

Jenter i en migrasjonskontekst

*Hvilken rolle spiller skole og utdanning i migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon?
Utfordringer og muligheter*

MARI AUNE SUNDLI

VEILEDER

Turid Skarre Aasebø

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

Master

Forord

Det er med stor glede og lettelse at jeg nå er i ferd med å avslutte min masterutdanning i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Masterstudiet har gitt meg to år med mye faglig påfyll og kunnskap, gode vennskap og en god dose utfordringer. I masteroppgaven min har jeg fått mulighet til å undersøke hvordan skole og utdanningen spiller en rolle for migrasjonsjentes kjønnskonstruksjon, noe jeg synes har vært veldig givende og interessant. Jeg er veldig glad for å ha fått muligheten til å dykke inn i dette temaet, og det er flere jeg ønsker å takke.

Først og fremst ønsker jeg å si tusen takk til mine flotte informanter, som har gjort forskningsstudiet mulig. Det har vært utrolig lærerikt å høre om deres perspektiv, erfaringer og personlige opplevelser gjennom livshistoriene deres. Dere har lært meg utrolig mye gjennom deres åpenhet.

Tusen takk til min veileder Turid Skarre Aasebø for muligheten til å være med i dette spennende prosjektet, og for de gode innspill, konstruktive tilbakemelding og råd jeg har fått gjennom hele skriveprosessen. Jeg er veldig glad for alt du har lært meg, og at du gjennom hele prosessen har delt av din faglige innsikt.

Jeg vil også gi en stor takk til mamma og pappa, som gjennom hele prosessen har vært støttende, tålmodige og ikke minst viktige motivatorer for at det i perioder med motgang har vært overkommelig. Og takk til venner og medstudenter for motiverende og positive ord, støttende heiarop og nyttige tips.

Jeg setter pris på dere alle sammen, og jeg er takknemlig for deres bidrag!

Kristiansand, 28. Mai

Mari Aune Sundli

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet er en kvalitativ intervjuundersøkelse med et narrativt perspektiv, som tar utgangspunkt i temaet jenter i en migrasjonskontekst. Formålet med oppgaver er å undersøke hvordan skole og utdanning har betydning for migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon. Med utgangspunkt i dette har oppgaven følgende problemstilling: “Hvilken rolle spiller skole og utdanning i migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon - utfordringer og muligheter”.

Datamaterialet er samlet inn gjennom fem narrative intervjuer. Strukturen i intervjuet hadde utgangspunkt i et livsfaseperspektiv som fokuserte på informantenes barndom, ungdom og tidlig voksenliv. Jentene i utvalget er i alderen 18-30 år, der noen av dem er født i Norge av innvandrereforeldre, mens andre innvandret til Norge før de begynte på skolen. Det teoretiske utgangspunktet for identitetsforståelsen er sosialkonstruksjonistisk teori, der en forstår identitet som noe flytende og bevegelig. Teorien som benyttes for å forklare utdanning, er Pierre Bourdieus kapitalteori, der en ser skole og utdanning i sammenheng med sosial og kulturell kapital.

Hovedfunnene i oppgaven viser at skole og utdannings rolle for jentenes kjønnskonstruksjon både handler om det sosiale og det faglige aspektet som inngår i skolen. Vennskap, relasjoner og tilhørighet er viktig både for jentenes kjønnskonstruksjon og følelse av tilhørighet. Det å møte forståelse fra foreldre, lærere og medelever knyttet til egen forståelse av identitet er sentralt i datamaterialet. Opplevelsen av diskriminering og negative kommentarer kan ha negative konsekvenser og utfordringer for migrasjonsjenter både sosialt og faglig på skolen. Motivasjon og driv for høyere utdanning skyldes flere ting, blant annet foreldrenes verdsettelse av akademisk suksess, samt jentenes forklaring på en parallell linje mellom høyere utdanning og økonomisk frihet og selvstendighet som kvinne i Norge.

Funnene tyder på at arbeid med inkludering og mangfold i skolen vil være viktig for migrasjonsjenters følelse av tilhørighet og kjønnskonstruksjon. Kommunikasjon og åpenhet der lærere setter seg inn i jentenes forståelse av seg selv vil gagne både jentenes egen identitetsforståelse, og følelse av forståelse og tilhørighet i skolen. Dette kan også bidra positivt til utdanningsatferd og motivasjon, fordi trivsel og relasjoner i skolen er avgjørende også for kunnskapsutvikling og prestasjoner.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Valg av emne og problemstilling	1
1.2 Teoretisk perspektiv og begrepsrammeverk	2
1.3 Oppgavens strukturelle oppbygging	3
2. Teori og forskning på identitet og utdanning blant jenter i en migrasjonskontekst	4
2.1 Sosialkonstruksjonistisk teori om identitet, kjønn og etnisitet	4
2.1.1 Diskurser	5
2.1.2 Posisjonering	6
2.1.3 Kjønnsideitet og etnisk identitet	7
2.1.4 Sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme	8
2.2 Empirisk forskning om kjønnsideitet og etnisk identitet	9
2.2.1 Identitetshåndtering og kulturell tilhørighet	9
2.2.2 Tilhørighet og kjønnsforskjeller	11
2.2.3 Ulik identitetsforståelse	12
2.2.4 Språkets betydning	13
2.3 Teori om utdanning	15
2.3.1 Distinksjonen	15
2.3.2 Kulturell kapital og habitus	16
2.3.3 Sosial kapital	17
2.4 Forskning på skole og migrasjonsungdom	19
2.4.1 Hvordan klarer migrasjonsungdommen seg på skolen	19
2.4.2 Utdanningsdriv og ambisjoner	22
2.4.3 Foreldrenes rolle og påvirkningskraft	24
2.4.4 Diskriminering og sysselsetting	25
3. Metode	28
3.1 Kvalitativ metode	28
3.2. Narrativt design	29
3.2.1 Konstruksjonens betydning for narrativet	30
3.3 Utvalg	32
3.4 Fremgangsmåte og gjennomførelse av datainnsamling	33
3.5 Etske retningslinjer og refleksjoner	35
3.6 Analyse	36
3.7 Oppgavens kvalitet	39
4. Informantportretter	41
4.1 Cam	41

4.1.1 Oppvekst	41
4.1.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv	42
4.1.3 Opplevelsen av skole	44
4.1.4 Identitet	44
4.2 Anja	46
4.2.1 Oppvekst	46
4.2.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv	47
4.2.3 Opplevelsen av skole	48
4.2.4 Identitet	49
4.3 Emina	50
4.3.1 Oppvekst	50
4.3.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv	51
4.3.3 Opplevelsen av skole	52
4.3.4 Identitet	53
4.4 Aylar	55
4.4.1 Oppvekst	55
4.4.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv	56
4.4.3 Opplevelsen av skole	57
4.4.4 Identitet	58
4.5 Amina	59
4.5.1 Oppvekst	59
4.5.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv	60
4.5.3 Opplevelsen av skole	61
4.5.4 Identitet	62
5. Analyse	64
5.1 Skolens betydning for kompetanseutvikling og yrkesfremtid	64
5.2 Sosialt liv og kjønnsidentitet i skolen	66
5.3 Diskriminering i skolen	69
5.4 Oppdragelse	70
5.5 Kulturell tilhørighet	72
5.6 Forestillinger om det å være jente i foreldrenes hjemland i forhold til i Norge	73
6. Avsluttende betraktninger	76
6.1 Oppsummering og konklusjon	76
6.2 Diskusjon	79
6.3 Oppgavens styrker og begrensninger – forslag til videre forskning	81
Litteraturliste	83

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	86
Vedlegg 2 - Intervjuguide	88
Vedlegg 3 – Godkjenning av NSD søknad	89

1. Innledning

1.1 Valg av emne og problemstilling

Ifølge Anne Britt Djuve og Jon Horgen Friberg (2004) har innvandrerbefolkningen i Norge steget fra 349 000 personer i 2004, til 979 254 personer i dag (Statistisk sentralbyrå, 2020). Dagens tall inkluderer både de menneskene som er født i utlandet og har innvandret selv, og de som er født i Norge av to innvandrerforeldre. Sistnevnte omtales som første generasjons nordmenn eller andre generasjonsinnvandrere, og det er disse som utgjør den største andelen av innvandrere. Norge i dag er derfor et sammensatt samfunn av mange etnisiteter og kulturer. Andre generasjonsinnvandrere inkluderer både barn som selv har innvandret til Norge før skolealder, og de barna som er født i Norge av innvandrerforeldre. Innvandrerforeldrenes utdanningsnivå kan derfor sprike veldig i forhold til barna deres, fordi barna vokser opp i Norge, og er pålagt å gå minst 10 års grunnskole. Ifølge Alice Steinkellner (2017) har ikke botid i Norge like mye å si for prestasjonene underveis i skoleløpet til andre generasjonsinnvandrerne, som det har betydning for om personen er i høyere utdanning. Prestasjonsforskjellene kan heller skyldes foreldrenes inntekt og utdanningsnivå. Samtidig viser de at andelen av elever med innvandrerbakgrunn som tar høyere utdanning både er på høyde med og faktisk høyere enn de andre øvrige i befolkningen. Dette vil være interessant å vektlegge i min oppgave, da tall fra SSB (Statistisk Sentralbyrå, 2019) viser at norskfødte jenter med innvandrerforeldre har en høy andel i høyere utdanning i Norge, med hele 46,1%.

Skole og utdanning spiller en sentral rolle i barn og unges liv. Ut ifra statistikken som er nevnt er det aktuelt å undersøke hvilken rolle skole og utdanning spiller i migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon, og hvilke eventuelle muligheter eller hindringer skolen bidrar til. Min problemstilling er derfor «Hvilken rolle spiller skole og utdanning i migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon? utfordringer og muligheter.».

Det største fokuset i min oppgave vil verken være utdanningsvalg eller en sammenligning av innvandrerjenter sett opp mot majoritetsjentenes valg og gjennomføring av utdanningen. Hensikten med denne forskningen er å se på kjønnskonstruksjon til jenter som er

andregenerasjonsinnvandrere, sett i sammenheng med skole og utdanning. Det er tidligere gjort mye forskning om andregenerasjonsinnvandrere og migrasjonsjenter. Mye av denne forskningen dreier seg om sosial bakgrunn og foreldrenes utdanning, og hvordan migrasjonsjenter på tross av sosial bakgrunn gjør det så bra i høyere utdanning. Innvandring, minoriteter og kjønn finnes det også tidligere forskning på, som baserer seg både på kvalitative undersøkelser og statistikk i forhold til minoritetsungdoms sysselsetting, høyere utdanning og kulturell tilhørighet. Med utgangspunkt i statistikken som viser at andregenerasjonsinnvandrertjentene er så godt representert i høyere utdanning, vil jeg undersøke mulige forklaringer på hva som kan være avgjørende for dette. Med utgangspunkt i å gjennom hele undersøkelsen se etter hva skolen har hatt betydning for jentenes kjønnskonstruksjon, og hvordan jentene tenker på skole og utdanning. Oppgaven skal gjennomføres som en kvalitativ intervjuundersøkelse, som tar utgangspunkt i narrativ teori, der informantene forteller om sine livshistorier. Formålet med oppgaven er å sammenligne og utforske det ulike datamaterialet jeg har innhentet, og nyansere hvordan skole og utdanning har bidratt til de ulike minoritetsjentenes kjønnskonstruksjon.

1.2 Teoretisk perspektiv og begrepsrammeverk

Det vitenskapelige ståstedet som omhandler kjønnskonstruksjonen og identiteten til informantene knyttes opp mot en sosialkonstruksjonistisk teori. Identitet og kjønnsidentitet betraktes som noe bevegelig og konstruert. Dette ansees ifølge Vivien Burr (2015) som prosesser som har en opprinnelse i menneskers forestillinger, også kalt diskurser. Ifølge Burr (2015) er det språket, og hvordan vi prater om og beskriver verden, som er det viktigste aspektet angående konstruksjonen som forekommer. Dette medfører derfor at tanker omkring kjønn sett i sammenheng med disse jentene ikke betegnes som noe fastsatt, men heller noe som er bevegelig og konstruert i den sosiale konteksten de befinner seg i. Identiteten som jeg omtaler her, altså kjønnsidentiteten til jentene, vil derfor avhenge av konteksten de befinner seg i. Den sosiale og kulturelle konteksten jentene befinner seg i, vil også være preget av historiske aspekter og omverdens forventinger, som igjen påvirker jentenes egen konstruksjon av kjønnsidentitet. Det vil derfor være et søkelys på jentenes egen konstruksjon og fremstilling av kjønn, og hvordan de beskriver dette selv og virkeligheten de lever i, i det narrative intervjuet. Det er flere sentrale begrep som bidrar til å forklare den sosialkonstruksjonistiske tanken om identitet, og disse skal jeg gjøre rede for i teorikapittelet 2.1 sosialkonstruksjonistisk teori om identitet, kjønn og etnisitet.

Det vitenskapelige ståstedet som omhandler skole og utdanning knyttes opp mot Pierre Bourdieus teorier om kapital. Teorien om kulturell og sosial kapital blir brukt som teoretisk grunnlag for å få en forståelse for hvilke faktorer som spiller inn på jentenes sosiale og kulturelle kapital. Teorien om kapital av Bourdieu definerer hvordan sosial bakgrunn, etnisitet, skole og utdanning alle er faktorer som spiller inn på menneskers liv i et samfunn. I Bourdieus teori om kapital er det flere begrep som er sentrale å definere for å få en forståelse for teorien. Disse begrepene skal jeg gjøre rede for i teorikapittelet 2.3 teori om utdanning.

1.3 Oppgavens strukturelle oppbygging

Masteroppgaven er strukturert med seks kapitler. Kapittel 1, som er innledningen og bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, formål med oppgaven, avgrensning og begrepsavklaring. Kapittel 2, teori og forskning på identitet og utdanning blant jenter i en migrasjonskontekst er delt inn i fire underkapittel. 2.1 og 2.2 handler om sosialkonstruksjonistisk teori om identitet, og forskning om identitet. 2.3 og 2.4 handler om Pierre Bourdieus kapitalteori om skole og utdanning, og forskning på skole og utdanning. Kapittel 3, metode, beskriver hvilken metode jeg har brukt for å gjennomføre forskningen, etiske betraktninger og utvalg, og kvalitative kriterier. Kapittel 4 presenterer informantportrettene av livshistoriene til jentene som ble intervjuet. Kapittel 5 analyse, presenterer analysen av funnene i datamaterialet mitt i sammenheng med min problemstilling, teori og forskning. Masteroppgaven avsluttes i kapittel 6, med en oppsummering og konklusjon, kort diskusjon, og oppgavens styrker og begrensninger. Deretter følger litteraturliste og tre vedlegg: informasjonsskriv og samtykkeerklæring, intervjuguide og godkjenning av NSD søknad.

2. Teori og forskning på identitet og utdanning blant jenter i en migrasjonskontekst

I dette kapitlet vil jeg presentere teorien og forskningen jeg har lagt til grunn for min masteroppgave, Teorien og forskningen deles inn i fire deler, der jeg starter med å fremlegge teori som omhandler identitet med utgangspunkt i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, for så å gå nærmere inn på identitet knyttet til kjønn og etnisitet. Videre legger jeg frem empirisk forskning om kjønnsidentiteten og etniske identiteter blant migrasjonsungdom i Norge. I de neste kapitlene starter jeg med å skrive teori om utdanning basert på kapital-teorien til Pierre Bourdieu, og avslutningsvis presenterer jeg ulike forskningsundersøkelser som er gjort, for å vise hva vi vet om skole og utdanning.

2.1 Sosialkonstruksjonistisk teori om identitet, kjønn og etnisitet

Jeg har valgt sosialkonstruksjonistisk teori som teoretisk ståsted for å beskrive hvordan jeg forstår identitet. Jeg har derfor valgt å bruke teorien Vivien Burr (2015) forklarer om identitet i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Identitet betraktes som bevegelig og flytende, og ansees ifølge Burr (2015) som prosesser som har en opprinnelse i menneskers forestillinger, også kalt diskurser. Ifølge Burr er det språket, altså hvordan vi prater om og beskriver verden, som er det viktigste aspektet angående konstruksjonen som forekommer. Dette medfører derfor at identitet ikke forstås som noe fastsatt, men heller noe bevegelig og konstruert i den sosiale konteksten individet befinner seg i. Hvilke mennesker som deltar i den sosiale konteksten vil også kunne påvirke konstruksjonen av identitet, på like linje med at den sosiale og kulturelle konteksten vil være preget av historiske aspekter og omverdenens forventninger.

Ifølge Burr (2015, s. 123) kan man si at identitet er noe som blir gitt til oss gjennom et sosialt konsept. Hun beskriver identifisering som noe individ gjør ved å bidra til å gi objekter eller mennesker en identitet, for eksempel “det er en plante” eller “det er en jente”. Menneskelige identiteter ansees som sosialt bevarte identiteter, fremfor essenser av personer. Eksempler på menneskelige identiteter kan være maskulin/feminin, arbeiderklasse/middelklasse og mørk/hvit. Identiteter konstrueres ut fra diskursene som er kulturelt tilgjengelig for oss, og vi skaper de i den kommunikasjonen som skjer mellom oss selv og andre mennesker (Burr,

2015, s. 123). Det er flere elementer som veves sammen for å danne konstruksjonen av et menneskes identitet, og et eksempel på dette er utseendemessige elementer som spiller inn på kjønn, rase, klasse og alder. Hvert eneste element konstrueres gjennom diskurser som er tilgjengelig for oss i den kulturen vi lever i. Det vil derfor ikke være mulig å konstruere sin egen identitet, uten å betrakte andres konstruering av seg selv. Burr (2015, s. 124) skriver at individets identitet er et resultat av flere elementer i den sosiale konteksten en lever i, og avhenger av hvilken mening som er tilgjengelig for oss i forhold til disse elementene.

2.1.1 Diskurser

Diskurser gjør det mulig for oss å se verden på en spesifikk måte, og de har implikasjoner for hva individet kan og bør gjøre, fordi de produserer kunnskapen vår om verden. Rådende diskurser er alltid under implisitt trussel fra alternative diskurser, som kan løsrive dem fra deres posisjonering av sannhet. Hadde det ikke vært for disse truslene, hadde det heller ikke vært nødvendig å konstant bekrefte diskursenes sannhet på nytt. Et eksempel er ifølge Burr (2015, s. 91-92) tanken om at en kvinnes plass er i hjemmet. Hvis denne tanken var sikret i sin posisjon som rådende sannhet, ville det ikke vært nødvendig og fortsette å uttrykke den. Motstanden mot de rådende diskursene åpner altså opp for menneskers mulighet til å skape endring, og begrepet diskurs inkorporerer ifølge Burr (2015, s. 73) både språket og den sosiale praksisen individene befinner seg i. De formene som er tilgjengelig for oss gjennom språket setter grenser for og avleder hva individet kan gjøre, og hva som kan bli gjort mot individet. Diskursen referer til situasjonsbestemt språkbruk gjennom samtale, språklig interaksjon eller skrevet tekst. Diskursene bringer ulike aspekter i fokus, som viser til hvilke hensyn individet må ta i forhold til hva diskursen impliserer at individet skal gjøre.

Diskursene betjener derfor konstruksjonen av ulike fenomener av vår verden, gjennom hva som har blitt sagt, skrevet eller på andre måter representert (Burr, 2015, s. 76). I hjertet av diskursen ligger ifølge Burr (2015, s. 76) påstanden og spørsmålet om sannheten og kunnskapen som omhandler identitet, makt og endring. Hun tar avstand fra referanser knyttet til meninger og holdninger, fordi dette er essensialistiske konsept av personligheten. Hun skriver at meninger og holdninger ligger i diskurser, som et utdrag av representasjoner av hendelser som har skjedd i det sosiale liv. Meninger og holdningers opphav finner en i den diskursive kulturen som menneskene lever i, og ikke i personens private erfaringer eller opplevelser.

Diskurser rundt kjønn kan ifølge Burr (2015, s. 132) oppleves som gitt, fordi diskursene mennesker har omkring kjønn i en sosial kontekst, ofte kan beskrives som enten mann eller kvinne. Den meningen som konstrueres av kjønn i den kulturen en vokser opp i, kan være så sterk at det vil være vanskelig å skape nye diskurser som gir mening for hvordan kjønn skal gjøres. Kjønnsideitet kan derfor oppleves å være gitt, fordi vi ikke føler at vi har noe vi skulle sagt på hvordan individet selv identifiserer seg, sett opp mot hvordan andre mennesker i samfunnet fortolker og identifiserer enkeltindividet. Ifølge Burr vil det allikevel være mulig å forhandle kjønn på en annen måte, til tross for den posisjoneringen som kan være nedarvet i den kulturen en vokser opp og lever i.

2.1.2 Posisjonering

Posisjonering avhenger av ulike diskurser i samfunnet, altså hva mennesker i en sosial kontekst oppfatter som rett og galt i forhold til en posisjon. Når en forhandler om sin egen posisjon kan det forklare med at individet konstruerer identitet annerledes enn hvordan andre mennesker konstruerer deg. En må også se posisjonering i sammenheng med forklaringen på hva diskurser er, fordi det er diskursene som gjør posisjoneringen til individet mulig.

Individer kan bli beskrevet av den totale summen av subjektets posisjoner i diskurser, som de for øyeblikket inntar og okkuperer. Noen posisjoner er ifølge Burr (2015, s. 143) flytende, det vil si at de i likhet med identitet aldri er fastsatt, men hele tiden i en prosess. Hun skriver at subjektposisjonene som mennesker inntar bringer med seg en struktur av rettigheter og forpliktelser, som legitimerer hva hvert individ kan eller ikke kan med rimelighet si eller gjøre. Disse subjektposisjonene begrenser og former ikke bare hva individet kan gjøre, de forutsetter og sørger også for at individet får en forståelse av seg selv ("sense of self").

Subjektposisjonen sørger altså for narrativet individet bruker for å snakke om og å tenke på seg selv, samt de ideene og tankene vi tenker på.

På like linje med kjønn, vil posisjoneringen i forhold til diskurser i samfunnet også gjelde for etnisiteten. I de rådende diskursene som eksisterer i samfunnet, vil det ligge en posisjon om hva og hvordan en handler ut ifra etnisiteten sin. Dette kan også på lik linje med kjønn gi rom for både posisjoneringer en identifiserer seg med, og motsatt. Diskursene i samfunnet kan bidra til posisjoner for individet, som individet ikke selv identifiserer seg med. Individet må uavhengig av sin egen oppfattelse av identitet ta kulturelle diskurser i betraktning, fordi en som individ umulig kommer seg unna den sosiale konteksten en befinner seg i.

2.1.3 Kjønnsideitet og etnisk identitet

Sosialkonstruksjonismens tanker om hvordan identitet er noe en gjør, fremfor noe man er eller har, kan være vanskelig å forstå for mange. Ifølge Lorber (1991) henger dette sammen med at det å prate om kjønn er noe av det mest naturlige vi mennesker gjør. Det er så gjennomtrengt i samfunnet vårt at en nesten skulle tro det er fostret frem i genene våre. Hun skriver at veldig mange mennesker har vanskelig for å tro at kjønn konstant skapes og gjenskapes gjennom menneskelig interaksjon, gjennom det sosial livet som finnes i konteksten og kulturen en lever i. Kjønn blir sammenlignet med kulturen vår, og er på lik linje med kulturen produsert av oss mennesker. Mennesker “gjør” kjønn, uten å en gang tenke over det. Dette forklarer hun med at vi mennesker forklarer og gjør kjønn ut ifra de kjønnsuttrykk vi formidler gjennom utseendemessige faktorer som farger vi kler oss med, hvilken frisyre vi har og hvordan vi ter oss. Kjønn er en så naturlig del av hverdagen vår, at det ofte krever en gjennomtenkt nedbryting av våre forventninger til hvordan kvinner og menn oppfører seg, for å klare og følge med på hvordan det produseres (Lorber, 1991, s. 112).

Kroppslige uttrykk som fremstiller både kjønn og etnisitet er elementer som er synlige for andre mennesker, og det vil derfor være umulig å ikke forholde seg til andre menneskers fortolkninger av en selv (Prieur, 2002, s. 5). Disse fortolkningene vil i enda større grad forekomme når de konstrueres ut fra kroppslige uttrykk vi har, særlig knyttet til kjønn og etnisitet. Individets egen fortolkning av kjønn og etnisitet vil ikke dermed sagt alltid stemme overens med andre individers fortolkning av dem. Med tanke på etnisiteten kan andre fortolke en som pakistaner, selv om en selv identifiserer seg som norsk. Disse bruddene mener Prieur (2002, s. 5) tyder på at identitet ikke kan sies å være essensielt gitt. Identitet som konstrueres i møte med andre angående etnisiteten, kan også handle om utseendemessige forskjeller. Dette kan skape brudd i egen identitetsforståelse for, for eksempel barn som er født i Norge av innvandrereforeldre eller barn som er adoptert, fordi andres fortolkninger av ens identitet ikke samsvarer med ens egen tilhørighet. Prieur (2002, s. 5) skriver at det til tross for dette vil for de fleste finnes et samsvar mellom andres fortolkninger og ens egen opplevelse av tilhørighet, både i forhold til språklige og kroppslige kjennetegn.

Prieur (2002, s. 6) trekker frem Dorte Marie Søndergaards (1996) analyse av kjønnskonstruksjoner i sin artikkel. Gjengitt av Prieur legger Søndergaard vekt på kjønn som et dekonstruktivt begrep, og fra en konstruksjonistisk perspektiv anser hun identiteter som et sluttprodukt som aldri blir ferdig. Denne tanken omkring identitet kommer av at den hele

tiden vil være i en prosess der den formes, omskapes og forhandles om. Posisjoneringen i forhold til kjønn vil allikevel alltid ha en viss form for tvang, i den forstand at en ikke kan velge fritt. Individet må i forhold til posisjoneringen av kjønn operere innenfor kulturens grenser. En posisjonering som ikke kan aksepteres eller forstås av kulturens grenser, kan få fatale konsekvenser, og i verste fall vil en stå ovenfor en trussel om utstøtelse.

2.1.4 Sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme

Når jeg presenterer forskningen til de ulike forskerne, bruker de ulike begreper om konstruksjonen av identitet, og jeg har valgt å forholde meg til begrepene de ulike forskerne bruker. Jeg vil derfor påpeke to begrep som kan forvirre leseren. Noen bruker konstruksjonisme og andre bruker konstruktivisme, og disse to kan skilles fra hverandre. Sosialkonstruksjonismen beskriver konstruksjonen som skjer når vi mennesker bruker språket vårt i samspill med andre, for å skape mening og en virkelighetsoppfatning om verden og konteksten vi befinner oss i (Burr, 2015).

Sosialkonstruktivismen brukes som betegnelse på hvordan "... man betrakter menneskers virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med" (Tjora, 2019). Det er med andre ord veldig store fellestrekk i disse to begrepene, og jeg har derfor valgt å bruke både sosialkonstruksjonisme og sosialkonstruktivisme, slik som forfatterne av forskningen har valgt å bruke de. Jeg kommer allikevel ikke til å skille de fra hverandre, da det er likhetstrekkene av disse to begrepene jeg kommer til å bruke som min tilnærming til det empiriske materialet jeg skal analysere senere i oppgaven. Altså betydningen av interaksjon med andre i den sosiale konteksten en befinner seg i, for ens egen virkelighetsoppfatning og konstruksjon av identitet. Når jeg skriver med egne ord, kommer jeg allikevel til å være konsekvent med å bruke begrepet sosialkonstruksjonisme.

2.2 Empirisk forskning om kjønnsidentitet og etnisk identitet

Jeg har valgt å bruke forskningen til Annick Prieur (2002), Mehmed S. Kaya (2014) og Katrine Fangen (2006) i denne delen av oppgaven om empirisk forskning. Dette begrunner jeg med at alle de tre forskerne som er nevnt, forklarer gjennom sine funn de ulike utfall som kan oppstå knyttet til identitetskonstruksjonen hos migrasjonsbarn og ungdom. Funnene som handler om identitetskonstruksjonen til barn av innvandrere knyttes både til kjønn og etnisitet. Disse funnene er derfor relevante for min oppgave og problemstilling.

Kriminologen og sosiologen Annick Prieur og sosiologen Mehmed S. Kaya har noen ulike funn som resultat av sin forskning på andregenerasjonsinnvandrere, men også en del likhetstrekk. Prieur (2002) har forsket utfra konstruktivistiske perspektiver på identitet, kjønn og etnisitet. Hun skriver at det overordnede målet med artikkelen er å behandle spørsmål som angår det sosialkonstruksjonistiske synet på identitet. Med hjelp fra Viggo Vestel, intervjuet hun 52 unge kvinner og menn med innvandrerbakgrunn i Norge. Intervjuene ble gjennomført fra 1995-97, og med kun et par unntak var ungdommene som ble intervjuet enten født i Norge eller hatt størsteparten av sin oppvekst i Norge (Prieur, 2002, s. 7). Kayas (2014) forskning viser hvordan identiteten er sterkt tilknyttet etnisiteten og det flerkulturelle hos migrasjonsungdommen. Han har i sin artikkel skrevet om identitetsutvikling og identitetshåndtering, hos voksne med migrasjonsbakgrunn. Artikkelen baserer seg på intervjuer som er gjennomført med seks førstegenerasjonsinnvandrerfamilier, som har ulik landbakgrunn, men der alle kom til Norge mellom 1975 og 1980. De aller fleste av barna som ble intervjuet er født i Norge, og alle har gått på norsk skole. Det legges i artikkelen vekt på hvordan identiteten formes, endres og vedlikeholdes. Identitetsutviklingen og identitetshåndteringen kommer i artikkelen til uttrykk gjennom ekteskap, religionsutøvelse, navneskikk og bruk av morsmålet hos innvandrere (Kaya, 2014, s. 146). Han skriver at hensikten med artikkelen er å vise hvordan identitetsprosessen hos etterkommerne får ulike utfall, med utgangspunkt i intervjuene som er gjennomført.

2.2.1 Identitetshåndtering og kulturell tilhørighet

Barn av innvandrere, som også omtales som andregenerasjonsinnvandrere, er ifølge Kaya (2014, s. 147) en interessant gruppe å se på. Dette i sammenheng med identitetshåndtering på grunn av deres posisjonering i forhold til det norske samfunnet, og foreldrenes kultur som preges av at de er førstegangsinvandrere. Han skriver at det vil være en naturlig forskjell i

dette generasjonsskiftet, fordi foreldrene som er førstegenerasjons innvandrere i større grad vil være opptatt av hjemlandets tradisjoner. Det vil være naturlig at barna deres, som er andregenerasjonsinnvandrere, har et helt annet forhold til landet foreldrene kommer fra og det norske samfunnet. Barn med to innvandrerforeldre og som selv er født i Norge, eller barn som innvandret til Norge før skolealder, kan derfor ha en slags dobbel kulturell tilhørighet som påvirker identitetsutformingen deres. Andregenerasjonsinnvandrerne er ifølge Kaya (2014, s. 147) mye diskutert både i media og av forskere, og identitetshåndteringen deres har fått mye oppmerksomhet. Media omtaler dem på den ene siden som kulturelt hjemløse, og på den andre siden omtaler Kaya i sin tekst fra 2000 (Kaya, 2014, s. 147) dem som brobyggere der de kombinerer kulturelle verdier og normer. Da artikkelen fra 2014 ble skrevet, satte han allikevel spørsmålsteget til dette, ved å spørre seg selv: er barn av innvandrere brobyggere som kombinerer kulturelle verdier og normer? Barna av førstegangsinnevandrerne kan derfor komme i en slags klemme, fordi foreldrene på den ene siden ønsker å videreføre hjemlandets kultur til barna, samtidig som barna i større grad tilegner seg den norske kulturen.

Prieur (2002, s. 7) viser at den etniske tilhørigheten kan være vidt forskjellig, basert på funn gjort i datamaterialet fra sine informanter. I motsetning til Kaya, viser Prieur at mange forbinder sin tilhørighet med familiesamhold og foreldrenes folkegrupper. Kaya (2014, s. 149) trekker frem funn som viser at mange av ungdommene fremfor å sette søkelys på forskjellene mellom kulturer, heller er opptatt av fremdrift og endringer. Dette gjør at de er mer åpne for livsformer som er langt mer mangfoldige enn bare foreldrenes kultur eller den norske kulturen. Den etniske tilhørigheten er derfor ikke like mye i sentrum, da de heller orienterer seg mot en kombinasjon som baserer seg på ulike kulturer. De nye kulturelle formene er preget av andregenerasjonsinnvandrerne erfaringer fra det norske samfunnet, som flettes sammen med erfaringene fra foreldrene, og hjemlandet til foreldrene. Familietilhørighetens betydning for individets etniske identifisering vil ifølge Prieur (2002, s. 8) ha stor betydning både for om barnet trekker seg mot eller fra den etniske opprinnelsesbakgrunnen til foreldrene. Funnene tyder på at de som opplevde brudd med familien, også hadde den svakeste opplevelsen av tilhørighet knyttet til foreldrenes etniske bakgrunn, som videre førte til et brudd med tilhørigheten knyttet til det etniske.

2.2.2 Tilhørighet og kjønnsforskjeller

Prieur (2002, s. 7) skriver at tilhørigheten knyttet til familien er av ulik betydning for kvinner og menn. Kvinnenes utsagn i forskningen viser at tilhørigheten knyttet til familiebånd innebærer en innskrenkning av handlefrihet eller bevegelsesfrihet, og at denne innskrenkingen ikke var like fremtredende hos de unge mennene. Dette påvirker også den sosiale posisjoneringen som skjer i den sosiale konteksten de befinner seg i.

Prieur (2002, s. 7) skriver at mange ungdommer som selv har vokst opp i en norsk kultur med norske venner, opplever at tilhørigheten til foreldrenes etniske gruppe utvikles når de blir eldre, og at de da trekker mer mot sosial omgang med ungdommer med samme etniske bakgrunn. Denne utviklingen som skjer i overgangen til voksenlivet kan i stor grad knyttes til kjønnene. Særlig jenter i forskningen uttrykte en merkbart forskjell mellom seg selv og norske venninner, som gjorde at de heller trakk seg tilbake. Dette på grunn av mangel på forståelse for deres godtakelse av foreldrenes strenge regler, samt jentenes mangel på felles interesser for fest, drikking og forelskelse. Individets identifisering vil i sammenheng med etnisiteten også være et resultat av fortolkningen andre gjør seg av deg og familien vil ifølge Prieur (2002, s. 8) spille en sentral rolle i denne fortolkningsprosessen. Dette fordi en gjennom familien blir gitt et navn, språk og andre spesifikke kulturelle praksisformer, for eksempel mattradisjoner og klesstil. Prieur (2002, s. 5) skriver at det til tross for dette for de fleste vil finnes et samsvar mellom andres fortolkninger og ens egen opplevelse av tilhørighet, både i forhold til språklige og kroppslige kjennetegn.

Dette både samsvarer og bryter med det Kaya (2014, s. 162) viser til i sine funn, når han trekker frem ulike orienteringer, og viser at identiteten utvikles på ulike måter. Prieurs (2002) forskning er gjennomført for over 20 år siden, og det er derfor mye som kan ha endret seg. Kaya skriver at identiteten som utvikles gjennom hjemlandets tilhørighet og foreldrene ble en slags kontrast til den norske identiteten og vice versa. Han trekker også frem en kombinert utvikling som skjer gjennom at både den norske bakgrunnen samt hjemlandets, er viktige elementer for den kombinerte identiteten. Poenget her kan en si er at andregenerasjonsinnvandrernes forskjellige elementer som er knyttet til oppvekst i Norge, den kulturelle bakgrunnen og foreldrenes hjemland sammen skaper mening for dem, og inngår i utformingen av identiteten deres. Det er derfor ikke mulig å si at alle opplever det likt, til tross for samme utgangspunkt som barn av innvandrere.

2.2.3 Ulik identitetsforståelse

I Kayas intervju kom det frem ulike perspektiver som var med og formet etterkommernes identitetsforståelse. En av informantene uttrykte at basisen for identiteten var preget av et sterkt lojalitetsbånd til familien, og deres hjemlandstradisjon. Kaya (2014, s. 163) skriver at “Hun oppfatter dette som nedarvet tilhørighet og som hun føler en dyptgående lojalitet til.”. Dette kan også være preget av hva foreldrene mener er barnas moralske forpliktelser i forhold til familien og hjemlandet. Det kan også sees i sammenheng med hva Prieur sier om jentene som trekker seg tilbake fra norske venninner og heller ønsker å omgås mennesker fra samme etniske folkegruppe når de bli ungdommer.

En annen informant i Kayas (2014) forskning identifiserte seg ikke like mye med foreldrene kultur og hjemland, fordi hun selv mente hun manglet den kulturelle forankringen. Hun opplevde at egne interesser og verdier ikke samsvarte med det folket i foreldrenes hjemland hadde, og at hun var opptatt av andre ting enn det som var typiske statussymboler i hjemlandet. Hennes opplevelse av liten forståelse for hva hun har av verdier og interesser, og liten bekreftelse for hva som utgjør hennes identitet, medførte at hun markerte en avstand både kulturelt og sosialt til hjemlandet. Denne informanten er ifølge Kaya (2014, s. 166) særlig opptatt av likestilling i forhold til familiesituasjon og ekteskap, og hun har overtatt mye av norske verdier og derfor tatt mer avstand fra verdiene som omhandler dette i hjemlandet. Verdier og holdninger i foreldrenes hjemland utgjør derfor ikke lenger grunnlandet for hennes utforming av identitet.

Sosiolog Kathrine Fangen (2006) viser til et poeng som ikke presenteres i Kaya og Prieurs forskning. Fangens studie tematiserer tilpasning og identitet, og funnene er basert på 37 halvstrukturerte dybdeintervjuer som er gjort av somaliere i Norge. Funnene viser at ungdommene som opplever diskriminering og utstøting i det norske samfunnet, tar en annen vending i identifikasjonsprosessen enn det som tidligere er nevnt. En motreaksjon til diskrimineringen vil være at andregenerasjonsinnvanderne overdriver foreldrenes opprinnelsesetnisitet i konstruksjonen av egen identitet, fordi motreaksjonen samsvarer med hvordan de har blitt fortolket av andre på grunn av utseendemessige faktorer. Fangen (2006, s. 27-28) skriver at det ligger mye makt i identifikasjonen, og det at noen får en slags overdreven etnisk tilhørighet, kan være en reaksjon for sinne på den vestlige verden. Et sinne som kommer av at andre definerer dem ut fra utseendemessige faktorer, og at de derfor kan komme på grensen til å bli ekstreme. Denne identifiseringen henger sammen med følelsen av

å bli angrepet, som preges av det negative stigmaet de har opplevd, og at de snur det negative stigmaet slik at de ilegger det en positiv verdi. Ungdommene kan derfor ta helt avstand fra en norsk identitet, til tross for at de har vokst opp og bor i Norge.

2.2.4 Språkets betydning

Funn av hvordan språket er ansett som viktige faktorer som spiller inn på identitetens utvikling, vektlegges både av Kaya og Prieur. Kaya (2014, s. 171) ser på språk som et sentralt kjennetegn på et kulturelt fellesskap. Språket brukes til å kommunisere den kulturelle identiteten, ved å for eksempel bruke sitt morsmål. Særlig foreldrene som selv hadde innvandret var opptatt av bruken av morsmålet, og det var viktig for dem å videreføre det til den neste generasjonen. Dette kaster lys på foreldrenes ønske om å opprettholde sin opprinnelige identitet, og for å markere seg som adskilt fra resten av samfunnet og omverden. Ved å kommunisere gjennom morsmålet sitt, stenger medlemmene av det språklige fellesskapet ut de som ikke har tilgang til forståelsen av dette språket. Morsmålet ble også brukt for å markere en kulturell grense som skilte de fra nordmennene. Kaya (2014, s. 171) skriver at denne markeringen først og fremst forekom av førstegenerasjonsinnvandrerne, men at de hadde et sterkt ønske om at morsmålet ble videreført til den neste generasjonen, slik at de også ble en del av dette avgrensede fellesskapet.

Det var allikevel viktig for mange av dem å mestre det norske språket godt, da dette var det språket de brukte da de var ute og i jobb. Kaya vektlegger altså språket som en inngangsbillett til det norske samfunnet, fordi det er avgjørende for muligheten en har til å inngå i den sosiale konteksten, samtidig som han legger vekt på hvordan språket skaper en grense mellom det etniske fellesskapet og det norske. Prieur (2002) legger vekt på hvordan språket skaper et bilde av forskjellighet, som videre kan påvirke den etniske tilhørigheten. Dette kan bidra til at barnet fra en ung alder opplever forskjellighet fordi språk, praksisformer og følelsesstruktur ikke er like som de fleste andres i samfunnet. Når individet blir eldre, vil forståelsen av at disse forskjellene ikke skyldes tilfeldigheter oppstå, og en vil derfor knytte det til sin egen etniske tilhørighet.

Med støtte fra Prieur (2002), Kaya (2014) og Fangen (2006) har jeg forsøkt å gi et innblikk i hvordan en kan forstå kjønn- og etnisk identitetsforståelse som sosiale konstruksjoner. Både identifiseringen og tilhørigheten som omhandler kjønn og etnisitet vil farges av de markørene

som ikke lar seg endre, og støtte seg på dyptgående sosialisering utenfra. Prieur (2002, s. 11) skriver at det åpenbart er et sosialt og kroppslig utgangspunkt som bidrar til å sette grenser for enkeltindividets muligheter. Kjønn og etnisitet bidrar også til å legge bestemte føringer og begrensninger for ulike grupper mennesker. Den sosialt etablerte betydningen av ulike tegn begrenser individene, og dette er tegn som ikke kan manipuleres fritt med. Kaya (2014) viser at identitetsutviklingen og identitetshåndteringen er nyansert for andregenerasjonsinnvandrerne, og det vil være flere faktorer som spiller inn i hva de vektlegger som viktige kulturelle verdier og holdninger, i forhold til sin identitet. Enten det skyldes det norske samfunnet, foreldrenes hjemland eller en blanding av disse to.

Identitet kan både beskrives som et kollektivt og et individuelt fenomen. Det vil være naturlig å se på den kombinerte identiteten hos andregenerasjonen, da mange føler tilhørighet både til den norske kulturen, samt kulturen som representeres gjennom foreldrene fra deres hjemland. Til tross for dette vil noen på grunn av opplevelsen av diskriminering og negative reaksjoner knyttet til sin etnisitet, ikke identifiserer seg med det norske i det hele tatt (Fangen, 2006). De belyste funnene fra de ulike forskningene som er presentert må sies å være varierende. Både i forhold til hvilken tilhørighet migrasjonsungdommen vektla mest i forhold til deres konstruksjon og forståelse av identitet, sett i forhold til kjønn og etnisitet.

2.3 Teori om utdanning

Nå skal jeg introdusere skole og skoleforskning som er relevant for mitt prosjekt. Jeg har valgt å bruke Pierre Bourdieu som teoretisk utgangspunkt, og jeg skal med hjelp av hans kapitalteori gå inn på betydningen av skole, utdanning og sosial bakgrunn. Jeg skal også definere sentrale begreper i hans teori, og skrive om sosial og etnisk kapital for å vise hvordan en kan forstå betydningen av kulturelt-, etnisk- og sosialt kapital for jenter som er andregenerasjons innvandrere.

2.3.1 Distinksjonen

Distinksjonen er relevant å bruke i min teori, fordi smaken som Bourdieu skriver om er et resultat av sosial bakgrunn, skole og høyere utdanning, og kulturell kapital.

Bourdieu (1995, s. 44) skriver at det i alle samfunn "... finnes et økonomisk system av kulturelle goder", og at disse kulturelle godene avhenger av individets måte å tilegne de seg. Han setter lys på hvordan de kulturelle godene har oppstått, ved at samfunnet vektlegger en måte som mer legitim enn den andre. Han slår fast at all form for kulturell virksomhet, enten det er lesing av litteratur eller kunst og musikk, må knyttes nært til utdanningsnivået til mennesker. Utdanningsnivået måles av antall år med studier eller utdanningstittel, og det sees i sammenheng med den sosiale bakgrunnen enkeltindividet har. Opplæring i familien og skolen har en relativ betydning, og den varierer av hvor stor grad de ulike kulturelle virksomhetene kan sies å være anerkjent av skolen. Den relative betydningen av opplæringen, avhenger også sterkt av den sosiale bakgrunnen, fordi denne er avgjørende for varigheten av opplæringen i skolen.

Sosial klasse vil være preget av det Bourdieu (1995, s. 45) omtaler som smak, hvilken musikksmak eller smak en har for kunst, fordi de ulike måtene å erverve smaken på ligger i det som allerede er gjort krav på av "god" og "dårlig" smak. Han skriver videre at enkeltindividene i samfunnet klassifiseres gjennom ervervelsesmåter, og gjennom disse ervervelsesmåtene tildeles de roller som for eksempel "skoleflink". Logikken i dette mener han ligger i hvordan enkeltindividet "leser" de ulike kunstverk (litteratur, musikk og billedkunst) med utgangspunkt i sin egen smak. Smaken som omtales vil være preget av enkeltindividets kulturelle kapital som baseres på utdanning, foreldrenes kulturelle kapital og hvor enkeltindividet befinner seg i det sosiale hierarkiet. Ulike individ vil derfor "lese" litteratur ulikt, basert på hvilken kulturell kapital de har. Hvordan enkeltindividet leser

kunstverkene baserer seg på koder, og det vil gi mening bare for de som kjenner kodene kunstverket er kodet etter (Bourdieu, 1995, s. 45-46). Foreldrenes kulturelle kapital vil derfor spille en sentral rolle for enkeltindividets kapital, og da særlig knyttet til utdanningskapital. Bourdieu (1995, s. 55) skriver at det oppstår et paradoks som viser at sammenhengen av utdanningskapitalen er like sterk, også på de områdene som skolen ikke har undervist i.

2.3.2 Kulturell kapital og habitus

Bourdieu (1995, s. 57) skriver om et paradoks, der det vil være naturlig å si at det ikke er bare selve utdanningen som påvirker den kulturelle kapitalen til enkeltindividet, men også den kulturelle kapitalen det bringer med seg å være født og oppvokst i familier med ulik kapital. Bourdieu (1995, s. 57) skriver derfor at det er mulig å slå fast to grunnleggende fakta om tilegnelsen av kulturell kapital. Han viser på den ene siden hvordan det er nær sammenheng mellom tilhørende oppfatninger av kulturelle virksomheter og utdanningskapitalen. Denne måles etter bevis på godkjent utdanning. samt den sosiale bakgrunnen knyttet til foreldrenes utdanning og yrke. På den andre siden viser han at betydningen av sosial bakgrunn øker ved lik utdanningskapital. Utdanningsnivå er allikevel ikke en tilstrekkelig indikator på den kulturelle kapitalen ifølge Bourdieu (1995, s. 57), grunnet kapitalens ulike oppnåelse. Kulturell kapital kan derfor være oppnådd gjennom skolen, men den kan også være arvet innad i familien.

Bourdieu (1995, s. 217) skriver om ulike skjemaer for habitus, og han definerer at skjemaene for habitus er "... opprinnelige former for klassifiseringer, og er så virkningsfulle som de er i kraft av at de virker under bevissthetens og språkets terskel, og derfor er hinsides det en kan granske og styre med viljen.". Klassifiseringene får en stor virkningsfull verdi fordi de befinner seg i språket og underbevisstheten, og det ligger utenfor vår makt å styre de ulike klassifiseringene med viljen vår. Han skriver at enkeltindividets habitus er et produkt av tilegnelsen av produktene som kommer av objektive strukturer, for eksempel språk og økonomi, samt kollektiv historie. I boken *Outline of a Theory of Practice* (1977, s. 85) skriver Bourdieu at habitusen som erverver seg i familien, ligger i erfaringene fra skole, knyttet til mottakelsen individet får av et spesifikt pedagogisk budskap i skolen. Habitusen til individet endres gjennom skolen, og denne endringen skjer ved at individet knytter nye teorier og arbeidserfaring til sine tidligere erfaringer. Dette viser hvordan enkeltindividene i samfunnet

skaper og opprettholder klassifiseringer av hva som er riktig og galt, som videre kan sies å påvirke den kulturelle kapitalen hos enkeltindividet.

Bourdieu (1995, s. 217) skriver at gjennom skjemaene for habitus anvendes "... de mest grunnleggende prinsippene for konstruksjon og vurdering av den sosiale verden", som innebærer automatiske gester som blir synlige gjennom kroppen. Disse gestene blir gitt ulik verdi, og kan sees i sammenheng med smaken som jeg har definert tidligere. De automatiske gestene kommer til syne gjennom måten en går på, håndbevegelser, måten munnen beveger seg når en spiser og snakker. Dette henger sammen med, og kommer til uttrykk gjennom de ulike sosiale klasser, kjønn og aldersgrupper. Verdien av de kroppslige gestene kommer til uttrykk gjennom praktisk mestring av det som er samfunnsmessige i tråd med følelsen av hva som passer seg og ikke i det sosiale rom. Smaken er som tidligere nevnt sterkt knyttet til den kulturelle kapitalen, og den kan sies å være en veiviser for orienteringen enkeltindividet gjør seg av sin egen sosiale posisjon i det sosiale rommet. Det vil også ligge goder i de ulike posisjonene, som igjen påvirkes av den kulturelle kapitalen, fordi noen posisjoner er høyere anerkjent enn andre. Bourdieu (1995, s. 218) skriver at kunnskapen enkeltindividet har om den sosiale verden derfor må sees i sammenheng med den kunnskapen som er rådende i det sosiale rom.

2.3.3 Sosial kapital

Sosial kapital er tilegnelsen av ressurser som er koblet til besittelsen av et nettverk av relasjoner. Dette kan være institusjonaliserte relasjoner der bekjentskap og anerkjennelsen mellom individene er gjensidige, og individet er medlem i en kollektiv gruppe. Ethvert medlem i den kollektive gruppen eier en kapital seg imellom. Ifølge Bourdieu gjengitt av Stephen Ball (2004, s. 21) kan disse relasjonene eksistere både i en praktisk, materiell eller symbolsk tilstand der utvekslinger av sosialt kapital bidrar til å opprettholde dem. Gruppene av enkeltindivider kan også være institusjonalisert i det sosiale gjennom garantien av et anerkjent navn, enten det er navnet til familien, skolen, et politisk parti eller en stamme. Handlingene i den institusjonaliserte gruppen er designet for å forme og informere de individene som inngår i gruppen, og utveksling av handlinger er mer eller mindre opprettholdt i det sosiale.

Volumet, altså størrelsen, av den sosiale kapitalen til et individ er avhengig av størrelsen på nettverket av forbindelser som hun eller han er en del av. Volumet av kapitalen, enten det er økonomisk, kulturelt eller sosialt, vil være forbundet med individets rettigheter knyttet til de andre i gruppen. Han skriver at det til tross for den sosiale kapitalens relative mangel på reduserbarhet knyttet til enkeltindividets økonomiske og kulturelle kapital, kan sosialt kapital aldri sies å være fullt ut selvstendig fra det økonomiske og kulturelle. Den sosiale kapitalen til enkeltindividet vil derfor være totalt avhengig av gruppene som det inngår i, i et sosialt nettverk. Hvilket sosialt nettverk de inngår i vil være preget av individets økonomiske og kulturelle kapital (Ball, 2004, s. 22).

Ut fra Bourdieus kapitalteori har andre forskere etter han videreutviklet kapitalbegrepet, og ut fra sosial kapital har begrepet etnisk kapital vokst frem. Tariq Modood har i sitt forskningsbidrag fra 2004 skrevet om etnisk kapital. Her beskriver han etnisk kapital som en kapitalform som er sterkt tilknyttet den sosiale kapitalen, og at det handler om et ønske innad i familien og et etnisk nettverk om å oppnå sosial mobilitet.

Modood (2004, s. 95) skriver at drivet for økt sosial mobilitet har en sammenheng med at foreldrene eller andre medlemmer av den etniske gruppen deler ambisjoner om å oppnå dette gjennom høyere utdanning. Denne ambisjonen deles og overføres på barna og ungdommene i det etniske fellesskapet. Han skriver også at det er viktig at foreldrene har makt og autoritet ovenfor barna sine, slik at barna forstår at de må gjøre det som er nødvendig for å oppnå høyere utdanning som utgangspunkt for økt sosial mobilitet. Modood (2004, s. 97) skriver at Bourdieus ideer om kulturell kapital er en god forklaring på artikkelen han selv skriver, med tanke på ideen om at kulturelt kapital øker ved akademiske kvalifikasjoner, og strategier familiene har for å investere i disse kvalifikasjonene. Til tross for dette skriver han at Bourdieu la liten vekt på det etniske når det kom til klasseinndelinger, og det er her Modood legger vekt på at det etniske er sterkt knyttet til den sosiale kapitalen. Den etniske kapitalen må regnes som en egen kapitalform, fordi det ikke kun er familien, men også det etniske nettverket som står for ambisjonen om sosial mobilitet gjennom høyere utdanning (Modood, 2004, s. 95-97).

2.4 Forskning på skole og migrasjonsungdom

Nå skal jeg gå inn på empirisk forskning om skole og utdanning. Forskningen jeg har valgt beskriver ulike tematikk knyttet til det å være andregenerasjonsinnvandrere i Norge, og jeg har plukket ut forskning om minoritetsungdom og jenter. Tematikken går inn på skole og skolerresultater, skole og høyere utdannings betydning, foreldrenes migrasjon som betydning for motivasjon og utdanningsdriv, sysselsetting og diskriminering, og mulige forklaringer på hvorfor jenter med en migrasjonsbakgrunn er så godt representert i høyere utdanning.

I 1995 skrev Unni Wikan boka *Mot en ny norsk underklasse? Innvandrere, kultur og integrasjon*. Wikans bok trakk linjen mellom en ny underklasse i Norge, og innvandrere som sto utenfor arbeidsmarkedet. Wikan var særlig bekymret for fremtiden og mulighetene for innvandreres norskfødte barn. 25 år etter denne utgivelsen tar sosiolog Are Skeie Hermansen (2019) tak i Unni Wikans (1995) bekymringer, og reflekterer over både diskusjoner om, og endret kunnskap om integrasjon og innvandring. Størrelsen på befolkningen av innvandrere har mangedoblet seg fra 1995 og frem til i dag. I lys av dagens situasjon, var Wikans bekymring om den etniske underklassens reproduksjon overdrevet. Hermansens (2019) funn viser at samfunnet har hatt en positiv utvikling mot en etnisk sammensatt middelklasse i Norge, og har ført til et større flerkulturelt uttrykk der etterkommerne av innvandrere er godt representert i de sosiale kretsene av befolkningen.

2.4.1 Hvordan klarer migrasjonsungdommen seg på skolen

Ifølge Liza Reisel og Idunn Brekke (2013, s. 12) har generelt sett sosial bakgrunn og foreldres utdanning mye å si for barns utdanningsvalg, og dette veier mer i barnets valg og skolepresentasjoner enn det kjønn gjør. Det er allikevel en forskjell for migrasjonsungdommen, der en ser at sosial bakgrunn har mindre kraft, selv om det selvfølgelig spiller en viss rolle. Ifølge SSB (Steinkellner, 2017) har botid mye å si for barn av innvandrere (som inkluderer både de som er født i Norge og de som kom til Norge før skolealder) for om personen er i høyere utdanning, men det har ikke like mye å si for prestasjonene underveis i skoleløpet. Ifølge Reisel og Brekke (2013, s. 12) velger minoritetsjenter høyere utdanning uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå. De beskriver at andelen av elever med innvandrerbakgrunn som tar høyere utdanning både er på høyde med, og faktisk høyere enn de andre øvrige i befolkningen. Tallene fra SSB (Statistisk Sentralbyrå,

2019) viser at norskfødte jenter med innvandrerforeldre i alderen 19-24 år har den høyeste andelen i høyere utdanning i Norge, med 46,1 %.

Alice Steinkellner har i en artikkel fra 2017 skrevet om hvordan det går med innvandrere og deres barn i skolen. Hun trekker frem nasjonale prøver for å vise til forskjellene i grunnskolen, hos elever med og uten innvandringsbakgrunn. De nasjonale prøvene fra 2016 viser at både de norskfødte med innvandrerforeldre og barn som selv har innvandret skårer lavere på prøvene, enn det de øvrige elevene uten innvandringsbakgrunn gjør. Det er allikevel et unntak på 5. trinn, der store deler av innvandrerne lå på det høyeste nivået i engelsk. På prøvene som omhandlet lesing og regning var store deler av elevene med innvandrerbakgrunn på det laveste mestringsnivå. Steinkellner (2017) viser samtidig at de barna som er andregenerasjonsinnvandrere befinner seg i mellomstilt mellom barn fra majoritetsbefolkning og innvandrerenelevne. Oppsummert skriver Steinkellner at resultatene viser at de gruppene av barn med migrasjonsbakgrunn som oppnår høyeste mestringsnivå over tid, er de elevene med høyt utdannede foreldre og som kommer fra sentrale strøk. Dette er funn som strider både med funnene Reisel og Brekke, og Leirvik (2014) når de presenterer funn der de viser at sosial bakgrunn ikke har like stor betydning for andregenerasjonsinnvandrere. Steinkellner viser at standpunkt karakterene til norskfødte av innvandrere har et høyere gjennomsnitt enn de elevene som selv har innvandret, samtidig som de ligger i et litt lavere sjikt enn elevene som representerer majoriteten.

I Mariann Stærkebye Leirvik sin PhD avhandling (2014) ser hun på betydningen av etnisk kapital i sammenheng med utdanningsatferden til etterkommerne av innvandrere. Hun viser til tidligere forskning, som synliggjør hvordan klassebakgrunn hos migrasjonsungdom ikke er av like stor betydning for ungdommens utdanningsatferd, altså utdanningsvalg og skoleprestasjoner, som den er hos majoritetsungdommen. I likhet med Reisel og Brekke (2013) skriver Leirvik (2014) at sosial klasse ikke vil være like avgjørende for etterkommerne av innvandrere. Leirvik (2014, oppsummering) skriver at "...etnisk kapital og subkulturelle kapitalformer er viktig for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere, og at kulturelle praksiser og rasjonelle vurderinger knyttet til disse kapitalformene viser hvorfor tradisjonelle ulikhetsforklaringer ikke strekker til.". Leirvik (2014) definerer etnisk kapital som verdier og normer, samt sosial kontroll innad i familien og i et etnisk nettverk. I avhandlingen trekkes det linjer mellom de unges ønske om å innfri foreldres ønske om utdanning, og en slags takknemlighetspraksis.

Uavhengig av bakgrunn er det ifølge Steinkellner (2017) kvinner som er best representert i høyere utdanning i Norge. Hun viser tall fra 2016 for hele befolkningen, der andelen kvinner i høyere utdanning var 43 prosent, sammenlignet med andelen menn som var 28 prosent i alderen 19-24 år. Tallene viser at kvinnene som er norskfødte med innvandrerbakgrunn er de som i dag har den høyeste andelen i høyere utdanning med 46,1 prosent. Både kvinner og menn som er norskfødte med innvandrerforeldre har en større andel av deltakelse i høyere utdanning, enn snittet for den øvrige befolkningen. I 2016 var snittet for kvinnene med innvandrerbakgrunn 8 prosentpoeng høyere i høyere utdanning, enn for kvinnene i resten av befolkningen.

Steinkellner (2017) skriver at elevene med innvandrerbakgrunn er på høyde med og i tillegg høyere enn den øvrige befolkningen blant dem som fullfører videregående, og fortsetter på høyere utdanning. Hun skriver at elevene med innvandringsbakgrunn i større grad fortsetter med høyere utdanning direkte etter videregående, enn det elevene uten innvandrerbakgrunn gjør. Dette kan ha en sammenheng med at det er vanligere i den øvrige befolkningen å ta et friår der man gjør andre ting, for eksempel å jobbe, reise eller ta et år på folkehøyskole. Ifølge Steinkellner (2017) kan det se ut som at dette ikke gjelder elevene med innvandrerbakgrunn i like stor grad. Tallene fra 2014 viser at elevene med innvandrerforeldre, som fullførte videregående skole i 2014, begynte 60 og 64 prosent direkte på høyere utdanning. Til sammenligning var det bare 42 prosent av elevene uten innvandrerforeldre som gikk direkte over på høyere utdanning. Andelen av norskfødte med innvandrerforeldre har økt mest i forhold til hvor mange de representerer av befolkningen i høyere utdanning, mellom alderen 19-24 år. Steinkellner (2017) viser at andelen har steget med hele 19 prosentpoeng siden 2001, for de norskfødte med innvandrerbakgrunn, og at en forklaring på dette er at denne gruppen oftere går direkte fra videregående til høyere utdanning, sammenlignet med hva de øvrige elevene gjør. Funnene i artikkelen viser også at blant både innvandrere og de som er norskfødte, er det flest kvinner som studerer.

2.4.2 Utdanningsdriv og ambisjoner

Jeg skal nå presentere forskning som viser funn som bidrar til å forklare andregenerasjonsinnvandreres motivasjon for høyere utdanning, utdanningsdriv og ambisjoner.

Ifølge Leirvik (2014, s. 14) har forskningens fokus som omhandler etterkommernes utdanningsvalg vendt seg siden 90-tallet. Fokuset ligger på utdanningsdrivet hos andregenerasjonsinnvandrerne, og jeg vil ta for meg funnene om dette utdanningsdrivet her. Ved å fokusere på utdanningsprestasjonene til etterkommerne og å se på utdanningsdrivet, har forskningen sett at etterkommerne velger retninger som i større grad kan sies å være prestisjefylte utdanningsløp. Dette til tross for at foreldrene knapt har noen utdanning. En forklaring på dette, mener Leirvik (2014, s. 14) kan være utdanningsdrivet hos etterkommerne, som oppstår ved at foreldrene har høyere aspirasjoner utdanningsmessig for sine barn. Denne aspirasjonen som eksisterer innad i familien kan overføres, uavhengig av barnas sosiale og kulturelle kapital. Funnene som legges frem i avhandlingen viser at utdanningsdrivet hos foreldrene overføres til barna, og at høyere utdanning verdsettes høyt. Høyere utdanning betraktes ifølge Leirvik (2014, s. 16) av mange som veien å gå for å kunne oppnå økonomisk kapital og økt sosial mobilitet. Effekten av sosial klasse vil ikke ha like stor betydning når etterkommerne verdsetter og velger profesjonsutdanninger, til tross for den gjeldende sosiale klassen de befinner seg i.

Verdsettelsen av akademisk suksess og høyere utdanning kan være en forklaring på funn Steinkellner (2017) trekker frem, der hun skriver at studentene med innvandrerbakgrunn er representert på de fleste studier, men at de allikevel har en høyere andel i noen fagområder. Hun skriver at andregenerasjonsinnvandrerne er godt representert på flere masterstudier, men særlig på disse prestisjefulle utdanningsløpene som Leirvik (2014) trakk frem. Steinkellner (2017) skriver at studenter med innvandrerbakgrunn er særlig godt representert på studier som tannlege og farmasi, studier som kan beskrives som prestisjefulle utdanninger som har høy status i samfunnet. Steinkellner og Leirvik viser begge funn som tilsier at den regjerende tanken om utdanningen helst skal rette seg mot høyt anerkjennende profesjonsutdanninger, for å innfri foreldrenes ønske om økt sosial mobilitet og status.

Utdanningsmotivasjonen til andregenerasjonsinnvandrere er derfor særdeles viktig for å oppnå høyere utdanning, og jeg skal nå presentere funn fra forskning som forklarer denne

utdanningsmotivasjonen. Leirvik (2014, s. 23) skriver om en takknemlighetspraksis hos etterkommerne, som kan bidra til å forklare hvorfor andregenerasjonsinnvandrerne er så godt representert i høyere utdanning. Takknemlighetspraksisen knyttes til følelsen barna av innvandrere sitter med når de føler at de skylder foreldrene noe, samt at de sitter med et ønske om å innfri foreldrenes framtidsforventninger. Følelsen av å måtte gi noe tilbake kan sies å komme fra foreldrenes historier om migrasjonen, og alt de har ofret for å gi barna et bedre liv. Takknemlighetspraksisen kan derfor sies å påvirke etterkommernes ambisjoner og utdanningsatferd.

Denne takknemlighetspraksisen har også John Horgen Friberg belyst i sin Fafo-rapport fra 2016, som er basert på en spørreundersøkelse av 7000 elever fra 1. videregående skole med og uten innvandrerbakgrunn. Han har i motsetning til Leirvik (2014) forklart det gjennom et innvandrerdriv (Friberg, 2016, s. 45). Dette innvandrerdriver sier han kan komme av ungdommenes sterke familieorientering, samt opplevelsen av stå i gjeld til foreldrene sine, fordi de ofret seg da de flyttet fra hjemlandet, for å gi barna muligheter som de selv ikke hadde. Friberg skriver at denne takknemlighetsgjelden som barna føler på, kan føre til at de får en følelse av å skyldes foreldrene at de jobber hardt for å realisere ambisjoner og muligheter de har i det norske samfunnet. Friberg (2016, s. 45) skriver også at det kan forklares med foreldrenes strenge oppdagelsespraksis, som fører til en sterkere sosial kontroll av barnas innsats i skolen. Dette innvandrerdrivet kan dermed sagt skyldes flere ting, men uavhengig av årsaken til det, viser funn fra Friberg (2016, s. 86) at det bidrar til en økt sosial mobilitet for etterkommerne av innvandrerne.

I tråd med hvordan Leirvik (2014) og Friberg (2016) forklarer den sterke motivasjonen for høyere utdanning hos andregenerasjonsinnvandrere gjennom en takknemlighetspraksis og et innvandrerdriv, skriver også Silje Noack Fekjær om dette i sin forskning fra 2006. Fekjær (2006) anser drivet for å skape et bedre liv som en viktig faktor for migrasjonsundommens høye utdanningsmotivasjon. Foreldrene til migrasjonsungdommen tar også del i dette, og dette kan en se i forhold til begrunnelsen for migrasjonen. Foreldrenes begrunnelse for migrasjon kan ifølge Fekjær (2006, s. 62) ofte være at de ønsker å gi barna sine muligheter de selv ikke har hatt, og at de derfor har store ambisjoner på vegne av barna. I forhold til kjønnsforskjellene i høyere utdanning, påpeker Fekjær (2006, s. 68) at forskjellene er mindre blant minoritetsungdommen enn hos majoritetsungdommen. Til tross for dette, var en større

del av majoriteten representert i høyere utdanning enn minoritetsungdommen da denne artikkelen ble publisert (Fekjær, 2006, s. 59).

Med utgangspunkt i nyere forskning jeg har presentert kan statistiske data i dag fortelle oss at andregenerasjonsinnvandrere generelt har en større andel av deltakelse i høyere utdanning enn majoritetsbefolkningen, og at det av andregenerasjonsinnvandrerne er kvinner som har den høyeste andelen i høyere utdanning i dag (Steinkellner, 2017).

2.4.3 Foreldrenes rolle og påvirkningskraft

Jeg skal nå presentere hvilken rolle og påvirkningskraft foreldrene til andregenerasjonsinnvandrerne kan ha, sett i sammenheng med foreldrenes forhold til skolen. Jeg viser til en rapport fra 2009, skrevet av Monica Five Aarset og Miriam Latif Sandbæk. Forskningen baserer seg på en rapport som dekker mer enn det jeg skal ta for meg. Jeg har derfor valgt å trekke frem kapittel 5, som viser funn der en ser hvilke erfaringer foreldrene til migrasjonsungdommen har med skolen, og se på forholdet deres til skole.

Foreldrene som ble intervjuet under gruppeintervjuet i forskningen var ifølge Aarset og Sandbæk (2009, s. 52) alle opptatt av at barna deres fullførte skolen, og de var opptatt av hvor stor betydning utdanning har. Foreldrene til barna som tok videregående opplæring var veldig stolte, og foreldrene til de barna som ikke hadde det like lett i forhold til skolen var preget av en stor bekymring rundt dette. Alle foreldrene i gruppeintervjuet var enige om at utdanning var veldig sentralt for barnas fremtid.

Aarset og Sandbæk (2009, s. 52) viser i sin rapport til tidligere forskning, som sier at foreldrene til minoritetsungdommen ser på skole og utdanning som veldig viktig for sine barn. Til tross for dette viser forskningen at skolen opplever utfordringer når det kommer til det å holde en god kontakt med foreldrene, og dette er noe også foreldrene på sin side har en opplevelse av. Migrasjonsforeldrene ga under fokusgruppeintervjuet uttrykk for hvordan de ønsket å bli møtt av lærerne. De uttrykt et ønske om at lærerne skulle møte og behandle dem som kompetente voksne. De ønsket at kommunikasjonen mellom lærer og forelder skulle være preget av åpenhet som gjorde at lærerne ga klar beskjed til dem, hvis det hadde oppstått noen problemer for barna deres. Flere av foreldrene ga ifølge Aarset og Sandbæk (2009, s. 52) uttrykk for kritikk mot skolen, på grunn av deres egne opplevelser av å bli diskriminert og

kritisert. Kulturforståelsen hos lærerne var også noe foreldrene la vekt på, og de opplevde at det var mangel på denne, samt informasjon fra skolens side. Det oppsto også kulturelle forskjeller i form av synet på skolens oppgaver versus hjemmets. De skriver at det derfor vil være viktig at skolen informerer foreldrene om hvordan de på best mulig måte kan støtte barna sine, og legge til rette for det ansvaret de har fått fra skolen. Dette ansvaret kan innebære hjelp til lekser og skolearbeid, samt deltakelse i barnas faglige utvikling.

Dette kan tyde på at mangel på samarbeid og en god kommunikasjon mellom lærer og foreldre kan ha en negativ påvirkning på migrasjonsundommens opplevelse av skolen. Barna og ungdommen kan påvirkes av foreldrene, og deres opplevelse av skolen knyttet til hvordan de selv føler seg møtt, sett og hørt. Det kan derfor tyde på at samarbeidet mellom lærere og foreldre er avgjørende for å tilrettelegge for en god fremtid for barna.

2.4.4 Diskriminering og sysselsetting

Jeg skal nå presentere funn som viser hvordan diskriminering kan påvirke hvordan andregenerasjonsinnvandrerne i skolen og arbeidslivet.

Silje Noack Fekjær (2006) har undersøkt og forsket på utdanningsvalg hos annengenerasjonen av etniske minoriteter i Norge, og hvordan status i jobbmarkedet kan bidra til mer likestilte sosiale og økonomiske levekår. Opplevelsene migrasjonsungdommen har av skolen, vil ifølge Fekjær (2006, s. 63) påvirke utdanningsmotivasjonen og holdningene deres.

Utdanningsmotivasjonen kan raskt reduseres hos migrasjonsungdommen, hvis de opplever diskriminerende og negative holdninger fra medelevene og lærerne sine. Negative holdninger og diskriminering kan i stor grad påvirke både utdanningsmotivasjonen og skoleprestasjonene som sådan. Dette kan tyde på at diskriminering fører til en innskrenket mulighet for å gå videre til høyere utdanning, med tanke på krav til karakterer og prestasjoner, samt bremse utviklingen av sosial mobilitet hos andregenerasjonsinnvandrerne. Diskriminering kan derfor på sikt påvirke andregenerasjonsinnvandernes sysselsetting.

Friberg (2016, s. 37) presenterer viktigheten av inkludering, og diskrimineringens konsekvenser for høyere utdanning og sosial mobilitet. Han skriver videre om klassereisen der han i 2016 viser at tre av ti etterkommere av innvandrere er registrert som studenter, i motsetning til resten av majoritetsbefolkningen der to av ti i alderen 19-34 år er registrert i

høyere utdanning. Når en ser på gapet mellom de uten innvandringsbakgrunn og de norskfødte etterkommerne av innvandrere, viser rapporten fra 2016 at frafall fra videregående skole har blitt redusert med halvparten de siste to tiårene. Friberg (2016, s. 37) trekker linjer mellom denne positive utviklingen, og norske skolars økte søkelys på inkludering av ungdommer med migrasjonsbakgrunn. Til tross for denne positive utviklingen, viser tidligere forskning ifølge Friberg at sysselsetting til de unge med innvandrerbakgrunn er litt lavere. Noe han mener det er grunn til å tro at skyldes diskriminering, både av etnisitet og kjønn under ansettelsesprosessen. Han nevner allikevel det faktum at når etterkommerne først er i jobb, viser de til like gode resultater som majoritetsbefolkningen. Tilsvarende finner vi i Hermansens forskning (2019) som viser at andregenerasjonsinnvandrerne kan oppleve etnisk diskriminering i forhold til ansettelsesforhold. Til tross for denne, og de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene som preger utdanningsvalg, arbeid og inntekt, klarer etterkommerne av innvandrerne seg godt i arbeidslivet i Norge.

For å oppsummere, viser forskningen jeg har presentert at sosial bakgrunn og kulturell kapital er noe som har vært vektlagt ulikt, men at de fleste av forskerne skriver at den sosiale bakgrunnen til andregenerasjonsinnvandrere ikke er av like stor betydning, som det den er for majoritetselever. Det kan også tyde på at den sosiale klassebakgrunnen har fått mindre betydning for migrasjonsungdom de senere årene, når en ser forskjellene fra forskning som er gjort på tidlig 2000-tallet, i forhold til forskning som er gjort senere. Forskningen som er presentert viser at andregenerasjonsinnvandrere tar høyere utdanning, på tross av foreldrenes sosiale bakgrunn og mangel på utdanning. Foreldrene er viktig for andregenerasjonsinnvandrernes, og har stor betydning for motivasjonen og drivet til barna. Forskningen jeg har presentert viser også at det er en forskjell på majoritetselever og minoritetselever når det kommer til betydningen av foreldres sysselsetting og utdanning. For andregenerasjonsinnvandrere er ikke dette i like stor grad avgjørende for utdanningsatferd, slik det er for majoritetselevne. Når det gjelder begge kjønn, viser forskningen av det er jenter generelt som er best representert i høyere utdanning. I alderen 19-24 år er det allikevel migrasjonsjentene, som er andregenerasjonsinnvandrere, som har den høyeste prosentandelen i høyere utdanning i Norge.

Det finnes derfor mye forskning om hvordan migrasjonsjenter gjør det i skole og høyere utdanning, hva som er viktige faktorer som spiller inn på motivasjon og driv, og at de til tross for sosial bakgrunn er den gruppen som har størst prosentandel i høyere utdanning i Norge.

Det forskningen allikevel ikke sier noe om, er hvorfor disse jentene gjør som de gjør, og andre aspekter enn prestasjoner og resultater som har vært viktig for dem i skolen. Det sosiale aspektet som inngår i skolen, er ikke nevnt som en forklaring på hvorfor noen gjør det bra, og andre ikke gjør det like bra. Kjønsroller og kjønnsidentitets betydning i skolen og for høyere utdanning er heller ikke aspekter som har blitt tatt med i betraktningen, når tidligere forskning presenterer forklaringer på hvorfor andregenerasjonsinnvandrere, og da særlig jenter, er så godt representert i høyere utdanning. Dette er derfor fenomen og aspekter jeg skal undersøke i min analyse av undersøkelsens datamateriale, tidligere teori og forskning.

3. Metode

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitative forskningstilnæringer handler ifølge den norske sosiologen, Pål Repstad (2014, s. 16) om karakterisering av noe eller noen. Ordet kvalitativ henviser til kvalitet, det vil si karaktertrekk eller egenskaper som omhandler ulike fenomen. Det sentrale hjelpemiddelet for analysen i den kvalitative tilnærmingen vil være analysen av selve tekstmaterialet, og teksten benyttes som arbeidsmateriale for å formidle de sentrale uttrykkene en ønsker å formidle. Intervju av informanter (de som intervjues og har særlig god kjennskap til fenomenet en ønsker å undersøke) er en veldig sentral måte å innhente data i en kvalitativ forskning, og innholdet i intervjuet nedtegnes til en tekst, slik at en som forsker kan analysere den (Repstad, 2014, s. 17).

Formålet med en kvalitativ forskningstilnærming er ifølge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2018, s. 42) å få en forståelse av perspektivet til intervjupersonen som intervjues, og et større innblikk i deres dagligliv. Den kvalitative forskningen retter fokuset mot enkeltmenneskene som befinner seg i et sosialt fellesskap, som en selv ikke er en del av. Hvis jeg som forsker skal kunne få forståelse og innsikt i sosiale fenomen jeg selv ikke er en del av, må jeg innrette meg mot aktørene som har opplevd fenomenene. Da kan de med sine egne perspektiv beskrive denne verden slik de opplever den. Det kvalitative tar derfor utgangspunkt i at virkeligheten til enkeltmennesker, er det mennesket selv oppfatter som virkelig (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 45).

En kvalitativ forskningstilnærming kan ifølge Repstad (2014, s. 17) sies å gå i dybden av noe fremfor i bredden. Dette begrunner han med at det kvalitative perspektivet begrenser studiene til få informanter, eller innretter seg mot spesifikke og avgrensede miljø. Miljøet og informantene studeres med et helhetlig perspektiv der en ser på de konkrete nyansene innad i miljøet, eller i informantenes livsverden (Repstad, 2014, s. 17). Den kvalitative forskningstilnærmingens fokus kan derfor sies å ligge i nærheten mellom forsker og informanter/miljø, slik at en som utenforstående skal få ulike perspektiver og nyanser av det fenomenet en ønsker å utforske. Særlig det kvalitative forskningsintervjuet er opptatt av å få tak i informantenes synspunkt, det vil si "Aktørenes egen virkelighetsoppfatning, deres motiver, deres tenkemåte - i all sin nyanserikdom, og så lojalt og autentisk gjengitt som forskeren bare kan få det til." (Repstad, 2014, s. 19). Uten aktørene (blir også kalt

informanter) hadde altså ikke forskningen funnet sted, fordi det er deres livserfaring og nyansering av erfaringer og tidligere liv som er hele grunnlaget for forskningen.

3.2. Narrativt design

Et narrativt design er en del av en kvalitativ metode. I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke et narrativt design, det vil si en narrativ tilnærming til innhenting av forskningsdata. Jeg skal derfor gjøre rede for hva som er sentralt for dette type design, og gi en begrunnelse på hvorfor dette designet var hensiktsmessig å benytte i sammenheng med oppgavens problemstilling.

En narrativ metode kan ifølge Barbara Czarniawska (2010, s. 239) defineres som "... teorien om og studiet af fortællinger og fortællestrukturer og hvordan de påvirker vores opfattelse. I princippet kan ordet referere til et hvilket som helst systematisk studie af fortællinger, selv om brugen af begrepet i praksis er langt mer begrenset (...)". Det er altså enkeltmenneskets virkelighetsoppfatning og fortelling om eget liv en som forsker er ute etter. Czarniawska (2010, s. 240) skriver at fortellingene et menneske har om eget liv vil være en av de største kildene til at en får innsikt i menneskets sosiale livsverden. Det legges også stor vekt på kommunikasjonsformen som omhandler fortellinger, og at dette kan bidra til at forskningsobjektet opplever det som enklere å dele informasjon når det formidles gjennom fortellinger. Fortellinger er en kommunikasjonsform vi mennesker benytter hver dag, enten det er gjennom underholdende historier, for å søke ny kunnskap eller dele kunnskap og fortolkninger en selv sitter med. Dette kan derfor ansees som en fordel for kommunikasjonen i for eksempel et intervju, grunnet at kommunikasjonsformen er kjent for intervjuobjektet (Czarniawska, 2010, s. 240). Ved å anvende et narrativt design vil en være opptatt av forbindelsene mellom fortellingens ulike elementer, fremfor å søke etter en årsak og virkning. Intensjonen vil heller omhandle fortellerens regelmessigheter og mønster i det som kommer frem i fortellingen. En fortelling kan også sies å være en historie, og denne historien er viktig innenfor det narrative perspektivet. Fortellingen eller historien er konstruert av mennesket som "eier" den, og den danner en ramme som utvikles og bygges ut ved å tilpasse seg nye hendelser (Czarniawska, 2010, s. 241-43).

For å få tilgang til jentenes fortellinger, vil jeg i denne masteroppgaven benytte intervju som datainnsamlingsform. Intervjusituasjonen kan ifølge Czarniawska (2010, s. 247) være en god

arena for produksjon av fortellingene. Forskeren som intervjuer vil være vitne til de allerede produserte historiene, og dette vil være et godt utgangspunkt for at forskeren kan videreføre disse fortellingene. Som forsker er det viktig innenfor den narrative metoden å benytte få og åpne spørsmål, slik at en istedenfor å motta analytiske svar, setter i gang den narrative produksjonen hos intervjuobjektet. Informantene i et narrativt intervju forteller med utgangspunkt i egen virkelighetsoppfatning og perspektiv, basert på tidligere konstruert og produsert kunnskap. Dataene som forekommer i et slikt intervju vil derfor kunne ansees som særlig individuelle og spesifikke. Behandlingen av disse dataene vil derfor være betydelige for forskeren som skal fremstille de i en forskning som kan leses av allmennheten. Det er viktig at når en som forsker har gjennomført intervjuene behandler dataene i sin egenhet. Det vil si at en ikke plukker ut og fragmenterer kun det en selv er opptatt av, men gjenforteller det i sin helhet. Jeg må ta forhåndsregler som kan innebære å legge bort mine egne holdninger, slik at jeg gjengir fortellerens fortelling i sin mest mulig opprinnelige form (Czarniawska, 2010, s. 250).

Det kan ifølge Tom Ritchie (2013, s. 64) trekkes linjer mellom narrativ metode og konstruktivisme, og dette begrunner han med at konstruktivismen utgjør et erkjennelsesteoretisk grunnlag for narrativ praksis og tenkning. Ritchie (2013, s. 64) gir en vid definisjon av begrepet, og skriver at det omhandler en antakelse om at virkelighetsoppfatninger til mennesker formes gjennom måten vi prater. Hvordan vi tenker og snakker om virkeligheter gjennom språket vårt, ved bruk av sosiale konvensjoner og begreper, er grunnlaget for den virkeligheter vi erkjenner og opplever. Det faktum at virkeligheten eksisterer gjennom språk og tenkning skiller han allikevel fra tanken om at virkeligheten ikke eksisterer i seg selv. Ritchie (2013, s. 64) skriver at konstruktivister flest vil si at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår iaktakelse av den, samtidig som at mennesker ikke har noen direkte tilgang til virkeligheten uten språket og tankene våre. Virkeligheten og menneskets livsverden kan derfor sies å være som en fortelling som en selv er deltaker i å skape.

3.2.1 Konstruksjonens betydning for narrativet

Historiene vi mennesker forteller om livet vårt og oss selv danner en innramming av opplevelser vi har, og handlinger vi utfører. Uten denne innrammingen ville handlinger og opplevelser ikke blitt oppfattet som avgrenset i forhold til tid og sted. Innrammingen som handler om hvordan vi snakker og forteller en historie om oss selv, bidrar til å utvikle

identiteten vår. Denne organiserte og strukturerte fortellingen vi har om oss selv, basert på innrammingen vår, er avgjørende for måten vi skaper og konstruerer oss selv som enkeltindivider. Samtidig som fortellingene også konstruerer mennesker rundt oss (Ritchie, 2013, s. 66). De narrative prosesser, altså grunnlaget for fortellingene, som skjer i oss mennesker kan ifølge Ritchie (2013, s. 66) beskrives som psykologiske mekanismer som gir oss mulighet til å skape en mening ut fra informasjon, hendelser og opplevelser vi sitter på. En kommer heller ikke foruten språk og kognitive prosesser for å skape en mening rundt det vi får av informasjon og opplevelser. Uten språket vil disse opplevelsene og hendelsene kun oppfattes som løsrevne fragmenter av hendelser, informasjon og opplevelser som ikke har noen sammenheng, og gir derfor ingen mening for mennesket. Formingen av dette helhetsbildet er avgjørende også for enkeltindividets identitetsforståelse, fordi den bidrar til å skape mening og innhold for identitetsforståelsen. Identitetsforståelsen vår vedlikeholdes og videreutvikles av de sammenhenger og meningen vi har funnet, ut fra hendelser som har forekommet både i fortid og nåtid (Ritchie, 2013, s. 67). Dette påvirker igjen enkeltindividets mulighet til å orientere seg både til forholdet en har til egne opplevelser og seg selv, samtidig som det påvirker forholdet en har til omverden rundt og sin egen rolle i den. Identiteten kan derfor ikke sies å være noe fastsatt ved oss mennesker, den skapes gjennom konstruksjonen vi gjør av oss selv gjennom fortellinger og narrativet.

Narrativet og fortellingene vi konstruerer som en forståelse av oss selv og identiteten vår, avhenger veldig av omverden rundt. Kulturelle betydninger i samfunnet vi lever i, vil ha stor påvirkningskraft på enkeltindividets konstruksjon av identiteten. Prosessene styres av den kulturelle tradisjonen som omhandler hva som er ansett som riktig og galt, og hvordan man ikke burde være som enkeltindivid (Ritchie, 2013, s. 68). Gjengitt av Ritchie (2013, s. 69) kan en ifølge sosialkonstruktivistene si at diskurser og språk skaper menneskenes levende virkelighet. Identiteten og menneskets fortellinger om seg selv skapes gjennom språket, med utgangspunkt i de diskursene som eksisterer i verden rundt oss. En diskurs kan defineres som måten vi gjennom språket beskriver verden, hverandre og oss selv på. Diskursene i konteksten (samfunnet) vi lever i vil i denne sammenheng være en forutsetning for vår egen identitetsforståelse, og vår egen oppfattelse av oss selv. Identiteten kan derfor sies å utfolde seg gjennom språk og diskurser i sosiale prosesser (Ritchie, 2013, s. 68). Denne tanken om at menneskets tilgang til forståelse av egen identitet og mennesker rundt seg ligger i språket, vil derfor være veldig sentral i det narrative designet. Grunnen til dette er at forskeren får tilgang

til et perspektiv og en forståelse som en selv står utenfor, når informantene bruker språket til å fortelle om seg selv og sin livsverden.

3.3 Utvalg

Utvalget i denne studien er strategisk utvalgt. Informantene som har deltatt er jenter/kvinner med migrasjonsbakgrunn. I denne studien vil jenter med migrasjonsbakgrunn inkludere jenter som er norskfødte med innvandrerforeldre, og jenter som er født i utlandet og har innvandret til Norge, som samsvarer med SSB sin definisjon (Høydahl, Even, 2014). Utvalget er begrenset av at jentene som har innvandret til Norge, må ha gjort det senest rundt alderen 6-7 år. Begrunnelsen for at utvalget har en avgrenset alder for de som ikke er født i Norge, skyldes at det i denne studien har en sterk relevans at jentene har tatt hele sin skolegang i Norge. Informantene er mellom alderen 18-30 år, og det er gjennomført 5 narrative intervjuer. Alle jentene som ble intervjuet hadde ulike landbakgrunn. Jentenes opprinnelsesland var Serbia, Kosovo, Tyrkia, Iran og Vietnam. Noen av dem var i starten av voksenlivet, og fortalte om planene for videre skolegang. To av de var godt i gang med studier og nærmet seg arbeidslivet. Den siste jenta var voksen, men var ikke sysselsatt gjennom jobb eller utdanning.

Strategiske utvalg er vanlig i små kvalitative studier når en har få informanter, og når en ønsker størst mulig variasjon med henhold til bakgrunn. Fokuset lå på at utvalget i størst mulig grad skulle være så kvalitativt spredt som overhodet mulig, for å få tilgang til flest mulig perspektiver ut fra utvalget som også hadde fellesnevnerne knyttet til kjønn og bakgrunn. Fellesnevnerne var som tidligere nevnt at informantene var jenter, og at alle hadde migrasjonsbakgrunn. Å finne informanter tok lengre tid enn planlagt, og skjedde ikke helt sånn som det var tenkt. Det oppsto forsinkelser i rekrutteringen av informanter i prosjektet jeg var en del av, og det endte derfor med at jeg skulle rekruttere informanter på egen hånd. Jeg kontaktet derfor mange bekjente i byen jeg bor, for å komme i kontakt med informanter som kunne være aktuelle. Gjennom mitt sosiale nettverk kom jeg i kontakt med flere jenter som passet kriteriene, men det var flere som var skeptiske, og ikke ønsket å stille opp til intervju. Til slutt fikk jeg kontakt med 5 ulike jenter som ikke hadde noe bekjentskap til hverandre, men som alle kjente noen jeg kjente. Disse 5 jentene ønsket å stille opp, og ble derfor mine informanter.

3.4 Fremgangsmåte og gjennomførelse av datainnsamling

Ved å anvende den induktive tenkemåten starter en med et utgangspunkt som "... en idé eller en observasjon av et fenomen som vekker nysgjerrighet." (Halvorsen, 2018, s. 24). Halvorsen skriver videre at den induktive tankemåten ønsker å se på virkeligheten med minst mulig forventinger, teorier og hypoteser i bakhodet. En vil allikevel ikke komme foruten sin egen forforståelse, og forskerens språk omkring samfunnsmessige fenomener som skal utforskes vil være bygd inn i individet. Dette vil videre påvirke hvilken oppfatning forskeren har av fenomenene, og måten en studerer dem (Halvorsen, 2018, s. 24). Jeg var interessert i å se på hva skole og utdanning hadde hatt av betydning i jentenes fortellinger. Jeg kan derfor ikke si å være helt induktiv, fordi jeg hadde et utgangspunkt som gjorde at oppfølgingsspørsmålene ble styrt av dette ønsket. Jeg var samtidig åpen for at skole og utdanning ikke hadde hatt noen særlig betydning for jentenes kjønnskonstruksjon. Fremgangsmåten startet med at jeg gjennom bekjente kom i kontakt med jentene, og jeg utdypet hva undersøkelsen handlet om. Jeg sendte jentene informasjonsskrivet som ligger som vedlegg i masteroppgaven, og intervjuguiden til de som ønsket det. I utgangspunktet skulle jeg møte alle jentene for å gjennomføre intervjuene, men Covid-19 viruset og unntakstilstand i Norge førte til at kun to intervju ble gjennomført ved å møte jentene. De resterende tre intervjuene ble gjort over videosamtale og telefon.

Intervjuguiden som ble brukt under intervjuene, legges med som vedlegg i masteroppgaven. Slik en kan se i spørsmålene som er utformet i intervjuguiden, ble det benyttet et livsfaseperspektiv i intervjuene. Den består kun av tre spørsmål knyttet til de unge kvinnenes livsfaser: altså barndom, ungdom og tidlig voksenliv. Med disse tre spørsmålene ønsket jeg å få informantene selv til å fortelle mest mulig fritt i forhold til livsfasene og tematikken som omhandler hvordan de oppfatter seg selv. Med tanke på at denne intervjuguiden først og fremst var tiltenkt tematikken i forskningsprosjektet jeg har vært med i, stilte jeg oppfølgingsspørsmål om skole og utdanning i forhold til de tre hovedspørsmålene.

Jeg benyttet en båndopptaker under alle intervjuene, og før vi satte i gang fortalte jeg litt om meg selv og prosjektet jeg er en del av. Jeg nevnte også jentenes rettigheter både til å trekke seg om de ønsket det, og hvordan jeg som forsker skulle anonymisere dem i datamaterialet mitt. Under selve intervjuet benyttet intervjuguiden i det ustrukturerte intervjuet. Det ustrukturerte intervjuet foregår muntlig, der den som intervjues styrer samtalen mest mulig og fører den. Ifølge Halvorsen (2018, s. 137) er denne metoden relevant "... når forskeren er

interessert i fenomener som allerede har skjedd, som er av privat karakter, eller som forskeren av andre grunner ikke har mulighet for å observere selv.”. Dette var derfor en god metode å bruke for datainnsamlingen i forskningen, fordi jentene selv sitter med førstehåndskjennskap som kan gi svar på den aktuelle problemstillingen. Intervjuene som ble gjennomført hadde en viss form for fleksibilitet i forhold til hvilken informasjon jentene kom med og ikke, og det var rom for oppfølgingsspørsmål der det var relevant.

Et av hovedfokusene under intervjuene var at jeg som forsker ikke skulle lede jentene til noen spesifikke tema eller svar basert på min forforståelse i henhold til problemstillingen. Under intervjuene var jeg bevisst på hvilke feilkilder som kunne oppstå, og jeg prøvde å unngå faktorene til at de oppsto. Rammefaktorer som hvor intervjuet forekommer kan påvirke informantens svar, samt synlige egenskaper, for eksempel hvis den som blir intervjuet har forhåndsskapt holdninger knyttet til intervjuerens alder, kjønn, rase, klær eller oppførsel (Halvorsen, 2018, s. 138). Til tross for denne bevisstheten var det nærmest umulig å unngå at jentene som ble intervjuet ikke gjorde seg opp en formening om meg. Jeg tok forhåndsregler ved å ikke uttrykke noen mening i forhold til hva jeg mente var riktig og galt med tanke på temaet, og jeg oppførte meg i den sammenheng som mest mulig nøytral.

Etter intervjuene var gjennomført sørget jeg for at alle jentene var komfortable med det som hadde blitt sagt. Jeg ga uttrykk for at de når som helst kunne kontakte meg for å trekke seg, trekke tilbake noe de hadde sagt eller komme med spørsmål. Jeg har i etterkant av intervjuene reflektert over forskjellene på disse tre ulike måtene å gjennomføre intervjuene. Jeg hadde selvfølgelig ønsket at alle intervjuene kunne foregått ved å møtes. Dette fordi jeg så nyttigheten av relasjonen og kommunikasjonen som oppsto i intervjuene der jeg møtte informantene, og var i samme rom som dem. Samtidig måtte jeg gjøre det beste ut av situasjonen, og det fungerte også greit med telefonintervju og videosamtaleintervju. Etter at intervjuene var gjennomført lagret jeg alle opptakene på en minnepenn, og slettet dem fra båndopptakeren.

3.5 Etske retningslinjer og refleksjoner

Gjennom dette forskningsprosjektet er det flere etiske retningslinjer som er fulgt av meg som er ansvarlig for oppgaven. Jeg har som tidligere nevnt tatt del i et større prosjekt med navn jenter i en migrasjonskontekst. Prosjektet er godkjent av NSD, og godkjenningen ligger som vedlegg. Jeg skal først gjøre rede for hvilke etiske retningslinjer jeg har fulgt, for så å diskutere etiske refleksjoner som er tatt.

De etiske retningslinjer innenfor forskning er veldig viktig å være seg bevisst, særlig når en forsker på mennesker. Jeg skal derfor gjøre rede for de etiske retningslinjene og refleksjonene jeg har gjort. Det er tatt utgangspunkt i søknad om forskning fra Norsk senter for Forskningsdata og forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). De forskningsetiske retningslinjene slår fast at forskning er viktig, samtidig som det kan utgjøre skade hvis det ikke blir gjennomført med viktige forbehold. De skriver at “Forskeren må forsikre seg om at forskningen ikke bryter med lover og regler eller utgjør en risiko for mennesker, samfunn og natur – i tråd med forskningsetiske prinsipper om bærekraft og føre-var.” (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Dette er forbehold som er betraktet og ivaretatt i denne forskning, og begrunnelsen for dette er at denne forskningen ikke utgjør noen risiko. Verken for menneskene som har bidratt til datamaterialet, eller menneskene som skal lese eller anvende den videre. Hensyn til menneskeverd og personvern har også vært en viktig del av etikken i undersøkelsen, da særlig i forhold til informantene som har deltatt. Datamaterialet har blitt forvaltet slik at informantenes integritet har blitt best mulig ivaretatt, og deres privatliv har blitt ivaretatt så godt som mulig gjennom å fjerne sensitiv informasjon om privatlivet deres i informantportrettene. Dette har blitt gjort for å unngå eventuelle urimelige belastninger for informantene.

Jeg har i transkripsjonen av datamaterialet fjernet alt av navn, stedsnavn og lignende for å gjøre det jeg kan for å unngå at jentene kan identifiseres i informantportrettene. Jeg har også fjernet viktige opplysning som handler om jentenes helse, fritidsaktiviteter og hvilke skoler de har gått på. Ifølge forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016) må jeg som forsker og intervjuer holde et løfte ovenfor min informants konfidensialitet. Dette har blitt gjort ved at identifiserende informasjon ikke har blitt formidlet videre, og ved at informanten på minst mulig måte kan identifiseres ut ifra min formidling av forskningen. Jeg konkluderer med at det er nærmest umulig å kunne si helt sikkert at informantene ikke

kan identifiseres ut ifra min forskning, men jeg understreker allikevel at jeg har gjort alt jeg kan for å bevare deres anonymitet. Jeg har også vært bevisst på de etiske problemstillinger som ligger i transkriberingen. Jeg har tatt hensyn til intervjupersonens muntlig uttalelser, og det er derfor foretatt en skriftlig transkripsjon som er basert på lojalitet fra min side (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette innebærer at jeg som forfatter av oppgaven har transkribert de muntlige fortellingene så ordrett som mulig, og at jeg ikke kun har transkribert og trukket frem de fortellingene og svarene som bekreftet mine antakelser i lys av tema og problemstilling.

Informasjonsplikten i henhold til forskningen har vært betraktet, og det er innhentet samtykke til samtlige informanter som har deltatt. Kravet om samtykke har vært opprettholdt på grunn av viktigheten av informantenes personlige integritet, og deres frihet og selvbestemmelse. De har fått tilsendt et informasjonsskriv før selve datainnsamlingen kom i gang, slik at informantene fikk innsikt i forskningens formål, og eventuelle mulige ubehag som kan oppleves knyttet til temaet. De informantene som ønsket å delta, ble introdusert for et fritt samtykke som på ingen måte påla de noe press av deres personlige handlefrihet. Samtykkeerklæringene informerte også jentene slik at de fikk informasjon som omhandlet hva det innebar å delta i forskningen, i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Jeg har gjort flere etiske refleksjoner basert på de etiske retningslinjene, og jeg har vært opptatt av at forskningen ikke skal kunne skade informantene i undersøkelsen. Det er allikevel vanskelig å si hvordan forskningen blir møtt av de som leser den, og om den kan bidra til negative tanker på grunn av oppgavens tematikk rundt migrasjonskonteksten og kjønn. Mitt ønske med denne forskningen er at informasjonen som kommer frem kan gagne informantene, samtidig som den ikke kan spores tilbake til dem.

3.6 Analyse

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har analysert mitt datamateriale. For å strukturere og vise åpenhet i kapittelet, har jeg valgt å dele opp dette kapittelet i tematiske avsnitt for stegene som ble gjort under analyseringsprosessen. Jeg ønsker å påpeke at den meningsstrukturen jeg fant i mitt datamateriale ikke er den eneste muligheten å se meningsstruktur på, og at andre som observerer teksten kunne konstruert samme materiale annerledes.

Jeg har valgt å bruke meningsfortetting som analyseverktøy. Kvale og Brinkmann (2018, s. 232) skriver at meningsfortetting innebærer at den som analyserer må forkorte informantens uttalelser fra lange setninger, til kortere formuleringer. Dette gjør en for å vise til den umiddelbare meningen som kommer frem i informantens uttalelser, og gjengir den med få ord. De skriver at meningsfortetting ikke kun er begrenset til den fenomenologiske metoden, men at den også kan benyttes innenfor andre kvalitative metoder slik som min narrative metode. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i deres beskrivelse av hvordan meningsfortettingens analyse av livshistoriene omfatter ulike trinn. Formen for meningsfortetting som jeg har valgt å bruke gjennom de ulike trinnene, har vært til hjelp når jeg skulle analysere de lange intervjuetekstene jeg hadde (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 232).

Det første jeg gjorde var å strukturere datamaterialet jeg hadde om jentenes livshistorier til informantportretter. Jeg lagde derfor fem narrativer der jeg disponerte hvert narrativ etter temaene oppvekst, ungdomstid og tidlig voksenliv, opplevelsen av skole, og identitet. For å gi et helhetlig bilde av jentenes livshistorier baserte jeg disse temaene på meningsfortettingen i deres barndom, ungdom og tidlig voksenliv.

Det neste jeg gjorde var å gå fra helheten, og mer inn på de spesifikke meningsenhetene som viste seg i fokus slik de uttrykkes av intervjupersonene. Det var noen meningsenheter som dukket opp mer naturlig enn andre, og det var særlig dette med skolens ulike aspekter som ble viktig i dette trinnet. Da jeg leste gjennom informantens livshistorier merket jeg meg hvordan betydningen av skole rommet mer enn bare faglige aspektet. Jeg så også flere fenomen som gikk igjen i portrettene, og med utgangspunkt i disse begynte jeg å tematisere datamaterialet for analysen. Her var jeg både opptatt av fenomen som flere av dem hadde fremstilt, samtidig som jeg var opptatt av å få frem fortellingene som sto i kontrast til det flertallet hadde fortalt.

Videre gikk jeg gjennom informantens svar i datamaterialet, og så etter tema som dominerte den naturlige meningsenheten. Denne prosessen førte til at jeg endte opp med mine seks tema for analysen, der jeg kategoriserte de dominerende temaene i datamaterialet. Her var jeg opptatt av å lese innholdet i livshistoriene deres så fordomsfritt som mulig, og jeg fortolket og tematiserte informantens uttalelser fra deres synsvinkel. De seks temaene jeg har endt opp med blir presentert i analysekapittelet. De tre første som direkte omhandler skole og utdanning blir presentert først som skolens betydning for kompetanse og yrkesfremtid, sosialt

liv og kjønnsidentitet i skolen og diskriminering i skolen. Videre presenterer jeg de temaene som det viste seg at hadde indirekte innvirkning på kjønnskonstruksjonen til jentene i skolen, altså oppdragelse, kulturell tilhørighet og forestillinger om det å være jente i foreldrenes hjemland i forhold til i Norge. Det var viktig for meg å nyansere og vise mangfoldet jentene representerte da jeg kategoriserte de ulike temaene for fremstillingen av informantportrettene.

I neste steg av analysen undersøkte jeg meningsenheten i lys av problemstillingen, og undersøkelsens spesifikke mål. Her gikk jeg nærmere inn i datamaterialet, og satte søkelys på tematikken i problemstillingen knyttet til tematikken i livshistoriene til jentene i undersøkelsen. Her var det ikke alle begrep fra informantportrettene, teorien og tidligere forskning som var relevant å bruke i forhold til problemstillingen. Jeg begrenset derfor analysen ved å se på fenomenene med felles betydning i temaene som var relevant i forhold til min problemstilling. Det var derfor flere enkeltstående hendelser fra informantportrettene som ikke er tatt med i analysen, for eksempel opplevelsen av tap av nære venner og familie, som hadde stor betydning for livet til jentene. Jeg har også understøttet og diskutert analysen ved å trekke inn enkelte forskningsbidrag som jeg ikke har presentert i kap. 2. Jeg var opptatt av at innholdet i hver kategori i analysen skulle vise tydelige tema og poengteringer, samtidig som overskriftene skulle være dekkende for det jeg analysere i kapitlet.

Etter å ha analysert narrativene på tvers, lett etter felles betydning og tematisert analysen i seks kategorier ut ifra hva som kunne gi svar på problemstillingen, konstruerte jeg teksten som til slutt ble min analyse. Jeg har gjennom hele analyseringsprosessen vært bevisst på at analysen har vært min konstruksjon av en virkelighet, slik som Nielsen skriver (1995, s. 195). Hun skriver at analysen er mer en konstruksjon enn det er en oppdagelse av virkeligheten, og det har jeg vært bevisst på i min undersøkelse. Resultatet i denne oppgaven er derfor farget av min konstruksjon av virkeligheten, og det sosiale stedet i verden hvor jeg som forfatter skriver fra.

3.7 Oppgavens kvalitet

I samfunnsvitenskapelig forskning opererer en med begrepene validitet og reliabilitet for å vurdere kvaliteten av forskningen. Begrepet validitet benyttes som en kvalitetssikring og omhandler påliteligheten, gyldigheten og troverdigheten av teksten som analysegrunnlag. Jeg skal gå mer inn på hva og hvordan jeg har sikret oppgavens kvalitet, ved å bruke disse begrepene nedenfor.

Ifølge Halvorsen (2018, s. 72) vil validitet som kvalitetskriteria innenfor den kvalitative retningen se på tekstdata som resultat av metoden for datainnsamling og analysen en gjør av dem. Validiteten i oppgavens teksfortolkning og analyse ligger ifølge Harriet Bjerrum Nielsen (1994, s. 204) i oppgavens diskusjonsrom som er åpent for alle. Jeg kan derfor ikke påstå at min analyse er en sannhet, eller at alle vil ha fullstendig enighet med meg.

Gyldigheten i oppgaven inngår i hvor godt jeg har forklart intervjuprosessen, metodevalg og hvordan jeg har bygget opp analysen. Jeg har vært opptatt av å være åpen rundt hele prosessen, slik at oppgaven blir mest mulig transparent for de som skal lese den. Jeg har også vært opptatt av å presentere dataene i oppgaven med et klart meningsinnhold, for å vise en overbevisende argumentasjon. Dette er som tidligere nevnt ikke den eneste meningsstrukturen som kan fremstilles, men det er min fremstilling av metode, datainnsamling og analyse.

Påliteligheten av teksten handler om at jeg er åpen om hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen og behandlet dataene som kom frem i intervjuene. Selve gjennomføringen av intervjuene er gjort rede for tidligere i metodekapittelet, men det er allikevel viktig å nevne kort om det her. Under gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av at jentene mest mulig fritt skulle fortelle om sine livshistorier, med utgangspunkt i de tre spørsmålene som ble utarbeidet i intervjuguiden. Jeg kan allikevel ikke si med sikkerhet at jentene har forstått meg og hva jeg ønsket å få frem, og jeg kan heller ikke si at jeg helt sikkert har forstått dem. Under intervjuet forsøkte jeg å tolke det jentene sa mest mulig fritt, men jeg er bevisst på at det teoretiske grunnlaget og ståstedet jeg befinner meg i vil påvirke min tolkning av jentenes fortellinger. Dette vil også influere det jentene pratet om i intervjuet.

Troverdigheten som omhandler denne oppgaven og meg som forfatter av den baserer seg på at forskningen er refleksiv. Refleksiviteten dreier seg om mine personlige verdier og interesser, og hvordan de kan påvirke forskningsprosessen som helhet. Troverdigheten som

inngår i min masteroppgave, avhenger av tilnæringsmåten jeg har til forskningen som er gjennomført. Jeg har vært opptatt av å møte informantene med åpenhet og å være så interessenøytral som mulig, men jeg er klar over at jeg med min bakgrunn som masterstudent kan ha påvirket jentenes fortellinger. Derfor vil det alltid være en mulighet for at informantene i denne undersøkelsen hadde endret svarene sine, og svart annerledes hvis det hadde vært en annen forsker som hadde gjennomført intervjuene. Kvale og Brinkmann (2018, s. 276) skriver at hvis intervjupersonen blir for opptatt av reliabiliteten i datamaterialet, kan dette gå på bekostning av variasjon og kreativ tenkning. I min undersøkelse fremkom det bedre betingelser for kreativ tenkning og variasjon på grunn av at jeg fikk lov til å følge min egen intervjustil, stille oppfølgingsspørsmål og improvisere underveis i intervjuet.

Fokuset i narrative historier ligger på intervjupersonenenes historier og fortellinger, på oppbyggingen og handlingen i fortellingen til informanten (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 182). Jeg var derfor opptatt av å transkribere de muntlige samtalene på opptakene fra intervjuet ordrett. I informantportrettene, der livshistoriene til jentene fremstiller, måtte jeg avgrense innholdet i forhold til datamaterialet jeg hadde fra intervjuene. Jeg har derfor vært opptatt av å fremstille informantportrettene så åpen og nøyaktig som mulig i forhold til den ordrette transkripsjonen, men det vil allikevel være min fremstilling av jentenes historier.

Nielsen (1994) skriver at overføringsverdien og forskningen må peke ut over seg selv, og at tekstens åpenhet mot verden er viktig for at den skal ha mening. Hun skriver at “Å lese blir dermed å sammenkjede tekstens mening med en annen mening, nemlig leserens erfaringer.” (Nielsen, 1994, s. 201). Leserens tolkning av teksten vil derfor avhenge av min meningsfortetting i analysen, til tross for at denne meningsfortettingen ikke nødvendigvis skal være entydig. Budskap, struktur og gjennomføring av analysen er ifølge Nielsen (1994, s. 202) viktig for at leseren har mulighet til å ta teksten i besittelse som subjekt, og det må være tydelig for leseren hva teksten kan tilby. Den kommunikative prosessen mellom meg som forfatter av teksten og leseren som mottaker av den, må være uavsluttet og åpen, slik at diskusjonsrommet er åpent for alle og tas i bruk (Nielsen, 1994, s. 204). I mine funn tydeliggjør jeg et meningsinnhold om migrasjonsjenters forhold til skole og utdanning, og dette kan forhåpentligvis brukes som forståelsesgrunnlag i andre sammenhenger. Det er dog opp til leserne å vurdere relevansen av det.

4. Informantportretter

I dette kapittelet skal jeg presentere fem narrative livshistorier. Historiene jeg presenterer er fortalt av fem andregenerasjons innvandrerdøtre, der alle foreldrenes opprinnelsesland er ulike. Opprinnelseslandene er Kosovo, Vietnam, Serbia, Egypt og Iran. Jentene er i aldersspennet 18-30 år, og de er derfor i ulike stadier av livet sitt, noe som gjenspeiler seg i narrativene deres. Jeg må understreke at historiene ikke er direkte avspeilinger av jentenes faktiske livshistorier. Dette skyldes at de er konstruert med utgangspunkt i mine fortolkninger av det som kom frem i intervjuene, men jeg har forsøkt å være så tett på deres fortellinger som mulig. Jeg har derfor valgt å presentere narrativene til jentene gjennom de aspektene ved livet deres som omhandler hvordan det er å være jente knyttet til barndom, ungdom og tidlig voksenliv. I disse aspektene vil det fremkomme fire hovedfokus som omhandler jentenes oppvekst, ungdomstid og tidlig voksenliv, opplevelse av skole, og identitet. Hvert narrativ som presenteres her, gir ulike illustrasjoner på hvordan det er å være jente med migrasjonsbakgrunn i Norge. Jeg skriver også kort om jentenes bakgrunn knyttet til foreldrenes migrasjon, og om når jentene kom til Norge. Forhåpentligvis kan jentenes historier vise både hvor ulike opplevelser og erfaringer de har av det å være jente sett i sammenheng med skole, venner, familie og fremtidsplaner, og om det finnes noen fellestrekk. Jeg har valgt å kalle jentene “Cam”, “Anja”, “Emina”, “Aylar” og “Amina”.

4.1 Cam

Cam er en 18 år gammel jente som er født i Norge, og går på videregående skole. Hun bor sammen med sin vietnamesiske mor, norske stefar og to småsøsken. Faren har hun kontakt med nå og da. Faren til Cam kom til Norge som 18åring, og bodde her noen år og gikk på skole, før han reiste ned til Vietnam igjen og giftet seg. Han og moren til Cam flyttet så tilbake til Norge. De flyktet ifølge Cam fra Vietnam på grunn av krig, og bosatte seg i en mellomstor by i Norge. Begge foreldrene har tatt yrkesfaglig utdanning i Norge.

4.1.1 Oppvekst

Cam husker barndommen sin som ustabil, på grunn av foreldre som skilte lag. Hun forteller at hun alltid har bodd med moren sin, og at da hun var liten hadde de veldig lite penger, noe hun synes var vanskelig. Hun forteller også om en utrygghet fordi hun ikke hadde noe fast å forholde seg til med tanke på at de flyttet mange ganger, før hun fikk en trygg base.

Hun forteller at ting følte bedre etter hvert som moren giftet seg med en ny mann, og de flyttet sammen og hun fikk småsøsken. Hjemme har det vært flerkulturelt, der hun, moren og bestemoren prater vietnamesisk, kambodsjansk og norsk. Hun legger også mye vekt på hvor mye moren hennes har vokst med årene hun har bodd i Norge, både i forhold til erfaringer, økonomi og utdanning. Når jeg spør henne om hun opplever barndommen sin som litt tøff, svarer hun:

Den har vært litt tøff ja men jeg har jo egentlig bare hengt meg på mamma veldig mye... jeg har jo bare fulgt etter hun i hennes retninger egentlig mest... for jeg har jo ikke visst så mye hva de har holdt på med da jeg var så liten egentlig...

Det å vokse opp med flere kulturer hjemme gir Cam uttrykk for at har vært vanskelig til tider. Hun sier at hun ofte ikke føler seg forstått av moren sin, fordi moren ikke skjønner hvordan det er å vokse opp i Norge. Hun synes allikevel det er enklere å prate med moren sin enn faren, men ofte føler hun seg mest forstått av sin norske stefar. Hun forteller:

Mamma er en mye enklere person å kommunisere med... men hun kan også ha et høyt temperament... så det blir også veldig vanskelig... så det er jo... det med utenlandske foreldre... det er veldig vanskelig... og kommunisere med dem... i forhold til min stefar som er norsk... for jeg... jeg kan snakke med han kjempelenge og det går helt greit men i forhold til mamma og pappa... neeei... det går ikke... det kan bli veldig vanskelig

Her legger hun vekt på at det er de kulturelle forskjellene som skaper vanskeligheter, og at det ikke handler om selve språket, fordi hun prater vietnamesisk.

4.1.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv

Cam gir hun uttrykk for at hun synes ungdomstiden har vært vanskelig. Hun sier at hun har følt seg utenfor på mange måter, til tross for at hun er veldig åpen og utadvendt. Hun har ikke hatt en fast gruppe å henge med, og hun føler fortsatt at hun hopper litt rundt i grupper der hun prøver å tilpasse seg de hun er sammen med. Hun er trygg på seg selv, og sier at:

Samtidig så er jeg jo glad for å være sånn men samtidig så føler du ikke du er trygg på... for du kan ikke stole på alle sånn når du er med dem ikke sant... og om de heller stoler på deg og om de synes du er grei nok kul nok... så noen ganger så har jo vennene mine vært sånn... du må bare si ifra hvis du føler ting blir for mye... eller du er... noen ganger kan de være for ærlig og sånne ting... men jeg prøver bare å tilpasse meg så godt som mulig egentlig

Hun føler ofte at hun blir “for mye” for mange, og at dette fører til at hun blir innesluttet og heller trekker seg tilbake for å være alene. Hun synes ikke det har vært like vanskelig å finne sin plass, men at det handler mer om følelsen av å bli akseptert og ikke. Hun synes også det var vanskelig i ungdommen å ikke føle seg forstått av familien. Hun forteller:

Jeg bare håper på at det... familien min på en måte... kan se meg mer... og forstå... hva jeg vil egentlig... at ikke de blir så veldig sånn... kjeftete... ja egentlig mest... og det at jeg... I forhold til de sine inntrykk av meg på en måte... at jeg må få lov til å gjøre litt for meg selv også...

Hun forteller at moren hennes har vært veldig streng i forhold til innetider, festing og gutter. Hun har også forventet at Cam har hjulpet til mye hjemme. Dette forteller hun har blitt bedre med årene, og at hun får mer tillit og forståelse hjemmefra, for jo eldre hun blir. Hun forteller:

Ting går jo oppover... det må jeg si... i forhold til da... hvis du tenker fra tilbake i tid og... hjemme også... det kan gå opp og ned det må jeg si...

Cam har satt seg et konkret mål om utdanning, og drømmen hennes er å bli tollere. Hun har planlagt å starte rett på utdanningen etter hun er ferdig på videregående. Når jeg spør henne hva motivasjonen for det er, forteller hun at hun synes det burde være flere kvinner som er tollere. Hun sier deretter at hun tror det kan være en fordel å være kvinne. Det kommer frem at hun i utgangspunktet ønsket å bli politi, også tenkte hun videre på fengselsbetjent, men hun endte til slutt på tollere. Hun synes politi og fengselsbetjent virket for vanskelig, på grunn av de tunge fagene som inngår der.

4.1.3 Opplevelsen av skole

Cam forteller at hun strevde på skolen da hun var liten, og at moren hennes hjalp henne mye med skolearbeid på den tiden. Hun synes de fleste fagene var vanskelig, og likte ikke skolen særlig godt. Hun sier at hun hadde morsmåslærer inn i skolen, for å lære seg vietnamesisk. Hun forteller at hun opplevde det som negativt å bli tatt ut av timen, og at hun i 5. klasse fortalte moren at hun ikke ønsket å ha morsmåslærer lenger. Hun følte selv at hun ble forvirret av det, og at det gikk utover norsken hennes.

Hun opplevde mer mestring gjennom årene som gikk, men hun forteller at ungdomsskolen opplevdes kaotisk. Hun forteller:

Og det var jo bare... mye styr... det kan jeg si ungdomsskolen var styr... men samtidig så prøvde jeg så godt jeg kunne... lærerne var jo også sånn... eller... i forhold til skole og lekser og prøver... samtidig så var jeg ganske nede fortsatt... etter barneskolen... eeh så karakterene mine var jo ikke høye da der og da heller... fra åttendeklasse lå jeg ganske lavt... men så begynte jeg å gå... altså det trapper alltid oppover... litegranne... men det tar tid... men... ja sånn åttende var jo veldig dårlig... niende går bedre... tiende ganske bra ikke sant... så det har jo... vært tøft hele tiden... at jeg må alltid jobbe jobbe oppover...

Fagene har aldri vært noe lett for henne, og hun forteller at hun synes hun lærer treigt, men at karakterene hennes allikevel har forbedret seg fra hun begynte på videregående. Hun forteller at foreldrene ikke lenger er så involverte i skolen, og at etter barneskolen har hun fått ansvar for å jobbe med skolen på egenhånd. Hun forteller:

Hun (moren) sier at bare gjør det du ønsker... og jeg... hun sier alltid at "jeg vil alltid være der for deg og støtter dine mål... fordi du... du har et mål som du setter veldig høyt... og vi stoler på deg liksom..." så ja mhm...

4.1.4 Identitet

Cam beskriver seg selv som direkte og "tøff i trynet". Hun forteller at hun som liten gikk mye i gutteklær, men at hun ifølge henne selv fortsatt var veldig jentete. Hun sier at hun hele livet har strevet etter å finne sin plass, både med hvem hun er og hvem hun vil være med. Hun

forteller også at hun synes det har vært mye drama og press blant jentene på skolen, og venninnene sine. Hun forteller videre at dette er en av grunnene til hvorfor hun ikke helt har funnet sin plass. Hun forteller:

Men så kom ungdomsskolen... prøvde å finne ting ut... det tok tid... men etter at jeg begynte på videregående så var det... da tror jeg jeg hadde funnet liksom en fast med folk og... hva jeg egentlig skal holde meg mest til egentlig...

Cam veksler på å kalle seg norsk og utenlandsk, men sier at hun føler seg mer norsk. Hun forteller at hun snakker vietnamesisk, men at hun samtidig ikke føler seg hjemme i det vietnamesiske miljøet moren hennes er en del av. Hun forteller:

Men jeg tenker på sånne andre vietnamesiske jenter da... jeg er litt sånn... jeg er ikke en del av de altså... det... da foretrekker jeg heller norske jenter å henge med... eller bare utenlandske bare andre folk som er utlendinger...

Hun forteller at hun møter mer forståelse fra norske, fordi at de kan hun ifølge henne selv faktisk prate med. Hun forklarer at årsaken til dette er at hun har opplevd mye negativt fra vietnamesere, både fordi hun er ganske mørk i huden, og fordi de ikke tenker likt. Hun forteller at:

Jeg føler meg ikke hjemme med dem... jeg føler de... de tenker annerledes enn det jeg gjør... mhm... så da blir det vanskelig... jeg snakker jo vietnamesisk... men ikke flytende-flytende... så noen ganger når jeg snakker så er jeg redd for at de synes... jeg har jo snakket det så sykt bra... ikke sant... så jeg blir litt sånn ehm...

Jeg spør Cam om hun har tenkt noe på hvordan livet hadde vært annerledes hvis hun hadde vokst opp i Vietnam, og hun forteller at hun tror alt hadde vært annerledes. Hun sier at hun mest sannsynlig ikke kunne gått på skole, fordi familien hennes ikke hadde hatt penger til det, og at det er flest gutter som går på skole der. Familien hennes bodde i en liten landsby, og hun tror at hun hadde vokst opp med å hjelpe familien hjemme.

4.2 Anja

Anja er en jente på 22 år som kom til Norge som 4-åring, og tar en bachelorgrad i spesialpedagogikk. Hun har flyttet for seg selv, og bor i en mellomstor by. Hun kom til Norge sammen med sin eldre søster, mor og far. Familien hennes migrerte fra Serbia på grunn av borgerkrig, og hun har vokst opp på et lite tettsted i Norge. Mor jobbet innenfor helse med universitetsutdannelse i Serbia, og fikk fortsette med dette etter hun tok norsk grunnkurs i Norge. Faren jobber også innenfor helse, og tok utdanning gjennom jobb i Norge.

4.2.1 Oppvekst

Anja husker godt at familien hennes kom til Norge, og hun forteller at hun hadde mange spørsmål om hvorfor de måtte flytte. Faren hadde jobbet som politimann i hjemlandet, og fortalte henne at de skulle til et annet land som var mye tryggere å bo i. Hun begynte i første klasse på norsk skole, og hun forteller:

Altså... jeg begynte på skolen i første klasse og jeg kunne ikke språket jeg kunne ingenting... jeg var en helt fjern personen blant mange som kan det samme språket... for min del så følte det veldig sånn "oi hva skal jeg gjøre nå jeg har ingen jeg kan snakke med"... så jeg pekte jo veldig mye... prøvde å nikke... og egentlig... hvis jeg måtte gå på do eller ut så gikk jeg jo bare ut for jeg visste ikke... hva... en godkjent kommentar var...

Hun sier at hun lærte seg det norske språket raskt, og at hun var veldig sosial og lekte mye med de andre barna, til tross for at hun ikke snakket flytende norsk. Hun fikk sine første venninner i første klasse, men hun beskriver seg selv som en guttejente som helst ville leke med guttene. Hun har også alltid vært tydelig og direkte, fordi dette er egenskaper foreldrene hennes har vært opptatt av.

Anja forteller at foreldrene hennes helt siden hun var liten, har vært opptatt av disiplin, og hun beskriver dem som strenge. Hun sier at de var strenge i den forstand at hun visste hva de krevde av henne, og at hun opplevde dette som positivt. Hun har siden hun var liten vært bevisst på hvem hun ville omgås og ikke, som hun beskriver her:

Og jeg fikk jo ofte inntrykk av at norske barn... for det var jo de jeg var mest med... det var de jeg egentlig klarte å få best kontakt med.. og... bevisst prøvde å unngå litt... de andre som var fra utlandet... fordi jeg tenkte at da kommer ikke jeg til å lære språket... så jeg gikk ganske inn bevisst for å være med norske folk...

4.2.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv

Når Anja forteller om ungdommen sin, uttrykker hun at ting ble lettere for henne da hun kom på ungdomsskolen. Hun følte seg sett og hørt av lærere, og begynte å gjøre det bedre på skolen. Hun forteller at hun til og med ble kalt for nerdete, men dette er tydelig noe hun er stolt av. Hun forteller også at dette var tiden hun begynte å bli mer trygg på seg selv. Hun skilte seg ut med at hun begynte på karate, og at de fleste andre spilte fotball. Da sier hun:

Jeg begynte på karate begynte å trene... der fikk jeg veldig mange kommentarer fra miljøet og folk rundt... "det er en guttesport... hvorfor skal du trene det"... og da tenkte jeg der er det sikkert noen som er misunnelig for at jeg har klart meg så bra... og karaten var kanskje det som påvirket meg veldig til å fortsette den veien der... og tenke at "nå skal jeg bevise alle andre at... jeg er god som dette her jeg er og ferdig med det"...

Anja beskriver et godt forhold til foreldrene sine, men at hun synes de var litt i overkant bekymret og hadde strenge regler. Hun forteller:

Jeg har vokst opp med en streng pappa som har sagt "jeg bryr meg ikke hva de andre barna holder på med... du er mitt barn... og så lenge du bor under dette taket så kommer ting til å være sånn og sånn"... det var... ganske irriterende til tider...

Til tross for at hun opplevde dette som irriterende, uttrykker hun at rådene hun har fått fra foreldrene har veid tungt i valgene hun selv har tatt. Anja forteller at særlig faren hennes har hatt stor innflytelse på henne, og han har vært opptatt av at hun skal klare seg selv økonomisk. Dette er noe hun gir uttrykk for at hun setter pris på i dag, og hun har tatt dette med seg videre. Hun sier også at hun har stor tillit til foreldrene sine, og at hun ofte spør dem om råd hvis hun synes noe er vanskelig. Hun forteller at hun alltid har følt at foreldrene hennes har hørt på hvilke tanker hun har, og de har vært opptatt av at hun ikke skal ta ting for gitt.

4.2.3 Opplevelsen av skole

Anja forteller at hun i førsteklasse hadde språktimer i grupper med andre elever som ikke hadde norsk som morsmål, og at dette var noe verken hun eller foreldrene synes noe om. Foreldrene ønsket ikke at hun skulle bli tatt ut av klassen, fordi de mente at hun lærte språket bedre sammen med de norskspråklige barna i klassen sin. Anja forteller om mange kartleggingsprøver og testing de første årene på skolen, og selv om hun lærte seg det norske språket raskt opplevde hun at lærerne ikke helt ville tro på det. Hun gir uttrykk for at hun følte seg annerledes enn de andre barna, fordi det ble så mye fokus på hva hun ikke fikk til, og at hun opplevde det som negativt at lærerne ikke ville ta innover seg at hun faktisk var flink. Hun forteller at:

Og etter 2 måneder så hadde jeg allerede nok språkkompetanse til at jeg var på høyere nivå enn resten av klassen... som den utlendingen som kom til Norge... og det var jo veldig sjokkende for veldig mange... flere lærere hadde ikke lyst til å akseptere dette...

Anja beskriver også at hun møtte motstand i andre fag, og at hun gjorde det veldig godt i matematikk, men at fokuset ble rettet negativt mot resultatene hennes fordi fokuset heller lå på at hun kom fra et annet land. Hun sier at:

Så jeg har egentlig hele livet helt siden jeg var liten... fra 1. til 7. klasse blitt møtt av lærere og voksne... i skolen som gjerne skal mene at man ikke er flinkere enn andre bare fordi man er fra et annet land... altså du blir møtt gjerne med at "men du er ikke som en av oss... du får lov til å være her... men du er ikke dyktig som oss andre"...

Hun forteller at skole er noe foreldrene hele veien har vært opptatt av, og hun har helt siden hun var liten fått hørt at skolen er veldig viktig. Anja forteller at hun trivdes på ungdomsskolen, men at hun hadde det tungt det siste året, på grunn av mobbing. Hun forteller at mobbingen handlet om at hun gjorde det bra på skolen. Hun mistet motivasjonen, begynte å skulke mer og karakterene hennes falt.

Tiden på videregående skole husker hun som den beste tiden av livet sitt så langt. Anja forteller at hun fikk seg skikkelig gode venner, og at motivasjonen hennes for å gjøre det bra på skolen økte veldig. Hun er opptatt av hva som skal til for å være bra nok, og hun sier:

En ting som jeg har tatt til meg på de spørsmålene der... det er at jeg kommer til å gjøre mitt beste... jeg kommer til å måtte motivere meg selv... og en ting jeg vet veldig mange her brenner for... det er skole... og uten skole er vi ingen... det er helt klart...

Hun forteller at hun selv ønsket å ta et friår etter videregående, men dette var noe foreldrene hennes var veldig imot. Hun begynte derfor direkte på høyere utdanning. Dette er hun veldig glad for i dag, fordi hun hadde gode karakterer og hun synes det hadde vært dumt å kaste det bort.

4.2.4 Identitet

Anja forteller at hun ofte har fått høre at hun er for direkte, og hun sier at:

Jeg har kanskje litt sånn humor som vi utlendinger har og jeg får høre ofte at jeg er ganske direkte... så jeg kan ofte bli omtalt som frekk... uten at jeg egentlig mener det som frekt... men jeg bare er sånn som person...

Det at hun turte å prate høyt i timene og uttrykke meningen sin, tror hun har bidratt til at det har vært vanskeligere å få venner og for at de skal se hvem hun egentlig er. Hun forteller at hun møtte spesielt mye motstand på dette på ungdomsskolen.

Anja forteller om at hun har hatt negative opplevelser knyttet til det albanske navnet sitt. Hun har flere ganger blitt møtt med at både voksne og barn, sier de ikke kan uttale navnet hennes. Hun forteller at navnet hennes også har vært en begrensning når hun har søkt jobb, og hun forteller at det er flere jobber hun ikke har fått på grunn av dette. Dette med navnet sitt er tydelig noe hun har tenkt mye på, og hun forteller at når hun selv får barn, skal hun bevisst velge navn som er enkelt å uttale både i Norge og i Serbia.

Hun opplevde det også som negativt når andre har spurt henne hvor hun kommer fra, og hun svarer hjemstedet i Norge, og de svarer "ja men hvor kommer du egentlig fra". Dette er noe som har vært sårt for henne, fordi hun svarer det stedet som for henne føles som hjem.

Da jeg spurte på hvilken måte hun tror det hadde vært annerledes hvis familien hennes aldri flyttet, trekker hun med en gang frem den økonomiske friheten kvinner har i Norge. Hun uttrykker at hun ikke kunne kjøpt seg leilighet selv, og hun tror heller ikke at hun ville tatt en

bachelorgrad. Hun sier at mange jenter i Serbia starter på studier, men så blir de gravide, og da fortsetter de som hjemmeværende etterpå. Hun forteller også at hun synes det er vanskelig å se for seg, men dette er tydelig noe hun har tenkt på, og hun forteller:

Så jeg tror alt egentlig hadde vært negativt for min del ved å komme tilbake der... litt fordi at når jeg er tilbake i Serbia så føler ikke jeg at det er... min identitet... som tilhører her i hjemlandet mitt... når jeg er i Norge så kan jeg heller ikke si at... det er her jeg føler meg hundre prosent norsk... eller som meg selv... og da blir det litt sånn identitets... hvis jeg kan si problematikken... jeg føler meg ikke hjem i hjemlandet mitt... men jeg føler meg ikke hjemme i Norge heller...

Anja er opptatt av tilhørighet, og hun veksler ofte i samtalen vår mellom å kalle seg norsk og utlending. Hun sier i flere sammenhenger at hun føler seg norsk, men at hun møter motstand fra andre. Dette forklarer hun her:

Så er det litt sånn som veldig mange norske "du kan få lov til å være her men ikke bli en del av oss"... og det er en ting jeg tenker er litt dumt... som jeg har fått oppleve ganske ofte at.. "jeg er en del... men jeg får ikke lov til å være en del av dere... hva må jeg gjøre for å være en del av dere"...

4.3 Emina

Emina er en 19 år gammel jente som er født i Norge, og har friår der hun tar opp fag og har deltidsjobb. Hun bor hjemme med sin mor og far, og har tre eldre søsken som har flyttet ut. Mor, far, søster og bror flyktet fra Kosovo til Norge på grunn av borgerkrig. Den yngste søsteren og hun selv er født i Norge. Familien bosatte seg på et lite tettsted rett utenfor en mellomstor by i Norge, der hun har vokst opp. Begge foreldrene tok yrkesfaglig utdanning da de kom til Norge.

4.3.1 Oppvekst

Emina forteller at hun husker godt fra da hun var liten av de andre barna la merke til at hun hadde mørkere trekk, og dette fikk hun mange spørsmål om. Hun uttrykker at det for det meste var positiv oppmerksomhet, og at hun synes det var spennende at de spurte. Samtidig så var det ganger hun synes det var flaut. Hun forteller:

Det er jo på en måte... ikke utfordrende heller... men det er annerledes fordi... du blir jo stilt spørsmål... spørsmål du kanskje ikke har lyst å bli svar... å svare på... og det husker jeg veldig godt fra da jeg var liten... at jeg synes det var litt... ikke flaut... eller jo... jo litt flaut faktisk... fordi... altså alle mine venner var jo norske... så da var det jo liksom sånn at jeg var den eneste utlendingen da... men igjen så... var jeg på en måte ikke helt utlending... helt utlending heller... jeg var jo født i Norge... at jeg på en måte... jeg følte jeg hadde de samme verdiene...

Sammenlignet med sine norske venner føler Emina at hun har hatt en veldig lik barndom som de andre, og at hun stort sett kun har hatt norske venner. Hun forteller at de hjemme har snakket litt albansk og norsk om hverandre, og at dette var noe vennene hennes synes var interessant. Familien hennes har også alltid feiret både norske og albanske høytider og merkedager. Emina trakk frem at fra hun var liten hadde hun hatt de samme verdiene som de norske vennene hennes, og jeg spurte om hun kunne si litt mer om det. Hun forteller:

Det er veldig mye forskjellig det er det jo selvfølgelig... men hvis jeg... når jeg ser det ifra min side... så føler jeg at... gjerne at... det er ikke så annerledes heller igjen... det eneste er jo på en måte... for eksempel da... tradisjoner er jo forskjellig... det er det jo... vi har jo andre tradisjoner i Kosovo... og så har vi andre tradisjoner i Norge... men jeg på en måte følger begge tradisjonene...

Hun sier hun synes det er vanskelig å sette ord på forskjellene, fordi for henne har det hele livet vært så vanlig å blande dem. Men hun trekker frem særlig tradisjoner rundt mat. Foreldrene til Emina har beholdt religionen fra hjemlandet sitt, men hun forteller at de aldri har lagt press på barna om at de også må følge den.

4.3.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv

I ungdommen opplevde Emina en dramatisk hendelse der hun mistet et nært familiemedlem veldig plutselig, og hun forteller at dette har preget henne og familien hennes veldig. Hun forteller at det har vært med på å gjøre henne til den hun er i dag, samt at hun har blitt mer bevisst på å sette pris på venner og familie. Hun har også tenkt mer på at hun synes det er vanskelig at så store deler av familien hennes ikke bor i samme land som henne selv.

Da Emina var ferdig på videregående bestemte hun seg for å ta et friår der hun skulle ta opp fag. Noen fag må hun ta opp for å få ståkarakter, og andre tar hun opp for å forbedre karakterene. Hun har klare planer for hva hun ønsker å studere etter friåret sitt. Planen hennes er å komme inn på fengselsskolen, og jeg spør henne hva som er motivasjonen for akkurat denne skolen. Hun forteller:

Det er kanskje litt på grunn av faktisk min søster egentlig... for hun har jo alltid drevet... hun har jo vært i Forsvaret og... stilt som bikini fitness alltid på en måte... vært aktiv og... drevet med litt holdt på å si litt tøffe... tatt noen tøffe valg her i livet... og fra jeg var liten har jeg alltid sagt at jeg ville bli politi... men så... så prøvd... så tok jeg at jeg heller ville bli fengselsbetjent og... ja jeg føler det på en måte er en ting som kan passe meg da... for jeg er ganske lik min søster... egentlig..

Emina finner mye motivasjon og drivkraft i søsteren sin og resten familien. Hun forteller at hun ser på søstrene sine, og hvor langt de har kommet i livet, og at dette er noe også hun selv ønsker. Hun sier også at hun har fått mye hjelp fra moren sin, som har satt høye krav, samtidig som hun har vist forståelse og vært hjelpsom hvis det har vært ting Emina ikke har fått til. Hun trekker frem at familien hennes hele tiden har motivert henne til å gjøre det bra, og at dette har vært veldig positivt for henne. Når hun forteller om hvordan det har vært med kjærester, forteller hun at foreldrene har vært opptatt av å bli kjent med kjæresten, og at de har latt henne få lov til å ha det. Hun sier også at reglene hun har hatt for besøk, overnatting og lignende har vært lik som de norske venninnene hennes har hatt hjemme.

4.3.3 Opplevelsen av skole

Det Emina har mest positive opplevelser med det å ha en annen bakgrunn i skolesammenheng. Hun forteller at gjennom hele skoleløpet sitt har flere spurt hvor hun kommer fra, og syntes det har vært kult at foreldrene er fra et annet land. Hun forteller:

Så jeg har egentlig ikke hatt noe særlig negative opplevelser... i ungdomstiden min når det gjelder... det å ha en annen bakgrunn... men jeg føler også at... det kan være fordi at det ikke bare er meg at det er flere som egentlig har det... at de på en måte...

diskriminerer du meg liksom så... er du rasistisk mot meg så er du rasistisk mot den personen også... hvis du skjønner... og da blir det litt... jeg vet ikke

Hun tror en stor del av grunnen til de positive opplevelsene er at skolen hennes har hatt mange elever med forskjellige bakgrunner. Hun forteller allikevel om en negativ opplevelse hun hadde da hun gikk på barneskolen, som sitter igjen hos henne enda. Hun forteller at andre lærere og elever konstaterte for henne at hun var albansk, og at dette var noe hun synes var irriterende, fordi hun følte seg norsk. Hun skjønnte ikke helt hvorfor folk skulle si det til henne. Hun forteller også om en ubehagelig opplevelse som skjedde da hun gikk på barneskolen:

Jeg husker det var en gutt... og da husker jeg at han sa til meg at jeg var albansk... og da ville han ikke være med meg for da var jeg visst ikke helt norsk... det glemte jeg helt kom på det nå ja... men... det har jeg... det er vel på en måte det eneste negative jeg egentlig har opplevd... med det når jeg var liten... og da ble jeg jo selvfølgelig veldig lei meg...

Når Emina forteller om tanker hun har om skole og utdanning, legger hun vekt på hvor mye hun har lært av å gå på skole. Ikke bare av fagene, men også disiplinen som inngår i skolegangen ved det å gradvis bli mer selvstendig. Hun kjente spesielt på presset om å være skoleflink og gjøre det bra når hun begynte på videregående, og at det ifølge henne selv "er nå det gjelder". Presset kom av vennene og lærerne rundt henne, ikke foreldrene. Deres holdning var at hun måtte gjøre sitt beste og det var godt nok. Nå som hun tar opp fag, savner hun rutinen rundt det å gå på videregående skole ved at man hadde planer for hver uke og mer oppfølging.

4.3.4 Identitet

Emina veksler mellom å si at hun er norsk eller utenlandsk, ut ifra hva hun snakker om. Begge hennes storesøstre har giftet seg med norske menn, men broren hennes valgte å gifte seg med en albansk kvinne, og hun forteller at han er den av barna som holder mest på de albanske tradisjonene. Hun forteller:

Siden vi er tre jenter og en gutt da... da er det alltid sånn at... gutten i familien på en måte er... er litt... ikke hellig men (latter)... men man kunne nesten sagt det sånn...

fordi at det er liksom den eneste gutten... og han er liksom... ja... han er bra for oss... hvis du skjønner... han er et pluss liksom... hvis jeg kan si det... men hvis jeg hadde vært gutt og hvis vi hadde vært to gutter... så vet jeg ikke helt hvordan det ville vært da... men... jeg ville nok merket forskjell ja... at jeg kanskje hadde vært litt mer sånn på min bror sin side kanskje... fulgt litt mer kulturen... vært litt mer bevisst... på det

Emina tror livet hadde vært annerledes hvis hun hadde vokst opp i Kosovo. Det er tydelig at det å ha to kulturer er noe hun synes er veldig positivt, og at hun ikke ville vært foruten det. Hun tror oppveksten og ungdomsårene hadde vært preget av at både foreldrene og lærere hadde vært strengere, og at det hadde vært mer trangsynt og gammeldags. Hun forteller at jentene der skal være mer uskyldige, og at du skal være “en snill og god jente”.

Hun forteller at hun siden hun var liten har vært veldig fysisk aktiv, og hun har foretrukket å henge med gutter både på skolen og på fritiden. Hun forteller at foreldrene hele tiden har latt henne bestemme selv hvem hun vil være med, og at dette har vært hennes valg. Hun sier at:

Jeg ikke er den typiske jenta som... holder på... eller er... henger meg opp i drama da og sånne ting... alltid liksom... holdt meg unna sånt og... derfor har jeg alltid trukket meg til gutter og egentlig... synes det er mye gøyere å henge med gutter jeg... vet ikke... det er bare på en måte... sånn jeg bare er liksom...

Emina har venninner i Norge som også er fra Kosovo, og hun sier at når hun er hjemme og besøker de føler hun seg mer albansk. Hun føler det er litt som å være tilbake i Kosovo når hun er på besøk hos dem, fordi stilen, maten og språket minner henne om foreldrenes hjemland. Hun uttrykker at hun synes det er fint å ha jevnaldrende venner med samme bakgrunn, fordi hun da kan prate med de om ting som ikke hun ønsker å prate med foreldrene og søsknene om.

4.4 Aylar

Aylar er en jente på 30 år som kom til Norge som 5-åring, og er uføretrygdet på grunn av helseproblemer. Hun kom til Norge med sine to søstre og moren. De flyktet fra Iran på grunn av en voldelig far, og fordi de var kristne i et muslimsk land. Hun vokste opp på et lite tettsted sammen med familien sin. Moren jobber på kontor.

4.4.1 Oppvekst

Aylar husker godt at familien hennes bodde i Iran, og hun minnes at hun synes det var trygt å komme til Norge. Hun forteller:

At vi kunne ha et vanlig... eller mamma ønsket liksom at jeg og mine søstre skulle få... et vanlig liv liksom som var trygt... og så kom vi jo til Norge da... og det var jo mamma var jo veldig tøff... også starta på en måte alt på nytt med at hun måtte ta lappen på nytt... hun måtte ta utdanning på nytt og lære seg språket på nytt med en gang...

Aylar sier at det var vanskelig for moren hennes i starten. De hadde dårlig økonomi, og hun merket raskt at hun ikke hadde like mye “normale ting” som de andre barna. Med tiden ble det derimot mer likt hvordan andre hadde det. I tillegg var det annerledes hjemme fordi de hadde strengere regler. hun sier at dette var fordi moren ikke var vant med hvordan kulturen var i Norge. Hun husker spesielt godt når de hadde diskotek på barneskolen, og Aylar ikke fikk lov til å dra fordi moren hennes synes det var veldig “drøyt” at barn skulle på diskotek. Hun forteller også at familien hennes ikke hadde råd til å kjøpe nye ting hele tiden, og hun sier:

Nei eller at for eksempel at de andre fikk jo alt... hvis det kom noe nytt noe på markedet av leker og sånn... så fikk de andre med en gang mens... jeg måtte enten jobbe eller... jobbe for det selv liksom... eller så fikk jeg det ikke og det gikk greit egentlig... men... men det var bare at man merket at det var annerledes...

4.4.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv

Aylar forteller at hun i ungdomstiden sin merket en forskjell mellom seg selv og sine norske venner. Hun forteller at hun alltid kun har hatt norske venner, og at forskjellene derfor ble ganske tydelige. Hun hadde strengere regler når det kom til innetider, og hun følte at de norske foreldrene hadde mer tillit til barna sine, enn det moren hennes hadde til henne selv. Det var helst på ungdomsskolen hun tenkte mye over dette, og hun sier at det var strengere for henne hjemme. Hun forteller også at utenlandske foreldre er strengere, og at dette synes hun er merkelig. Hun forteller:

Men men jeg merket jo at det var andre utenlandske på skolen som hadde det som meg... hvis ikke egentlig de hadde det vel egentlig verre for de var jo muslimske i tillegg... så... men jeg hadde ikke noe med dem å gjøre egentlig

Jeg spør henne om venner, og da sier hun at hun bare hadde norske venner. Dette tror hun kommer av at hun har vokst opp på en liten plass, der det ikke var mange andre utenlandske familier. I tillegg var mange av vennene hun hadde i ungdommen folk hun møtte gjennom den kristne menigheten hun var en del av.

Aylar forteller at hun mot slutten av videregående, etter hun fylte 18 år, kom inn i et miljø som ikke var bra for henne. Hun uttrykker at det var negativt å være i en populær gjeng, fordi der var det mer utforskning av alkohol og dop. Hun forteller:

Da hadde vi jo mye fester veldig mye festing... og det var liksom bare meg og norske folk... ikke noen andre utenlandske jeg var vel den eneste utlendingen egentlig... og da ble det veldig mye dop... først... så det var... så jeg på en måte da dreit i at jeg valgte den stien den gang da... i ca et år eller to... så mistet jeg min aller beste venn..

Hun forteller at tapet av bestevennen sin gjorde at hun valgte å trekke seg helt tilbake fra dette miljøet, og hun bestemte seg for å bli rusfri. Aylar forteller at det har vært vanskelig for henne å få jobb. Hun har jobbet som telefonselger, men med tiden opplevde hun mye fysiske plager som gjorde at hun i dag ikke kan være i jobb. Hun er derfor uføretrygdet.

4.4.3 Opplevelsen av skole

Aylar forteller at møtet med skolen i Norge var veldig fint. Hun forteller at hun ikke hadde problemer med å lære seg språket, og at hun trivdes godt på skolen da hun var liten. Hun forteller allikevel at hun hadde noen negative opplevelser rundt utseende sitt, fordi hun var mørkere enn de andre barna. Hun forteller:

Jeg ble jo en periode mobbet på barneskolen fordi at de syntes at jeg var så hårete... ehm ja... men det var... jeg hadde ikke... altså det vi var jo bare barn... det var vondt da men nå forstår jeg at det var jo bare fordi når vi... barn er jo uvitende da... så det var jo det at jeg hadde mørke hår... og de hadde lyse så jeg hadde ikke mer hår enn de... det er bare mine hår som syntes... det var vel det eneste

Når hun ble eldre forteller hun at ungdomsskolen var litt opp og ned, men at videregående desidert var den beste tiden. Hun forteller:

Jeg tenker altså på... ungdomsskolen og vid... altså videregående er jo desidert den beste tiden jeg hadde... fordi at jeg var... jeg var jo... på ungdomsskolen så begynte jeg å... bli mer liksom som andre da... eller lærte meg liksom hvordan alle fungerte... og så ble jeg liksom en av de kule... så innen videregående så var jeg liksom... DEN kuleste... så jeg hadde en... jeg hadde det veldig... jeg hadde det veldig fint der... egentlig...

Aylar sier det ofte var hennes egen feil når noe gikk imot henne på skolen. Hun beskriver seg selv som en pøbel, og at hun som yngre var rampete og skulket mye med vennene sine. Hun forteller at dette var noe hun prøvde å skjule så godt hun kunne for moren sin, men moren fant ut av det ved noen tilfeller og at hun da fikk husarrest.

På videregående gikk hun Helse- og sosialfag, men hun følte ikke at dette var helt det riktige valget for henne. Hun ble introdusert for rånemiljøet på videregående skole, og hun sier at hun for det meste heller befant seg i skolegarasjen der kompisene hennes skrudde på biler. Hun mener selv at hun egentlig bare burde byttet linje, men det gjorde hun aldri. Hun fikk seg jobb som telefonselger, og hun droppet derfor ut fra skolen på videregående, noe hun har angret på i etterkant.

4.4.4 Identitet

Aylar forteller at hun har vært i behandling for rus flere steder. Flere ganger har hun blitt møtt av leger og fagfolk som ut ifra navnet hennes går ut ifra at hun ikke kan mye norsk. Hun sier at det oppleves negativt at de prater til henne som at hun er et barn. Hun forteller:

Jeg lurer på hvor mange ganger jeg har møtt folk som har pratet sånn veldig seint... fordi de tror at jeg ikke skjønner noe... og så kommer jo jeg og prater veldig flytende... liksom... ja norsk... også får jo de helt bakoversveis også... og så har jeg opplevd det mange ganger at en blir dømt for at... jeg har... liksom utenlandsk navn... det er det jeg ser fram til med å gifte meg... at jeg kan... håper at jeg får et litt mer normalt etternavn da (latter)... her i Norge liksom...

Aylar er veldig glad i biler og er en del av et rånemiljø. Hun forteller at hun ble introdusert for miljøet på videregående, og at hun har venner i alle aldre gjennom rånemiljøet, og at alle som ønsker å være en del av det er velkommen. Her forteller hun at hun er en av guttene, og at hun får innpass som en av dem fordi hun har mye kunnskap om bil. Hun forteller at hun også har en jentegjeng, og at hun der liker å være veldig "jentete" ifølge henne selv. Da liker hun å pynte seg med pene klær og sminke. Hun uttrykker allikevel at hvis hun måtte velge mellom en kveld med jentene, eller en kveld i garasjen med gutten, hadde hun valgt guttene.

Jeg spør henne på hvilken måte hun tror livet hadde vært annerledes dersom hun vokste opp i Iran, og hun forteller at hun tror alt hadde vært annerledes. Hun forteller:

Jeg har jo bare norske venner... så... så når jeg liksom sitter og snakker med de så er det sånn mange ganger... så glemmer vi... både meg og de (vennene) at jeg faktisk er rent utenlandske liksom... at jeg er faktisk ikke... altså... norsk eller... jeg er jo norsk men... Jeg mener liksom at... vi glemmer faktisk at jeg er fra Iran... og så har vi sittet mange ganger og tenkt at... tenk hvis jeg hadde måtte bodd... der nede... og måtte liksom gått med... med burka og sånn... og liksom de strenge reglene og...

Aylar sier at hun sjeldent tenker over at hun er født i et annet land, og at de gangene hun faktisk tenker over det er når hun blir påminnet det av andre rundt henne. Hun føler seg veldig norsk fordi hun har bosatt seg på landet, og har tatt til seg den norske rånekulturen. Hun avslutter med å si at hun ofte føler seg mer norsk enn sine norske venner.

4.5 Amina

Amina er en 24 år gammel jente som er født i Norge, og er ferdig utdannet dataingeniør og jobber som det. Hun bor hjemme hos foreldrene, og skal bo der til hun gifter seg. Amina og hennes tre søsken er alle født i Norge. Moren og faren flyktet fra Egypt på grunn av krig. Faren har universitetsutdannelse fra hjemlandet, og jobbet innenfor økonomi. Han begynte å jobbe med transport da han kom til Norge. Moren har jobbet innenfor oppvekst, men er nå uføretrygdet på grunn av helseplager.

4.5.1 Oppvekst

Amina forteller om en trygg oppvekst der hun vokste opp med mor, far og tre søsken. Hun sier at barndommen hennes var akkurat som andre barns, helt normal. Hun husker godt at foreldrene hennes var veldig opptatt av skole da hun var liten. Hun forteller at foreldrene alltid har vært opptatt av at barna skal få en bedre fremtid enn de selv hadde i hjemlandet sitt. Foreldrene hadde dårlig økonomi da de kom til Norge. Hun forteller at familien er annerledes enn andre arabiske familier, fordi de ikke har like strenge regler og grenser. Hjemme hos henne hadde det vært mer fritt, men de fulgte fortsatt det som sto i Koranen fordi de er muslimer. Det hun husker som de beste minnene fra barndommen, er de gangene familien fra Egypt kom på besøk i Norge. Hun forteller:

Så det var på en måte når de kom... da til Norge... så var det det beste for vi har jo bare familien her liksom foreldrene... også er det brødrene mine og søsteren min alt det der... eller... søsknene mine... og da var det sånn... når vi fikk familie over... fra hjemlandet... så var det på en måte endelig så har... vi noen rundt oss som faktisk er familie...

Amina forteller at hun synes det føles godt å få besøk av familien som bor i Egypt, men at hun selv føler seg norsk. Hun forteller at de gangene de har reist ned til Egypt føler både hun, foreldrene og søsknene seg veldig norske. Det har allikevel vært et savn å ikke ha mer familie i nærheten, og Amina forteller at hun som yngre kunne bli trist når hun så hvor store familier vennene hennes hadde. Hun satt derfor veldig pris på de arabiske vennefamiliene som familien hennes selv hadde mye kontakt med. De feiret ofte muslimske høytider som ramadan og Id med vennefamiliene, og de pratet alltid arabisk slik at hun fikk oppleve både den arabiske og norske kulturen i oppveksten sin.

4.5.2 Ungdomstid og tidlig voksenliv

Amina forteller at ungdomstiden hennes var ganske lik som de norske vennene hennes, men siden familien hennes er muslimer, så var det allikevel noen ting som var annerledes. Hun forteller også at det har vært litt forskjell mellom henne og broren hennes, men dette tror hun er fordi han er født først. Hun forteller at hun ikke fikk lov til å ha kjæreste, og at foreldrene sa at hun heller måtte fokusere mer på skolen. Det har også vært sånn at hun som jente skulle passes på mer enn broren, fordi han er gutt. Samtidig så føler hun at hun har hatt mye frihet til å gjøre som hun vil.

Amina forteller om en ungdomstid fylt med mange venner og mye frihet til å ta avgjørelser selv. Hun opplevde det allikevel som vanskelig når hun og vennene begynte å nærme seg 18 år, og hun forteller:

Den tiden så var det jo på en måte... stort press på grunn av... følte jeg på grunn av... vennene begynte å gå litt mer med gutter... for eksempel... når jeg ikke gjorde det for det var sånn... ikke fordi jeg får ikke lov... men samtidig var det på en måte fordi... det var mer fokus på skole og gjøre det bra... for å komme deg inn på videregående og komme inn videre på universitetet og ha en bra karriere... så det var sånn jeg vokst opp...

Hun forteller videre at hun ofte ikke ble med når venninnene hennes dro ut og møtte gutter, samt begynte å være ute sent. Hun uttrykker at dette var valg hun tok selv, fordi hun heller ønsket å fokusere på skolen. Hun synes også det var vanskelig i den tiden vennene hennes begynte å gå på fester og drikke alkohol, fordi hun selv ikke ønsket å drikke.

Amina ville i utgangspunktet bli siviløkonom, men så åpnet det seg en mulighet for å søke på dataingeniør. Hun forteller at hun i perioden før hun søkte syntes det var vanskelig å vite hva hun skulle satse på. Hun jobbet som telefonselger på dette tidspunktet, og hørte derfor med kollegaene sine om hva de tenkte om valget. Hun forteller at mange fortalte henne at dataingeniør var veldig vanskelig, og at de ikke trodde hun kom til å få det til. Dette fant hun mye motivasjon i, og takket derfor ja til studieplassen.

4.5.3 Opplevelsen av skole

Amina forteller at foreldrene hennes alltid har vært veldig opptatt av skole.. Hun likte skole godt, men hun forteller:

Så siden vi var små så har vi alltid sånn... for eksempel lekser og på en måte... å gjøre det bra på skolen... og de passet på liksom at vi lærte språket på en ordentlig måte... så det var jo alltid sånn at... på de der foreldremøtene så var det jo sånn at... de passet på at norsken var bra... fikk alltid tilbakemelding om det av lærerne det var liksom det som var spesielt... selv om vi alle er født her... meg og søsknene mine... og da er det sånn... vi har aldri hatt noe problem med språket eller når vi har lekt eller noe... men... på skolen så pleide de lærerne og alltid å ha... lage en sånn big deal ut av det egentlig... selv om... det var ikke noe annerledes...

Hun synes selv at dette var unødvendig av lærerne, men hun forteller at hun skjønner at foreldrene var opptatt av at alt var som det skulle være i forhold til språket. Hun forteller at hun hadde det veldig fint på barneskolen, men at hun opplevde forskjellsbehandling fra lærerne på ungdomsskolen. Hun og flere elever med flerkulturell bakgrunn ble tatt ut av timene for å få ekstra hjelp i norsk. Hun følte selv at det var lærerne som synliggjorde forskjellen på elevene med utgangspunkt i bakgrunnen deres, og hun forteller:

Nei det var... det var bare lærerne som bare tenkte at "åja hennes foreldre er ikke norske da trenger hun sikkert hjelp med norsken fordi hun er ikke flink i norsk"... mens elevene var sånn ingen... ingen la merke til noe det var sånn... alle var med hverandre og hadde det gøy med hverandre...

Amina sier at hun aldri har hatt noen utfordringer med det faglige på skolen, og at hun alltid har vært skoleflink. Mye av fokuset hennes som har omhandlet viktigheten av skolen, sier hun har kommet av foreldrene. Hun har hatt friheten til å velge hva hun vil utdanne seg som, men foreldrene har vært opptatt av at hun må ta høyere utdanning.

Hun forteller at møtet med universitetet var litt skummelt, men også veldig spennende. På studiet hun gikk på var det flest gutter, og hun fikk følelsen av at jenter ikke ble tatt seriøst. Studiet var også veldig konkurransepreget, og at det ikke var så mange som hjalp hverandre

eller samarbeidet. Hun fant allikevel en gutt i klassen sin, som hun samarbeidet godt med, og de ble partnere resten av studiet.

4.5.4 Identitet

Amina forteller at de gangene hun har reist ned til Egypt føler hun seg veldig norsk, fordi hun er født og oppvokst her. Hun forteller:

Så for min del så er jeg norsk... og når jeg drar... der nede... så ser de på meg som... en norsk en som kan arabisk... skjønner du... og da blir det... og da blir det sånn da føler du at... legger merke til hvordan de... lever... og deres regler og hvordan de har vokst opp...

Hun forteller at hun noen ganger har blitt irritert for måten de lever på, og måten de gjør ting. Hun føler det er store kulturforskjeller, og at den norske kulturen føles mest naturlig for henne. Amina forteller også at hun stort sett har hatt norske venner, og at hun alltid har følt seg mer norsk enn arabisk. Hun forteller at hun føler mange arabiske familier er litt ekstreme, og hun synes ikke noe om at de følger kulturen i hjemlandet når de bor i Norge. Hun forteller:

Jeg er jo født her i Norge... og da... det blir... de ser på meg som... sånn eller fornorsket... jeg vet ikke hvordan jeg skal si det men... så for... jeg har aldri følt meg liksom... passet inn med noen arabere for eksempel... og være med de... de tenker så annerledes

Amina valgte en utdanning der det var gutter som var i flertall. Hun forteller også at de foretrakk gutter når hun var ferdig med studiene og begynte å søke jobb, og at hun opplevde diskriminering på grunn av at hun er jente. Hun forhørte seg med partneren sin som hun hadde underveis på studiet. Her forteller hun at partneren hennes ofte fikk veldig vanskelige spørsmål, men at hun selv fikk veldig enkle og grunnleggende spørsmål ifølge henne selv. Hun sier også at partneren hennes ofte fikk andregangsintervju, men at hun selv ikke fikk det. Amina forteller at det på et tidspunkt følte så håpløst for henne å få jobb, at hun vurderte å søke på en ny bachelor.

Amina har snakket mye om at hun føler seg mer hjemme i Norge, og at hun føler seg mer norsk enn arabisk. Jeg spør henne derfor om hvordan hun tror livet hadde vært hvis familien hennes aldri flyktet, og hun hadde vokst opp i Egypt. Hun forteller at hun aldri har tenkt så mye over dette, men hun tror at livet hadde vært veldig annerledes, og at hun ikke hadde fått lov til å være like selvstendig. Hun tror ikke hun hadde fått mulighet til å ta utdanningen hun i dag har, og hun ser for seg at hun hadde vært gift med barn. Hun er derfor veldig takknemlig for det livet hun har, og at hun kan fortsette å fokusere på karrieren sin. Hun ønsker etter hvert å gifte seg med en muslimsk mann, men hun synes det er for tidlig enda.

5. Analyse

I dette kapittelet skal jeg analysere dataene fra informantportrettene i lys av teori og tidligere forskning, og jeg har disponert analysen ut ifra relevante tema i forhold til problemstillingen. Det som fremkommer i min analyse er poenger basert på fenomen jeg har funnet i mitt datamateriale, knyttet til tidligere teori og forskning. Jeg har under analyseringsprosessen vært opptatt av å vise mangfoldet jentene representerer, fremfor å finne et entydig svar.

Jeg er opptatt av å se etter funn som viser at skole og utdanning er nyansert, og jeg kommer derfor til å se på flere aspekter som inngår i skolen. De tre første delene i analysekapittelet tematiserer ulike aspekter ved skole og høyere utdanning. Først vil jeg se på skolens betydning for kompetanse og yrkesfremtid. Den sosiale delen av skolen vil også være en viktig faktor å se på knyttet til jentenes kjønnskonstruksjon, og dette er tema for andre del av analysen. Deretter tematiserer jeg diskriminering i skolen, og hva det har av betydning for utdanningsatferd og sosial trivsel. De tre siste delene av analysekapittelet handler om andre aspekter som har vært viktig for jentenes kjønnskonstruksjon og skolen. Videre vil det derfor handle om oppdragelse, deretter en analyse av kulturell tilhørighet. Til slutt analyserer jeg forestillinger om det å være jente i foreldrenes hjemland i forhold til i Norge.

5.1 Skolens betydning for kompetanseutvikling og yrkesfremtid

Skolen har stor betydning både for kompetanseutvikling og yrkesfremtiden til barn og ungdommer. I dagens kunnskapssamfunn er høyere utdanning en viktig faktor som spiller inn på unge voksnes mulighet til å få seg jobb, oppnå sosial mobilitet og økonomisk frihet. Kulturell og sosial bakgrunn er viktige aspekter som kan ha innvirkning på andregenerasjonsungdoms utdanningsatferd og prestasjoner. Vi vet fra tidligere forskning at sosial bakgrunn ikke har en like stor betydning for migrasjonsungdom når det kommer til utdanningsatferd, valg av utdanning og skoleprestasjoner. Leirvik (2014), Reisel og Brekke (2013) viser alle i sin forskning at sosial klasse ikke er like avgjørende for etterkommere av innvandrere.

Jeg har sett at jentene i min undersøkelse tar høyere utdanning i forhold til sine foreldre. I motsetning til de fleste foreldrene som har yrkesfaglig utdannelse, tar de fleste jentene i denne undersøkelsen høyere utdanning, eller tar sikte på høyere utdanning. Den sosiale klassen, i form av foreldrenes utdanning, har i tråd med det vi vet fra tidligere forskning ikke vært like

avgjørende for valgene jentene har tatt. Dette er funn som kan sees i lys av Støren og Helland (2010), som i sin undersøkelse har studert forskjellene på etniske minoritetsgrupper og majoritetsbefolkningens deltakelse i videregående opplæring i Norge. De viser funn som setter lys på hvordan migrasjonsungdommen, på tross av lavere sosial bakgrunn, har mye motivasjon og jobber hardere for å få gode karakterer, og at de er godt representert i høyere utdanning. De viser også at innad i de etniske minoritetsgruppene er det jentene som presterer best.

Foreldrenes fokus på betydningen av skole er et sentralt tema i jentenes fortellinger. De fleste foreldrene har vært opptatt av at jentene skal fokusere på skolen slik at de har mulighet til å ta høyere utdanning. Jentene selv har vært opptatt av at gode karakterer har betydning for å gå videre på høyere utdanning. De var alle opptatt av å få frem hvor viktig foreldrene har vært i den faglige utviklingen deres, og at foreldrene på mange måter har fungert som støttespillere og motivatorer. Etnisk kapital blir derfor viktig her. Modood (2004) beskriver etnisk kapital som at drivet for økt sosial mobilitet har en sammenheng med at foreldrene eller andre medlemmer av den etniske gruppen deler ambisjoner om å oppnå dette gjennom høyere utdanning. Denne ambisjonen deles og overføres på barna og ungdommene i det etniske fellesskapet. Fire av fem informanter er opptatt av skolens betydning for muligheten til å ta høyere utdanning, og dette er tydelig noe også foreldrene har vært opptatt av. Den etniske kapitalen i form av foreldrenes driv for at jentene skal oppnå økt sosial mobilitet gjennom høyere utdanning, har vært en tydelig faktor som har spilt inn på jentenes valg. Skolen har derfor hatt stor betydning for fire av de fem jentenes kompetanseutvikling og yrkesfremtid.

Til tross for dette, betyr det ikke at skolen ikke har vært utfordrende for noen av jentene. Selv om jentene ikke har opplevd særlig mye fokus på at de med flerkulturell bakgrunn er annerledes enn majoritetselevne, bidro det at noen av dem ble tatt ut av de ordinære skoletimene og satt i grupperom med andre flerkulturelle elever til en tydelig synliggjøring av forskjellene. Denne aktiviteten har bidratt til følelsen av å være annerledes, og å ikke være flink nok. Lærerne var av stor betydning her, fordi flere av jentene følte de møtte motstand på den faglige kompetansen, i form av blandede tilbakemeldinger fra lærere som gjorde at de ikke opplevde mestring. Det var også sentralt for jentene å påpeke at det ikke var noen av elevene med norske foreldre som ble tatt ut av timene, men kun de elevene med ulik kulturell bakgrunn. I disse timene var det fokus på ekstra hjelp i blant annet norskfaget, og det var flere

av jentene i denne undersøkelsen som la vekt på at de ikke forsto hvorfor disse timene på grupperom var nødvendig, fordi deres fremstilling var at de klarte seg bra på skolen.

Friheten til å velge utdanning uavhengig av foreldrene er et sentralt tema i jentenes fortellinger. Det handler om at jentene som tar eller tar sikte på høyere utdanning har fått velge utdanninger ut ifra hva de interesserer seg for, og hva de ønsker selv. Leirvik (2014) og Steinkellner (2017) skriver om et utdanningsdriv blant andregenerasjonsinnvandrere, som kommer av at migrasjonsforeldrene har høye utdanningsaspirasjoner for barna sine. De legger særlig vekt på det de kaller prestisjefylte utdanninger, altså høyt anerkjennende profesjonsutdanninger. Det jeg har sett i mine funn er at fokuset på høyere utdanning fra foreldrene til jentene handler mer om betydningen av å ha en utdanning, fremfor hvilken utdanning jentene tar. Friheten til å velge utdanning uavhengig av foreldrene har også vært viktig for jentenes motivasjon og driv til å ta høyere utdanning. Leirvik (2014) skriver at nøkkelen til utdanningsdrivet hos andregenerasjonsinnvandrerne handler om at foreldrene overfører en tanke som verdsetter akademisk suksess fremfor alt annet. Om foreldrene til jentene i denne undersøkelsen verdsetter det fremfor alt annet er vanskelig å konstatere, men det er ingen tvil om at foreldrene i tillegg til å gi frihet til å velge utdanning, har vært veldig opptatt av hvor viktig høyere utdanning er for jentenes yrkesfremtid.

5.2 Sosialt liv og kjønnsidentitet i skolen

Skolen er et sentralt sted for sosialisering og vennskap, og disse aspektene kan være av minst like stor betydning som skolens faglige innhold og betydning for høyere utdanning. Det å være en del av et fellesskap er viktig for følelsen av tilhørighet hos alle barn og unge, og vennskapene barn og unge får gjennom skolen, kan være helt avgjørende for tilhørigheten og trivselen. Det å ha et nettverk av relasjoner er også viktig for den sosiale kapitalens tilegnelse av ressurser, altså vennskap, kjennskaper og relasjoner som kan omsettes og være til hjelp for jentene. Gjennom skolen får barn og unge institusjonaliserte relasjoner der bekjentskap og anerkjennelsen mellom barna og ungdommene er gjensidig, og de blir en del av en kollektiv gruppe.

Ut ifra mine data kan det konstateres at jentene har vært opptatt av betydningen av sosialisering og vennskap i skolen, og det har vært viktig for dem å ha en vennegjeng hvor de kjenner tilhørighet. I jentenes nettverk har de funnet hverandre på tvers av sosial og kulturell

bakgrunn, noe som kan skyldes Norges skolesystem som gir alle barn like muligheter til skolegang på tross av foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn. Jentene beskriver at det viktigste med den sosiale delen av skolen, handler om trivsel, følelsen av tilhørighet og trygghet. De fleste jentene forteller om en barndom som var preget av at foreldrenes deres hadde dårligere økonomi enn foreldrene til de norske jevnaldrende barna de var sammen med. Dette satte allikevel ikke en begrensning på den sosiale relasjonen til de andre barna, og det er ingen av jentene som forteller om utestengelse på grunn av minoritetsbakgrunn, dårlig råd eller kulturelle tradisjoner.

Til tross for dette betyr det ikke at vennskap og sosialisering i skolen ikke har vært utfordrende for noen av jentene. I fortellingene til Anja og Cam legger de vekt på at de ikke har følt seg forstått av andre elever på skolen, og at dette har gått på bekostning av det sosiale i skolen. Det at de har hatt vansker med å finne sin plass i de norske vennegjengene, kan komme av posisjonen Vivien Burr (2015) skriver om, i forhold til individets identitet. En må se posisjonen jenter gjør i sammenheng med de rådende diskursene som finnes i jentenes sosiale praksis. Diskursene bringer ulike aspekter i fokus, som viser til hvilke hensyn jentene må ta i forhold til hva de kan og ikke kan gjøre. Denne vanskeligheten med å finne sin plass kan ha en sammenheng med hvordan Cam fremstiller at hun blir “for mye”, og at Anja fremstiller seg som veldig direkte og kan oppfattes som frekk. Deres måte å identifisere seg på stemmer kanskje ikke overens med de jevnaldrendes diskurser om hvordan man skal oppføre seg som jente. En forklaring kan derfor være at jentenes måte å tenke kjønn på er annerledes enn hvordan de norske vennene deres tenker på kjønn, fordi de kan møte andre kjønnsroller i Norge. Her kan derfor spørsmålene om vi i vestlige land har større toleranse for at gutter er mer frempå enn at jenter er det, være aktuelt. Det kan virke som at jentene i min undersøkelse fortere blir sanksjonert av andre jenter hvis de tar for stor plass. Dette kan vi også se i sammenheng med et annet fenomen i jentenes fortellinger, der de fleste av dem fremstiller seg som guttejenter, og at de gjennom barndommen og ungdomstiden har hatt mange guttevenner. Flere av dem la vekt på at de tok avstand fra jenter, fordi det i jentegjengene var mye drama og press. Flere av jentene la også vekt på at det var vanskeligere å komme inn i jentegjengene, på grunn av presset rundt å være kul nok, kle seg riktig, og ha en viss type oppførsel.

På tross av at jentene fremstilte seg selv som guttejenter, innebar ikke dette at de utelukkende er sammen med gutter. Alle forteller at de også har en jentegjeng. De har møtt forståelse av

venninner om at de også liker å være med gutter, og de har ikke opplevd noen negativ oppmerksomhet rundt dette fra dem. Flere av jentene fremstiller seg i denne sammenheng som “jentete”, selv om de helst vil være med gutter. De fremstiller seg også som tøffe og direkte. En forklaring på dette kan være at jentene gjør kjønn ulikt, ut ifra hvilken kontekst de befinner seg i. Ifølge Lober (1991) gjør vi kjønn ut ifra hvilke kroppslige uttrykk vi formidler. Dette ser jeg i sammenheng med jentenes fortellinger om kjønnsidentitet i skolen. Når de forteller om vennene sine, skifter de på hvordan de konstruerer seg selv i samhandling med andre, og de veksler på å forklare seg selv gjennom rådende kjønnsstereotyper ut ifra hvem de pratet om. De var opptatt av at drama var noe som gjorde at de trakk seg bort fra jentene, og dette kan forklares med at diskursen om drama er et kjønnsuttrykk som ofte kobles til det feminine. I andre sammenhenger forklarte de seg som tøffe og direkte, og dette kan på den andre siden sies å være et kjønnsuttrykk som i den rådende diskursen forklarer det maskuline.

Det å være populær på ungdomsskolen og videregående skole kan også by på problemer, og popularitet kan knyttes til det å være blant de tøffe i klassen (Aasebø, 2012). I motsetning til de andre jentene, fremstiller Aylar hvordan den sosiale delen av skolen skapte utfordringer for henne i forhold til skole og utdanning. Hun fremstiller en negativ side av å være populær på ungdomsskolen og videregående. Hun beskriver tiden på videregående skole som den beste tiden i livet hennes, men at den også fikk konsekvenser for henne senere. Blandingen av å komme inn i et rusmiljø, samt at hun ikke trivdes med det valget hun hadde tatt om å gå på helse- og sosiallinjen, gjorde at hun til slutt droppet ut og ikke fullførte den yrkesfaglige utdanningen sin.

Venners kulturelle bakgrunn har vært et sentralt tema alle jentene la vekt på. Det jeg har sett i mine data, er at alle jentene helt siden barndommen stort sett har hatt norske venner. Noen av jentene legger vekt på at dette bare har blitt sånn av naturlige årsaker, og at de har funnet hverandre på grunn av felles interesser og verdier. Noen av dem har gått på skoler der det har vært mange flerkulturelle elever, og andre har vokst opp der det ikke har vært så mange av de andre elevene som har hatt flerkulturell bakgrunn. Uavhengig av at de har hatt mulighet til å ha venner med lik kulturell bakgrunn, har alle jentene holdt seg til norske venner. Dette kan vi se i sammenheng med det Vivien Burr (2015) skriver om at identitet blir gitt til oss gjennom et sosialt konsept. Jentene konstruerer identiteten sin med dem de omgås med, og da særlig gjennom diskursene om hva som er riktig og galt. Dette med at flere av jentene bevisst har gått inn for å være med norske, kan tyde på at deres diskurser om venner går i en retning mot

en rådende diskurs, som tilbyr jentene posisjoner som har innflytelse på hva jentene med rimelighet kan og ikke kan gjøre. Alle jentene fremstilte seg selv som norske, da de pratet om venner i skolen. Det har også vært ulikt for dem hvor mye kontakt de har med ungdommer med samme kulturelle bakgrunn. Noen av dem møter vennefamilier og lignende på fritiden, andre har ingen venner med samme kulturelle bakgrunn. Og en av jentene har bevisst tatt avstand fra jevnaldrende med samme kulturelle bakgrunn, på grunn av at hun ikke føler seg velkommen der, og har opplevd negative kommentarer rettet til hudfargen sin og at hun ikke snakker morsmålet flytende.

5.3 Diskriminering i skolen

Diskriminering kan være avgjørende for skolens betydning både for den sosiale tilhørighetsfølelsen, men også for det faglige hos barn og unge. Det vil være naturlig at barn og ungdom som opplever diskriminering og mobbing i skolen, er mindre motivert for å møte på skolen. Diskriminering kan også være veldig avgjørende for trivsel. Vi vet fra tidligere forskning at opplevelsen migrasjonsungdom har av skolen vil påvirke utdanningsmotivasjon og holdningene deres. Negative holdninger og diskriminering kan føre til at utdanningsmotivasjon reduseres, og det vil være naturlig at dette også påvirker skoleprestasjonene (Fekjær, 2006).

Det jeg har sett i mine data er at samtlige jenter i undersøkelsen har opplevd negativ oppmerksomhet og diskriminering i skolen, både av lærere og medelever. Diskrimineringen har hatt ulik betydning for jentene, der noen av dem har opplevd engangstilfeller, og andre har opplevd en mer gjennomgående diskriminering gjennom større deler av skoleløpet. Diskrimineringen jentene har opplevd har både ført til ubehag og skam i forhold til sin kulturelle bakgrunn, og det har påvirket skolerresultater og opplevelsen av mestring. Diskrimineringen og den negative oppmerksomheten har rettet seg både mot navnene deres, utseendemessige faktorer og foreldrenes kulturelle bakgrunn.

Jentene forteller at diskrimineringen og den negative oppmerksomheten fra medelever har særlig rettet seg mot utseendemessige faktorer. Både at de har mørkere hår, øyne og hud, og navnet deres. Noen av jentene har også fått påpekt av andre elever at de ikke er "helt norske" på grunn av foreldrene. Hva de tror diskrimineringen og de negative kommentarene skyldes har de ulike forklaringer på. En forklarer det med at barn er uvitende, en annen tror det

handler om at hun gjorde det bra på skolen, og at de som diskriminerte og mobbet ønsket å “ta henne” på noe. De tre siste som har opplevd enkelttilfeller av diskriminering har ingen forklaring på hvorfor de andre elevene kom med slike kommentarer. Alle forteller at negative kommentarer rettet mot sin kulturelle bakgrunn har vært veldig sårende, og for noen av dem er det fortsatt et sårt tema å prate om.

Diskriminering fra lærere er noe både Anja og Amina har opplevd. I Anja sitt tilfelle fremstiller hun det som at lærere behandlet henne annerledes på grunn av den kulturelle bakgrunnen hennes, og at dette gikk på bekostning av at de ikke anerkjente hennes gode resultater. Hun fremstilte det som at lærerne ofte satte spørsmålstegn til at hun gjorde det bra, fordi det ifølge henne selv var «uvanlig at en utlending gjorde det bra på skolen». I likhet med Anja forteller også Amina om å møte motstand fra lærerne, og at det i hovedsak var lærerne som skapte en «stor greie» ut av at hun hadde en flerkulturell bakgrunn. Hun forteller at hun selv ikke tenkte over at hun hadde innvandrerforeldre, men at det allikevel kom i fokus på grunn av lærerne. Både jentene og foreldrene deres opplevde denne synliggjøringen av forskjeller som negativ.

Jentenes opplevelse av diskriminering har hatt ulik betydning for skolen. De fleste har opplevd enkelttilfeller av negative kommentarer og diskriminering fra medelever. Jentene fremstiller det som at dette har vært sårende, men ikke avgjørende for sosial trivsel og skoleprestasjoner. Unntaket er Anja som forteller at diskrimineringen var svært avgjørende for henne på ungdomsskolen, og at mobbingen fra noen medelever i klassen gjorde det vanskelig for henne å komme på skolen. Diskrimineringen påvirket både fravær, trivsel og skoleprestasjonene hennes. Dette kan sees i lys av funn gjort av Støren og Helland (2010), der de viser at hvordan elevene blir møtt på skole indirekte kan påvirke elevenes studieinnsats og engasjement.

5.4 Oppdragelse

Foreldenes oppdragelse er viktig i barn og unges liv, og oppdragelsen kan være preget av foreldrenes egen oppdragelse og kulturelle bakgrunn. Oppdragelsen har stor betydning for hvordan andregenerasjonsinnvandrere må forholde seg til regler og grenser hjemme. Vi vet fra tidligere forskning at foreldrene til andregenerasjonsinnvandrere er opptatt av hjemlandets

tradisjoner, som kan påvirke oppdragelsens rammer og betingelser for barna (Prieur, 2002; Kaya, 2014)

Det jeg har sett i mine data er at flere av jentene legger vekt på at disiplin og strenge regler har vært en del av deres oppvekst. De fleste forklarer de strenge reglene med at foreldrene har en annen kultur fra hjemlandet, og at de derfor fortsatt holder på denne i oppdragelsen av sine barn. Noen av jentene forteller at de kjenner på en mangel av forståelse fra foreldrene. Jentene vokser opp i et annet land enn foreldrene, og i Norge er det andre tradisjoner for hvordan man oppdrar barn. Her blir spørsmålet om tillitt relevant, da to av jentene la vekt på at foreldrenes strenge regler og grenser ble oppfattet som en mangel på tillitt fra barna. De fremstilte det som at foreldrene ikke hadde tillitt nok til at de tok gode valg for seg selv, og at foreldrene derfor måtte gi dem strenge rammer hjemmefra. Emina er i motsetning til de andre jentene den eneste som ikke har følt på strengere regler og grenser hjemmefra. Dette forklarer hun med at foreldrene hennes har bodd i Norge i mange år, og at de har integrert norske tradisjoner når det kommer til oppdragelse og grenser hjemme.

Et tema som gikk igjen i datamaterialet mitt var migrasjonsforeldrenes regler knyttet til ungdomstiden til jentene. Det var i denne livsfasen de fleste jentene oppfattet en forskjell på grensene hjemme, sammenlignet med hvordan de norske vennene hadde det hjemme. Jeg har sett at foreldrenes regler knyttet til kjæresten, festing og innetider var fenomen som flere av jentene la vekt på. Her hadde jentene tydelig strengere regler enn sine norske venner, og de fleste forklarte det med at foreldrene hadde vokst opp med en annen kultur. Dette førte til at foreldrene i ungdomstiden til jentene var strengere, og mer skeptisk til å la de få være med på fester, ha kjæresten og å være sent ute. Dette var det flere av jentene som fremstilte negativt, og opplevde frustrasjon over i ungdomstiden. Dette må ses i lys av forskning som sier at migrasjonsgutter vanligvis har større handlingsrom enn jenter inntil de gifter seg (Prieur, 2002). Ungdommer som selv har vokst opp i en norsk kultur med norske venner kan oppleve at tilhørigheten til foreldrenes etniske gruppe utvikles når de blir eldre, på grunn av jentenes innskrenkede handlefrihet i overgangen til voksenlivet. Det kan også ses i lys av Mona-Iren Hauges undersøkelse fra 2003, der hun forsket på hvordan ti jenter fra 12-14 årsalderen forhandlet frem betydningen av alder, kjønn og etnisitet. Hauges (2003) funn viser at jentene i undersøkelsen markerte veien inn til voksenlivet gjennom fester og gutter. Dette var noe jentene oppfattet som posisjoner som var gjenkjennelige i voksenlivet, og at jentene gjorde seg eldre gjennom de sosiale forhandlingene.

Unntaket i forhold til de andre jentene er Amina, som hadde mer forståelse for foreldrenes regler og grenser i ungdomstiden. Hun la vekt på at forskjellen på henne selv og de norske vennene hennes delvis også skyldtes valg hun selv tok. Hun begrunner at hun i ungdommen har tatt valget om ikke å drikke alkohol, og at hun ikke har følt seg komfortabel med å dra på fester med mange gutter. Det kommer likevel frem at det delvis skyldes foreldrenes påvirkning. Hun forteller at foreldrene var opptatt av at hun heller burde fokusere på skolen, fremfor å kaste bort tiden på gutter og fest. En forklaring på Aminas fremstilling av dette kan være at hun selv er religiøs, og at hun med utgangspunkt i troen sin valgte å ta avstand fra fester med alkohol og eldre gutter. Det er interessant å se på hvordan Amina selv fremstiller det når hun forteller at skolen ble en slag drivkraft for å velge bort fest og alkohol, og at dette var noe hun ikke hadde tid til hvis hun skulle få gode resultater på skolen. Hun har i motsetning til å trekke seg mer mot sosial omgang med jevnaldrende med samme kulturelle bakgrunn slik Prieur (2002) pekte på, søkt mot nye norske venner.

5.5 Kulturell tilhørighet

Den kulturelle tilhørigheten kan naturligvis være ulik for andregenerasjonsinnvandrere, men den vil være sentral for identitetsforståelsen deres. Kaya (2014) skriver at andregenerasjonsinnvandrere vil ha en slags dobbel kulturell tilhørighet, og at andregenerasjonen fremfor å fokusere på forskjellene, heller fokuserer på en mangfoldig blanding av den norske kulturen og foreldrenes kultur fra deres hjemland.

Det jeg ser i mitt datamateriale er at alle de 5 jentene veksler mellom å kalle seg utenlandske og norske, alt etter hva de prater om, og hvilken kontekst livshistorien befinner seg i. Noen av jentene er veldig tydelig på at de føler seg helt norske. For eksempel Aylar som fremstiller det når hun sier at hun ofte føler seg mer norsk enn sine norske venner, fordi hun har søkt seg til en typisk bygdekultur med «rånere». Emina og Amina har alltid følt seg norsk, men føler seg mer albansk og arabisk når de er sammen med venner og familie som prater morsmålet deres, og følger tradisjonene fra hjemlandet til foreldrene. Cam og Anja er også opptatt av at de er norske, og at de i de fleste sosiale settinger føler seg norske. I motsetning til de andre er også disse to opptatt av at de synes det har vært vanskelig å finne tilhørighet. De befinner seg i en slags mellomposisjon der de ofte ikke identifiserer seg som norsk, men heller ikke med foreldrenes hjemland.

Felles for jentene er at de beskriver seg som mest norsk i sammenheng med skole, fritid og venner, og som arabisk, persisk, vietnamesisk og albanske hjemme. Eller med venner av familien som deler språk, kultur og tradisjoner fra foreldrenes hjemland. Samtidig som de føler seg mer norsk når de reiser på besøk til foreldrenes og familiens hjemland. Det vil derfor være naturlig å si at jentene har en dobbel kulturell tilhørighet, slik det kommer frem i tidligere forskning på andregenerasjonsinnvandrere. Dette til tross for at de fleste av dem heller mer mot den norske tilhørigheten. Prieur (2002) viser funn som tilsier at andregenerasjonsungdommens kulturelle tilhørighet avhenger av familietilhørigheten. Dette er noe som strider mot det jeg ser i mine data. Jeg ser i mitt datamateriale at alle jentene har et godt forhold til familien sin, men at de allikevel identifiserer seg som mer norsk. Det må uansett påpekes at identifiseringen endrer seg ut ifra hvilken kontekstuell situasjon jentene befinner seg i, og at de i sosiale kontekster med familien eller vennefamilier føler seg mer albanske, vietnamesiske, persisk og arabisk.

Språk er også en viktig faktor som spiller inn på identitetsforståelsen og den kulturelle tilhørigheten til jentene. Dette er noe også Kaya (2014) og Prieur (2002) la vekt på i sin forskning. De skriver at språket blir et sentralt kjennetegn på et kulturelt fellesskap, og dette kan vi også se i informantportrettene til jentene. Det er allikevel viktig å understreke at dette går begge veier for jentene. Det kan fastslås at det ikke kun er morsmålet til foreldrene til jentene i min undersøkelse som spiller en viktig rolle for den kulturelle identiteten. En må også se på betydningen av det norske språket jentene bruker når de er på skolen og med venner. Morsmålet snakker de i hovedsak kun hjemme.

5.6 Forestillinger om det å være jente i foreldrenes hjemland i forhold til i Norge

Konteksten og det sosiale miljøet mennesket befinner seg i vil være avgjørende for identitetsforståelsen (Burr, 2015). Den sosiale konteksten handler om hvordan du forholder deg til omverden rundt, og hvordan du utvikler deg i det samfunnet du vokser opp. Jentenes fremstilling av forskjellene mellom det å være jente i foreldrenes hjemland i forhold til i Norge, vil derfor være preget av at alle har vokst opp i Norge, og kom hit før de var 6 år. Det de forteller sier derfor ingen ting om hvordan det er å vokse opp i foreldrenes hjemland, men det sier noe om hvordan de tenker på den norske kulturen og væremåten. Fremstillingen av å vokse opp i foreldrenes hjemland baserer de på kunnskap de har fått fra foreldre og familien.

Hvordan jentene fremstiller det å være jente i foreldrenes hjemland i forhold til i Norge, vil også avhenge av hvordan de oppfatter den sosiale konteksten de lever i. Det vil være naturlig at jentene som er fornøyd med den sosiale konteksten de befinner seg i i Norge, vil påvirke fremstillingen av livet i hjemlandet som mer negativt.

Sosial klassebakgrunn er mer avgjørende i foreldrenes hjemland, fremfor hva jentene mener den er i Norge. Muligheten til å gå på skole i foreldrenes hjemland er noe som henger sammen med familiens økonomi, og flere av jentene fremstiller at foreldrene deres ikke hadde hatt råd til å sende dem på skole i hjemlandet. Det er flere av dem som beskriver betydningen av sosial klasse i foreldrenes hjemland som mye mer betydningsfull enn det den har vært for dem i Norge. Det er flere av jentene som nevner at familiene deres har hatt dårlig råd fra de var yngre, men at dette ikke har vært avgjørende for jentenes skolegang, fordi i Norge er grunnskolen og videregående opplæring gratis.

Stereotypiske kjønnsroller er mer tydelig i foreldrenes hjemland, fremfor hva de fremstiller det som i Norge. Alle jentene beskrev kulturen i hjemlandet som mer låst og trangsynt i forhold til stereotypiske kjønnsroller. Som nevnt tidligere har de fleste jentene i undersøkelsen fremstilt seg selv som guttejenter. Dette er noe de fleste av dem mente at ikke hadde vært akseptert i foreldrenes hjemland. De uttrykte hvordan jenter skal og ikke skal oppføre seg forskjellig. Det som gikk igjen i alles fortellinger var at kulturen i foreldrenes hjemland hadde mye tydeligere føringer for hvordan jenter skal oppføre seg, kle seg og hvem de kan være sammen med. Det er flere av dem som også beskriver en større forskjell mellom å være gutt og jente i foreldrenes hjemland, i forhold til hvordan det er i Norge. Det at guttene har det friere og flere rettigheter enn det jentene har i hjemlandet, er det flere av jentene i undersøkelsen som vektlegger som en stor forskjell, fordi dette ikke er noe de har følt på i Norge. En forklaring på de ulike kjønnsrollene kan være det Burr (2015) skriver om diskursene rundt kjønn. Diskurser rundt kjønn kan oppleves som gitt, fordi de ofte skiller mellom mann og kvinne. Diskursene for hvordan kjønn kan gjøres er ifølge henne vanskelig å bryte med, fordi de har en så sterk innvirkning for hvordan kjønn gjøres. Det kan tyde på at diskursene for hvordan kjønn skal gjøres i foreldrenes hjemland har en mye sterkere mening sett i sammenheng med stereotypiske kjønnsroller, i forhold til hvordan jentene har opplevd det i Norge. Dette slår litt sprekker når jentene tidligere har fremstilt måter å tenke kjønn med venner i den norske skolen, der jentene raskere blir sanksjonert i forhold til gutter, hvis de

bruker for stor plass. Dette kan skyldes at det i Norge finnes kjønnsstereotyper som jentene ikke er kjent med.

Kvinnens økonomiske frihet og selvstendighet er et annet tema som jentene fremstiller som forskjellig. Alle var opptatt av muligheten en har til økonomisk frihet og selvstendighet som kvinne i Norge, og at dette ville vært annerledes i foreldrenes hjemland. Alle fremstiller tanken om at de i hjemlandet hadde vært mer avhengig av en mann, og at de i yngre alder hadde fått barn og blitt hjemmeværende. De fremstiller det som at de ikke hadde hatt mulighet til å ta høyere utdanning, og å gjennom den høyere utdanningen oppnå økonomisk frihet og selvstendighet.

Friheten de har i forhold til skole og utdanning, venner og kjærester er noe de verdsetter høyt. Dette trekker de frem som den største forskjellen mellom å bo i Norge, og å bo i hjemlandet til foreldrene. Dette til tross for at de også i Norge har følt på strenge grenser og regler i forhold til venner, kjærester og fester. Unntaket her er Emina som fremstiller minst forskjeller mellom foreldrenes hjemland og Norge. Hun nevner et interessant poeng om hvordan det har vært i forhold til sine søsken, siden hun har to søstre og en bror. Hun forteller at hun selv er opptatt av friheten hun har fått til å velge hva hun ønsker å tro på, utdanne seg som og hvem hun vil være sammen med i Norge. Hun tror kanskje dette hadde vært annerledes hvis hun var gutt, fordi det kun er broren av hennes tre søsken som har giftet seg med en albansk kvinne, og valgt å ta med seg mer av tradisjonene fra foreldrenes hjemland i Norge. Hun tror hun hadde vært mer bevisst på disse tradisjonene hvis hun var gutt og vokste opp i Norge, men hun fremstiller små forskjeller mellom hvordan det er å være jente i foreldrenes hjemland i forhold til i Norge. Prieur (2002) skriver at det i migrasjonsfamilier er jentene som opplever minst handlefrihet i forhold til guttene i familien. Dette kan vi se har vært motsatt for Emina, som legger vekt på at hun i mye større grad enn sin eldre bror har valgt selv, og fått friheten til å forholde seg til norske tradisjoner og verdier.

6. Avsluttende betraktninger

Jeg skal i dette siste kapittelet oppsummere og konkludere de viktigste hovedfunnene fra datamaterialet i analysen, for å svare på min problemstilling: hvilken rolle spiller skole og utdanning i migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon. Videre skal jeg diskutere betydningen av det jeg har funnet, og mulige konsekvenser av det. Avslutningsvis skal jeg reflektere over oppgavens styrker og begrensninger, og forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne masterstudien var å undersøke skole og utdannings betydning for migrasjonsjenters kjønnsidentitet. Etter å ha fullført analysen ser jeg at mitt datamateriale kan bidra til en mer nyansert fremstilling av hva skole og utdanning har av betydning for migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon. Konklusjonen etter å ha fullført analysen er at det er flere faktorer som spiller inn i migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon, og at dette har ulik betydning for skole og utdanning. Resultatene i denne studien angir flere implikasjoner for hva av skole og utdanning som har vært betydningsfullt for jenters kjønnskonstruksjon. Et fenomen med stor betydning som kommer frem i mine data er at jentene tar høyere utdanning i forhold til sine foreldre. Det som er interessant å se her er hvordan jentene til tross for sin sosiale bakgrunn har ambisjoner om å ta eller tar høyere utdanning, og hva som er motivasjonen deres for det. Foreldrene har selvfølgelig vært viktige pådrivere for jentenes fokus, men noe som også er interessant å nevne er hvordan jentene selv forklarer skolens betydning for muligheter, nemlig høyere utdanning som grunnlag for å bli selvstendig og oppnå økonomisk frihet. Skole og utdanningens betydning for jentenes kjønnskonstruksjon blir derfor veldig sentral her, fordi jentene gjennom høyere utdanning har ambisjoner om å bli økonomisk uavhengige og selvstendige kvinner. Om fokuset på selvstendighet og økonomisk frihet skyldes foreldrenes fremstilling av egen oppvekst og kjønnsroller i hjemlandet, jentenes takknemlighet for å få mulighet til å vokse opp i et land der de får gratis skolegang, eller om det handler om deres egen identitetsforståelse som selvstendige kvinner kan variere av hva dette skyldes. Fire av fem jenter i undersøkelsen er veldig opptatt av hvordan høyere utdanning har betydning for å få et godt liv i Norge.

Et annet betydningsfullt hovedfunn som kommer frem i mine data, er migrasjonsjentenes fremstilling av foreldrene sine, og hvor betydningsfulle foreldrene har vært for ulike aspekter

i livene deres. Foreldre har vært sterke pådrivere for at jentene skal sette seg mål de skal jobbe mot, og de fleste jentene i undersøkelsen beskriver at foreldrene er de som har vært mest betydningsfull for jentenes motivasjon og driv. I de fleste livshistoriene trakk informantene linjer mellom motivasjonens betydning for skolen, både for det sosiale og det faglige. Motivasjonen og drivkraften foreldrene har bidratt til, forklarer flere av migrasjonsjentene at kommer av et gjennomgående fokus på betydningen av skole. Det kommer også frem i datamaterialet at foreldrene har stor betydning for jentenes ambisjoner om å bli selvstendige. Forklaringen på hvorfor foreldrene har spilt en så viktig rolle i jentenes motivasjon og driv for høyere utdanning, kan ut ifra mitt datamateriale forklares gjennom to fenomen. Det første er takknemligheten jentene føler overfor foreldrene sine, på grunn av at de flyttet fra sine hjemland til Norge, for å gi jentene en bedre fremtid enn de selv hadde. Det andre er respekten jentene har overfor foreldrene, og at flere av dem fremstiller det som at foreldrenes råd og meninger veier tungt i deres egne avgjørelser. Det å få et godt liv i Norge forklares av flere som en parallell linje til høyere utdanning, og at dette er veien å gå for å oppnå økonomisk frihet og selvstendighet. Foreldrene har derfor en sentral rolle som påvirker hvilken betydning skole og utdanning har for migrasjonsjentes kjønnskonstruksjon.

Foreldrenes strenge regler og grenser i forhold til norske foreldre har også vært et viktig fenomen for jentenes kjønnskonstruksjon, både for skolen og privat. De strenge reglene ble forklart med den kulturelle bakgrunnen, fremfor at informantene var jenter. Det ble allikevel tydelig at det ved noen aspekter også skyldtes kjønnet deres, for eksempel når det kom til det å ha kjæresten. Strengere innetider og regler som omhandlet alkohol og fest ble ikke forklart med at de var jenter, men heller med at foreldrene selv hadde hatt strenge regler og grenser i sin oppvekst og ungdom.

Det sosiale aspektet i skolen er også sentral for jentenes kjønnskonstruksjon. Betydningen av vennskap, tilhørighet og relasjoner i skolen var sentrale tema som var viktig, til tross for at noen også møtte utfordringer. De jentene som tok for stor plass i skolen, ble raskt sanksjonert av andre jenter, og ble presset ut av gjengene i skolen. For noen var måten å tenke kjønn på annerledes enn hvordan andre jenter i skolen tenkte kjønn og kjønnsroller, noe som flere forklarte med kulturelle forskjeller. Det å finne tilhørighet i en gjeng med venner var tydelig noe som var viktig for følelsen av tilhørighet og trivsel, og her møtte noen av jentene utfordringer.

Betydningen av tilhørighet var et veldig sentralt fenomen i mine data fra undersøkelsen. Noen har opplevd mangel på tilhørighet med venner i skolen, og dette fremstiller de som en utfordring. De resterende som har opplevd gruppetilhørighet i skolen, har beskrevet dette som veldig viktig, og helt avgjørende for sosial trivsel og trygghet når de har vært på skolen. Det jeg synes har vært interessant å trekke ut ifra dette, er hvordan alle jentene i denne undersøkelsen har vært opptatt av å ha norske venner, og at flere har tatt avstand fra å ha venner med lik kulturell bakgrunn. Begrunnelser på dette forklares ulikt, både med ønsket om å integrere seg, felles verdier og interesser, og status. Dette kan selvfølgelig også forklares med at alle jentene i skolekonteksten følte seg norske, og at det var sjelden de tenkte over sin flerkulturelle bakgrunn i skolen. Unntaket var når de fikk det påpekt av andre elever eller lærere. Flere har derfor opplevd brudd i identitetsforståelsen og tilhørigheten som norske jenter, på grunn av lærere og elever som har fortolket dem som noe annet enn det jentene har fortolket selv.

Det kan se ut som den kulturelle bakgrunnen er mer betydningsfull enn det å være jente når de fremstiller muligheter og utfordringer i skole og utdanning. Det er flere aspekter som har gitt utfordringer i skolen, for eksempel opplevelsen av diskriminering fra lærere og elever, og dette forklares med den kulturelle bakgrunnen deres. Særlig fordi diskrimineringen av medelever har rettet seg mot faktorer som spiller på utseendemessige faktorer som mørkere uttrykk og utseende. Det er flere av jentene som nevner at også lærere har bidratt til følelsen av annerledeshet og mangel på tilhørighet. Dette basert på deres flerkulturelle bakgrunn, som da de ble tatt ut av de ordinære skoletimene og satt i grupperom med andre flerkulturelle elever.

Opplevelsen av forståelse er et fenomen som har gått igjen i flere aspekter som inngår i betydningen av skole og utdanning for migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon. Jentenes egen identitetsforståelse i møte med hvordan andre fortolker dem, er noe av det mest sentrale som kommer frem i datamaterialet. Forståelsen fra foreldre er viktig for dem, og denne forståelsen handler i hovedsak om at de selv vokser opp i et land med andre tradisjoner enn det foreldrene har vokst opp med. På den andre siden er de også opptatt av at lærere og elever møter dem med forståelse, når det gjelder hvordan de gjennom deres egen identitetsforståelse konstruerer egen identitet som norsk. Disse to aspektene er avgjørende for jentenes tilhørighet, og de er betydningsfulle for jentene både hjemme og på skolen. Et siste sentralt fenomen jeg ønsker å avslutte med er jentenes opplevelse av frihet i Norge. De fleste forteller at de til tross for

strengere regler og grenser hjemme har fått frihet til å velge mye selv, men at skolen har vært det mest betydningsfulle aspektet som fører til frihet. Både frihet til å ta høyere utdanning, og friheten som medfølger høyere utdannings betydning for yrkesliv og økonomisk frihet.

6.2 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg diskutere betydningen av hovedfunnene mine, og hvilke konsekvenser de kan ha. Jeg begynner med å diskutere betydningen, og deretter konsekvenser. Avslutningsvis skal jeg se på hva dataene sa i forhold til min problemstilling.

Datamaterialet mitt peker på flere ting som har spilt en stor rolle for skole og utdanningens betydning for migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon. Det er allikevel noen sentrale fenomen som nyanserer hvilken betydning skole og utdanning har hatt for jentenes liv og kjønnsidentitet. Disse ønsker jeg å dra videre i denne diskusjonen. Jeg skal diskutere og nyansere hvordan tilhørighet gjennomgående har vært til stede i flere aspekt som har påvirket jentenes kjønnskonstruksjon. Migrasjonsjentenes følelse av tilhørighet var sentrale tema i livshistoriene deres, både i forhold til skolen med elever og lærere, med venner og familien. Den kulturelle tilhørigheten var et aspekt av tilhørigheten som i størst grad opplevdes i hjemmet, med foreldre og familie. Sosial tilhørighet var viktig både for skolen og med venner, men også for identitetsforståelsen til jentene. Til tross for at jentene med migrasjonsbakgrunn identifiserte seg som norske i skole og med venner, ble de møtt av andre elever og lærere som skapte brudd i identitetsforståelsen til jentene. Det å få tilskrevet identitet av andre lærere og elever, bidro til følelsen av annerledeshet for jentene i skolen. På den andre siden var også denne følelsen til stede hjemme med foreldrene, fordi jentene selv hadde vokst opp i en annen kultur enn sine foreldre. Selv om jentene var opptatt av foreldrenes kultur, tok de ikke fullstendig del i denne kulturen selv. Det oppsto derfor en følelse av å ikke ha fullstendig tilhørighet uansett hvor eller med hvem de befant seg. Forklaringen på dette var at de befant seg i en mellomposisjon mellom det norske og foreldrenes kultur, og at følelsen av fullstendig forståelse var fraværende. Konsekvensene av mangelen på sosial og kulturell tilhørighet, både i skolen og i hjemmet, har bidratt til en følelse av mangel på forståelse. Mangel på forståelse av foreldrene, lærere, venner og andre elever. Dette har betydning for hvordan en inkluderer andre mennesker, og det sier noe om at inkludering kan være vanskelig.

Økt fokus på inkludering vil derfor være sentralt å legge vekt på i skolen, slik at migrasjonsjenter opplever en større forståelse av hvordan de identifiserer seg, både av lærere og elever. Her tenker jeg at det er lærerne som må lede an som gode eksempler på inkluderende atferd. Lærerne må vise forståelse for at ungdom med migrasjonsbakgrunn kan ha ulik forståelse av egen identitet som norsk, utenlandsk, eller en blanding av disse to. Her må en starte med kommunikasjon mellom lærer og elev, der læreren setter seg mer inn i forståelsen ungdommene har av seg selv, slik at de også blir møtt med forståelse av lærerne. Videre kan dette være sentrale tema å jobbe med i skolen, ved å legge vekt på mangfold og inkludering. Et eksempel på hvordan skolen ikke burde møte jentene, kom tydelig frem i datamaterialet da jentene opplevde en følelse av annerledeshet ved å få påpekt av lærere og elever at de ikke var norske, eller praksisen rundt det å bli tatt ut av de ordinære timene for å sitte på grupperom med andre flerkulturelle elever. I datamaterialet så jeg at diskriminering også har hatt betydning for følelsen av forståelse og tilhørighet. Mangelen på tilhørighet og forståelse har blitt forsterket av at lærere ikke har gjort noe særlig med informasjonen de har fått om diskrimineringen som har forekommet. Dette får også konsekvenser for hvordan migrasjonsjenter opplever tilhørighet og forståelse, fordi det ligger en forventning i at når en sier ifra om urettferdig behandling, blir det tatt tak i av voksenpersonene som har ansvar i den konteksten en befinner seg. Dette vil derfor være et viktig aspekt som lærere og generelt voksenpersoner må ta tak i hvis diskriminering forekommer. Hvis en istedenfor å trekke frem annerledesheten i kulturelle forskjeller, og heller anerkjenner forskjellene som noe positivt, vil dette kunne bidra til at migrasjonsjenter får det enklere med å finne tilhørighet i en vennegjeng. På grunn av medelevers større evne til å vise forståelse.

Betydningen av hvordan man kan se konsekvenser av å møte migrasjonsjenter i forhold til deres kjønnsidentitet, går også inn i dette arbeidet med inkludering og økt fokus på forståelse og mangfold. Hvis en i skolen har et anerkjennende og positivt fokus på forskjeller og ulikheter, kan det gi et bedre utgangspunkt for migrasjonsjentenes konstruksjon av kjønnsidentitet. Dette kan ha stor betydning for hvordan jentene møter andre, og hvordan de selv blir møtt. I undersøkelsens datamateriale kan en se at flere av migrasjonsjentene helst søkte seg mot gutter, og dette kan som tidligere nevnt ha en sammenheng med jentenes oppfatninger av hvordan kjønn skal gjøres. Hvis lærere i tillegg til å ha fokus på inkludering og mangfold knyttet til kulturell bakgrunn, også har fokus på mangfold i forhold til kjønnsroller og hvem man ønsker å være og være med i skolen, vil det mest sannsynlig også påvirke sanksjoneringen jentene i dataundersøkelsen opplevde. Hvis tanken om kjønnsroller i

skolen blir mer åpen for ulike måter å gjøre kjønn på, kan det også være at de rådende diskursene om kjønnsidentitet i skolen med tiden endrer seg, og at forståelsen for hva en jente kan og ikke ha gjøre vil bli mer åpen. Dette kan føre til at jentene som tørr å ta plass og er mer direkte ikke blir sanksjonert på grunn av kjønnsrollene i skolen, men at de heller blir møtt med forståelse, anerkjennelse og en inngangsbillett til gruppetilhørighet.

Det å møte forståelse og tilhørighet i skolen har også vært en viktig faktor som har spilt inn på jentenes motivasjon og utdanningsatferd, og en kan derfor ikke kun ha fokus på det faglige aspektet i skole. Det sosiale aspektet som er minst like viktig, vil også være avgjørende for migrasjonsjenters helhetsopplevelse av skolen. Det kan derfor bidra positivt på motivasjonen for å møte på skolen, og videre resultatene deres som er utgangspunktet for veien videre i høyere utdanning.

6.3 Oppgavens styrker og begrensninger – forslag til videre forskning

I dette kapittelet skal jeg belyse oppgavens styrker og begrensninger, og deretter komme med forslag til videre forskning.

Jeg konkluderer med at valg av metode for undersøkelsen må betraktes som en styrke for prosjektet mitt. Ved å gjennomføre narrative intervjuer med informantene mine, var det informantene selv som strukturerte og påvirket innholdet i livshistoriene sine. Jeg konkluderer med at det styrket intervjusituasjonen at jeg ikke hadde en strukturert intervjuguide, kun noen spørsmål som omhandlet faser i livene deres. Jentene fikk derfor i stor grad strukturere innholdet og historiene selv under intervjuet, og det var deres perspektiv og fremstilling som var i fokus. Dette førte til at datamaterialet jeg hadde til rådighet etter intervjuene var nyansert, fordi det var fem ulike livshistorier jentene representerte. Dette var viktig for masteroppgavens hensikt, fordi ønsket var å bidra til en økt forståelse og nyansering av ulike fenomen knyttet til hvordan skole og utdanning spiller en rolle for migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon.

Oppgaven har også hatt flere begrensninger. I denne oppgaven har jeg kun intervjuet 5 informanter, og det vil være naturlig at nyansering og forståelse for ulike fenomen kan utvides gjennom å bruke flere informanter. Det er også knapt med tid når en skal skrive en masteroppgave, og med tanke på at rammene kun er 5 måneder, anser jeg dette som en

begrensning. En annen begrensning som oppsto, var gjennomførelsen av intervjuene. I utgangspunktet skulle alle intervjuene gjennomføres ved et møte mellom meg og informantene, men dette fikk jeg kun gjennomført med de to første. De tre siste måtte jeg intervjuer over telefon og videosamtale fordi Norge var i unntakstilstand på grunn av Covid-19. Ved å gjennomføre livshistorieintervjuer over telefon og videosamtale, oppsto ikke den samme relasjonen mellom meg og informantene som jeg opplevde under de to første intervjuene. Det er mulig datamaterialet i undersøkelsen hadde vært annerledes hvis jeg kunne gjennomført alle intervjuene, slik som jeg i utgangspunktet hadde planlagt.

Jeg håper at denne studien kan bidra til økt kunnskap om hvordan skole og utdanning spiller en rolle for migrasjonsjenters kjønnskonstruksjon, og at den bidrar til at de som leser den får en større forståelse for migrasjonsjenters utfordringer og muligheter knyttet til temaet. Som forslag til videre forskning tenker jeg det ville vært interessant å gjøre lignende studier med flere informanter, eller med informanter med klarere fellestrekk basert på sosial klassebakgrunn, religion, geografisk bakgrunn eller at jentene er i noenlunde lik alder. Jeg tror en utvidet forskning kunne bidratt til å vise enda flere nyanser av migrasjonsjenters liv, og hvilke aspekter som er betydningsfulle for kjønnskonstruksjonen deres.

Litteraturliste

- Aarset, M. F., & Sandbæk, M. L. (2009). *Foreldreskap og ungdoms livsvalg i en migrasjonskontekst* (ISF-rapport 7/2009). Hentet fra <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/177529>
- Aasebø, T. S. (2012). *Kunnskapsforhandlinger i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ball, S. (Red.). (2014). *Sociology of Education*. London: Routledge Falmer Read.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag. (Originaltittel *La Distinction. Critique sociale du jugement* (1979)).
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3. utg). London og New York: Routledge.
- Czarniawska, B. (2010). Narratologi og feltstudier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 239-262). København: Hans Reitzels Forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Djuve, A. B., & Friberg, J. H. (2004). *Innvandring og det flerkulturelle samfunn*. (Fafo-notat 32/2004). Hentet fra https://fafo.no/media/com_netsukii/756.pdf
- Fangen, K. (2006). Assimilert, hybrid eller inkorporert i det etniske? tilpasning og identifikasjon blant somalier i Norge. *Sosiologisk tidsskrift*, 14(1), 4-33. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15216/1/Assimilert_hybrid_eller_inkorporert_i_det_etniske.pdf
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(1), 57-93. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Terje_Wessel/publication/264550108_Income_quality_in_the_Oslo_region_-_Following_old_tracks_in_the_new_economy/links/572c5df008ae0a72918a3b4e.pdf#page=57
- Friberg, J. H. (2016). Assimilering på norsk. *Sosial Mobilitet og Kulturell Tilpasning Blant Ungdom Med Innvandrerbakgrunn* (Fafo-rapport 43/2016). Hentet fra

<https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2017/01/Assimilering-p%c3%a5-norsk.pdf>

Halvorsen, K. (2018). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Oslo: Cappelens Forlag AS

Hauge, M. I. (2003). Jenter i virvelvind: Konstruksjoner av kjønn, alder og etnisitet blant jenter i 12–14-årsalderen. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 3, 32-43.

Hermansen, A. S. (2019). Norsk innvandringsforskning [...] må kunne sies å være i puberteten. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 61(01), 53-62. Hentet fra https://www.idunn.no/tfs/2020/01/norsk_innvandringsforskning_maa_kunne_sies_aa_vare_i_pub

Høydahl, E. (2014). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i 13 kommuner*. (Rapporter 23/2014). Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrer-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre-i-13-kommuner>

Kaya, M. S. (2014). Hvordan håndterer andregenerasjonsinnvandrere sin identitet i Norge?. *Sosiologisk tidsskrift*, 22(02), 146-177. Hentet fra https://www.idunn.no/st/2014/02/hvordan_haandterer_andregenerasjonsinnvandrere_sin_identitet

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave, 4. opplag). Oslo: Gyldendal akademisk.

Leirvik, M. S. (2014). *Mer enn klasse: betydningen av "etnisk kapital" og "subkulturell kapital" for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://phs.brage.unit.no/phs-xmlui/bitstream/handle/11250/194540/mer%20enn%20klasse.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lorber, J., & Farrell, S. A. (Red.). (1991). *The social construction of gender*. Newbury Park, CA: Sage publications.

Modood, T. (2004). Capitals, ethnic identity and educational qualifications. *Cultural trends*, 13(2), 87-105. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0954896042000267170>

Nielsen, H. B. (1994). Forførende tekster med alvorlige hensikter. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 35, 190-217.

Norsk senter for forskningsdata. (2019). Om NSD. Hentet fra: <https://nsd.no/om/index.html>

- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn'. *Kontur*, 6, 4-12. Hentet fra https://kontur.au.dk/fileadmin/www.kontur.au.dk/OLD_ISSUES/pdf/kontur_06/annich_prieur.pdf
- Reisel, L., & Brekke, I. (2013). *Kjønnssegregering i utdanning og arbeidsliv: status og årsaker* (ISF-rapport 4/2013). Hentet fra <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/177429>
- Repstad, P. (2014). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. (4. utgave, 3. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ritchie, T. (Red.). (2013). *Narrativ teori og metode. Metoder i pædagogers praksis* (1. utg.). Værlose: Billesø og Baltzer.
- Statistisk Sentralbyrå. (2019). *Norskfødte med innvandrereforeldre – hvordan går det med dem?* (Rapporter 21/2019). Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/391638?ts=16bb80598d8>
- Statistisk Sentralbyrå (2020, 9. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre*. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen. *Artikkelserie: Innvandrere i Norge*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Støren, L. A., & Helland, H. (2010). Ethnicity differences in the completion rates of upper secondary education: how do the effects of gender and social background variables interplay?. *European Sociological Review*, 26(5), 585-601.
- Tjora, A. (2019, 27.mai) Sosialkonstruktivisme. Hentet fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>
- Wikan, U. (1995). *Mot en ny norsk underklasse: innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal



Vil du delta i forskningsprosjektet **'Jenter i en migrasjonskontekst'**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om oppveksten til unge jenter med migrasjonsbakgrunn. Særlig vil jeg undersøke hvordan det å være jente og kvinne. Jeg vil derfor intervju unge jenter med migrasjonsbakgrunn. Med migrasjonsbakgrunn sikter jeg til unge jenter som selv er innvandrere i Norge, men som har hatt mesteparten av oppvekst og skolegang i Norge, eller som har innvandrerforeldre som er født og oppvokst i et annet land enn Norge.

Jeg har valgt dere unge jenter som er mellom 18 og 30 år. Jeg vil intervju dere individuelt. I intervjuet tenker jeg at dere skal fortelle om egen barndom, ungdomstid og voksentilværelse, og gi innsikt i temaer som familie, oppvekst, skole og utdanning, og kjønnsroller, og ikke minst hva migrasjonen har betydning for dere. Intervjuet vil ta ca 1 til 1 ½ time.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og data vil bli behandlet konfidensielt. Som deltaker i undersøkelsen vil du være anonym, alle data bli anonymiserte og kan ikke spores tilbake til deg. Identifiserbare opplysninger som navn, stedsnavn, navn på skoler mm vil bli endret og er kun tilgjengelig for veileder og masterstudent som må underskrive en taushetspliktserklæring. Intervjusamtalene vil bli tatt opp på lydopptaker, for så å bli skrevet ned (transkribert). Lydopptak og transkriberte data skal oppbevares trygt, vil være passordbeskyttet og blir slettet når prosjektet er fullført (mai 2020). Dataene vil kun bli benyttet til forskning, dvs til masteroppgave, som videre brukes i et større forskningsprosjekt.

Du kan når som helst i prosessen velge å trekke deg uten å oppgi noen grunn: Alle dataene om deg vil da bli slettet og det innebærer ingen negative konsekvenser for deg.

Dine rettigheter: Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
 - å få rettet personopplysninger om deg,
 - få slettet personopplysninger om deg,
 - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
-
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg: Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Agder* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Vi som er ansvarlige for masteroppgaven er Mari Aune Sundli, og veileder Turid Skarre Aasebø fra Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Ta gjerne kontakt med oss dersom du ønsker mer informasjon om undersøkelsen.

Vi håper du vil delta!

Hilsen

Masterstudent

Mari Aune Sundli

28.02.20

Veileder

Turid Skarre Aasebø

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Jenter i en migrasjonskontekst

Intervjuguide:

Livshistorie-intervju med jentene

Et narrativt utgangspunkt innebærer at vi søker etter informantenes fortellinger gjennom deres beretninger om hendelser og handlinger. Det innebærer at vi ikke utarbeider en rekke spørsmål, men at vi forsøker å få informanten til å fortelle sin livshistorie gjennom de tre fasene barndom, ungdomstid og voksentilværelsen, og hvor intervjuer har utarbeidet noen stikkord som relateres til og utdyper informantens fortellinger

Oppstarten vil være:

Fortell om noen hendelser som har betydd mye for deg i

a) barndommen

b) ungdomstiden

c) som voksen

Spørsmålene/innspillene inn til informantenes fortellinger vil fokusere på opplevelsen å være jente – mht kjønn, familie, skole, oppvekst, utdanning/arbeid, fremtidsperspektiv. Samt perspektiv på hvilke utfordringer eller muligheter skole og utdanning har gitt.

Avslutningsspørsmål:

I tillegg; spørsmål som gir bakgrunnsfakta; alder, utdanning/arbeid, botid i Norge, statsborgerskap (familiens) opprinnelsesland, når foreldrene kom til Norge, foreldrenes utdanning/arbeid, migrasjonsårsak

Vedlegg 3 – Godkjenning av NSD søknad

NSD Personvern

15.07.2019 14:20

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 355259 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.07.2019 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle

formålet

kjerna/5d1a0a0b-8bf1-4ee6-8433-0c5c8d26e5df/meldinger

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/ pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

NSD Personvern

02.07.2019 10:17

Kvittering på at meldeskjema med referansekode 355259 er innsendt og mottatt.

