorienteringen skal overføres fra en generasjon til en annen. Ingen av elevinformantene ga uttrykk for at de har store etniske nettverk i Norge, men de har klare ambisjoner om hva de skal bli og gir uttrykk for at utdanning er ’veldig viktig’.

På spørsmål om Ali og Jonathan var religiøse, utdypet Ali hvordan det var å dra til kirken sammen med moren. Han fortalte at:

Ali: Vi går i kirken én gang i uken hvert fall. Det er veldig fint. Det er mange hvite fra Norge, men av og til kommer det en prest fra Eritrea som holder gudstjenesten. Han har bodd i Eritrea, så da blir det litt gøyere vet du..

I: Åja, hvem er han?

Ali: Nei, jeg kjenner han ganske godt. Han kommer jo dit hver uke han også, og vi snakker jo samme språk, men av og til leder han gudstjenesten.. Det er fint å ha han her, for jeg har ingen far. Så han betyr mye for meg, og han sier jeg må gå på skolen og gjøre leksene mine og sånt.

Utdraget over tyder på hvordan presten fra Eritrea er en del av hans etniske og religiøse nettverk, og presten kan synes å være en slags rollemodell for Ali, som forteller at det er ”fint” å ha han her, fordi han ikke har en far. Sitatet kan ikke svare på hvorvidt Alis skoleprestasjoner reelt sett påvirkes av forholdet, men utdraget kan tolkes som at presten han beskriver er viktig for ham og dermed kan tenkes å påvirke Alis motivasjon i utdanningssammenheng. I dette tilfellet kan man også trekke frem Modoods (2004) overføring av normativ identitet, eller stå-på-holdning.

Da Maryam og Leila fikk samme spørsmål angående religiøsitet, trakk Maryam frem sitt religiøse og etniske nettverk som pådriver til utdanningsmotivasjon. Hun fortalte at:

Dere ser jo at jeg er muslim [peker på hijab]. Det er fint for meg å høre til islam. Jeg vet ikke hvordan det er andre steder, men jeg har fått mange venner med religionen min. Og jeg vet ikke.. men det hjelper liksom når språket er så vanskelig for alle vennene mine. At vi står sammen om det på en måte.

Her forteller Maryam at hun har fått mange venner gjennom islam, og hun trekker frem det at språket er vanskelig for ’alle’, samt at de står sammen om utfordringen om å lære norsk. I tilknytning til dette kan man trekke frem Pries (2013) begrep gruppeidentitet, hvor blant annet religion knytter fellesskap sammen. I tillegg kan man ta i bruk etnisk kapital i form av at Maryam gir uttrykk for å ha et nettverk av homogene vennsforhold, og at disse ’står sammen’ om å lære norsk.

5.2.3 Innvandrerdrev og etnisk kapital – lærerperspektiv

Fra intervjuene kom det tydelig frem at alle lærerinformantene hadde et inntrykk av at det var et slags norsk, samfunnsmessig konsensus om at innvandrerelevener hadde høye ambisjoner. Dette kan tolkes i lys av begrepet innvandrerdrev (Birkelund og Mastekaasa, 2009; Leirvik, 2013; Kindt og Hegna, 2017), som forklarer at innvandrere og etterkommere har en motivasjon for og aspirasjoner om høyere utdanning, motivert av foreldrenes utdanningspositive holdninger. Lærerne fortalte at mange av deres elever hadde det de selv oppga som ”høye ambisjoner”. Anne forklarte det slik:

(...) men det er mange som velger realfag uten å ha noen forutsetning for å klare det, men fordi realfag har status. Fordi de vil ut i yrker som har høy status. (...) I det miljøet de omgir seg med, eller er fra. Kanskje typisk ingeniøryrker, lege, har høy status. Og det tror jeg skyldes mange ting. Det ene er at de fleste vet ikke om alle de forskjellige yrkene som

finnes i Norge. Også er det veldig mange som ikke vet at en snekker gjerne bør ha fagbrev, gjerne mesterbrev, at det er en utdanning som gir en viss status.

I utdraget over forteller Anne at mange elever velger realfagsretninger uten å ha det hun oppgir som en ”forutsetning for å klare det”. Hun trekker frem ønske om status som en pådriver for å velge realfag, før hun trekker frem at miljøet rundt dem anser ingeniøryrker eller lege som høystatus-yrker og at de derfor har aspirasjoner om å gå realfaglige program. Dette funnet om høye ambisjoner samsvarer med hva Leirvik (2013; 2014) fant i sin studie av minoritetsrådgivere. Med foreldrenes utdanningspositive holdninger tyder utdraget fra intervjuet med Anne på at elevene i innføringsklassen har høye, og kanskje urealistiske ambisjoner for egen utdanning. Hvis man knytter utdraget til status kan det også forstås som en del av Modoods (2005:95) tredelte kausale modell for etnisk kapital, hvor familien og nettverket må ha en felles og vedvarende ambisjon om oppadgående sosial mobilitet. Deretter peker Anne på uvitenhet om det norske arbeidsmarkedet og at bortimot alle yrker krever utdanning. Senere i samtalen fortalte hun også at: ”Det er liksom blitt en sånn ’saying’ at barn av innvandrerforeldre blir pålagt til forventninger om å ta høyere utdanning og gå inn i statusyrker som lege og ingeniør”. På spørsmål om hun har merket noe til det, svarte hun at:

Jeg tror at når foreldre snakker om at sønnen min er flink og han skal bli ingeniør, så handler det like mye om uvitenhet, altså hvilke andre alternativer finnes (...) foreldrene har krav om at sønnen skal bli ingeniør, fordi ingeniør er det yrket med høyest status. Det tror jeg det handler om. Så handler det også om de foreldrene som selv ikke har fått sjansen til å ta en gratis utdanning. For utdanning er gratis i Norge, vi står i en særstilling, som land. Så tenker jeg at selvfølgelig er det en forventning om at ungdommene hiver seg på det gratistilbudet.

Annes utdypning av minoritetsungdommenes utdanningsatferd knytter hun først til uvitenhet om alle alternativer. Deretter knytter hun det opp til ”krav om at sønnen skal bli ingeniør” på grunn av status. Dette funnet kan sies å samsvare med hva Leirvik (2013; 2014) fant i sine intervjuer med minoritetsrådgivere, i det som kan tolkes som negative beskrivelser av foreldrenes krav og påvirkning i den første delen av Annes utdrag. Utdragene kan tolkes som at hun opplever at elevene i stor grad påvirkes av sitt etniske nettverk. Som allerede nevnt retter begrepet etnisk kapital oppmerksomheten mot normer, verdier og sosial kontroll i familien (Modood, 2005; Shah et. al, 2010), og utdraget kan tolkes i lys av dette når Anne forteller at foreldre har ”krav” om at ”sønnen skal bli ingeniør” fordi at det er et høystatus-yrke. Hun knytter også foreldrenes forventninger opp mot ”gratistilbudet” og forteller at mange av elevenes foreldre ikke har fått mulighet til å ta gratis utdanning. Senere i intervjuet uttrykte

hun bekymring over alle de elevene som kommer til henne som er oppgitt over at de ikke presterer så godt som de må for å komme inn på studiespesialisering. Hun utdyper:

Men det som jeg ofte må snakke med ungdommene om, etter å ha snakket med foreldrene (...) ”jeg forstår at mammaen og pappaen din skjønner ikke det norske samfunnet like godt og ser ikke alle mulighetene. De forstår ikke det norske utdanningssystemet så godt. Derfor kan det bli vanskelig for deg å høre på dem eller møte deres krav, for da forstår de heller ikke hvor vanskelig det skal være for deg å gå studiespesialisering” (...).

Her forteller Anne at hun forteller ungdommene at foreldrene ikke skjønner det norske samfunnet eller utdanningssystemet ”like godt”. Hun trekker igjen frem krav, og sitatet kan tolkes som at foreldrene krever mer av barna enn Anne mener de kan oppnå. Utdraget fra intervjuet med Anne tyder igjen på at foreldrene påvirker barna sine, og dette funnet kommer i konflikt med hva oppgaven beskrev i det foregående analysekapittelet, hvor elevene ikke direkte koblet sosial kontroll, press eller ønsker om utdanning til foreldrene eller familien sin.

Faglærer Lene oppgir de samme høy-status-yrkene som Anne på spørsmål om hvilke ambisjoner elevene hennes gir uttrykk for å ha. Hun svarte at: ”Nei, det er alt fra ønsket om å bli lege og advokat til å bli byggingeniør”. Det samme funnet kom opp i samtalen med Britt, men hun ser en endring etter at elevene har ’lært’ om skolesystemet. Hun utdyper:

Når de kommer i starten av skoleåret skal alle bli lege, ingeniør, arkitekt og så videre. Men etter hvert når de lærer om skolesystemet og de forstår hvor vanskelig det egentlig er å bli lege i Norge, så tenker vi å gi dem muligheten til å tenke alternativt. Å jobbe i helsesektoren. Men at man kanskje ikke trenger å bli lege. Man kan jobbe med noe annet, bli sykepleier eller hjelpepleier eller barnevernspedagog.

I lys av begrepet innvandrerdrev (Birkelund og Mastekaasa, 2009; Kindt og Hegna, 2017) kan elevenes aspirasjoner tolkes som høy gjennom det Britt forteller. Likevel poengterer hun en endring i oppfattelsen av hva det er realistisk for ungdommene å klare. Blant informantene skilte Frode seg ut i sine meninger angående ’innvandrerdrevet’. Han fortalte at:

Frode: (...) Vi har jo litt sånn, når vi snakker om minoritets elever, at de er veldig ambisiøs i forhold til karriere og at alle skal bli lege og alle skal bli advokat, men det er ikke den følelsen jeg sitter igjen med. De har et realistisk bilde på utdanningsløpet sitt, har jeg inntrykk av.

I: Vet du hvor det kommer fra, det du sa nå?

Frode: Nei, egentlig ikke. Annet enn at det liksom, når vi har vært og hørt på erfaringer fra ”navn på skole” og ”navn på skole”, så er det det de har sagt, at veldig mange er ambisiøs i forhold til utdanningsvalg og hva de skal gå. Og at det ofte er foreldre som pusher dem.

I: Men det har du ikke inntrykk av?

Frode: Nei, jeg har ikke det altså.

Utdraget fra intervjuet med Frode kan tolkes som at han har et inntrykk av at det finnes en kollektiv oppfatning om at minoritets elever er ”veldig ambisiøse” i forbindelse med å ønske seg høystatus-yrker som lege og advokat. Han forteller så at han ikke har inntrykk av at alle elevene ønsker seg til slike yrker og at de har et ”realistisk bilde” på utdanningsløpene sine. Deretter trekker han frem andre skolers erfaringer med elevgruppen og sier han er blitt fortalt at elevene er ”ambisiøs i forhold til utdanningsvalg og hva de skal gå”, samt at foreldre er en pressende faktor på elevenes valg av utdanning. Han har på den andre siden ikke inntrykk av at dette stemmer. I dette tilfellet kan man ikke knytte innvandrerdrevet opp mot etnisk kapital (Modood, 2005). Et diskusjonsmoment i dette kan være at Frode har andre elever enn de andre kontaktlærerne, som kan tenkes å ha andre utdanningsaspirasjoner. Forskjellen mellom Anne, Britt og Frodes opplevelser med elevenes utdanningsaspirasjoner kan potensielt også forklares i hvor mye erfaring de har med å veilede elevene eller hvor mye kontakt de har med foreldrene. Dette vil oppgaven komme tilbake til i diskusjonskapittelet.

5.3 I hvilken grad kan man gjenkjenne etno-nasjonalistiske trekk i lærernes fortellinger?

Gjennom fire dybdeintervjuer fikk jeg et innblikk i lærerne og karriereveiledernes erfaringer knyttet til minoriteter og skole. Lærerne har møtt foreldrene både på informasjonsmøter og i individuelle foreldresamtaler med og uten tolk. Sett bort i fra etnisk kapital, synes deler av teori om transnasjonalisme og etno-nasjonalisme å være aktuelt i sammenheng med lærerintervjuene, når informantene peker på kulturforskjeller som utfordringer og positive aspekter i møte med elevene i innføringsklassene. I forbindelse med dette analysekapittelet er det viktig å påpeke at lærerne ikke snakker spesifikt om elevene i utvalget mitt, men om elever i innføringsklassene eller minoritets elever generelt.

5.3.1 Annerledeshet

Alle lærerinformantene trakk frem at det var både spennende og utfordrende å jobbe med elever fra ulike kulturer i ett klasserom. Da vi snakket om kulturforskjeller, trakk Britt frem at hun hadde en opplevelse av at elevene går gjennom et kultursjokk når de kommer til Norge. Hun fortalte:

(...) når de kommer hit til Norge, så opplever de et kultursjokk. For de er ikke vant til å være selvstendig og det er det som er nøkkelen til alt. Norske elever, når de kommer i barnehagen, når de begynner i første klasse, de øver inn sånne rutiner som er helt enkel og nesten automatisk.

I utdraget trekker Britt frem hvordan det ”å være selvstendig” er ”nøkkelen til alt”, i det som kan tolkes som det norske skolesystemet. Ifølge Britt øver norske elever inn enkle rutiner fra barnehagealder og elevene hun snakker om kan synes å mangle disse ”automatiske” rutinene. Lærer og rådgiver, Anne, trakk også frem læring fra barnehagealder i intervjuet, da hun fortalte at: ”(...) for har du gått gjennom hele barnehage og barneskoleløpet, så blir ikke videregående en sånn.. så stor overgang, som det blir for de her, for de som ikke har den skoleringen. De har ikke en skolsk forståelse og en skolsk atferd”. På samme måte som utdraget fra samtalen med Britt, tyder Annes fortelling på en ”annerledeshet” hos elevene i innføringsklassen. Denne holdningen til elevene kan forstås som en form for annerledeshet, slik Pihl (2010b) beskriver majoritetens forståelse av minoritets eleven, ut i fra de foregående utdragene. Samtalen med Britt fortsetter og jeg spør om:

I: Hvilke rutiner tenker du på?

Britt: Det å finne boken, sette seg, finne notater og være forberedt til at timen skal begynne. At man ikke trenger å bruke mer enn ett minutt eller et halvt minutt på å sette i gang. Mens her er det elever som kanskje, fordi de kommer fra veldig sånne autoritære og helt forskjellige, fjerne, kulturer, så er de vant til at folk skal gi de kommando og følge med hvert enkelt trinn.

Britt opplever at elever kommer fra ”autoritære og helt forskjellige, fjerne, kulturer”, og utdraget kan tolkes som at hun skaper et skille mellom de som har forstått skolekodene og de som ikke har det. På grunn av manglende kunnskaper om elevenes flerkulturelle bakgrunn, synes etniske minoritets elever å mangle noe sammenlignet med andre ’vanlige’ og ’normale’ norske elever (Pihl, 2010a). Pihl (2010a) forklarer hvordan dette skaper et deficit-fokus på minoritets elevene, og Britts forståelse kan på den ene siden tolkes slik når hun beskriver kulturene som ”fjerne”. På den andre siden har jeg ikke gått i dybden på diagnostiseringspraksisen til verken Britt eller de andre lærerne, og Pihls (2010a) kritikk handler hovedsakelig om større forhold enn de mikro-forholdene jeg har studert i tilknytning til innføringsklassene.

Læreren Lene synes å være mer bevisst på det Pihl (2010b) beskriver som en ubevisst norsk normalitet da hun sa:

(...) de har jo en helt annen måte å være på og det er viktig at vi husker på at det er ikke nødvendigvis den norske måten å være på som er riktig, for eksempel med tanke på tid. Så har jo vi i Norge veldig, sånn, punktlige, sammenlignet med mange andre. Mange har et tidsperspektiv som er helt ulikt oss og folk sier at: "vi blir stresset" (...). De blir litt stressa da, av at vi er sånn.. når de kommer for sent, så vifter vi dem inn i klasserommet og sånne ting. Det er mange som aldri har tenkt på tid sånn som vi gjør, og det skjønner jeg jo, når bare det er en utfordring. Så skjønner jeg jo at det er mange ting som er ulikt.

Utdraget kan tolkes som Lenes eksemplifisering av hvordan forholdet til rutiner (jf. forrige utdrag) eller tid er forskjellig i norsk kultur enn i andre kulturer. Videre kan dette tolkes som at Lene er bevisst på "den norske normaliteten" og at hun stiller seg kritisk til denne når hun forteller at det ikke nødvendigvis er den norske måten å være på som er riktig. Sett i lys av Pihl (2010b) synes ikke Lene å kategorisere elevene med minoritetsbakgrunn som "anormal" eller "avvikende", men anerkjenner at det er vanskelig å komme som ikke-etnisk norsk i en skole som har en etno-nasjonal forståelse eller en kollektiv oppfatning om elementære faktorer som tid og adferd. Samtidig kan man trekke frem følgende utdrag fra samtalen med Lene:

(...) jeg vet at kontaktlærerne har jobbet en del med å få elevene ut i fellesområde og sånt, for å vise de at de er en del av skolen og at dette er en skole som.. det er ikke bare her de kan være, men overalt. Så det vet jeg at de har jobbet litt med. Men jeg tror at man må aktivt gå inn for å jobbe med andre klasser og sånt, for at de skal bli kjent med folk. Sånn at det blir trygt å gå ut der. I den store, store, skolen, der mange er annerledes enn deg.

Lene forteller at kontaktlærerne har jobbet for å vise IFK-elevne at de kan være i fellesområder på skolen, og ikke bare i deres faste klasserom. Det analytiske poenget ligger i slutten av utdraget – skolen er en stor plass hvor "mange er annerledes enn deg". Utdraget tyder på at lærerne må gå aktivt inn for å vise elevene at de er en del av et større fellesskap i skolen. Holdningen om "annerledesheten" er likevel et interessant funn med tanke på hvordan elevene blir møtt av skolen.

5.3.2 Majoritetskultur

Et annet tema som dukket opp under intervjuet med Anne, som kan sees i lys av Pihl (2010b), er hvordan skolen opererte med et sekkebegrep på minoritetspråklige elever og innvandring. Hun fortalte:

(...) det er så lett å snakke om minoritetsspråklige som én gruppe som har de samme utfordringene, men det er helt feil. Fordi at de har like stort behov for tilrettelegging, individuell tilrettelegging, som alle andre elever. Så hvis det er en elev som snakker

veldig gebrokkent norsk og trenger hjelp til å se på et skjema, så trenger de ikke komme til meg, for å si det sånn. Andre kan veilede elever selv om de er mørk i huden eller snakker norsk med sterk aksent. Så den kompetansen bør flere ha. Hvis du skjønner hva jeg mener.

Utdraget kan tolkes som at Anne opplever at kollegaer på skolen ikke innehar kompetansen til eller holdninger for å hjelpe elevene som “skiller seg ut” fra majoriteten. Hun gir uttrykk for at kollegaene tror man må ha spesialkompetanse for å kunne hjelpe elevene. På spørsmål om hva hun legger i denne kompetansen, utdyper hun videre:

(...) du må ha kompetanse for å se at man må gjøre noe med holdningene. At det må noe til da, rett og slett. Det er mye god vilje, tror jeg. Jeg tror ikke det er vondt ment, tvert imot. Skolen her har jo inkludering som en kjerneverdi, men inkludering det handler om både holdninger og praksis. Og det er veldig lett, mener jeg da, for jeg har jo min hva skal jeg si, min holdning. Eller min forståelse av inkludering da. Og det handler om at ungdommene trenger ikke være så lik norske ungdommer. De trenger ikke nødvendigvis ha de samme referansene eller ha den samme atferden eller kleskodene som de norske ungdommene. Det er ikke der det ligger. Det handler om å tilrettelegge for ungdom som har en annen stil og, har noe annet med seg inn, som ikke var der før. For det majoritetsspråket blir så utrolig dominerende, det har så mye å si. Og hvis du ikke vet at det skjer, så.. det vil alltid være majoritetskulturen som dominerer hva inkludering skal være.

Utdraget kan tolkes som at skolen, eller kollegaer, mangler kompetanse til å se at holdninger må endres. Anne trekker frem at skolen har inkludering som ”kjerneverdi”, men sitatet kan tyde på at skolen ikke har klart definert hva de legger i begrepet når hun forklarer at hun har sin egen forståelse av inkludering. Videre trekker hun frem hvordan ”majoritetsspråket” blir ”utrolig dominerende”, som kan tolkes som at majoritetskulturen har definisjonsmakt over hva inkludering skal være. Hennes opplevelse kan tyde på at hun har en forståelse av at det er viktig å jobbe for inkludering med en holdning om at ingen er like og at man må være bevisst på hvordan majoritetskulturen innehar definisjonsmakt. I et etno-nasjonalistisk skolesystem, slik Pihl (2010a) beskriver, er det innforstått at majoriteten har definisjonsmakten. Det Anne beskriver tyder på at hun på sin måte er bevisst på de utfordringene som Pihl (2010b) beskriver i et samfunn som er preget av mennesker i bevegelse, eller ”folkevandringens tid”.

I sammenheng med hvordan elevene i innføringsklassene konkret blir veiledet i søknadsprosessen til videregående opplæring, fortalte Anne at de gjør en ”grundig jobb” med individuell veiledning, gruppeveiledning og enda en runde med individuell veiledning når de skal sende inn søknaden 1. februar. Hun fortsetter å fortelle:

Anne: (...) Men vi skriver jo anbefalinger da. Det er jo elever som insisterer på at de skal gå studieforberedende, men altså.. som vi tenker, det er ikke det beste for eleven, for vi vet at han kommer til å dette av med én gang, og da vil vi anbefale noe annet for fylket. Så vi skriver rett og slett ting bak ryggen på elevene.

I: Hva anbefaler du da?

Anne: Nei, altså, eleven har alltid tre ønsker. Så hvis elever har valgt studiespesialisering på første ønske, service og samferdsel på andreønsket og restaurant og matfag på tredjeønsket, så går vi for enten to eller tre. Med den begrunnelsen om at eleven presterer så svakt i fellesfagene at han vil ikke ha forutsetninger for å greie studiespes. Og da lytter fagenheten, altså inntakskontoret, til våre råd. Men de må likevel bare plassere der det passer og der det er ledige plasser.

I: Men pleier de å bli fornøyd da, eller?

Anne: Nei.

I utdraget av samtalen ovenfor kommer det mot slutten frem at den aktuelle skolen og inntakskontoret i fylket samarbeider om hvor elevene i innføringsklassen blir plassert i videregående skole i noen tilfeller. Kontaktlæreren, i dette tilfellet Anne, forteller at de skriver ”anbefalinger” som de deler med inntakskontoret med den begrunnelsen om at eleven presterer så svakt i fellesfagene at han vil ikke ha forutsetningene som trengs. Anne trekker frem at det er elever som insisterer på at de skal gå studiespesialisering, men at de vet at eleven kan falle fra ”med én gang”, og at de på det grunnlag anbefaler noe annet til fylkeskommunen. Dette funnet er utfordrende å tolke i lys av det teoretiske rammeverket, men det belyser hvilken nøkkelrolle lærerne og rådgiverne spiller i de minoritetspråklige elevenes utdanning. Man kan spørre seg om dette bidrar til å opprettholde den etnisk-nasjonale skolen (Pihl, 2010b), der et eventuelt innvandrerdrev (Birkelund og Mastekaasa, 2009; Kindt og Hegna, 2017) kan tenkes å ikke ha særlig stor betydning da det ikke er rom for dem i et system laget for majoritets elevene.

5.4 Oppsummering av analyse

I analysen stilte jeg i den første delen forskningsspørsmålet: *På hvilke måter kan transnasjonale dimensjoner hjelpe oss til å forstå minoritetslevers refleksjoner knyttet til hverdag, skole og utdanning?* Transnasjonalisme utgjør en teoretisk innfallsvinkel da elevinformantene bruker referanserammer fra sine hjemland når de forteller om sine liv, sine utdanningsplaner og aspirasjoner for fremtiden. I tillegg blir deres etniske nettverk trukket frem som en påvirkningskraft for valgene elevene ønsker å ta i fremtiden, og hvordan lærere og karriereveiledere oppfatter betydningen av minoritetslevenes etniske nettverk. Dette gjør at etnisk kapital og tidligere forskning på innvandrerdrev er aktuelle bidrag som kan brukes for å analysere funnene i min undersøkelse.

Oppsummert fant jeg at flere av minoritetsungdommene refererte tilbake til tidligere skoleerfaringer for å forklare skolemiljøet deres nå. Dette kan ha å gjøre med at vi tidligere i samtalen hadde snakket om tidligere skolegang, men det kan også tolkes som at de bruker erfaringene som referanserammer for å beskrive nåtiden. Videre kan dette tolkes som at de har doble kulturelle referanserammer, for eksempel da Leila og Mona beskrev hvordan det å gjøre lekser i 7-8 timer var ”helt vanlig” i hjemlandet i niende klasse og at Leila fortsatte med dette i Norge. Leila, Jonathan og Mohammed trekker frem tidligere skoleerfaringer når de skal forklare hvilke utdanningsvalg de planlegger å ta i Norge. For både Leila og Mohammed har det åpnet seg opp en mulighet til å ta en utdanning de ikke kunne i sine respektive hjemland på grunn av økonomi, mens Jonathan har erfaringer fra et yrke i hjemlandet og har planer om å ta fagbrev og jobbe med det samme i Norge.

I forbindelse med elevenes fremtidige utdannings- og yrkesaspirasjoner, ble det trukket frem erfaringer fra hjemlandet. Slik kan man tolke ungdommene i denne oppgaven som transnasjonale, når fortiden spiller inn i hvordan de opplever skolen de går i nå. Samtidig gir de uttrykk for å ha skapt et ”nytt” liv i Norge, med håp og tro på en bedre mulighet til å utdanne seg til det de vil bli. I tillegg ble det trukket frem empiriske utdrag som tyder på at noen av informantene bruker Internett til å chatte eller snakke med venner eller familie i hjemlandet og at de på den måten opprettholder kontakten. I forhold til hva det ble snakket om, ble det trukket frem at det kunne være helt hverdagslige temaer, til de mer alvorlige. Det ble også funnet at de i utvalget med minst botid i Norge hadde oftere kontakt med nettverk over landegrensene enn de som hadde vært her lengst. Dette funnet blir diskutert nærmere i diskusjonskapittelet.

Hvorvidt begrepet etnisk kapital kan forklare utvalgets utdanningsaspirasjoner kan ikke besvares med to streker under svaret fra mitt datamateriale. Som allerede nevnt er personlige interesser et avgjørende element i de fleste informantenes svar på hvorfor de ønsker å ta spesifikke valg, og foreldres påvirkning er kun direkte tydelig ut i fra utdragene i intervjuet med Mohammed. Han trekker frem hvordan en prestisjefylt utdanning kan speiles positivt tilbake på familien hans, men sett bort i fra det funnet er det ikke noen av de andre informantene som utdyper hvorvidt foreldrene eller et etnisk nettverk er med på å bidra til valgene de ser for seg å ta. Det religiøse nettverket ble trukket frem fra to informanter, og funnene kan tyde på at det religiøse nettverket er en slags utvidet familie for Ali. Funnet fra fortellingen til Maryam tyder på at hun har en kollektiv identitet (Pries, 2013) med flere fra det samme trossamfunnet.

Den andre analysedelen tok også for seg lærerperspektivet i det andre forskningsspørsmålet: *På hvilke måter kan etnisk kapital brukes til å forstå utdanningsaspirasjoner?* Det ble funnet at lærerne forteller at elevene i innføringsklassene oppgir å ønske seg prestisjefylte utdanninger. Det de forteller kan tolkes som et 'innvandrerdriv', men kompetansen som trengs virker å stå i konflikt med hva lærerne og rådgiverne anser som realistisk. Unntaket er lærer Frodes opplevelser. Han oppfatter ikke at elevene har det han beskriver som høye ambisjoner. En av lærerne trakk frem foreldres krav om å gå studiespesialisering og at hun måtte snakke med elevene det gjaldt for å poengtere at det foreldrene ønsket av barnet ikke nødvendigvis er like enkelt som foreldrene tror.

I den tredje analysedelen stilte jeg forskningsspørsmålet: *I hvilken grad kan man gjenkjenne etno-nasjonalistiske trekk i lærernes fortellinger?* Jeg fant at skolen som etno-nasjonalistisk, i lys av Pihls kritiske blikk (2010), synes å være tilstedeværende i skolen, hvor det ble pekt på en "annerledeshet" hos minoritets elevene. Avslutningsvis ble det trukket frem hvordan karriereveiledningen ble gjennomført i praksis, hvor elevens skjebne i stor grad kan synes å påvirkes av kontaktlærer eller rådgivers oppfatning om elevens kompetanse når det er direkte kommunikasjon mellom skolen og inntakskontoret.

Kapittel 6: Diskusjon

Diskusjonskapittelet søker å besvare oppgavens overordnede problemstilling: *På hvilken måte kan transnasjonalisme og etnisk kapital forklare minoritetselever med flyktningbakgrunn sine utdanningsaspirasjoner, og hvordan blir deres utdanningsatferd oppfattet av lærere og karriereveiledere?* Gjennom tre forskningsspørsmål er empiri analysert med det teoretiske rammeverket og bidrag fra tidligere forskning gjennom oppgavens analysedel. I det følgende kapittelet diskuteres oppgavens mest sentrale funn opp mot teori og tidligere forskning i tre deler. Avslutningsvis oppsummeres diskusjonen gjennom en konklusjon av prosjektets sentrale funn og tanker om videre forskning.

6.1 Transnasjonalisme for å forstå utdanningsaspirasjoner

Masteroppgaven har fokusert på transnasjonalisme fra perspektivet til mottakerlandet. Funnene indikerer at transnasjonalisme kan forstås som en dynamisk "state-of-mind" i forbindelse med min undersøkelse av minoritetselevne. I alle intervjuene reflekterte de stadig tilbake til tiden i landet de var født og oppvokst i, og selv i spørsmål om nåtid og fremtid så noen informanter ut til å mentalt dra tilbake til det de oppga som sitt hjemland. Dette ble knyttet opp mot Vertovecs (2009) beskrivelse av transnasjonal habitus og transnasjonale, mentale kart. Man kan på den ene siden argumentere for at dette bidrar til økt kunnskap som er viktig for å forstå migranter generelt, eller i dette tilfellet, nyankomne minoritetspråklige ungdommer. På den andre siden kan man diskutere hvorvidt mine spørsmål kan ha trigget de tilbakevendende refleksjonene om hjemlandet. I introduksjonsdelen i gruppeintervjuene stilte jeg spørsmål om hvilke land informantene var født i, samt hvor lenge de hadde vært i Norge. Likevel dro informantene opp hjemland i tilnærmet alle deler av intervjuet, helt i fra start til slutt og innenfor alle temaer vi pratet om.

Konkret knyttet opp mot utdanningsaspirasjoner kan det argumenteres for at prosjektet mitt har bidratt til å belyse hvordan tidligere skoleerfaringer og migrasjonshistorien kan knyttes til elevenes utdanningsaspirasjoner. I en diskusjon knyttet til hvorvidt transnasjonalisme er egnet til å belyse elevenes utdanningsatferd- eller aspirasjoner vil jeg argumentere både for og i mot. På den ene siden kan man trekke frem at det å forstå elevene som transnasjonale åpner opp aspekter som kan være nyttig for å øke forståelsen av fenomenet innvandrerdriv. På den andre siden vil jeg argumentere for at dette kun er en del av bildet, og at de transnasjonale dimensjonene som er trukket frem i oppgaven kanskje ville egnet seg bedre for å belyse

migrasjon knyttet til identitet og kultur. Innsikten mitt prosjekt har bidratt til når det gjelder kunnskapserving om nyankomne elever eller minoritetsungdommer generelt er likevel viktig fordi feltet er såpass utforsket, og spesielt i sammenheng med transnasjonalismeperspektivet.

Elevutvalget i undersøkelsen min bestod av ungdommer og unge voksne, og de transnasjonale dimensjonene som er forsket på i denne oppgaven kan tenkes å endres over tid (Faist, 2000, gjengitt av Vertovec, 2009). For eksempel ble det trukket frem et funn om at den informanten som hadde lengst botid i Norge, også hadde minst kontakt med nettverk over landegrensene. Fem av seks informanter fortalte at de hadde jevnlig kontakt med venner og/eller familie fra hjemlandet over telefon og Internett. Noen av menneskene i nettverket var igjen i hjemlandet, mens andre hadde flyktet til andre land. Denne transnasjonale dimensjonen kan også tenkes å påvirke 'transmigranten' som opprettholder morsmålet sitt gjennom en flerspråklig praksis, som eksempelvis Maryam og Ali gjorde med bestemødrene sine. Jeg har ikke gått i dybden på politikk eller medier i oppgaven, men hvis man skal forestille seg konsekvenser av transnasjonalistiske dimensjoner i elevenes liv og framtid, kan det trekkes frem at de har en unik mulighet til å være oppdatert på nyheter og politikk fra hjemlandet på en helt annen måte enn man kan via det norske eller vestlige mediebildet.

Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å fange opp aspekter ved elevenes liv som kan tyde på transnasjonale dimensjoner og prosesser. Minoritetsungdommene kan tolkes som å inneha ulike transnasjonale dimensjoner i sine liv gjennom bruken av teknologiske hjelpemidler, rimelige telefonsamtaler og Internett, for å opprettholde kontakt med nettverk over landegrensene (Roudometof, 2006; Vertovec, 2009). Om funnene kan tenkes å generaliseres konseptuelt og gjelde for andre minoritets elever i Norge, som er fra informantenes hjemland eller andre ikke-vestlige land, er mine funn viktig kunnskap for lærerstudenter i praksis, lærere, assistenter og annet viktig personell i skoleverket. Hvordan vi ser denne gruppen elever og hvordan vi forholder oss til forhistorien deres er viktig for å få frem og reflektere over egen praksis. Med en skole som skal utjevne sosiale forskjeller og inkludere alle elever, er det faktum at migrasjonshistorien ser ut til å spille en nøkkelrolle i hvordan de lever livet sitt og hva de tenker om fremtiden, av relativ stor betydning for hvordan vi møter dem. Min studie har vist at det å stille spørsmål som berører et sensitivt tema som flukt og bakgrunn i hjemlandet ikke trenger å være så farlig som jeg først trodde. Denne kan ha sammenheng med at elevinformantene har vært i Norge i alt fra seks måneder til fire år og har fått en form for oppholdstillatelse, et hjem

og en plass i skolen. På den andre siden vet jeg ingenting om hvordan intervjuene har påvirket de i etterkant, men med tanke på at ingen av informantene har kontaktet meg for å trekke seg, eller ingen av kontaktlærerne har tatt kontakt og uttrykket bekymring, tolker jeg gjennomføringen av gruppeintervjuene som en positiv opplevelse.

Levitt (2001:203) hevder at migranternes transnasjonale virkelighet utgjør et brudd med det tidligere migrasjonsfeltet. På grunn av teknologi har migranter flere og enklere muligheter til å ha kontakt med nettverk over landegrensene. Slik kan mennesker involveres i hverandres daglige aktiviteter på motsatt side av jordkloden om ønskelig. Min undersøkelse har tatt for seg ungdommer som ikke har mulighet til å reise tilbake til hjemlandet på grunn av krig og konflikt. På den måten kan den sirkulære forflytningen (Glorius og Friedrich, 2006) midlertidig utelukkes som en transnasjonal dimensjon ved elevinformantenes virkelighet. Likevel tyder funnene på at noen av dem har jevnlig kontakt med nettverk i hjemlandet, og noen av dem har planer om å reise tilbake så fort de har mulighet. I min undersøkelse fant jeg at Internett åpner opp en mulighet og gjør det enklere å kommunisere og opprettholde den nære kontakten informantene hadde med venner og familie. Empirien om en transnasjonal virkelighet som informantene står i er viktig i diskusjonen om inkludering og integrering i samfunnet, hvor fokuset ofte er rettet mot hva som skjer innad i Norge når innvandring settes på dagsorden. Hvis kontakt over telefon og Internett gir dem støtte og omsorg de tidligere var vant med i storfamilien i hjemlandet, kan man tenke seg at den opprettholdte kommunikasjonen kompenserer for et nettverk de ikke har i like stor grad i Norge.

6.2 Etnisk kapital for å forstå utdanningsaspirasjoner

Gjennom å inkludere teori om etnisk kapital har min undersøkelse forsøkt å bidra med supplerende forklaringer på hvorfor innvandrerungdommens utdanningsaspirasjoner er som de er. Man kan argumentere for at denne formen for kapital er viktig for å forstå utdanningsatferd- og aspirasjoner hvis den 'tradisjonelle' klasseforklaringen ikke strekker til, slik forskning har vist (Modood, 2004; 2005; Lauglo, 2010; Leirvik, 2014). Ulike kulturelle praksiser som oppgaven har løftet frem ved hjelp av transnasjonalisme, slik som tospråklighet, bikulturell praksis og religiøse nettverk, er kulturelle praksiser som kan synliggjøre hvorfor ulikhetsforklaringer ikke strekker til for å forklare minoritetselvers utdanningsaspirasjoner. I litteratur som inkluderer begrepet etnisk kapital er det funnet at innvandreres utdanningsdriv bidrar til å redusere ulempene som tradisjonelt forbindes med arbeiderklassebakgrunn i den

vestlige verden, som gjør at klasseposisjon er av mindre betydning (Modood 2004; 2005; Lauglo 2010). Funnene i min undersøkelse tydet derimot ikke på at foreldre utøver sosial kontroll over elevene fra elevperspektivet. Derimot er interesse og muligheten til å ta den utdannelsen de ønsket avgjørende for elevenes utdanningsaspirasjoner. Samtidig ble det funnet at foreldrene uttrykte overfor elevene at utdanning er ”viktig”, men helhetlig var det kun én av informantenes svar som kunne tyde på at han anså oppadgående sosial mobilitet som en fordel ved å ta sivilingeniørutdanning, som kunne speiles positivt tilbake på familien.

Etnisk kapital, sett i lys av Modoods (2004; 2005; Shah et. al, 2010) modell, tar utgangspunkt i en rekke kriterier som er knyttet opp mot migrasjon. Blant annet tar Modood (2004:100) det som en selvfølge at migranter ønsker oppadgående sosial mobilitet og høyere status. Dette kan være problematisk, spesielt i tilknytning til etno-nasjonalisme, for kan man virkelig generalisere dette ønsket til en så bred befolkningsgruppe? Er alle migranter ”strebere” i mottakerlandet? Og hva med det som kanskje kan knyttes til styrker ved minoriteters etnisitet, som flerspråklighet eller kjennskap til flere kulturer? Mine funn tyder som allerede nevnt ikke på at etnisk kapital synes å være av den største viktighet for å forklare og forstå elevinformantenes refleksjoner knyttet til utdanningsaspirasjoner. Kanskje Modoods (2005) tredelte modell burde justeres ved å ikke ta utgangspunkt i det sterke drivet mot status? På den ene siden trakk ikke elevene direkte frem at foreldre hadde høye forventninger til dem av hva som angår skoleprestasjoner, men på den andre siden viste de tegn på Modoods (2005) normative identitet, med en stå-på-holdning. Samtidig ble det trukket frem, gjennom lærerperspektivet, at foreldre hadde høye ambisjoner om utdanning på barnas vegne. Dette kan ha sammenheng med utvalget mitt, hvor de som ble valgt ut til gruppeintervju klarte å gjennomføre en samtale på andre- eller tredjespråket sitt, norsk. Det kan tenkes at lærerperspektivet i denne oppgaven kommer i konflikt med elevperspektivet når man benytter seg av etnisk kapital (Modood, 2004; 2005) som analyseverktøy, fordi lærerne ikke snakket spesifikt om elevene i utvalget.

6.3 Tidligere forskning og etno-nasjonalisme knyttet til mine funn

Hvis man tar Buland et. als (2014) funn i betraktning, hvor elever viser tegn til oppgitthet over alle valgalternativene de må ta stilling til, kan man argumentere for at mine funn tyder på det motsatte. Alle elevene hadde en klar ambisjon om hva de ville gjøre til neste år og hva de ville jobbe med. Dette funnet kan tolkes som høye aspirasjoner til utdanning, og man kan trekke

likheter til tidligere forskning om innvandrernes utdanningsdriv (Lauglo, 2000; Birkelund og Mastekaasa 2009; Kindt og Hegna, 2017). Samtidig er det viktig å påpeke hvordan motivasjonen for, og aspirasjonene om høyere utdanning, ikke konkret kunne tyde på å være motivert av foreldres utdanningspositive holdninger eller som en forlengelse av familiens migrasjonshistorie, slik Kindt og Hegna (2017) definerer 'innvandrerdrevet'.

Fekjær og Leirvik (2011) fant at "takknemlighetsgjeld" var et fremtredende argument blant innvandrerbarn som satset på utdanning. Mitt datamateriale kan ikke argumenteres for å samsvare med deres funn, i den grad at elevutvalget ikke trakk frem det å skylde foreldrene å satse på skole. Leirvik (2013) argumenterer for at sterkt press fra foreldre er utfordrende og at det underkommuniseres i forskning og media. Mine funn tyder ikke på sterkt press fra elevperspektivet, mens det trekkes frem som "gjeldende" fra lærerperspektivet da Anne fortalte at hun satt seg ned med elever etter foreldresamtaler for å forklare de at det å gå studiespesialisering er for krevende for noen og at foreldrene kanskje ikke skjønner det norske samfunnet eller utdanningssystemet like godt.

I forhold til Leirviks (2014) funn om minoritetsrådgiveres negative beskrivelse av foreldres utdanningsforventninger, synes mine funn å delvis samsvare med Leirviks (2014) funn. Lærer og rådgiver Anne trakk fram visse "krav" fra foreldrenes side, mens læreren Frode fortalte at han ikke merket så mye til det sterke presset som han hadde hørt om fra andre skoler. Dette kan ha sammenheng med at Anne har jobbet lenger med både minoritets elever og innføringsklasser, samt over flere år hatt kontakt med deres foreldre. At mine funn ikke samsvarer i stor grad med Kindt og Hegna (2017) eller Leirviks (2014) tidligere forskning kan ha også sammenheng med utvalget mitt. De har i større grad forsket kvalitativt på elever eller studenter som går høyere utdanning, mens jeg har hatt et utvalg av elever som går i innføringstilbud. Leirvik (2013) fant at foreldre påvirker ungdommenes autonomi, og at flere av dem ble presset til å velge realfaglige linjer. Dette funnet kan sies å samsvare delvis med hva Anne fortalte i forhold til flere elevers ønsker om å gå studiespesialisering.

Pihl (2010a) hevder at det skapes et deficit-fokus på minoritets elever, og at de blir kategorisert som mangelfulle i sammenligning med andre 'vanlige' og 'normale' norske elever. Lærerinformanter i mitt utvalg forteller at elevene tilfører noe nytt og at de har med seg noe annet som ikke var der før. Noen utdrag kunne tolkes som å "andregjøre" elevene i innføringsklassen eller minoritets elever generelt, mens noen av dem henviser til skolen og

majoritetskulturen som de som innehar definisjonsmakt. Funnene kan synes å antyde et konfliktfylt forhold i lærernes søken etter å normalisere minoritetsleven overfor skolen og skolepersonell som ikke jobber med IFK. Dette funnet er viktig når skolen har et nasjonalt mandat om å inkludere alle og utjevne sosiale forskjeller.

Funnet om at den ene skolen i utvalget praktiserte med å direkte kommunisere med inntakskontoret angående elevenes søknad til videregående opplæring er interessant, men utfordrende å diskutere i tilknytning til det teoretiske rammeverket som oppgaven har brukt. Likevel kan det diskuteres opp i mot tidligere forskning som viser at mange ungdommer med innvandringsbakgrunn fra ikke-vestlige land søker seg til og starter på studieforberedende utdanningsprogrammer (Birkelund og Mastekaasa, 2009; Lødding, 2009), samtidig som færre unge med innvandringsbakgrunn klarer å fullføre videregående (Bakken, 2016). Er det slik at de unge med innvandringsbakgrunn har urealistiske forventninger som er vanskelig å innfri, slik Bakken (2016) forklarer? Om det så er tilfelle, vil jeg likevel argumentere for at funnet mitt krever og i stor grad forteller oss at karriereveiledning av nyankomne minoritetslever er høyst aktuelt å forske mer på. Hvis det praktiseres slik som en av informantene i utvalget forklarte, hvor mange flere skoler gjennomfører lignende opplegg? Disse spørsmålene kan jeg ikke besvare ut ifra mitt datamateriale, men det er naturlig å tenke at den spesifikke informantens beskrivelse er tilknyttet realitetsorientering. Likevel fremstilles søknadsprosessen som rettferdig overfor eleven, men med den praksisen som ble eksemplifisert tyder mye på at karriereveileder eller rådgivers holdninger og oppfatning om eleven er veldig avgjørende for elevens fremtid.

Kapittel 7: Konklusjon

Barn og unge som etter all sannsynlighet skal være i Norge i mer enn tre måneder får tilbud om norsk offentlig skole og har rett til opplæring fra første dagen de ankommer landet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det finnes få kvalitative forskningsbidrag som får frem nyankomne ungdommers stemmer, og med tanke på hvor mange elever dette utgjør, ønsket jeg å bidra til at vi får mer forståelse for våre nye landsmenn. Flyktninger utgjør 30 prosent av alle innvandrere i Norge (SSB, 2017a), og veldig mange av dem har i de seneste årene kommet fra Syria, Somalia, Eritrea og Afghanistan (SSB, 2016). Mitt elevutvalg ga et innblikk i hvordan de oppfattet sine sjanser i det norske skolesystemet og gjennom analysen fikk jeg vist hvordan transnasjonale dimensjoner er viktig å ta høyde for når man skal forstå denne gruppen av elever. For å rette et kritisk blikk mot vårt eget skolesystem ble etno-nasjonalisme, sett i lys av Pihls (2010a; 2010b) kritikk, inkludert for å analysere lærere og rådgiveres opplevelser med minoritetselevne. Det ble funnet at flere av lærernes holdninger til elevene var preget av annerledeshet og at noe atferd kunne knyttes opp mot det Pihl (2010a; 2010b) forklarer som anormal og avvikende oppførsel i forhold til en ubevisst, norsk mentalitet.

Transnasjonalisme, sett i lys av Vertovec (2009), kan belyse minoritetselevens opplevelser og refleksjoner knyttet til utdanning når migranter bruker en transnasjonal habitus eller transnasjonale, mentale kart i refleksjoner rundt utdanningsatferd og utdanningsaspirasjoner. Denne kunnskapen er også viktig i en skole som skal inkludere alle og utjevne sosiale forskjeller. I skolen mottar elever karriereveiledning, og som jeg har vist gjennom oppgaven, er det et høyt fokus på å informere elever i innføringsklasser om de ulike alternative løpene før de søker seg til videregående opplæring. Ved å forstå eleven som transnasjonal, og rette blikket utover kontra innad i mottakerlandet, kan perspektivet bidra til økt forståelse for migrasjonens betydning.

Etnisk kapital kan ikke anses som veldig avgjørende for utdanningsaspirasjoner i elevperspektivet gjennom mitt prosjekt, mens lærerperspektivet i større grad trakk det frem som påvirkende på elevenes utdanningsaspirasjoner. Innvandrerdrivet (Kindt og Hegna, 2017) ble belyst gjennom nyankomne minoritetselevens og lærers refleksjoner. Alle elevene i utvalget mitt hadde klare utdanningsplaner og dette funnet ble satt i kontrast opp mot tidligere forskning som fant at elever er oppgitt over alle alternativene de står framfor (Buland et. al, 2014). Til tross for at foreldres forventning eller spesifikke etniske aspekter synes å være fremtredende

for elevenes utdanningsaspirasjoner, ble det trukket frem hvordan en normativ identitet (Modood, 2004) kunne gjenkjennes i elevenes refleksjoner da de fortalte at utdanning var viktig og at foreldrene også la verdi i utdanning.

7.1 Videre forskning

For å studere etnisk kapital og innvandrerungdoms utdanningsdriv i et bredere format enn det som er gjennomført i forbindelse med mitt prosjekt kunne man intervjuet foreldregruppen. Om man benytter seg av transnasjonalismeperspektivet i lignende studier, vil jeg foreslå en tilnærming hvor man velger fokusområder som eksempelvis transnasjonal identitet eller transnasjonal kontakt med nettverk i andre land, i større grad enn hva dette studiet har gjort ved å gå bredt ut fra starten av. I forhold til innvandrerdrivet kan fremtidige undersøkelser inkludere intervjuer med etnisk, norske elever for å sammenligne funnet om at mine informanter klart og tydelig visste hva de ville jobbe med. I tillegg kunne det vært interessant å se nærmere på karriereveiledningen i praksis gjennom observasjon og inkludering av forskning fra veiledningsfeltet i Norge.

Det teoretiske rammeverket eller tidligere forskning som er presentert gjennom oppgaven, har ikke inkludert et skille mellom ambisjoner og aspirasjoner. Hvis man tar utgangspunkt i at de to begrepene har veldig ulikt innhold, kunne det vært interessant å gjøre en kvantitativ studie for å bidra til økt forståelse rundt innvandreres utdanningsatferd- og aspirasjoner. Hypotetisk sett kunne et slikt forskningsbidrag ført til bedre og mer nøyaktig veiledning av denne gruppen elever. Eksempelvis kunne man samlet inn longitudinell data over hvilke utdanningsaspirasjoner minoritets elever har før de er ferdige med videregående opplæring og hvilken utdanning de for eksempel har 10 år senere.

Kapittel 8: Kildeliste

- Andersson, M., Jacobsen, M. C., Rogstad, J. & Vestel, V. (2012). *Kritiske hendelser – nye stemmer: politisk engasjement og transnasjonal orientering i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA-rapport 15/2003. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. NOVA-rapport 7/2012. Oslo: NOVA.
- Bakken, A. & Sletten, M. (2000). Innvandrerdoms planer om høyere utdanning – realistiske forventninger etter uoppnåelige aspirasjoner? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 17 (1), 27-36.
- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 16(1) s. 40–62.
- Birkelund, G. E., & Mastekaasa, A. (2009). Et sammensatt bilde. I: G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Red.), *Integrert?: innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 221-227). Oslo: Abstrakt forlag.
- Bovollen, D. W. (2016). *Enslige mindreårige og utdanningsvalg*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst. I: H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brettell, C. (2000). Theorizing Migration in Anthropology: The Social Construction of Networks, Identities, Communities and Globalscapes. I: C. Brettell & J. Hollifield, (Red.), *Migration Theory*, (1.utg.). New York: Routledge.

- Broch, T. (2012). Ethiske og metodiske utfordringer i forskning rettet mot enslige flyktningbarn. I: K. Eide (Red.), *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger* (s. 295-313). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Mordal, S. A. T. C., Austnes-Underhaug, R., & Skoland, K. (2014). "Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ": skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Trondheim: NTNU program for lærerutdanning.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- DeVault, M. L. & McCoy L. (2006). Institutional Ethnography: Using Interviews to Investigate Ruling Relations. I: D. E. Smith (Red.), *Institutional Ethnography as Practice*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Engen, T. O. (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I: A. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 121-139). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ennew, J., Abebe, T., Bangyau, R., Karapituck, P., Kjørholt, A. T., & Noonsup, T. (2009). *The right to be properly researched: how to do rights-based, scientific research with children*. Bangkok: Black on White Publishing.
- Fekjær, S. (2007). New Differences, Old Explanations: Can Educational Differences Between Ethnic Groups in Norway be Explained by Social Background? *Ethnicities*, 7(3), s. 367-389.
- Fekjær, S. & Leirvik, M. (2011). Silent gratitude: Education among second-generation vietnamese in Norway. *Journal of ethnic and migration studies*, 37(1), s. 117-134.
- Glorius, B. & Friedrich, K. (2006). Transnational Social Spaces of Polish Migrants in Leipzig (Germany). *Migracijske i etničke teme*, 22(1-2), s. 163-180.

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauglo, J. (1999). Working Harder to make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools. *Journal of Youth Studies*, 2, s. 77-100. doi:10.1080/13676261.1999.10593025.
- Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. I: S. Baron, J. Field & T. Schuller (Red.), *Social Capital: Critical Perspectives* (s. 142-167). Oxford: Oxford University Press.
- Lauglo, J. (2010). Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning. En gjennomgang av faglitteratur. Internasjonal migrasjon og etniske relasjoner (IMER), Norges forskningsråd, NOVA — Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Leirvik, M. S. (2010). "For mors skyld". Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 10(1), s. 23-47. Oslo: NOVA.
- Leirvik, M. S. (2013). Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere. (PhD), Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Leirvik, M. S. (2016). «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(2), s. 167–198.
- Levitt, P. (2001). Transnational migration: taking stock and future directions. *Global Networks*, 1(3), s. 195-216. doi:10.1111/1471-0374.00013
- Lødding, B. (2009). Sluttere, slitere og sertifiserte. Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetspråklige ungdommer i videregående opplæring.

- 13/2009. Oslo: Nifu Step - Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdrev eller middelklassedrev?: Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), s. 71-86. doi: 10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05
- Kindt, M. T. & Hegna, K. (2017). Innvandrerdrev på Oslos østkant. Aspirasjoner om høyere utdanning blant yrkesfagelever og elitestudenter med innvandrerbakgrunn i Oslo, I: Jørn Ljunggren (Red.), *Oslo - ulikhetenes by*. Cappelen Damm Akademisk. ISBN 9788202521615. (Kapittel 12), s. 277 – 292.
- Krange, O. & Bakken, A. (1998). Innvandrerdrevs skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 39(3), s. 381-410.
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), s. 87-105.
- Modood, T. (2005). The Educational Attainments of Ethnic Minorities in Britain. I: G. C. Loury, T. Modood & S. M. Teles (Red.), *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK* (s. 288-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pries, L. (2013). Ambiguities of global and transnational collective identities. *Global Networks*, 13(1), s. 22-40. doi:10.1111/j.1471-0374.2012.00368.x
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet 9. februar 2018, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

- Roudometof, V. (2005). Transnationalism, Cosmopolitanism and glocalization. *Current Sociology*, 53(1), s. 113-135.
- Roudometof, V. (2014). Nationalism, globalization and glocalization. *Thesis Eleven*, 122(1), s. 18-33. doi:10.1177/0725513614535700
- Pihl, J. (2002). Konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen. I: A.-M. Hauge, G. Grimsgaard & S. Loona (Red.), *Tospråklig opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Senter for kompetanseutvikling i den flerkulturelle skolen.
- Pihl, J. (2003). Minoriteter og den videregående skolen. (Doktorgradsavhandling), Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo: Oslo.
- Pihl, J. (2009). Ethno-Nationalism and Education. (s. 111- 131). I: S. Alghasi, T. Hylland Eriksen & H. Ghorashi (Red.), *Paradoxes of Cultural Recognition - Perspectives from Northern Europe*. England: Ashgate Publishing.
- Pihl, J. (2010a). *Etnisk mangfold i skolen - Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2010b). Nasjonale minoriteter og det flerkulturelle Norge: utsyn. I: Lund, A. C. B. M., & B. Bolme (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Kapittel 14, s. 251-262. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Schiller, N. G. (2015). Explanatory frameworks in transnational migration studies: the missing multi-scalar global perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 38(13), s. 2275-2282. doi:10.1080/01419870.2015.1058503
- Schiller, N.G., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645(1), s. 1-24.
- Schiller, N. G., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. S. (1995). From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), s. 48-63.

- Shah, B., Dwyer, C. & Modood, T. (2010). Explaining Educational Achievement and Career Aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing 'Ethnic Capital'? *Sociology*, 44(6), s. 1-19.
- SSB. (2016). Fra asylsøker til flyktning – før og etter kriseåret 2015. Hentet 7. februar 2018, fra http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/287751?ts=158f752f598
- SSB. (2017a). Personer med flyktningbakgrunn. Hentet 6. januar 2018, fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/flyktninger>
- SSB. (2017b). (2017). Barn 0-17 år etter de 10 hyppigst forekommende nasjonalitetsgruppene. Hentet 7. februar 2018, fra <http://www.ssb.no/a/barnogunge/2017/tabeller/befolkning/bef1300.html>
- SSB. (2017c). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet 1. februar 2018, fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Sæther, I. (2016). *"Vi bestemte at vi bor her nå, så": tilpasning og transnasjonal utfoldelse blant østeuropeiske arbeidsinnvandrere i fiskeindustrien i Distrikts-Norge* (Masteroppgave). NTNU: Trondheim.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging: Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon*. 2014. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Tjernshaugen, K. (2016). Her er grafene som forklarer asylåret 2015. Aftenposten. Hentet 31. januar 2018, fra <https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/wAjA/Her-er-grafene-som-forklarer-asylaret-2015>

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2016a). Spørsmål og svar om regelverket. Hentet 1. februar 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/flyktninger/sporsmal-og-svar-om-regelverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Symptomer på traumer og posttraumatisk stressyndrom. Hentet 20. januar 2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/flyktninger/symptomer-pa-traumer-og-posttraumatisk-stessyndrom/>

Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. New York: Routledge.

Willis, K. (2006). Interviewing. I: V. Desai & R. B. Potter (Red.), *Doing development research* (s. 144-152). London: Sage.

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

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide: gruppeintervju

Presentasjon av meg selv og prosjektet

- Lærerstudent
- Veldig takknemlig for at dere stiller opp
- Alt dere sier er anonymt, jeg er ikke ute etter noe "fasitsvar"
- Ta utgangspunkt i deres egne opplevelser og erfaringer når dere svarer
- For å kunne følge bedre med under samtalen tar jeg i bruk lydopptaker, er det greit?
- Igjen finnes det ingen "riktige" svar, jeg er ute etter å lytte til *deres* erfaringer
- Dere trenger ikke besvare spørsmålene, det er helt frivillig
- Si ifra hvis dere trenger pause eller vil avslutte intervjuet når som helst

Introduksjonsspørsmål

- Navn og alder?
- Hvor mange er dere i klassen?
- Hvilket land er dere født, og oppvokst i?
- Hvor lenge har du vært i Norge?
- Har du noen fritidsaktiviteter du har drevet med før du kom hit?
- Er det noen fritidsaktiviteter du holder på med nå?

Skoleerfaring: før

- Hvilken skole har dere gått på før dette?
- Hvor lenge gikk dere på skole før dere kom til Norge?
- Hvilke fag likte dere best?

Skoleerfaring: nå

- Hva har dere gjort så langt på skolen?
- Hvordan trives dere på skolen?
- På fritiden, er noen av dere sammen med andre i klassen?
- Er dere med noen andre på skolen?
- Har dere venner utenom skolen?
- Hva har lærerne gjort for at dere skal bli kjent med hverandre eller andre elever så langt?
- Hva synes dere skolen burde gjort for at flere skal trives på skolen?
- Hvor lang tid bruker dere på skolearbeid utenfor tiden dere er her?
- Hvor lang tid bruker dere på å dra til skolen? (Pendling)

Ankomst: Norge

- Når fikk dere vite at dere skulle til Norge?
- (Var det frivillig å dra akkurat hit?)
- Hva visste dere om Norge/den norske skolen før dere kom hit?
- Hva er inntrykket så langt?
- Hvordan vil dere beskrive den typiske nordmann?
- Hvordan synes dere at dere ble tatt i mot i dette landet?

Trivsel

- Hvordan trives dere på skolen?
- Har dere fått venner i klassen?

- Har dere kjæreste? Har dere hatt kjæreste, evt. når?
- Har dere venner utenom klassen? Evt, hvem er de?
- Hvordan tror dere trivselen kunne vært bedre for deg i klassen?
- Er det noe dere opplever som spesielt vanskelig på skolen, evt. hva?

Forventninger og ambisjoner

- Hva forventer dere selv når det kommer til skoleprestasjoner? (og evt. fravær)
- Er det andre som har forventninger når det kommer til prestasjonene deres? (evt hvem)
- Hvilke fag synes dere er det enkleste og hvorfor?
- Hva er det vanskeligste faget og hvorfor?
- Hva tenker dere om fremtiden når det gjelder hva du vil jobbe med?
- Ønsker dere å stifte familie i Norge eller vil du flytte til et annet land – evt. hvilket og hvorfor?

Vennskap og relasjoner

- Hva betyr vennskap for dere?
- Har dere norske venner? Evt, hvis nei: I fremtiden – tror dere at dere kan få norske venner? (evt. norsk kjæreste?)
- Har dere bestevenner? (Evt. hvem er de? Hvorfor er h*n din beste venn?)
- Har dere kontakt med venner som bor i andre land? (evt. hvordan – skype, snapchat, Facebook eller andre sosiale medier, over tekstmeldinger, telefon?)

Familie

- Har noen av dere søsken?
- Bor familien deres også i Norge?
- Har foreldrene deres utdanning? Isåfall, vet dere hvilken?

Framtidsutsikter

- Hvordan ser dere for dere at de neste månedene på skolen vil bli?
- Er det noe spesielt dere ser frem til i skoleåret?
- Hva vil dere bli når dere blir stor? (Evt - Hvorfor akkurat den jobben?)
- Har noen av dere lagt en plan for hvordan dere skal komme frem til det yrket dere ønsker?
- Har noen av dere pratet om karriereveiledning med rådgiver? Isåfall, hvordan gikk det?

Kultur

- Hva er forskjellen på den norske kulturen og kulturen i ditt hjemland?
- Er det noe ved kulturen i ditt hjemland som dere kunne ønske var her? (evt. hva?)
- Er det noe ved kulturen deres som dere ikke savner? (evt. hva?)
- Er det noe ved den norske kulturen dere kunne ønske var annerledes? (evt. hva?)

Avslutning

- Er det noe mer dere ønsker å tilføye?
- Hvordan var det å gjøre intervju sammen?
- Kunne intervjuet vært gjort annerledes? Hvordan kunne det vært bedre?

Tusen takk for deltagelsen!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema til intervju

August 2017

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Nyankomnes erfaringer og opplevelser i det første møtet med den norske skolen”.

Bakgrunn og formål

Jeg skal gjennomføre en kvalitativ studie som tar sikte på å forstå nyankomne innvandrerdommers opplevelse av den norske skolen, samt faktorer som kan bidra til å svekke eller øke trivsel, læring og miljø. Studien er en masteravhandling i sosiologi ved NTNU. Du er forespurt om å delta fordi du er elev i innføringsklassen (IFK), har vært elev i IKF, eller jobber med elever i IFK. Hvis du er under 18 år ber jeg om at en forelder eller kontaktperson signerer på nederste linje.

Å delta i studien innebærer at du er med på et intervju høsten 2017. Intervjuet avholdes på et grupperom på skolen i skoletiden, og du vil ikke få registrert fravær for å delta i studien. Totalt vil intervjuet ta ca. 60 minutter. Det vil handle om din opplevelse av å være elev i den norske skolen, eller å undervise for innføringsklasser. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at alle opplysninger som kan knyttes til deg, ikke vil deles med andre. Navn, alder, utdanningsprogram og skole vil i tillegg bli anonymisert i oppgaven for at ingen skal kunne gjenkjenne dine svar. Prosjektet avsluttes januar 2017. Datamaterialet eller annen informasjon om deg vil ikke brukes av andre i etterkant av denne studien. Alle lydfiler og notater blir makulert når studiet avsluttes.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten begrunnelse. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Lærerne ved skolen vil ikke få tilgang til å vite om du har trukket deg fra studien. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Trine L. Halvorsen (95035318/trinehalvorsen92@gmail.com). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Kontaktinformasjon til veileder v/NTNU

Brita Bungum

E-post: brita.bungum@ntnu.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

(Signatur av forelder/kontaktperson, dato)

Vedlegg 3: Oversatt samtykkeskjema

Translated from Norwegian

نشرة معلومات وإستمارة لتوثيق الموافقة على المشاركة في مقابلة بحثية
أغسطس 2017

طلب للمشاركة في المشروع البحثي "تجارب وتطلعات الوافدين الجدد في اللقاء الأول مع المدارس النرويجية" خلفية المشروع وهدفه سوف أقوم بدراسة نوعية تهدف إلى فهم تجارب الوافدين الجدد من شباب المهاجرين مع المدارس النرويجية، والعوامل التي يمكن أن تساهم في إضعاف أو تقوية عملية التعلم و الرفاهية و البيئة الحيطية بهم. الدراسة هي عبارة عن مشروع بحثي لنيل درجة الماجستير في علم الاجتماع من الجامعة النرويجية للتقنية للعلوم الطبيعية (NTNU). لذلك أنا أتقدم بطلب لك للمشاركة لأنك طالب /ة في الصف التمهيدي (IFK) أو أنك كنت بالسابق طالب /ة في الصف التمهيدي (IKF) أو أنك تعمل مع طلاب الصف التمهيدي (IKF). إذا كنت أقل من 18 عام عليك أن تطلب من أحد والديك أو الشخص المسئول عنك التوقيع على السطر الأخير.

المشاركة في الدراسة تعني أنك ستشارك في مقابلة خلال خريف عام 2017. سيتم إجراء المقابلة في إحدى غرف الاجتماعات في المدرسة أثناء اليوم المدرسي و لن يتم تسجيل غيابك في المدرسة بسبب المقابلة. تستغرق المقابلة كليا حوالي 60 دقيقة. سنتناول المقابلة تجاربك كطالب في المدرسة النرويجية أو كمدرس في الصفوف التمهيدي. سنتم معالجة المعلومات الشخصية بشكل سري. هذا يعني أن كل المعلومات الشخصية المتعلقة بك لن يتم مشاركتها مع الآخرين. بالإضافة إلى ذلك سيتم وضع الاسم و العمر و البرنامج الدراسي و المدرسة بحيث يكون الشخص مجهول الهوية في البحث. بحيث لا يستطيع أحد التعرف عليك من خلال إجاباتك. سيتم الإنتهاء من البحث في شهر يناير 2017. لن يتم استخدام المواد الإلكترونية أو أي معلومات أخرى خاصة بك بعد الإنتهاء من الدراسة. كما أنه سيتم إعدام كل التسجيلات الصوتية بعد الإنتهاء من الدراسة.

المشاركة في البحث هو موضوع إختياري و يمكنك سحب موافقتك على المشاركة في أي وقت دون إبداء أسباب. إذا قمت بالانسحاب فسوف نقوم بمسح كل المعلومات الخاصة بك. لن يتم إعلام المدرسين في المدرسة أنك قمت بالتراجع عن المشاركة في البحث. إذا كنت ترغب في المشاركة أو أن لديك أي سؤال عن الدراسة عليك بالتواصل مع ترينا أ هالفرسون على (95035318/trinehalvorsen92@gmail.com). لقد تم تسجيل الدراسة في مؤسسة حماية المعلومات الخاصة بالأفراد خلال الأبحاث، المؤسسة النرويجية للخدمات الإلكترونية لعلوم المجتمع.

معلومات التواصل مع المشرف على الدراسة في /الجامعة النرويجية للتقنية للعلوم الطبيعية (NTNU)

بريتا بونجوم

البريد الإلكتروني: brita.bungum@ntnu.no

أوافق على المشاركة في الدراسة

لقد تسلمت المعلومات الخاصة بالدراسة و أنا موافق على المشاركة

توقيع المشارك في البحث، التاريخ)

توقيع أحد الوالدين/ الشخص المسئول، التاريخ)



Arabic translation by NORICOM Nord AS, 25.09.17

Vedlegg 4: Kvittering fra NSD – Norsk senter for forskningsdata AS



Brita Bungum
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.08.2017

Vår ref: 55166 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.07.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55166</i>	<i>Det første møtet med den norske skolen: nyankomne innvandrerdømmers erfaringer og utfordringer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Brita Bungum</i>
<i>Student</i>	<i>Trine Halvorsen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trine Halvorsen, trinehalvorsen92@gmail.com



FORMÅL

Formålet med prosjektet er å belyse hvilke erfaringer og utfordringer nyankomne innvandrere har i sitt første møte med den norske skolen. Det ønskes også å se nærmere på hvordan elevene følges opp gjennom veiledning fra kontaktlærere og rådgiver i forhold til fremtidige studie- og jobbønsker.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres/tilføyes:

- Kontaktinformasjon til veileder må tilføyes.
- Vi gjør oppmerksom på at NSD har skiftet navn til "NSD – Norsk senter for forskningsdata AS".

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger relatert til helseforhold samt etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning. Det bør utøves særlig forsiktighet ved behandling av sensitive personopplysninger, både når det gjelder etiske problemstillinger, innhenting av data og informasjonssikkerhet underveis.

I noen forskningsprosjekter kan ungdommer over 16 år samtykke selv til å delta, også når det innhentes sensitive opplysninger. Med mindre det anses som hensiktsmessig eller skolen krever at det innhentes samtykke fra foresatte for disse deltakerne, mener personvernombudet at personer over 16 år selv kan gi samtykke i dette prosjektet.

TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Det oppgis at det vil behandles opplysninger om identifiserbare tredjepersoner, slik som kolleger, ansatte eller elever. Disse vil informeres om dette. Personvernombudet forutsetter at det så langt det lar seg gjøre unngås å innhente sensitive opplysninger om identifiserbare tredjepersoner.

DATASIKKERHET

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

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 20.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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