

Hena Jarebica

Veien til høyere utdanning

**En kvalitativ studie om studenter med innvandrerbakgrunn sitt
valg om å ta høyere utdanning**

Masteroppgave i sosialt arbeid

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for Samfunnsfag

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om studenter med innvandrerbakgrunn, og hva som ligger bak deres valg om å ta høyere utdanning. I dagens nyhetsbilde blir ungdom med innvandrerbakgrunn ofte knyttet til frafall i skolen, og årsaken til frafall blir trekt frem. Samtidig er frafallsproblematikken et kompleks tema, som gir utslag på flere ulike felt innenfor sosialfaglige arbeidsområder, slik at det kan ha konsekvenser på både samfunnsnivå, samtidig som det kan få ulike konsekvenser for det enkelte individet.

Masteroppgaven baserer seg en kvalitativ undersøkelse, og intervjuer med fem studenter med innvandrerbakgrunn ved utdanningsinstitusjoner i Oslo. Hensikten har vært å undersøke ulike faktorer som har bidratt til deres vei til høyere utdanning, samt valg om å ta høyere utdanning.

Undersøkelsens funn viser at informantene i stor grad vektlegger noen hovedfaktorer når de forteller om hva som har hatt betydning for deres vei til høyere utdanning, samt valg om å ta høyere utdanning. Disse er foreldre, skolen, idrett og militær, mestring, mål for fremtiden og identitet. Herunder finner vi blant annet foreldrenes arbeidsforhold og akademiske bakgrunn, forventninger, bevisstgjøring av samfunnets økende krav om utdanning, emosjonell støtte og oppmuntring og økonomiske støtte. Innenfor skolen finner vi tilhørighet, lærere og rådgivere, medelever, møte med fordommer og å få riktig hjelpetilbud på skolen, samt blant annet selvdisiplin gjennom idrett og militær. I tillegg er viktige faktorer mestring og ulike mål for fremtiden, samt på hvilken måte identitet og identitetsprosessen har virket inn dette.

Abstract

This master thesis is aimed at achieving an understanding of the reasons students with an immigrant background have for pursuing higher education. Mainstream media have a tendency to focus on the reasons youth with an immigrant background chose to drop out of school. The issues related to dropping out of school early are complex. Dropping out of school presents issues on both a societal plan as well as on an individual level. This issue can be detected within a variety of fields within social work.

The research was conducted with the use of qualitative surveys, and interviews with five students with an immigrant background. They were all students at Universities in Oslo. The aim of the research was to investigate different factors that have led the students onto the road leading to higher education, as well as to investigate different factors that have influenced their choice of deciding to actually finish a higher education.

The main findings to be drawn from the research is that informants emphasizes a few key factors that have led the students onto the road leading to higher education, as well factors that have influenced their choice of deciding to attend a University. These factors were: parents, school, sports and military, coping, future goals and identity. The influence parents had was based on relationship to work and academic background, expectations, awereness of the need for education in todays society, emotional support and general encouragement, and economical support. The schools held possible influence through their sense of belonging, the role of teachers and advisers, fellow students, meeting prejudices and the access to support and help as well as self discipline through both sports and the military, In addition to this, important factors are coping and future goals, as well as in what ways their dentity and identification has had an influence on their choice.



Bilde hentet 03.06.2017, fra: <https://rifpaperco.com/holiday-collection/graduation/>

Forord

Tusen takk til min veileder, for at du har bidratt med gode faglige diskusjoner gjennom hele prosessen og for at du har delt din kunnskap meg, og tusen takk til mine informanter som gjorde oppgaven mulig ved å stille til intervju.

Som en del av den siste etappen i min utdanning har målet om å få skrive akkurat dette forordet fungert som en motivasjonsfaktor for å bli ferdig. Dette fordi jeg har muligheten til å rette en takk til min søster og mine foreldre.

Tusen takk til min kjære storesøster, for at du med dine oppnåelser har inspirert meg og gitt meg noe å strekke meg etter gjennom hele oppveksten. Dette har i alle år vært en stor motivasjon i seg selv.

Og - tusen takk til min kjære mamma og min kjære pappa for at dere har bidratt med endeløs støtte og motivasjon gjennom hele utdanningsløpet mitt. Takk for at dere har lagt til rette for denne muligheten. Takk for at dere har hatt troen på meg hele veien og for at dere har minnet meg på at jeg kan klare dette, også når jeg ikke har hatt like stor tro på meg selv. Takk for at dere har støttet meg på alle mulige måter som finnes - med alt fra praktiske ting knyttet til skolen - til oppmuntringer og heiarop gjennom alle de 19 årene jeg har tilbrakt på skolebenken. Dette ville virkelig ikke vært mulig uten deres støtte, motivasjon og tro på meg. Dere er hovedårsaken til at jeg har klart dette, og derfor ønsker jeg å dedikere denne masteroppgaven til dere.

Za mamu i babu

-

Til mamma og pappa

Oslo, juni 2017

Hena Jarebica

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	V
INNHALDSFORTEGNELSE	VI
1 INNLEDNING	1
1.1 Introduksjon og begrunnelse for valg av tema	1
1.2 Avgrensing og problemstilling	3
1.3 Begrepsavklaring	3
1.4 Oppgavens oppbygging	4
2 TIDLIGERE FORSKNING	4
2.1 Om frafall	5
2.2 Familie	6
2.2.1 Foreldres akademiske bakgrunn	6
2.2.2 Forventinger fra foreldre, samt egeninnsats og ambisjoner knyttet til fremtiden .	7
2.2.3 Økonomi	8
2.3 Skole	8
2.3.1 Sosial trivsel, og fravær	9
2.3.2 Karakterer fra ungdomsskolen og videregående	9
2.3.3 Venner	10
3 TEORI	10
3.1 Identitet	10
3.1.1 Inkludering og ekskludering	10
3.1.2 Integrering og marginalisering	11
3.1.3 Inkludering, integrering og identitet	12
3.2 Identitetsdanning	13
3.2.1 Honneths anerkjennelsesteori	15
3.3 Den økologiske utviklingsmodellen	18

3.4 Mestring og motivasjon	20
4 METODE	21
4.1 Tilnærming	21
4.2 Intervjuform	22
4.3 Begrunnelse for valgte fremgangsmåter	22
4.4 Utvalg av informanter	23
4.5 Presentasjon av informanter	24
4.6 Forberedelser og gjennomføring av intervjuene	24
4.7 Transkribering og analyse	26
4.8 Etikk	27
4.8.1 Melding til NSD, informert samtykke og frivillighet	27
4.8.2 Konfidensialitet og anonymitet	28
4.9 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet	28
5 FUNN.....	31
5.1 Foreldre	31
5.1.1 Akademisk bakgrunn og tilknytning til arbeidsmarkedet	31
5.1.2 Bevisstgjøring av samfunnet, fremfor press	32
5.1.3 Foreldrenes formidling av forventninger og ønsker, fremfor press	34
5.1.4 Støtte, oppmuntring og motivasjon	35
5.1.5 Økonomisk støtte og økonomisk sikkerhet	36
5.2 Skole.....	38
5.2.1 Venner og medelever på skolen	38
5.2.1.1 <i>Tilhørighet i klassen</i>	38
5.2.1.2 <i>Gjensidig påvirkning, og samarbeid mot felles mål</i>	39
5.2.2 «Det er veldig, veldig viktig»: Å bli sett, samt få riktig tilbud av lærere.....	40
5.2.3 Veiledning og informasjon fra skolens ansatte, knyttet til høyere utdanning	41
5.2.4 Fordommer og motstand knyttet til etnisk bakgrunn	42
5.2.5 Karakterer	44
5.3 Idrett og militær.....	44
5.3.1 Selvdisiplin.....	44
5.3.2 Miljø	45
5.4 Mestring.....	46
5.4.1 Mestringsfølelse gjennom egne oppnåelser.....	46

5.4.2 Mestringsfølelse gjennom anerkjennelse fra andre	47
5.5 Mål for fremtiden	49
5.5.1 Motbeviser fordommer knyttet til etnisk bakgrunn	49
5.5.2 Mål knyttet til fremtidige stillingsforhold	49
5.5.2.1 <i>Arbeid innenfor et yrke de brenner for</i>	49
5.5.2.2 <i>Bevissthet over hva de ikke ønsker</i>	50
5.5.3 Status, penger og sikkerhet	51
5.6 Identitet – nordmann, innvandrere eller begge deler?	51
5.6.1 «Og det er ingen som kan verken sette ord i munnen min, eller fortelle meg hvem jeg er. For det er det bare jeg som vet»: Betydningen av identitet og identitetsdanning	52
5.6.2 Integrasjon	56
5.6.3 Inkludering	57
6 DISKUSJON	59
7 KONKLUSJON	68
LITTERATURLISTE	70
VEDLEGG	78
Vedlegg 1 Samtykkeerklæring	78
Vedlegg 2 Intervjuguide	80
Vedlegg 3 Godkjenning av prosjekt fra NSD	82

1.1 Introduksjon og begrunnelse for valg av tema

Temaet i denne masteroppgaven vil omhandle fullføring av skole og utdanning, og se nærmere på hva som er med på å bidra til at personer med innvandrerbakgrunn velger å ta høyere utdanning på høyskole- og universitetsnivå.

Min interesse for temaet kommer delvis av at jeg selv har en annen etnisk bakgrunn enn norsk, og at jeg gjennom flere år har reflektert rundt hvorfor noen ungdom med innvandrerbakgrunn velger å ta høyere utdanning, mens andre ikke gjør det. I tillegg til dette var jeg var ferdig utdannet sosionom våren 2014, og gjennom bachelorutdanningen hadde jeg praksisperioder hvor min interesse for dette temaet ble enda sterkere. Jeg arbeidet med ungdom som både hadde sluttet på skolen, og ungdom som av ulike årsaker stod i fare for å ikke fullføre ungdomsskolen og dermed ikke komme inn på videregående grunnet dårlige karakterer. Nysgjerrigheten min blomstret enda mer i løpet av denne tiden, og disse erfaringene sammen har ført til min interesse for dette temaet.

En av årsakene til at jeg ønsker å se nærmere på det som *bidrar* til at ungdom med innvandrerbakgrunn velger å ta høyere utdanning, er at jeg ønsker å se på de positive faktorene som bidrar til dette, og dermed ha en positiv vinkling på temaet fremfor å kun se på de negative årsakene som fører til at ungdom velger bort skole og utdanning. Bakgrunnen til det er at jeg personlig tenker at det kan være gunstig for fremtidig arbeid innenfor dette området, ved at det kan arbeides for å vektlegge og styrke de positive årsakene som fører til gjennomføring av høyere utdanning i arbeid med elever, fremfor å kun fokusere på årsakene til at de velger bort skolen. Samtidig er forskningen på feltet i størst grad knyttet til hva som fører til at ungdom velger bort utdanning eller faller fra, og jeg ønsker dermed å bidra med en annen vinkling av temaet gjennom denne masteroppgaven.

Anders Bakken (2016, 41) skriver samtidig at det ikke finnes mye kunnskap om ulike trekk knyttet til elevers forhold til skole, også gjelder for ungdom som har en annen etnisk bakgrunn enn norsk, eller om det er andre mønster som gjelder disse ungdommene. Derfor er det viktig å få kunnskap om hvilke trekk som gjelder for ungdom med innvandrerbakgrunn (Bakken 2016, 41).

Fokuset i dagens media, og i stor grad også innen dagens forskning, fremstår som mest fokusert på frafall og hva det er som påvirker ungdom i en slik grad at de ikke fullfører høyere utdanning. Med dagens politiske bilde og flyktningstrøm, kan det tenkes at et større fokus på hva som bidrar til at personer med innvandrerbakgrunn tar høyere utdanning vil kunne bidra til at man har et utgangspunkt å arbeide ut ifra dersom man ønsker å arbeide mot at innvandrerungdom skal kunne klare å fullføre en utdanning.

Samtidig kan også viktigheten av dette temaet ses i lys av ulike samfunnsproblemer som kan oppstå på bakgrunn av frafall. Blant annet vil det økende utdanningskravet i samfunnet gjøre det vanskeligere for personer uten utdanning å få komme inn på arbeidsmarkedet i fremtiden, da det stadig vekk er færre stillinger hvor det ikke kreves en formell kompetanse, samtidig som det er fare for at det i fremtiden vil være et økt antall personer uten høyere utdanning utenfor arbeidslivet, da etterspørselen etter disse personene vil minke (Kunnskapsdepartementet 2012).

Til tross for at det ikke er gitt at mennesker ikke vil kunne finne arbeid fordi de mangler en formell kompetanse, vil et økt utdanningskrav likevel redusere jobbmulighetene for personer som ikke tar en formell utdanning. Fra et samfunnsperspektiv vil høy arbeidsledighet kunne bli en belastning for våre trygdeordninger (Kaspersen, Bungum, Buland, Slettebak og Ose 2012; Lysestøl og Meland 2012), samtidig som en svak arbeidsmarkedstilknytning, fra et individperspektiv, vil kunne føre til blant annet lavinntekstproblemer eller tap av inntekt (Arbeids- og sosialdepartementet 2003). Samtidig vil personer uten fullført høyere utdanning, ifølge Buland, Havn, Finbak og Dahl (2007), også være mer utsatt for risikoen for utvikle rusproblemer eller drive med kriminalitet. Altså er utdanning og høyere kompetanse viktig for flere forhold. Håndteringen av frafallsproblematikken vil kunne bli et samfunnsansvar, blant annet ved at et høyt frafall blant elever vil kunne føre til samfunnsøkonomiske kostnader på grunn av en svekket arbeidsmarkedstilknytning (Kaspersen mfl. 2012), for eksempel som nevnt i form av belastede trygdeordninger gjennom høye ytelser fra NAV knyttet til arbeidsledighet. Samtidig beskrives problemer av samfunnsmessig karakter som sosiale problemer (Lysestøl og Meland 2012). På bakgrunn av dette vil forebygging av frafall være viktig innenfor sosialt arbeid og arbeid med sosiale problemer, for nettopp å forhindre blant annet slike konsekvenser.

Som sosialarbeidere ansatt i ulike sektorer, eksempelvis barnevernet, NAV, kriminalomsorgen eller skolesystemet vil vi i stor grad arbeide med sosiale problemer. Gjennom dette arbeidet vil vi kunne møte noen av ungdommene som står i fare for å falle fra

utdanningsløpet, slik jeg selv har opplevd, og på den måten få muligheten til å arbeide med denne problematikken.

1.2 Avgrensning og problemstilling

En stor del av de tilgjengelige studiene og masteroppgavene om temaet skole omhandler frafall i skolen, og årsaker til at ungdom ikke tar høyere utdanning. På bakgrunn av dette ønsker jeg å avgrense denne oppgaven til å kun omhandle hvilke faktorer som har bidratt til at ungdom faktisk velger høyere utdanning, da jeg har vært nysgjerrig på hva som bidrar til at noen faktisk velger høyere utdanning når andre ikke gjør det. På samme tid finnes det mer forskning knyttet til ungdom generelt, og jeg ønsker derfor å lage et skille mellom etnisk norsk ungdom og ungdom med innvandrerbakgrunn, og kun undersøke personer med innvandrerbakgrunn. I denne masteroppgaven har jeg dermed valgt å se nærmere på ungdom med innvandrerbakgrunn, og hva som bidrar til at de velger å ta høyere utdanning. Jeg vil likevel benytte meg av blant annet litteratur og forskning som omhandler både frafall og ungdom generelt, da det er dette som er tilgjengelig.

For å få mest mulig sammenlignbare informanter, har jeg også valgt å avgrense oppgaven til den yngre generasjonen med innvandrere, altså innvandrerungdom som er født eller har vokst opp i Norge, og som tatt hele eller store deler av sin utdanning her. Dette for å få mest mulig sammenlignbare informanter.

På bakgrunn av dette er problemstillingen for masteroppgaven formulert som følgende:

«Hvilke faktorer har betydning for valget om å ta høyere utdanning for ungdom med innvandrerbakgrunn, og på hvilken måte har disse faktorene bidratt til deres valg?»

1.3 Begrepsavklaring

- *Faktor:*

Begrepet «faktor» brukes blant annet om noe som forårsaker noe annet.¹ «Faktor» brukes også i dagligtalen innenfor det sosialfaglige feltet, hvor ulike årsaker som har en innvirkning på menneskers liv refereres til som faktorer. «Faktor» vil derfor i denne sammenheng brukes til å omtale ulike områder, mennesker, opplevelser og lignende som informantene forteller at har hatt betydning for at de tar høyere utdanning.

¹ <https://snl.no/faktor> (03.11.17)

- Førstegenerasjonsinnvandrere:

Personer født utenfor Norge, med to foreldre som er født utenfor Norge (Støren, Helland og Grøgaard 2007, 48).

- Andre generasjonsinnvandrere/etterkommer:

Personer født i Norge, med to foreldre som er født utenfor Norge (Støren, Helland og Grøgaard 2007, 48).

- Vestlig innvandrere:

Personer fra Vest-Europa, Nord-Amerika og Australia (Støren, Helland og Grøgaard 2007, 48).

- Ikke-vestlig innvandrere:

Personer fra Asia, Afrika, Øst-Europa og Sentral-Europa (Støren, Helland og Grøgaard 2007, 48).

1.4 Oppgavens oppbygging

Etter innledningen følger et kapittel med tidligere forskning, hvor det blir presentert ulike norske og utenlandske studier som omhandler dette feltet. Da forskningen i stor grad omhandler årsaker til frafall vil en del av artiklene være knyttet til dette temaet, og funnene fra disse studiene er dermed ment til å ses i lys av funnene fra dette forskningsprosjektet. Deretter følger et kapittel hvor det blir presentert ulike teorier som kan knyttes til funnene fra dette forskningsprosjektet. Etter dette vil funn fra undersøkelsen som belyser problemstillingen bli presentert i et eget kapittel, før det følger et diskusjonskapittel hvor både funn, tidligere forskning samt teorier blir drøftet i lys av hverandre. Oppgaven avsluttes med en egen konklusjon.

KAPITTEL 2

TIDLIGERE FORSKNING

Forskning viser til flere ulike faktorer som kan ha innvirkning på fullføring og frafall fra både videregående skole og høyere utdanning, og jeg kommer til å presentere noen av disse funnene. Mye av forskningen som blir presentert omhandler videregående skole, da de fleste

artiklene omhandler funn på dette utdanningsnivået, samtidig som noen artikler også handler om grunnskolen. Disse vil også bli belyst da de gir et innblikk i veien til høyere utdanning.

Markussen mfl. (2008) sin undersøkelse retter seg mot en gruppe ungdommer fra Østlandet som gikk ut av grunnskolen i 2002, og er en av undersøkelsene som skiller mellom etnisk norsk ungdom og innvandrerungdom. Studien viser at 14,8% av ungdommene generelt sluttet før de var ferdige, 19,4% fullførte uten å bestå, mens 65,8% hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse etter fem år (Markussen mfl. 2008, 11). I følge Markussen mfl. (2008) er det forskjeller på kompetanseoppnåelse mellom majoritetsungdom og minoritetsungdom på videregående, og i undersøkelsen skilles det mellom henholdsvis «vestlige etterkommere og innvandrere», og «ikke-vestlige innvandrere» og «ikke-vestlige etterkommere».

Studien viser at det var færrest som hadde oppnådd studiekompetanse og yrkeskompetanse blant den ikke-vestlige innvandrergruppen, bestående av både ikke-vestlige innvandrere og ikke-vestlige etterkommere, samtidig som det var flest innenfor denne gruppen som også enten hadde fullført uten å bestå eller sluttet før de var ferdige. Denne gruppen hadde dermed den laveste kompetanseoppnåelsen. Det var videre færre ungdom med vestlig innvandrerbakgrunn enn med majoritetsbakgrunn som fullførte uten å bestå, men blant gruppen med vestlig innvandrerbakgrunn var det samtidig også både færre som oppnådde studiekompetanse og yrkeskompetanse, samt flere som sluttet før de var ferdige, sammenlignet med majoritetsungdommen. Majoritetsungdommens kom dermed samlet sett best ut av studien, og tallene viser at de hadde det høyeste antallet elever som hadde fullført videregående og det laveste antallet som hadde sluttet (Markussen mfl. 2008, 13).

2.1 Om frafall

Elin Skretting Lunde (2013, 18) skriver at de fleste elevene som starter på ungdomsskolen fullfører alle tre årene, mens ikke alle begynner på videregående. Mange av de som faktisk begynner på videregående fullfører heller ikke dette utdanningsløpet, og målinger fra SSB viser at det blant de som starter på videregående er det rundt 30% som ikke har noen form for formell kompetanse fem år etter oppstart (Statistisk sentralbyrå 2012, sitert fra Lunde 2013, 18).

Fra 1980 til 2000 har antall personer i alderen 19-24 år som studerer økt fra 10 prosent til cirka 25 prosent, noe som indikerer at det gjennom de seneste årene har det vært en økning i antall mennesker som velger å ta høyere utdanning. Det kan tenkes at denne økningen vil kunne ha innvirkning på at antallet studenter som dropper ut har blitt større, da det kan ha

bidratt til at det i dag er flere studenter som har mindre motivasjon og er mindre kvalifisert til å ta høyere utdanning enn hva det var tidligere blant den mindre gruppen studenter (Hansen og Mastekaasa 2003, sitert fra Hansen og Mastekaasa 2005, 98). Undersøkelser fra andre land indikerer også noe av det samme. Blant annet viser enkelte undersøkelser fra England at antall studenter som faller fra har økt i takt med økningen av antall studenter (Smith og Naylor 2001; Johnes og McNabb 2004, sitert Hansen og Mastekaasa 2005, 99).

Frostad, Pijl og Mjaavatn (2014) skriver at frafall ikke skyldes en enkelt årsak, men at det skyldes flere ulike årsaker. Disse årsakene kan også i noen tilfeller være svært ulike, og variere fra person til person (min oversettelse) (Rumberger 1987; Rumberger 1995; Rumberger & Sun 2008, sitert fra Frostad, Pijl og Mjaavatn 2014, 2). Eksempelvis kan det at en prioriterer fritid fremfor skole, og har dårlige resultater fra grunnskolen være noen av årsakene (Rasmussen mfl. 2010, sitert fra Lunde 2013, 17). I følge Frostad, Pijl og Mjaavatn (2014, 2, 22) kan frafall også knyttes til lav sosial trivsel på skolen, fattigdom, oppvekst i aleneforsørger-familier og det ha en minoritetsbakgrunn (min oversettelse). Når det gjelder ungdom med innvandrerbakgrunn kan frafallet ha sammenheng med at disse ungdommene blant annet ikke ser en hensikt i å ta høyere utdanning på grunn av sysselsettingsproblemene innvandrere noen innvandrere står ovenfor, samtidig som de kan oppleve det vedvarende frafallet fra videregående som har funnet sted blant ungdom med innvandrerbakgrunn som en indikator på at det ikke er noe poeng i å ta høyere utdanning (Bakken 2016, 47-48).

2.2 Familie

2.2.1 Foreldres akademiske bakgrunn

Markussen mfl. (2008) sine funn viser videre at fullføring og frafall kan ha sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå. Studien ser nærmere på ungdom som har minst en forelder med høyere utdanning, ungdom som har foreldre med videregående som høyeste utdanning og ungdom som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning. Funnene viser at det var flest ungdom som oppnådde studiekompetanse eller yrkeskompetanse blant gruppen som hadde minst en forelder som har høyere utdanning, samtidig som det i denne gruppen var lavest antall som hadde fullført uten å bestå eller sluttet før de var ferdige. Ungdommene som hadde foreldre med videregående som høyeste utdanning kom litt dårligere ut enn ungdommene som hadde minst en forelder med høyere utdanning, samtidig som de oppnådde bedre resultater enn ungdommene som hadde foreldre med grunnskole som høyeste utdanning. Det var færrest ungdom som hadde oppnådd studiekompetanse eller

yrkeskompetanse blant de som hadde foreldre med grunnskole som høyeste utdanning, samtidig som denne gruppen også hadde det største antallet som hadde fullført uten å bestå eller sluttet før de var ferdige (Markussen mfl. 2008, 12-13).

I følge Hansen og Mastekaasa (2005, 104) kan foreldre med akademisk bakgrunn bidra med blant annet både taus kunnskap, altså informasjon om for eksempel hvordan en skal argumentere og debattere, samt informasjon om ulike universiteter, høyskoler, kurs og lignende som en kan velge mellom. Samtidig påpeker også Hansen og Mastekaasa (2005, 104) at det å ha høyt utdannede foreldre kan føre til mindre risiko for å falle fra, ved at disse foreldrene kan bidra med både kulturell kapital og økonomisk kapital. Den kulturelle kapitalen kan virke positiv i form av at studentene som besitter den har en fordel ved at de for eksempel ikke vil møte på et like fremmed akademisk miljø, bestående av eksempelvis et fremmed språkbruk eller fremmede måter å føre argumenter på, i like stor grad som studenter fra lavere klasser ankomme til å møte, fordi dette vil kunne oppleves som fremmed for dem (Bourdieu 1984; Bourdieu 1996, sitert fra Hansen og Mastekaasa 2005, 104). Foreldre som besitter en høy grad av økonomisk kapital klarer også i større grad å støtte sine barn økonomisk gjennom utdanningen, slik at de har mindre risiko til å falle fra på grunn av dårlig økonomi eller for eksempel på grunn av at de er nødt til å bruke mye av tiden sin på lønnet arbeid for å klare å dekke utgiftene sine fremfor å bruke tid på studiene. En slik økonomisk støtte er derimot vanskeligere å gi for foreldre fra lavere sosiale klasser som ofte har en dårligere økonomi (Hansen og Mastekaasa 2005, 104).

2.2.2 Forventninger fra foreldre, samt egeninnsats og ambisjoner knyttet til fremtiden

Samtidig som innvandrerungdom som er født i Norge i større grad har foreldre uten høy utdanning, samt lavere skoleresultater enn landsgjennomsnittet, tar de i større grad høyere utdanning enn annen ungdom (Krange og Bakken 1998; Støren 2005; Birkelund og Mastekaasa 2009; Bakken og Elstad 2012, sitert fra Bakken 2016, 41). Dette til tross for at forskningen som tidligere har blitt gjort rede for viser at dette er viktige faktorer for å blant annet klare å fullføre videregående. Noen teorier om hvorfor innvandrerungdom klarer seg så bra, handler blant annet om at de har et særskilt driv i seg, bruker mer tid på skolearbeid, er svært engasjerte og skulker i mindre grad (Bakken 2016, 45-46). Andre teorier bygger på at ungdommene kan stamme fra familier som har emigrert fra hjemlandet i håp å få et bedre liv et annet sted, og at ungdommene deretter også opplever forventninger knyttet til skolegang fra sine foreldre samtidig som at enkelte av disse familiene også har gode nok ressurser til å klare å realisere en slik drøm. På samme tid påpekes det også at enkelte foreldre som ikke har

oppnådd sine egne drømmer, vil kunne overføre disse drømmene og forventningene til sine barn (Bakken 2016, 46).

Når det gjelder foreldres forventninger til sine barns skoleoppnåelser, samt forventninger til at deres barn skal ta høyere utdanning, finner en disse forventningene i høyere grad hos ikke-norskfødte foreldre enn hos norskfødte foreldre. I tillegg gir ikke-norskfødte foreldre uttrykk for disse forventningene tidligere enn norskfødte, og ungdom med innvandrerbakgrunn møter altså disse forventningene på tidligere stadier i livet enn ungdom uten innvandrerbakgrunn (Bakken 2003, sitert fra Bakken 2016, 44). Samtidig har flere ungdommer med innvandrerbakgrunn, enn ungdommer uten innvandrerbakgrunn, planer for fremtiden. De har ambisjoner knyttet til oppnåelse av høyere utdanning, samt stillinger som både vil gi en høy status i samfunnet og en høy lønn i fremtiden, og dette er igjen noe som kan knyttes til forventningene og holdningene de har møtt på siden ung alder (Bakken 2003, sitert fra Bakken 2016, 44).

Markussen mfl. (2008, 22) skriver at ambisjoner har innvirkning på om en fullfører eller ikke. Jo høyere ambisjoner en elev har, jo større sannsynlighet er det for at eleven fullfører videregående opplæring og ikke slutter. Funn viser også at sannsynligheten for å slutte økte for de ungdommene som blant annet ikke viste innsats gjennom skippertak og i sammenheng med leksearbeid (Markussen mfl. 2008, 22), samtidig som andre funn også viser at ungdom med innvandrerbakgrunn arbeider hardere og gjør mer lekser enn andre (Lødding 2009, sitert fra Bakken 2016, 44).

2.2.3 Økonomi

En av årsakene til frafall kan som nevnt også knyttes til økonomi. Husstander med enslige eller skilte foreldre kan i noen tilfeller ha dårligere økonomi enn husstander hvor man finner to foreldre (Markussen mfl. 2008, 187). Claussen (2014, 39) skriver at de som ofte har en vedvarende lav inntekt er innvandrere, enslige forsørgere og familier som består av to foreldre og som har mange barn. Mastekaasa og Hansen (2005, 99) skriver også om foreldre generelt som har dårlig økonomi, og at dette ikke nødvendigvis kun handler om enslige foreldre. De beskriver videre dårlig økonomi som noe som kan ha innvirkning på om noen faller fra eller ikke, ved at noen studenter som lever med dårlig økonomi hjemme er nødt til å ta på seg lønnet arbeid, fremfor å bruke mer tid på skolearbeid (Hansen og Mastekaasa 2005, 104).

2.3 Skole

2.3.1 Sosial trivsel, og fravær

Markussen mfl. (2008, 22) skriver at elever som føler seg sosialt utenfor har større sannsynlighet for å slutte på skolen. Trivsel er derfor viktig for ønsket om å gå på skolen, og for at en elev skal fullføre skolen. Interaksjoner med ansatte og medelever kan være medvirkende når det gjelder forhindring av tidlig frafall (min oversettelse) (Frostad, Pijl og Mjaavatn 2014, 2). Elever som slutter på videregående oppgir at de har opplevd sosial isolasjon og følt en mangel på tilhørighet før de sluttet (min oversettelse) (Finn 1989, sitert fra Frostad, Pijl og Mjaavatn 2014, 2). Dette vil ifølge Frostad, Pijl og Mjaavatn (2014, 2) kunne indikere at det å være populær, ha venner og føle tilhørighet kan være viktige faktorer (min oversettelse).

Markussen mfl. (2008, 194) har også funnet en sammenheng mellom fravær i 10. klasse og fullføring av videregående. De fant det laveste fraværet blant de elevene som gjennomførte videregående og oppnådde studiekompetanse, mens det høyeste fraværet var blant de som sluttet. De som gjennomførte den videregående opplæringen uten å bestå hadde det nest høyeste fraværet (Markussen mfl. 2008, 14-15).

2.3.2 Karakterer fra ungdomsskolen og videregående

Flere studier viser en sammenheng mellom elevens karakterer og gjennomføring av skolen (Roderick 1993; Althenbaugh mfl. 1995; Janosz mfl. 1997; Battin-Pearson mfl. 2000; Byrhagen mfl. 2005, sitert fra Markussen mfl. 2008, 197). Samtidig viser også undersøkelsen til Markussen mfl. (2008, 28) at karakterer fra ungdomsskolen har den største betydningen for gjennomføringen av videregående skole. Ungdommene i undersøkelsen som oppnådde studiekompetanse hadde det høyeste karaktersnittet fra ungdomsskolen. Dette snittet lå på 4,4, mens snittet for de som sluttet underveis i opplæringen var det laveste, og lå på 3,08 (Markussen mfl. 2008, 14). Når det gjelder hva som påvirker gjennomsnittskarakteren fra 10. klasse, vil blant annet det å jobbe med skolearbeid, ha faglig selvtillit og høye ambisjoner knyttet til høyere utdanning kunne ha en positiv innvirkning på karakteren (Markussen mfl. 2008, 27).

Andre funn viser også til en sammenheng mellom karaktersnitt på videregående og frafall fra høyere utdanning, og en studie viste at 25% av elevene som hadde karakteren 4 i gjennomsnitt hadde falt fra, sammenlignet med 9% av elevene som hadde karakteren 5 eller mer i snitt (Hovdhaugen og Aamodt 2005, sitert fra Hansen og Mastekaasa 2005, 101).

2.3.3 Venner

Elevens forhold til venner, og i hvor stor grad de er orientert mot vennene sine på fritiden, også kan ha en sammenheng med karaktersnittet de oppnår (Markussen mfl. 2008, 201). Studien peker på at en orientering mot venner vil kunne øke sannsynligheten for å for å falle fra eller ikke bestå (Markussen mfl. 2008, 22). En studie gjort av Jens B. Grøgaard (1997, sitert fra Markussen mfl. 2008, 42) viser også til ulike grupper ungdommer som ikke fullfører videregående, og blant en av disse gruppene finner vi deriblant de ungdommene som har venner som ikke går på skolen.

Tidligere forskning tyder dermed på at flere ulike faktorer kan ha betydning for veien til høyere utdanning, samt til fullføring av høyere utdanning. Disse er blant annet foreldres utdanningsnivå, økonomi, egne ambisjoner, karakterer, trivsel på skolen, venner, karakterer og foreldres forventninger. Artiklene som er presentert har derimot ikke gitt noen klar redegjørelse for identitetens og identitetsdanningens, samt idrett og militærets betydning for fullføring av høyere utdanning. Dette er noe informantene i denne undersøkelsen har fortalt om, og det er dermed et tema som jeg vil returnere til senere.

KAPITTEL 3

TEORI

3.1 Identitet

3.1.1 Inkludering og ekskludering

Inkludering og ekskludering er begreper Bent Madsen (2006) skriver om, og han legger blant annet frem følgende definisjoner av begrepene:

Ordet *ekskludering* har to betydninger: å fortsette å holde ute noen som allerede er utenfor, og å støte ut noen som hittil har vært innenfor. I begge betydning er det snakk om å utestenge noen eller å holde ute noen – enten som en aktiv handling (å støte ut) eller som en mer passiv handling (å hindre noen å komme inn). *Inkludering* betyr å medregne, å innebefatte noen, å omfatte alt. (Madsen 2006, 147).

Inkludering blir samtidig beskrevet som å være en deltaker i kommunikasjonen som finner sted i ulike sosiale delsystemer, som for eksempel på arbeidsmarkedet, i familien og i

utdanningssystemet, mens ekskludering blir beskrevet som å være irrelevant for kommunikasjonen i de samme sosiale systemene. Inkludering forutsetter at en har kunnskap om ulike rolle og koder innenfor systemene, samtidig som en må klare å ta på seg en slik rolle. Slik vil det være mulig å bli både snakket til og snakket med innenfor de sosiale systemene, og man får dermed en rolle i kommunikasjonen som finner sted (Madsen 2006, 72). Dersom en ikke klarer å oppnå en slik rolle vil en kunne bli ekskludert, da en vil slutte «(...) å være en person i forhold til det enkelte systemet.» (Madsen 2006, 72). Dersom et menneske er sosialt delaktig på sosiale arenaer, vil det derimot ha muligheten til å få en kompetanse som ansees som verdifull og som verdsettes innenfor den gitte sosiale arenaen, men dersom et menneske ekskluderes fra en sosial arena vil det ikke ha samme mulighet til å utvikle ulike potensialer som ligger innenfor normaliteten (Madsen 2006, 81).

Læring knyttes opp mot sosial deltakelse i bestemte sosiale kontekster, og ulike typer sosial kompetanse kreves derfor dersom man skal kunne være en deltaker i disse (Madsen 2006). Det må også foreligge tilgjengelige sosiale praksiser som en kan delta i. Samtidig er det slik at den sosiale kompetansen et menneske innehar er et resultat av deltakelsen innenfor ulike kontekster, og dermed kan den sosiale kompetansen både fungere som inkluderende og ekskluderende (Madsen 2006, 152). Det er også knyttet en antakelse rundt at erfaringer med å bli ekskludert vil kunne føre til at en får dårligere muligheter for å både lære, og for å utvikle seg (Madsen 2006, 153). Det er derfor viktig å vektlegge sosial inkludering av barn og unge, slik at man kan arbeide mot segregering av de barna som skiller seg ut fra majoriteten gjennom å inkludere de (Madsen 2006, 153).

3.1.2 Integrering og marginalisering

Menneskers selvidentitet utvikles i deltakelse på ulike livsarenaer, gjennom selvrefleksjon innenfor forskjellige sosiale nettverk hvor man skaper og omformer livsfortellinger alt ut ifra hvilke reaksjoner omgivelsene viser (Madsen 2006, 81). «Livsarenaer er sosiale rom der relasjoner til andre skaper mulighet for bekreftelse, som er viktig for at man skal finne ut hvem man er og hvem man er i ferd med å bli.» (Madsen 2006, 81). Gjennom sosiale bånd og identifikasjonspunkter til ulike grupper eller samfunnsinstitusjoner, vil individer kunne oppnå en sosial integrering (Lorentzen 1997, sitert fra Madsen 2006, 116).

Håkon Lorentzen (1997, sitert fra Madsen 2006, 116) skriver om ulike oppfatninger av integrering, blant annet integrering gjennom sosial tilhørighet og integrering gjennom sosiale nettverk, i tillegg til marginalisering.

Marginalisering blir beskrevet som en ufullstendig deltakelse innenfor livsområder hvor det finnes forventninger om deltakelse (Kristensen 2000, sitert fra Madsen 2006, 121). Et slikt livsområde kan være videregående utdanning, og det påpekes at marginaliseringen innenfor dette området ikke kun skyldes at individet velger bort videregående, men også at det møter på ulike hinder som påvirker deres mulighet til sosial deltakelse (Madsen 2006, 121).

Innenfor integrering gjennom sosial tilhørighet vektlegges det å ha sosiale bånd til samfunnet, i eksempelvis familie, arbeidsplasser og venner (Madsen 2006, 116). Marginalisering motarbeides ved at individene blant annet blir introdusert for normer og verdier som er gjeldende i samfunnet. Her vektlegges integrering gjennom individenes evne til å tilpasse seg samfunnets normer, og dette kan knyttes opp mot assimilering, hvor en blir sett på som integrert først når en har tatt til seg samfunnets normer (Madsen 2006, 117).

Integrering gjennom sosiale nettverk vektlegger de ulike sosiale nettverkene som finnes i sivilsamfunnet, og menneskers tilhørighet til disse. Dette er nettverk som består av frivillige relasjoner mellom mennesker, for eksempel innenfor familien, mellom venner, naboer og lignende, og disse sees på som grunnleggende for å danne bånd mellom individet og samfunnet (Madsen 2006, 120). Nettverkene dannes rundt felles normer og verdier, og blir betraktet som en ressurs, da sosiale nettverk «(...) utgjør en sosialt kapital som kan aktiveres for å realisere mål som individet tillegger særlig stor betydning.» (Madsen 2006, 120).

Innenfor denne typen integrering vil en mangel på et sosialt nettverk kunne føre til marginalisering, da den sosiale integreringen vil kunne handle om tilgangen en har til sosiale ressurser (Madsen 2006, 120).

3.1.3 Inkludering, integrering og identitet

Sosial integrering og sosial inkludering omhandler to måter å se på forholdet mellom individet og samfunnet. Førstnevnte stammer i stor grad fra individual- og utviklingspsykologiske forståelser og medisinske og psykiatriske forståelser, mens sistnevnte i større grad stammer fra interaksjonsteorien og sosialkonstruktivismen (Madsen 2006, 167). Sosial integrering retter seg i større grad mot individet, samtidig som avvik knyttes opp mot individet. På en annen side, innenfor sosial inkludering, kan avviket knyttes til forholdet som finner sted mellom individet og fellesskapet, og dermed også rette seg mer mot omgivelsene (Madsen 2006, 168). I denne besvarelsen vil inkluderingen stå i fokus. Den sosiale integreringen vektlegger blant annet at integrering forutsetter segregering og at forskjellighet er et problem,

mens den sosiale inkluderingen ser på forskjellighet som en ressurs og vektlegger det at inkludering er å imøtegå ekskludering (Madsen 2006, 167).

3.2 Identitetsdanning

Madsen (2006, 193) beskriver identitetsdannelse ut ifra «(...) en *interaksjonistisk forståelse* av menneskelig utvikling». Her sees ikke identitet på som noe som er forankret i den enkelte personen, men den sees derimot på som en relasjon mellom individet og samfunnet. Identitet blir heller ikke sett på som statisk, da denne formen for forståelse av identitet og identitetsdannelse vektlegger identitet som en dynamisk prosess, samtidig som den også blir også knyttet opp mot personens relasjoner til andre mennesker, noe som igjen bidrar til å gjøre identiteten foranderlig (Madsen 2006, 193). Også Liv Mette Gulbrandsen (2017) gir uttrykk for dette, og skriver at mennesker aldri blir helt ferdige.

Det interaksjonistiske identitetsbegrepet vektlegger en tankegang om at identitetsdannelse ikke er en individuell prosess styrt av individuelle handlinger, slik et individuelt identitetsbegrep gjør, men at det derimot er en sosial prosess som består av mange ulike deltakere som befinner seg i flere ulike sosiale kontekster (Madsen 2006, 193). Det interaksjonistiske identitetsbegrepet vektlegger dessuten i større grad menneskers handlinger og hva de *gjør*, i motsetning til det individuelle identitetsbegrepet som i større grad vektlegger beskrivelsen av hvordan personen *er* (Mead 1943; Goffman 1959, sitert fra Madsen 2006, 193).

Interaksjonen mellom mennesker regnes som svært viktig for menneskelig utvikling, da det ansees som at den menneskelige utvikling finner sted i denne interaksjonen. Mennesker forholder seg alltid til hverandre, og et menneskes handlinger får kun en mening når disse handlingene blir sett på som reaksjoner på noen andres handlinger. En slik tankegang åpner for å studere mennesket som et individ i interaksjon med andre individer, og ikke kun som enkeltindivider, på bakgrunn av at individet gjør seg forståelig innenfor disse interaksjonene (Madsen 2006, 193).

Mennesker reflekterer rundt hvordan andre reagerer på våre handlinger, og denne sosiale responsen vi får på våre handlinger bidrar til mennesker finner ut av hvem de er (Madsen 2006, 194). Tolkningen knyttet til refleksjonene våre over egne handlinger på bakgrunn av andre menneskers reaksjoner på dem, er med på å skape et grunnlag som vi senere handler ut

ifra, og på denne måten kan meningsdannelsen som finner sted i disse refleksjonene sees i sammenheng med menneskets identitetsdannelse (Madsen 2006, 194). «Identitetsdannelse er altså nært knyttet til det å være inkludert i ulike typer fellesskap.» (Madsen 2006, 81). Det vises eksempelvis til Meads triade (Mead 1943, sitert fra Madsen 2006, 194) som omhandler handling, respons og refleksjon. Her fremgår det at et menneske først handler, før det senere betrakter omgivelsenes respons på handlingen, og det deretter reflekterer rundt dette (Madsen 2006, 194).

Madsen (2006, 195) skiller mellom tre ulike former for identitetsdannelse, og som tar form i samspill med hverandre, hvor den første er selvidentitet, den andre personlig identitet og den siste sosial identitet. Dette skriver også Laugerud mfl. (2014, 103), og påpeker at mennesker ikke kun har en enkelt identitet, men flere ulike identiteter som er vevd sammen, og som sammen danner et mønster.

Selvidentiteten knyttes til at individet iakttar seg selv, og kan sees i sammenheng med Meads teorier om jeget og meget, hvor jeget iakttar meget (Mead 1943, sitert fra Madsen 2006, 195). «Jeg er det iakttakende subjektet, og *meg* er det objektet som dannes ved å bli iakttatt.» (Madsen 2006, 195). Jeget blir beskrevet som «det individuelle selvet», og handler spontant uten å ta hensyn til normer og regler, mens meget blir beskrevet som «det sosiale selvet». Meget er bevisst på omgivelsenes reaksjoner på dets handlinger, noe som gjør det mulig å iaktta seg selv (Madsen 2006, 195).

Personlig identitet knyttes til iakttagelser utenfra, gjort av personer vi har en nær relasjon til. Her blir både ytre karakteristika, men også indre karakteristika som holdninger, erfaringer og lignende bedømt (Madsen 2006, 196-197). Identitet blir sett på som en prosess hvor mennesker identifiserer hverandre (Madsen 2006, 196). Det kan oppstå konflikter mellom selvidentiteten og den personlige identiteten, da den personlige identiteten er bundet opp til rolleforventninger fra personene en er i relasjon til. Dersom en person har en annen oppfatning av seg selv og sin rolle enn det de andre har, kan disse rollene komme i konflikt med hverandre (Madsen 2006, 197).

Den sosiale identiteten dannes på bakgrunn av iakttakelsen som andre personer utenfra gjør. Dette er personer man ikke har en nær relasjon til, og skjer, i motsetning til den personlige identiteten, på bakgrunn mer offentlig informasjon og kjennetegn. Denne identiteten har betydning for den sosiale posisjonen og statusen en person oppnår ved at den påvirker vurderingen av hvilke grupper eller kategorier personen identifiseres som og dermed får en

tilhørighet til. Disse gruppene består igjen av mennesker med en felles sosial identitet (Madsen 2006, 197). Den sosiale identitet kan dermed også ha noe å si for den personlige identiteten også, ved at en person blir plassert i visse posisjoner av sine omgivelser på bakgrunn av den sosiale identiteten. «Identitetsdannelse er altså uttrykk for kompliserte prosesser der mennesker gjensidig medvirker til å definere hverandre *som noen*.» (Madsen 2006, 199). Denne plasseringen kan videre være med på å påvirke den personlige identiteten ved at personen tilskriver seg egenskaper knyttet til den sosiale identiteten på godt og vondt, da mennesker forsøker å opptre på måter som gjør at de ikke blir stemplet som marginaliserte (Madsen 2006, 198).

3.2.1 Honneths anerkjennelsesteori

Axel Honneth har utviklet en teori som omhandler menneskets utviklingsbetingelser, hvor «(...) han knytter identitetsdannelse sammen med betingelsene for anerkjennelse» (Honneth 2003, 2005 sitert fra Madsen 2006, 199). Manglende anerkjennelse blir sett på som å kunne få konsekvenser for både individet ved at det ikke får muligheten til å leve en tilværelse som blir verdsatt, og for samfunnet ved at dette igjen kan være med på å skape marginaliserte grupper (Madsen 2006, 199). Dette er også noe Laugerud mfl. (2014, 100) skildrer, da det fremkommer at andre personer er betydningsfulle for at mennesket skal få bekreftet sin identitet gjennom støtte og anerkjennelse. I det moderne samfunnet kan dessuten en rekke sosiale konflikter sees i lys av at mennesker har opplevd å bli urettferdig behandlet, gjennom en kamp om anerkjennelse (Madsen 2006, 200).

Peter Høilund og Søren Juul (2015, 24) beskriver også anerkjennelseskampen, og det fremkommer at anerkjennelse ikke er noe som man har blitt gitt på forhånd, men at det er noe som må kjempes for. Til dette er det knyttet en antakelse om at menneskets identitet først blir virkelig gjennom anerkjennelse fra andre (Høilund og Juul 2015, 24). Anerkjennelseskampen blir også beskrevet som en kamp om «(...) anerkendelse af den værdi, individet tilskriver sig selv i forhold til familien, retsordenen og samfundet.» (Høilund og Juul 2015, 24). For at en person skal kunne oppleve et verdig og godt liv, vil det være viktig å føle seg anerkjent (Madsen 2006, 199).

Anerkjennelse

Teorien beskriver blant annet tre sfærer for anerkjennelse, og poengterer at bestemte former for anerkjennelse, som en kan oppnå gjennom de ulike sfærene, vil være med på å utvikle menneskets identitet (Madsen 2006, 200). Disse sfærene beskrives som den private sfæren,

den offentlige sfæren og den sosiale sfæren, og gjennom anerkjennelse i disse tre sfærene vil mennesket kunne utvikle selvtillit, selvaktelse og selvverdsettelse (Honneth 2003, 2005 sitert fra Madsen 2006, 200-201). Videre blir også anerkjennelse som bekreftelse av autonomi og individualitet betraktet som viktig for at mennesket skal kunne fungere som et sosialt vellykket individ (Høilund og Juul 2015, 26). Høilund og Juul (2015, 26) beskriver tre former for anerkjennelse, som omhandler følelsesmessig kontakt som eksempelvis kjærlighet og vennskap i intime sosiale relasjoner, rettslig anerkjennelse som medlem av samfunnet og en sosial verdsettelse av blant annet individuelle evner.

Den private sfæren omhandler nære og intime relasjoner innenfor familien eller til venner og partnere, og betraktes som den første formen for anerkjennelse. Anerkjennelsen i denne sfæren er basert på *kjærlighet* og bidrar til utviklingen av *selvtillit* (Madsen 2006, 201). Dette er igjen med på å påvirke det at menneske vil være i stand til å handle og kommunisere, samtidig som det har en betydning for om individet i ettertid vil være i stand til å ha nære relasjoner (Høilund og Juul 2015, 27, Madsen 2006, 201). Når det gjelder det å være et selvstendig subjekt, er det innen denne sfæren de grunnleggende erfaringene knyttet til dette blir bygget opp.

Den offentlige sfæren omhandler borgere og deres rettigheter, blant annet yringsfrihet, retten til utdanning og retten til inntekt, og at staten gjennom disse rettighetene beskytter individet og gir det sosial anseelse. Anerkjennelsen i den offentlige sfæren er basert på *allmenn aktelse* og bidrar til utviklingen av *selvaktelse*, noe som kan sees i sammenheng med at individet klarer å vise selvrespekt. I denne typen anerkjennelse vektlegges det å bli behandlet på lik linje med andre av de offentlige myndighetene, og det å ha like rettigheter som alle andre, samt at en utsettes ikke for forskjellsbehandling. Selvaktelsen er viktig for at en skal kunne utøve rettighetene sine, gjennom bevisstheten om at en har den samme retten på ulike sosiale goder i velferdssamfunnet, på lik linje som sine medborgere (Madsen 2006, 201; Skjefstad 2007).

I den sosiale sfæren ansees fellesskapet som «(...) en forutsetning for at mennesker kan realisere sitt særskilte potensial, ettersom de personlige egenskapene først får verdi når de bidrar til en felles livspraksis.» (Madsen 2006, 202). Anerkjennelsen i den sosiale sfæren er basert på *sosial solidaritet*, og denne typen anerkjennelse finner sted ved deltakelse i forskjellige fellesskap, som for eksempel privatlivet og fritidslivet. Anerkjennelsen bidrar til utviklingen av *selvverdsettelse*, ved at en blir anerkjent for sine individuelle presentasjoner i de ulike fellesskapene, og på denne måten blir også personen sett på som en verdifull

bidragsyter til fellesskapet (Madsen 2006, 202). Det er kun gjennom deltakelse i et fellesskap at selvverdsettelse kan utvikles, og denne type anerkjennelse som finnes i denne sfæren bidrar «(...) til å skape menneske som har positive erfaringer med solidarisk deltakelse» (Madsen 2006, 202). Dersom en derimot fratras denne anerkjennelsen, vil det kunne skade den individuelle handleevnen (Høilund og Juul 2015, 28).

Krenkelse

På en annen side finnes det også krenkelser innenfor de ulike sfærene som vil kunne ha en negativ innflytelse på mennesket (Madsen 2006, 201). Mangelen på anerkjennelse i de ulike sfærene kan føre til blant annet at tap av selvtillit, får krenket sin selvrespekt og at personen blir sett på som verdiløs (Madsen 2006, 202).

Innenfor den private sfæren vil krenkelsene kunne bidra til at mennesket *taper selvtillit*. Her finner krenkelsen sted i form av moralske krenkelser, som vil kunne føre til at menneskets muligheter til å danne vennskap og parforhold svekket (Madsen 2006, 201).

Innenfor den offentlige sfæren vil krenkelsene kunne bidra til at personens *selvaktelse blir skadet*. Krenkelsene finner sted i form av det utvikles spesielle regler for enkelte samfunnsgrupper, eller at disse gruppene diskrimineres gjennom lovgivningen. Gruppene kan bestå av innvandrere, flyktninger, barn, unge og lignende (Madsen 2006, 201). Slike krenkelser vil kunne føre til en opplevelse av utestenging, at borgeren mister sin status som en verdig deltaker i samfunnet som har mulighet til å blant annet delta i offentlige beslutningsprosesser og til en krenkelse av selvrespekten (Høilund og Juul 2015, 28-29, Madsen 2006, 201-202).

I den sosiale sfæren vil krenkelsene kunne bidra til at menneskets *selvverdsettelse blir krenket*. Krenkelsen finner sted gjennom at ens «(...) bestrebelsler, prestasjoner og egenskaper ikke blir anerkjent som verdifulle for andre.» (Madsen 2006, 202). Krenkelsen kan også vise seg i form av stigmatisering, skam og sinne, og ved at visse livsformer tilskrives av lavere sosial status fremfor å anerkjennes (Høilund og Juul 2015, 29, Skjefstad 2007, 99). Slike krenkelser vil kunne føre til at mennesket blir sosialt ekskludert, eller opplever skam og at det opplever seg selv som ydmyket, noe som igjen vil kunne bidra til at mennesket blir anerkjent i andre fellesskap hvor det blir verdsatt, eksempelvis i kriminelle miljøer, misbrukskulturer eller antidemokratiske grupper (Madsen 2006, 202).

3.3 Den økologiske utviklingsmodellen

Utviklingsøkologi dreier seg om det vitenskapelige studiet av stadig bedre tilpasninger mellom en aktiv, voksende person og de miljøene, også de i forandring, som den utviklede personen lever i. Disse prosessene må studeres slik de berøres av relasjoner mellom de umiddelbare miljøene og av de mer omfattende kontekstene som miljøene inngår i. (Bronfenbrenner 1979, 21, sitert fra Gulbrandsen 2017, 53).

I den økologiske utviklingsmodellen anses utviklingsprosessene som mennesker går gjennom som å finne sted i de ulike sosiale møtene menneskene tar del i, noe som innebærer at det ikke er nok å se på enkeltpersoner når man skal forstå disse utviklingsprosessene. En ser derimot mot undersøke andre mennesker som er en del av disse ulike sosiale møtene og samspillet som finner sted her, og denne modellen kan være til støtte for å utvide vårt perspektiv i undersøkelser av mennesker (Gulbrandsen 2017, 51, 72). Modellen kan samtidig også tolkes som en kritikk av utviklingspsykologien og det ensidige fokuset som tillegges individet, og modellen retter fokuset mot den gjensidige avhengigheten og påvirkningen mellom de ulike individene og systemene (Andersson, 1985, 19).

Den utviklingsøkologiske modellen har blitt introdusert av Urie Bronfenbrenner, og gjennom tiden har den blitt utviklet til å omfatte fem ulike systemer; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og tidssystemet (Bronfenbrenner 1979, sitert fra Gulbrandsen 2017, 50). Modellen viser til disse ulike systemene og hvordan de har en gjensidig påvirkning på hverandre, samtidig som systemene har en påvirkning på menneskene som befinner seg i dem (Gulbrandsen 2017, 53).

Mikrosystemet sees på som det mest personlige nivået i denne modellen (Aagre 2003, 34). Her vektlegges ulike mellommenneskelige relasjoner, sosiale samspill, aktiviteter og handlinger som finner sted i ansikt-til-ansikt relasjoner som kan utføres i hverdagen og som finner sted i ulike miljø (Aagre 2003, 34; Gulbrandsen 2017, 54). Miljøene beskrives som steder og som sosiale sammenhenger, og den direkte kontakten mennesker har med hverandre finner sted her. Dette kan eksempelvis være hjemmet, barnehagen, skolen, vennenes hjem og lignende. Slike fysiske steder er derimot ikke tilstrekkelige dersom dette skal knyttes til mikrosystemet innenfor den økologiske utviklingsmodellen, og det er her de mellommenneskelige relasjonene, aktivitetene etc. kommer inn (Gulbrandsen 2017, 54). Relasjonene kan både være mellom kun to personer, men kan også utvides til å omfatte flere, og både foreldre, søsken, venner og lignende kan inngå i en persons mikrosystem (Aagre

2003, 34, Gulbrandsen 2017, 56). Utviklingen av mennesket finner sted ved at personer deltar i regelmessige aktiviteter med blant annet andre personer som de har en gjensidig relasjon til gjennom ulike roller. Denne relasjonelle gjensidigheten bidrar til at det i aller størst grad skjer en utvikling eller endring hos begge personene (Gulbrandsen 2017, 55-57). Det er samtidig slik at mennesker som har gode erfaringer fra mikronivå, har større muligheter til å lykkes på andre mikronivå (Fyrand 2005), noe som også kan ses i lys av Honneth (2003; 2005 sitert fra Madsen 2006).

Mesosystemet handler om forbindelsene som finner sted mellom enten to eller flere av delene av mikrosystemene hvor en person er delaktig i, og tilskrives en rolle i (Aagre 2006, 35, Gulbrandsen 2017, 59). Forbindelsene kan enten finne sted ved at personen selv er delaktig i begge miljøene, eller det kan være en forbindelse mellom to miljøer som går utenom personen. Dette kalles henholdsvis for enkle direkteforbindelser, og doble- og tredoble forbindelser. Et eksempel på førstnevnte kan være et barns deltakelse i både hjem og skole. Et nytt mesosystem vil skapes ved at barnet knytter disse to sammen. Et eksempel på sistnevnte kan være en forbindelse mellom et barns foreldre og dets lærer, noe som vil kunne oppstå gjennom kommunikasjon som finner sted mellom dem (Gulbrandsen 2017, 59). Et slikt samspill mellom skole og hjem vil videre kunne være viktig for sosialiseringen som finner sted (Bronfenbrenner 1979, sitert fra Hutchinson og Oltedal 2003, 192).

Eksosystemet omhandler forbindelser mellom to eller flere miljøer hvor en person ikke er deltaker i minst ett eller flere av disse miljøene, men hvor disse forbindelsene likevel har en betydning for individet. Dette til tross for at individet ikke har en stor direkte innflytelse på systemet (Gulbrandsen 2017, 60; Hutchinson og Oltedal 2003, Aagre 2003, 35). Innenfor dette systemet kan personen være deltaker i ett av miljøene, mens det andre miljøet har en forbindelse til personen som fører til at det har en indirekte påvirkning på prosessene i det miljøet hvor personen er deltaker. Dersom en tar utgangspunkt i et barn, vil foreldrenes tilknytning til arbeidslivet kunne være et slikt eksempel. Her vil for eksempel det at foreldrene blir oppsagt ved sitt arbeidssted kunne påvirke barnet gjennom at de får en dårligere økonomi hjemme, mens en lønnsforhøyelse vil kunne påvirke barnet motsatt vei, ved at de får en bedre økonomi (Gulbrandsen 2017, 60; Aagre 2003, 36). «Kort sagt vil betydelige endringer i nære personers mikrosystemer også påvirke dem som ikke selv direkte deltar i disse» (sitert fra Aagre 2003, 36). Et eksosystem er dermed av utviklingsmessig betydning for en person når prosessene som finner sted i dette systemet får betydning for personens mikrosystem, samt

når disse prosessene også kan knyttes til utviklingsmessige forandringer hos personen (Gulbrandsen 2017, 60).

Makrosystemet omfatter de ulike overensstemmelsene i de lavere systemene, «(...) på kultur- eller subkulturnivå, sammen med ethvert trossystem eller ideologi som skaper grunnlag for slike overensstemmelser (Bronfenbrenner 1979, 26 sitert fra Gulbrandsen 2017, 62). Systemet blir også beskrevet som å omhandle både blant annet den politiske og økonomiske situasjonen, samt verdier og tradisjoner (Hutchinson og Oltedal 2003, 192). Dette systemet bidrar til å vedlikeholde de sosiale mønstrene og væremåtene som finnes, og utgjør på denne måten også en stabiliserende rolle som ivaretar de kulturelle aspektene som er overordnet innenfor den økologiske modellen. Makrosystemet blir sett på som å gjennomsyre prosessene i de andre systemene, fremfor å være et system som omgir dem, noe som blant annet kommer frem i dagliglivets selvfølgegjorte væremåter, gjensidige vurderinger og dagliglivets begrunnelser (Gulbrandsen 2017, 62-63).

Tidssystemet, også kalt kronosystemet, beskrives som både en personlig-, historisk- og generasjonstidslinje som omfatter personens livsløp, historiske epoker og som også plasserer personen i forhold til dens forgjengere og etterfølgere (Gulbrandsen 2017, 64). Dette bidrar til at en både ser på utviklingsprosessen som livslang, til å kaste lys på betydningen historiske epoker har for prosessene som finner sted i livsløpet, samt til å tydeliggjøre hvilken tidsperiode og generasjon personen tilhører og dermed også hvilke kollektive erfaringer som kan ha hatt betydning for personer fra denne generasjonen (Gulbrandsen 2017, 64-66).

3.4 Mestring og motivasjon

I forhold til motivasjon gis det uttrykk for at «Jo klarere og mer konkrete mål vi har, jo bedre og mer arbeidseffektive presentasjoner viser vi.» (Horn 1992, sitert fra Manger og Wormnes 2015, 39). Manger og Wormnes (2015, 28) skriver også at motivasjon blant annet kan beskrives som en ytre motivasjon, ved at en motiveres av ulike former for belønninger, samt indre motivasjoner, som kan knyttes til at en motiveres av noe gjennom at en er opptatt av det og at det appellerer til en (Manger og Wormnes 2015, 28).

Dersom en har troen på seg selv vil også sannsynligheten for å lykkes øke, mens dersom en tror at en vil feile vil sannsynligheten for å feile også øke (Manger og Wormnes 2015, 16). På samme tid vil også andre menneskers stimulering og støtte være nødvendig for ens utvikling

og læring (Wormnes 2013, sitert fra Manger og Wormnes 2015, 14). Det å få anerkjennelse fra andre etter å ha oppnådd en oppgave, kan motivere og forsterke ens ønske om å fortsette med den samme oppgaven (Manger og Wormnes 2015, 99). Dette er også noe som kan sees i lys av Honneths anerkjennelsesteori (Honneth 2003;2005, sitert i Madsen 2006). Både det at andre tror på oss, og at vi selv når våre egne mål, vil også kunne bidra til å styrke vår egen selvtillit (Manger og Wormnes 2015, 16). Selvtillit bidrar til å påvirke våre videre presentasjoner, og blir beskrevet som «(...) troen på at vi kan utøve en ønsket atferd.» (Weinberg og Gould 2007, sitert fra Manger og Wormnes 2015, 40).

I følge Manger og Wormnes (2015, 18) vil også det å være del av et team kunne bidra til at man påvirker hverandre gjensidig til å bli bedre gjennom de etablerte relasjonene, ved at man både har noen å strekke seg etter, noen som motiverer en, og at en kan tilegne seg ulike metoder og teknikker fra andre i temaet, og deretter også nyttiggjøre seg av disse. «Når sann, aksepterende og virkelig tilhørighet er oppnådd, opplever mennesker at de er friere og kan være seg selv (dermed autonome) i forholdet.» (Manger og Wormnes 2015, 182). Samtidig vil positive tilbakemeldinger, fremfor negative, kunne føre til at en opplever blant annet glede og stolthet, noe som igjen kan bidra til en i fremtiden også mestrer både samme, og enda vanskeligere, oppgaver (Manger og Wormnes 2015, 86).

KAPITTEL 4

METODE

I dette metodekapitlet vil jeg først gjøre rede for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen jeg vektlegger i mitt forskningsprosjekt, før jeg går over til å beskrive informantene. Deretter redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem i gjennomføringen av selve undersøkelsen og analysen. Etter dette drøftes etiske aspekter ved gjennomføring av undersøkelsen, før jeg til slutt ser nærmere på undersøkelsens reliabilitet, validitet og gyldighet.

4.1 Tilnærming

Kvale og Brinkmann (2014, 45) skriver at ulike epistemologiske oppfatninger kan ha betydning for intervjuene og hvordan de gjennomføres, og dermed også for hvordan kunnskapen produseres. Som følge av type problemstilling og interesseområde i denne masteroppgaven er jeg interessert i å undersøke subjektive erfaringer hos ulike individer, og hva de selv mener har bidratt til at de har valgt å ta høyere utdanning. Det vil derfor kunne

være nyttig å vektlegge en fenomenologisk tilnærming i dette forskningsprosjektet, da den kan beskrives å ha et interessefelt som vektlegger å forstå ulike sosiale fenomener ut ifra enkeltindividers egne perspektiver. Kvale og Brinkmann (2014, 70) skiver at forhåndskunnskap, ut ifra en slik tilnærming, skal forsøkes å settes i parentes i intervjuer. Dette er noe som kan være vanskelig å oppnå, og jeg er klar over at jeg vil ha med egne og tanker og meninger i møtet med informantene, men det er likevel noe jeg har forsøkt å etterstrebe så langt som mulig. Det å sette forhåndskunnskap i parentes vil være viktig for at jeg skal kunne finne frem til hva som har bidratt til at disse informantene har tatt høyere utdanning, og til å ikke ekskludere ukjente faktorer som har bidratt til at informantene har valgt å ta høyere utdanning som følge av mine egne forutinntatte meninger og fortolkninger. Det å sette bort min forhåndskunnskap vil dermed kunne bidra til å beskrive verden ut ifra informanters egne opplevelser og forståelse av deres egen virkelighet (Kvale og Brinkmann 2014, 31, 45).

4.2 Intervjuform

Jeg tok utgangspunkt i et semistrukturert livsverdensintervju, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2014, 47) kan brukes når en ønsker å forstå ulike temaer fra dagliglivet fra intervjupersonenes eget perspektiv. I tråd med dette ble intervjuene ble derfor gjennomført ved hjelp av en intervjuguide som inneholdt relevante spørsmål knyttet til temaer rundt problemstillingen (jf. Kvale og Brinkmann 2014, 47). Den ble skrevet på bakgrunn av tidligere forskning og litteratur knyttet til temaet og problemstillingen. Samtidig var ikke intervjuet ment til å være begrenset til kun de temaene som fulgte av intervjuguiden, og det var dermed åpnet opp for å prate om andre temaer som dukket opp underveis. Hvilke spørsmål som blir stilt og rekkefølgen de blir stilt på vil i slike intervju kunne variere fra gang til gang, ifølge Kvale og Brinkmann (2014), noe jeg selv opplevde. Intervjuet var dermed verken en helt åpen samtale eller helt strukturert. Ved å ta utgangspunkt i en slik intervjuform, har jeg kunnet innhente beskrivelser av informantenes livsverden i intervjuene (jf. Kvale og Brinkmann 2014, 47).

4.3 Begrunnelse for valgte framgangsmåter

I en fenomenologisk tradisjon skal en forstå verden fra ståstedet til intervjupersonen, og fokuset rettes mot menneskelig tenking og handling og individers egen måte å forstå seg selv på (Kvale og Brinkmann 2014, 21,31), noe jeg har etterstrebet i undersøkelsen. I slike undersøkelser er heller ikke hensikten å generalisere, men derimot å vise til de subjektive

aspektene (Jacobsen 2013, 152). Ved å utføre en kvalitativ undersøkelse med et fenomenologisk utgangspunkt, har jeg kunnet få et innblikk i hva informantene mener har bidratt til at de har fullført høyere utdanning. Gjennom intervjuer med dem har jeg blitt introdusert for nye og spennende bidrag som ikke har vært like fremtredende i tidligere litteratur og forskning, slik som temaene identitet, idrett og militær. Det kan tenkes at dette har vært mulig også fordi jeg forsøkte å sette min egen forhåndskunnskap i parentes i møte med dem (jf. Kvale og Brinkmann 2014). Med andre ord vil en gjennom en slik undersøkelse kunne komme frem ny informasjon som kan bidra til videre undersøkelser innenfor dette området (Kvale og Brinkmann 2014). Derfor har jeg ansett en slik fremgangsmåte for å være passende for dette forskningsprosjektet.

4.4 Utvalg av informanter

Jeg ønsket i utgangspunktet å gjøre et strategisk utvalg basert på bredde og variasjon, ved å først dele studenter inn i ulike grupper basert på blant annet ulik nasjonalitet og ulikt kjønn, og deretter velger tilfeldig fra hver av disse gruppene, slik Jacobsen (2013, 115) beskriver en mulig fremgangsmåte. Dette fordi det kunnet åpnet for at utvalget hadde blitt bredt, og inkludert studenter fra flere ulike linjer og utdanningsnivåer med ulik etnisk bakgrunn og fra begge kjønn. Dette var derimot vanskelig å gjennomføre på grunn av at svært få informanter meldte seg. Jeg ble derfor nødt til å utvide kriteriene mine, og jeg valgte strategisk de som passet best blant de som faktisk ønsket å stille til intervju.

Kriteriene for mine informanter var at de skulle være studenter ved en utdanningsinstitusjon i Oslo. De skulle være i gang med enten sin bachelorgrad eller mastergrad, fordi undersøkelsen omhandler høyere utdanning, og for at det skulle være et større sammenligningsgrunnlag mellom informantene var det ønskelig at alle hadde gjennomført skolegangen i Norge, var i lik alder og hadde bodd i Norge lengst mulig. Det var ønskelig med informanter fra begge kjønn, for å kunne se eventuelle likheter og ulikheter ved deres historier.

Rekrutteringen ble gjennomført ved å innhente tillatelse fra forelesere ved utdanningsinstitusjonen, for å få lov til å komme og presentere prosjektet i deres forelesninger, og deretter åpne for påmelding blant studentene. Fremgangsmåten ble drøftet med ansatte i studieadministrasjonen på forhånd, som tillot en slik fremgangsmåte.

Undertegnede la igjen kontaktinformasjon til de ansvarlige foreleserne under besøket slik at de kunne videreformidle kontaktinformasjonen til de studentene som ønsket å stille til intervju.

4.5 Presentasjon av informanter

På grunn av ønsket om å bevare informantenes anonymitet vil presentasjonen være sammenfattet for å ikke være identifiserbare for leseren, men likevel omfatte sentrale fakta.

Informant 1: Kvinne i tyveårene, født og oppvokst i Norge. Foreldre opprinnelig fra Øst-Afrika, med botid på cirka 30 år i Norge. Har tatt hele sin skolegang i Norge, og tar nå en mastergrad. Har drevet med idrett.

Informant 2: Kvinne i tyveårene, født og oppvokst i Norge. Foreldre opprinnelig fra Øst-Europa, med botid på cirka 25-30 år i Norge. Har tatt hele sin skolegang i Norge, og tar nå en bachelorgrad. Har drevet med idrett, og vært i militæret.

Informant 3: Kvinne i tyveårene, født og oppvokst i Norge. Foreldre opprinnelig fra Nordøst-Afrika, med botid på cirka 30 år i Norge. Har tatt hele sin skolegang i Norge, og tar nå en mastergrad. Har vært i militæret.

Informant 4: Mann i tredveårene, kom til Norge fra Asia sammen med en forelder i svært ung alder tidlig på 1990-tallet. Tar for tiden en bachelorgrad, og er den eneste av informantene som sluttet på videregående i det ordinære løpet, før han senere returnerte til voksenopplæring og deretter startet på høyere utdanning. Begynte på norsk skole i siste halvdel av barneskolen, og har dermed ikke tatt hele skolegangen i Norge. Har drevet med idrett.

Informant 5: Kvinne i tyveårene, født og oppvokst i Norge. Foreldre opprinnelig fra Sør-Europa, med botid på cirka 20 år i Norge. Har tatt hele sin skolegang i Norge, og tar nå en bachelorgrad. Har drevet med idrett.

Informant 4 ble tatt med i undersøkelsen til tross for at han på et tidspunkt sluttet på skolen. Grunnen til dette er først og fremst at dette var informasjon som først kom frem under intervjuet, og valget falt derfor på å høre ferdig hans historie. Det viste seg deretter at hans historie kunne brukes som en del av materiale, da han for det første fortalte mye om hva som hadde bidratt til at han returnerte til skolen og tok en høyere utdanning, samtidig som hans erfaringer for det andre kunne bidra til å nansere de resterende informantenes erfaringer.

4.6 Forberedelser og gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju med en bekjent, da det ikke var mange påmeldte informanter, og jeg dermed ikke kunne bruke noen av informantene til dette formålet. Pilotintervjuet opplevdes likevel som nyttig da det bidro til at jeg gjorde små

endringer i intervjuguiden som jeg senere fulgte i alle de fem intervjuene jeg gjennomførte, som blant annet å bytte rekkefølge på noen spørsmål og omformulere andre.

Samtlige intervjuer fant sted på utdanningsinstitusjonen de ulike informantene tilhørte, slik at det skulle være kjente, trygge og naturlige omgivelser for dem (Jacobsen 2013). Informantene fikk tilbud om å gjennomføre intervjuet et annet sted enn på campus, men samtlige av informantene takket nei til dette. For å unngå ulike forstyrrelser underveis ble intervjuet gjennomført på forhåndsreservert grupperom, som jeg hadde forberedt ved å sette frem både drikke og snacks, da dette har vært rådet av tidligere forelesere. Årsaken til dette var at jeg ikke ønsket å gjennomføre intervjuene på et sted som kunne oppfattes som veldig formelt, men ønsket heller en mer uformell stemning for at vi dermed skulle ha muligheten til å føre en flytende og avslappet samtale, slik at informantene forhåpentligvis skulle kunne åpne seg for meg. Fire av intervjuene varte mellom 1 time og halvannen time, mens ett av dem varte i nærmere to timer. Det ble brukt lydopptaker i samtlige intervju, noe alle informantene gav uttrykk for at de var komfortable med.

Under selve intervjuet som fant sted var flere spørsmål relevante, og i henhold til et semistrukturert intervju var intervjuet verken helt strukturert eller helt åpent (Kvale og Brinkmann 2014, 47). Jeg spurte derfor om blant annet deres familie, skolegang og fremtidsplaner, og i forhold til skolegangen var fokuset både på grunnskolen, videregående og høyere utdanning, da forskningen som brukes i analysen omhandler dette. I tillegg valgte jeg å vektlegge ungdomsskolen og videregående en del i intervjuene, fordi å kunne høre mer om hvilke faktorer som har bidratt til at de har kommet gjennom disse skoleårene, da disse stadiene leder opp til høyere utdanning. Samtidig spurte jeg også mer direkte spørsmål i de situasjonene hvor dette har vært naturlig, som for eksempel hva de selv tenker og mener har bidratt til at de ønsker å ta en høyere utdanning (se vedlagt intervjuguide). På denne måten har jeg kunnet undersøke om det er temaer eller andre likhetstrekk i de ulike intervjuene som går igjen og som er mulig å sette i ulike kategorier (jf. Kvale og Brinkmann 2014, 209), slik at jeg har kunnet danne meg et bredere bilde av faktorer som har vært med på å påvirke deres valg.

Kunnskap om ulike intervju spørsmål som kan stilles var til stor nytte under utformingen av intervjuguiden, og spesielt var vektlegging av «taushet» svært nyttig i selve intervjuet da informantene åpnet seg mer og fortalte mer når jeg brukte pause som virkemiddel (Kvale og Brinkmann 2014, 147-149). Dette førte til at andre temaer som ikke nødvendigvis var ført opp i intervjuguiden dukket opp, slik som identitet, idrett og militær, og jeg fikk dermed muligheten til å forfølge disse temaene videre. En annen ting vektlegging av taushet førte til,

var at noen av temaene som dukket opp viste seg å gå igjen i de ulike intervjuene, og informantene tok opp de samme ovennevnte faktorene og temaene uten at jeg hadde vært inne på disse. Disse temaene viste seg å være viktige for forståelsen av problemstillingen. Jeg kommer tilbake til disse i funnene og i diskusjonen.

Etter at intervjuene var avrundet brukte jeg de siste minuttene på å gjennomgå de opplysningene jeg hadde fått, og gjengav disse for informantene. Hensikten med dette var å forsikre meg om at jeg hadde forstått dem riktig, slik at jeg kunne unngå å gjengi dem feil.

Jeg ønsket å gjennomføre et fokusgruppeintervju med informantene i etterkant av intervjuene, da dette ifølge Kvale og Brinkmann (2014, 162) kunne bidratt til at jeg både ville kunnet innhente mer informasjon og til at flere ulike synspunkt angående temaet hadde kommet frem. Det var derimot ikke gjennomførbart da rekrutteringen av informanter hadde tatt flere måneder. I løpet av rekrutteringsprosessen valgte dessuten to informanter å trekke seg før vi hadde gjennomført intervjuet. Samtidig ønsket ikke informantene som stilte opp å bruke mer tid på å bli intervjuet enn tilsvarende tiden de hadde satt av til et enkeltintervju.

4.7 Transkribering og analyse

På bakgrunn av lydopptak transkriberte jeg intervjuene, da dette er hensiktsmessig når en skal analysere intervjumaterialet (Kvale og Brinkmann 2014, 186), noe som resulterte i cirka 100 sider med materiale. Uttalelsene til informantene ble transkribert ordrett, og jeg valgte å ikke utelate noe som helst. Materialet inkluderte dermed alle gjentakelser, «ehm», «hm» og så videre som ble sagt, som er en av måtene transkribere på (Kvale og Brinkmann 2014, 189-190). Årsaken til at jeg valgte å gjøre det slik er fordi jeg ønsket at materialet skulle forbli så utfyllende som mulig, slik at jeg forhåpentligvis ikke skulle feiltolke informantenes utsagn når analysen stod for tur. Ved å inkludere alt mintes jeg enklere intervjuene, noe som bidro til at jeg selv opplevde at var enklere å gjengi informantenes meninger enn hva det hadde vært dersom jeg hadde omformulert deres utsagn.

Transkriberingsprosessen var svært lang, men samtidig også lærerik og nyttig. Gjennom prosessen var jeg flere ganger vært nødt til å høre på det samme sitatet både to og tre ganger for å forsikre meg om at jeg har hørt og transkribert det informanten har sagt riktig. Dette førte til at jeg ble mer oppmerksom på informantenes uttalelser, og til at jeg ble godt kjent med materialet.

På bakgrunn av intervjuene har jeg gjennomført en innholdsanalyse, hvor funnene kodes og kategoriseres (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 174; Jacobsen 2013, 130; Kvale og Brinkmann 2014, 210). I en slik analyse fylles kategorier med koder som er basert på sitater og utsagn fra informantene (Jacobsen 2013, 130; Kvale og Brinkmann 2014, 210). Kodingen og kategorisering kan dermed i seg selv gi en forenklet oversikt over hvor hyppig enkelte temaer blir nevnt i undersøkelsen, og Kvale og Brinkmann (2014, 209) skriver blant annet at man gjennom kategorisering skal kunne utvikle kategorier som gir en beskrivelse av opplevelsene og handlingene som undersøkes. Jeg har kodet og kategorisert funnene som er relevante for problemstillingen. Kategorier kan dannes både på bakgrunn av data fra intervjuet, eller på bakgrunn av intervjuguiden (Jacobsen 2013, 131). I denne analysen har de blitt dannet på bakgrunn av begge. På bakgrunn av informasjonen fra intervjuene ble kategoriene «Idrett og militær», «Mestring» og «Identitet» dannet. Samtidig ble kategoriene «Foreldre», «Skole» og «Mål for fremtiden» dannet på bakgrunn av temaer fra både intervju og intervjuguid.

4.8 Etikk

Etikk er noe som må tenkes over i alle forskningsprosessens faser (Kvale og Brinkmann 2014, 79). «Ethiske overveielser skal gjennomsyre hele undersøkelsesprosessen, det må være noe vi har i bakhodet når vi tar våre metodiske valg.» (Jacobsen 2013, 38), og det er dermed viktig at en gjennom hele undersøkelsen tar hensyn til etiske perspektiver. Informantene har krav på respekt, og alt som gjør fra start til slutt må kunne forsvares med at vi hele tiden har tatt hensyn til informantene. På bakgrunn av dette ønsker å jeg presentere noen forskjellige etiske aspekter som har blitt vektlagt i dette prosjektet.

4.8.1 Melding til NSD, informert samtykke og frivillighet

Prosjektet var meldepliktig, og ble derfor meldt inn til og deretter godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Det ble også innhentet informert samtykke fra samtlige informanter gjennom en samtykkeerklæring, hvor fire hovedpunkter vektlagt (Jacobsen 2013, 31-33): Informantene måttet være i stand til å selv vurdere nytten av deltakelse i undersøkelsen, deltakelsen skulle være frivillig, de hadde krav på full informasjon og undertegnede måtte sikre at informantene hadde forstått informasjonen som har blitt gitt. På bakgrunn av dette valgte jeg også å informere informantene muntlig om prosjektet ved oppmøte for å få bekreftet at de var innforstått med betydningen av deltakelsen. Alle

informantene ble også informert om at de hadde mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen på et hvilket som helst tidspunkt dersom de ønsket dette.

4.8.2 Konfidensialitet og anonymitet

Kun undertegnede har hatt tilgang til lydopptak og transkriberinger, og dette ble slettet etter at masteroppgaven var ferdig fremstilt. Samtidig har ingen identifiserbare opplysninger, som for eksempel navn og etnisk bakgrunn, blitt skrevet ned noen steder på noe som helst tidspunkt i løpet av undersøkelsen.

4.9 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er viktige i forhold til kvaliteten på en undersøkelse (Jacobsen 2013, Kvale og Brinkmann 2014), og derfor vil det være viktig å se nærmere på disse. Ved å forholde seg kritisk til egen undersøkelse, vil en også kunne være kritisk til kvaliteten på undersøkelsen (Jacobsen 2013, 143). Forskeren må tenke grundig rundt hvilke trusler som kan true undersøkelsens reliabilitet og validitet som et minstekrav i en undersøkelse. Dette kan gjøres ved at forskeren tar hensyn til ulike påvirkningsfaktorer som kan forekomme, og hvordan disse kan påvirke undersøkelsen (Jacobsen 2013, 159). Noe av det viktigste er åpenhet, og at forskeren er åpen om hvordan man har kommet frem til resultatene, slik at leserne selv kan reflektere rundt om resultatene som man har kommet frem til er gode nok eller ikke (Jacobsen 2013, 159-160).

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er viktige innenfor både kvantitativ metode, og kvalitativ metode, men utspiller seg ulikt innenfor de metodene. Jeg vil konsentrere meg om deres betydning innenfor kvalitativ metode, da dette er relevant for min undersøkelse.

Reliabilitet kan blant annet knyttes til om forskningsresultatene troverdighet og om det er trekk ved selve undersøkelsen som har påvirket resultatene (Jacobsen 2013, 155; Kvale og Brinkmann 2014, 250). Reliabilitet vil ikke utspille seg likt innenfor kvantitative og kvalitative undersøkelser, og innenfor kvalitative undersøkelser vil reliabiliteten kunne styrkes ved å gi inngående beskrivelser av hele undersøkelsens gang (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, 229-230). I henhold til dette vil det blant annet være relevant å se nærmere på undersøkelsesprosessen, herunder blant annet gjennomføringen intervjuene, transkribering og analyse (Jacobsen 2013, 155-157; Kvale og Brinkmann 2014, 250). Dette er noe jeg har forsøkt å gjøre gjennom metodekapitlet, for å gi et best mulig innblikk i hvordan undersøkelsen er gjennomført og funnene produsert. I tillegg har jeg vektlagt at informantene

har krav til å få dataene presentert i sin fullstendige sammenheng, noe som er knyttet til reliabilitet innenfor kvalitativ metode (Jacobsen 2013, 36-37). Derfor forsøkte jeg å gjengi sitater så riktig som mulig, og passe på at de ikke ble tatt ut av en større kontekst slik at de gav en annen mening enn de egentlig var ment å gi. Etter at informanten hadde forlatt rommet skrev jeg ned ulike tanker om selve intervjuet og en oppsummering av informasjonen som hadde kommet frem, da dette kan bidra til å skape en større mening rundt materialet (Jacobsen 2013, 127-128). Det legges også vekt på at notater som blir tatt underveis i hvert enkelt intervju skal renskrives med en gang intervjuet er avsluttet slik at det senere ikke oppstår misforståelser om hva budskapet i notatene opprinnelig var (Jacobsen 2013, 127). Dette gjorde jeg da jeg ønsket å bruke notatene i ettertid når jeg gjennomførte analysen, da de kunne bidra til å friske opp hukommelsen med informasjon om intervjuet dersom det skulle oppstå et behov for dette.

Jeg har også tatt hensyn til at informantene kan ha tolket mine spørsmål på en annen måte enn jeg selv har tenkt til, noe som også anbefales av Jacobsen (2013). Dette var årsaken til at jeg som nevnt valgte å bruke noen minutter på slutten av hvert intervju til å gjengi opplysningene jeg hadde samlet for informantene for å forhøre meg om vi hadde forstått hverandre riktig.

Når det gjelder etiske spørsmål i selve analyseprosessen og transkribering, har det vært viktig å ha i tankene at det er jeg som transformerer det muntlige språket om til skriftspråk, og at informasjonen intervjuobjektene har gitt gjennom det talte språket vil kunne falle bort i større eller mindre grad. Dette kan tenkes å ville kunne påvirke dataene en sitter igjen med til slutt (Kvale og Brinkmann 2014, 186-187). Det er blant annet på bakgrunn av dette at jeg har valgt å beholde det muntlige språket i transkriberingene og ta notater rett etter hvert intervju. Kvale og Brinkmann (2014, 92) skriver også om forskerens rolle og at forskere skal presentere sine funn så nøyaktig som mulig. Funnene burde ligge tett opptil det informantene har sagt, med ord og uttrykk, noe jeg opplever å ha tilstrebet.

Jeg har vært bevisst over at det at jeg og informantene deler en lignende bakgrunn og noen like opplevelser, vil kunne påvirke min oppfattelse av deres opplevelser ved at jeg tolker de feil ut ifra mine egne opplevelser som ligner på de opplevelsene informantene forteller. Jeg har derimot vært svært observant på dette gjennom hele undersøkelsen, ved å hele tiden stille meg kritisk til analysen og funnene, og reflektere over hvor objektivt disse er gjengitt. Jeg opplever at jeg har klart dette, blant annet ved at jeg gjennom hele undersøkelsen har lagt vekt på og forsøkt å sette mine egne forhåndskunnskaper i parentes (jf. Kvale og Brinkmann).

Validitet knyttes til om vi har målt det vi tror vi måler, og om metoden som er brukt er egnet til undersøkelsen (Kvale og Brinkmann 2014, 250). Det kan også knyttes til om resultatene i undersøkelsen kan oppfattes som riktige (Jacobsen 2013, 143). Innenfor kvalitativ metode blir ikke sannhet eller en riktig beskrivelse vektlagt i like stor grad som i kvantitativ metode. Derimot vil intersubjektivitet bli vektlagt (Jacobsen 2013, 144). Innenfor intersubjektivitet vektlegges det at «(...) flere personer er enige om at noe er en riktig beskrivelse.» (Jacobsen 2013, 144) for at noe kan tolkes som riktig. Dette kan testes gjennom validering, og jo flere som er enige om resultatene, jo større sannsynlighet er det for at resultatene er riktige (Jacobsen 2013, 144).

Dette har jeg forsøkt å etterstrebe ved å la informantene se gjennom funnene før publisering, samtidig som undersøkelsen bygger på validering gjennom annen forskning og teori, noe som anbefales av Jacobsen (2013, 144-145) og Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, 230). Informantene hadde ingen innvendinger på funnene. En ting jeg derimot har reflektert over, er knyttet til at en burde være kritisk til kildene en tar i bruk, og om en har fått tak i riktige kilder (Jacobsen 2013, 146). Det var vanskelig å få tak i informanter i denne undersøkelsen, slik at det til slutt ble et flertall kvinnelige informanter. Selv om dette kan være uten betydning for undersøkelsen, ønsker jeg likevel å stille meg kritisk til om mannlige informanter ville fortalt om andre opplevelser enn de kvinnelige informantene fortalte om. I tillegg er vektleggingen av validitet en av årsakene til at jeg valgte å intervju minimum fem informanter med innvandrerbakgrunn, og ikke færre, slik at jeg skulle ha et størst mulig sammenligningsgrunnlag mellom informantene. Dessuten benyttet jeg meg av kategorisering i analysearbeidet slik at det ville bli enklere å legge inn ulike faktorer som informantene fortalte om i kategorier og deretter se hvilke som gikk igjen, og hvilke som dermed kunne tyde på å være viktige.

Når det kommer til *generaliserbarhet*, er ikke dette en hovedhensikt ved kvalitative studier, da slike studier i stedet for vektlegger dypere og mer personlige forståelser av ulike fenomener, i motsetning til kvantitative studier som i større grad vektlegger hyppighet, utbredelse og generalisering (Jacobsen 2013, Kvale og Brinkmann 2014). Generalisering av funnene har heller ikke vært hensikten ved denne undersøkelsen. Hensikten har derimot vært å undersøke hvilke subjektive erfaringer som har bidratt til et valg om å ta høyere utdanning, slik at dette eventuelt kan brukes i videre forskning om dette temaet.

5.1 Foreldre

Informantene nevner i stor grad sine foreldre i samtale om sitt nettverk. De forteller at foreldrene har hatt stor betydning for dem når det gjelder det å fullføre høyere utdanning, og foreldrenes betydning blir fremstilt på flere ulike måter. På spørsmål om hva som har bidratt til hennes fokus på skole og utdanning, svarer blant annet en av informantene følgende: «Mamma! Beste rollemodellen.». Hun forteller videre at hennes mor har overført ulike verdier til henne knyttet til skolegang, samtidig som informanten også har tatt til seg noen verdier gjennom å se opp til sin mor. Dette er noe som går igjen i de fleste intervjuene, sammen med flere andre forhold som vil bli gått gjennom i det følgende kapitlet.

5.1.1 Akademisk bakgrunn og tilknytning til arbeidsmarkedet

Av informantene som jeg har intervjuet, forteller kun en informant at hennes mor har fullført høyere utdanning i hjemlandet, mens en annen informant forteller at begge hennes foreldre har fullført yrkesfag på videregående skole i hjemlandet. En annen informant forteller at hennes mor er i ferd med å gjennomføre ungdomsskolen, mens resten av informantene opplyser at deres foreldre har fullført enten hele eller deler av grunnskolen.

Informantene forteller samtidig om foreldre som i stor grad har arbeidet siden de kom til Norge, og flere av disse foreldrene har hatt lange og stabile arbeidsforhold i samme stilling over flere år til tross for at de fleste ikke har fullført høyere utdanning. Faren til en av informantene har vært ansatt ved samme arbeidsplass siden han kom til Norge for cirka 25 år siden, mens hennes mor flyttet til Norge for cirka 20 år siden etter å ha blitt tilbudt en jobb knyttet til bachelorgraden hun hadde fullført i hjemlandet, og har vært i fast arbeid innenfor dette yrket siden den gang. Faren til informanten som har foreldre med yrkesfaglig utdanning har arbeidet innenfor dette yrket helt siden han kom til Norge for cirka 20 år siden. Hennes mor har også vært i arbeid siden hun kom til Norge, og startet sin arbeidskarriere med å ta små vaskejobber i private hjem før hun, etter noen år, begynte i sin nåværende stilling knyttet til den yrkesfaglige utdanningen hun fullførte i hjemlandet. En annen informants far har arbeidet i samme stilling siden han kom til Norge for cirka 30 år siden, mens hennes mor har arbeidet i samme stilling de siste 10-15 årene før hun ble forfremmet til avdelingsleder ved samme arbeidsplass. Dette er den samme moren som innledningsvis ble beskrevet som å som å være en rollemodell.

Det at flere av foreldrene har vært ansatt enten innenfor samme yrke eller ved samme arbeidssted over flere tiår, tyder på at de aller fleste av disse informantene har hatt minst en eller flere foreldre som har hatt lange og stabile arbeidsforhold, selv om de ikke har fullført høyere utdanning. En av informantene tror at foreldres forhold til arbeid kan ha betydning for deres barn, og forteller:

«Og hvertfall når jeg tenker.. Når foreldrene mine kommer som flyktninger da, ehm, og de kom jo bokstavelig talt med hendene i lomma, så de begynte jo fra null. Og mamma gikk jo og vasket rundt hos folk.. Ja, bare for å tjene penger til livsopphold da, hvis vi kan si det på den måten. Og da ser man jo at... Eller hvertfall jeg da, når jeg ser tilbake og reflekterer rundt det, så tenker jeg at det er viktig å jobbe... Tenker jeg. Uavhengig om du har en eller annen kompetanse, eller om du må begynne fra null og gjøre et eller annet annet.»

Hun forteller videre at det å se sine foreldre i arbeid har hatt betydning for henne, og at hennes foreldre har videreført en mentalitet som ifølge henne handler om at arbeid er viktig. Hun har også blitt bevisstgjort på at samfunnet er bygd opp slik at alle må bidra, og at man dermed er nødt til å delta i arbeidslivet. Informanten forteller at hun tror at denne tankegangen kan være knyttet til foreldrenes kultur, og mentaliteten de har videreført til henne. Hun forteller:

«Ja, jeg tror det har faktisk mye å si. Akkurat den mentaliteten. Og... Altså, at man skal jobbe da.. Jeg tror det. Hvertfall mine foreldre anser det som viktig å fullføre en utdanning, bare for å ha trygge rammer liksom, også er det uavhengig om du er mann, kvinne eller hva du er. Bare for å ha en trygg inntekt... Et eller annet da...»

Informanten gir uttrykk for at hennes foreldre blant annet har hatt innflytelse på hennes valg gjennom at hun selv har sett at de har vært i arbeid, hvor hennes far er i en stilling som informanten beskriver som både tung og fysisk krevende, og samtidig gjennom at de har tydeliggjort for henne viktigheten av utdanning for å kunne ha en trygg inntekt og trygge rammer. Dette er noe flere av informantene gir uttrykk for. De beskriver foreldre i stillinger som blant annet krever turnusarbeid, lange skift og tungt fysisk tungt arbeid. Informantene forteller at de har opplevd sine foreldre som hardtarbeidende, og at dette i seg selv har fungert som motivasjon til å fullføre høyere utdanning blant annet dette for å ha tryggere rammer for seg selv i senere arbeidsliv, samtidig som foreldrene har fungert som rollemodeller gjennom sitt harde arbeid og sine oppnåelser.

5.1.2 Bevisstgjøring av samfunnet, fremfor press

Selv om flertallet av foreldrene ikke har fullført høyere utdanning, forteller informantene at de i stor grad har bevisstgjort dem om at samfunnet er i endring, at det stilles større krav til utdanning enn tidligere, og at det dermed kan tenkes at det i dag vil kunne være viktigere med en utdanning enn tidligere da deres foreldre selv var unge. Foreldrenes betydning for deres meningsdannelse knyttet til viktigheten av å ta en høyere utdanning, slik informanten ovenfor forteller i sin beskrivelse av hennes foreldre og deres tanker om viktigheten av å ha trygge rammer, er dermed noe som går igjen i alle intervjuene. Informantene forteller i stor grad at de ikke har opplevd press fra foreldrene om å ta høyere utdanning, men at de i større grad har opplevd at foreldrene heller har fokusert på å bevisstgjøre dem om viktigheten av høyere utdanning i dagens samfunn. Foreldrene har også gjort dem bevisste på at de vil stille svakere i arbeidsmarkedet dersom de velger bort utdanning, samtidig som de også har rådet dem til å selv reflektere rundt viktigheten av høyere utdanning. En informant reflekterer: «For i dag, sånn som det er i dag, så er det vanskelig å få en jobb bare på Rema 1000». Denne bevisstgjøringen har påvirket deres tankegang knyttet til viktigheten av høyere utdanning, ved at de da også har reflektert mye rundt dette på egenhånd.

En annen informant forteller samtidig at hun tror et press fra foreldrene ville kunnet ført til en motsatt effekt ved at hun hadde blitt det hun beskriver som «opprørsk». Hun sier følgende om å ikke bli presset: «Det har fungert ganske bra. Jeg tror ikke at det hadde funka hvis jeg hadde fått den: «Du må klare det». Press er for mye tvang. Det blir litt sånn at man kan bli ganske opprørsk.» Dette er noe hun har erfart med venninner som har blitt presset av sine foreldre, og om hun har opplevd dette som tvang, noe som igjen har ført til at de har gjort det motsatte av det foreldrene ønsket.

En av de andre informantene forteller at heller ikke hun opplevde å bli presset til høyere utdanning, men at hennes foreldre hadde funnet det hun selv beskrev som «en fin balanse» mellom bevisstgjøring av viktigheten av høyere utdanning i dagens samfunn og det som for henne hadde kunnet oppleves som et press, i negativ forstand, for å ta høyere utdanning. Hun er klar over at en tidligere i historien nådde lenger i arbeidsmarked med kun erfaring enn det en gjør i dag, og sier at hun er klar over at det i dagens samfunn dermed i større grad enn tidligere er behov for en utdanning for å kunne stille sterkt i konkurransen på arbeidsmarkedet. Hun sier: «Men nå skal man konkurrere om å få ta del i dette samfunnet, om å få plass, og man må liksom konkurrere... Og da må man konkurrere med den lappen hvor det står at du har tatt en utdanning, hvor det står at du har da... Kompetanse baki». Hun forteller også følgende om sine foreldre: «De bevisstgjorde meg på at nå har det blitt sånn, og

det var ikke sånn når de var unge. Og nå er det sånn». Informanten forteller at denne bevisstgjøringen har bidratt til at hun har reflektert rundt dette. Hun er klar over at hennes far, som ikke har tatt høyere utdanning, hadde stilt svakere i et arbeidsmarked i dag på bakgrunn av at samfunnet er bygd opp på en annen måte enn tidligere og at det er andre krav som gjelder i dag enn tidligere.

De fleste informantene forteller dermed at en bevisstgjøring av viktigheten av utdanning har ført til at de selv har kunnet reflektere over ulike valg de kan ta, og at blant annet disse refleksjonene samt bevisstheten i stor grad har bidratt til å påvirke deres valg om å ta høyere utdanning. Samtidig mener informantene at de ved å ta en utdanning vil kunne oppnå stillinger som de selv opplever som mindre krevende og tunge, enn de stillingene de har sett sine foreldre arbeide i. De forteller at de har reflektert rundt hvilke muligheter de får dersom de tar høyere utdanning, og hvilke muligheter de mister dersom de velger det bort, noe som har påvirket deres valg om å ta høyere utdanning.

5.1.3 Foreldrenes formidling av forventninger og ønsker, fremfor press

Samtidig som de fleste av informantene selv mente at de ikke opplevde press, fortalte de om ulike forventninger som foreldrene hadde gitt uttrykk for. En av informantene forteller om forventningene hennes far har hatt til henne, knyttet til høyere utdanning:

Hena: «Har det hatt en innvirkning... Det dine foreldre har sagt?»

Informant nr 5: «Ehm, når det gjelder akkurat utdannelse og hvertfall det å fullføre mer enn videregående da, så vet jeg ikke om jeg har fulgt dem hva de har sagt. Altså, for faren min for eksempel... Det han sa når jeg vokste opp var jo: «Gjør noe innenfor medisin, bli lege eller et eller annet». Men jeg sitter nå her i dag, og jeg studerer ikke for å bli lege, jeg studerer for å bli noe annet. Jeg har ikke vært den som følger helt, men jeg skjønner poenget med å ha noe mer, med å ha papirer, sånn at jeg har noe mer å falle tilbake på».

Informanten mener hun ikke fulgte foreldrenes ønsker helt, ved at hennes valg ikke falt på studieretningene faren ønsket at hun skulle ta. Hun reflekterte derimot rundt deres ønsker, og valgte til slutt en annen studieretning som hun selv følte passet bedre for henne. Likevel påpekte hun at de forventningene faren har gitt uttrykk for, knyttet til at han ønsket at hun skulle ta en høyere utdanning, førte til at hun selv ble mer bevisst på viktigheten av å fullføre en høyere grad, og at det å ha høyere utdanning vil kunne fungere som et sikkerhetsnett i

fremtiden. Hun forteller videre: «Ehm... Jeg har ikke følt så mye press fra de egentlig, sånn sett. De har aldri gitt meg et ultimatum, om at det her er det du må. De har sagt hva de ønsker, også er det opp til meg hva jeg gjør med det». Foreldrene har delt sine forventninger og ønsker, samtidig som det til syvende og sist har vært opp til henne selv å velge hva hun ønsker å gjøre.

En annen informant forteller også at hun ikke opplevde press, men at foreldrene ønsket at hun skulle utforske samfunnet på egenhånd for å se hvordan det er satt sammen, og for å se hvilken kompetanse som var ettertraktet og hvilken som ikke var det. De ønsket at hun skulle utforske ulike arbeidsplasser og gjøre seg en mening om hva som interesserer henne. Dette er den samme informanten som fortalte at hennes foreldre hadde funnet det hun beskrev som en «fin balanse» mellom bevisstgjøring og press. Foreldrene til denne informanten har dermed i tillegg til å bevisstgjøre henne, fremfor å presse henne, uttrykt ønsker og forventninger knyttet til at de har villet at hun skal utforske samfunnet og reflektere rundt hvilke arbeidsplasser som finnes og hvilken kompetanse som er ettertraktet, noe hun forteller at hun i ettertid gjorde.

Kun en av informantene forteller at det å droppe ut ikke var noe som ble pratet om i hennes hjem, og at dette ikke var en valgmulighet. Likevel er informanten rask med å påpeke at det å droppe ut heller ikke var noe hun hadde reflektert rundt, da også hennes foreldre både hadde bevisstgjort henne om samfunnsendringene som har funnet sted samtidig som de hadde gitt uttrykk for sine forventninger til henne og ønsket at hun skulle ta høyere utdanning.

Til tross for at de fleste informantene ikke følte seg presset til å ta høyere utdanning, forteller de som nevnt at deres foreldre i større eller mindre grad har gitt uttrykk for forventninger og ønsker om at de etter hvert skal ut arbeid og bidra i samfunnet, og at en utdanning vil kunne være nyttig for å klare å oppnå dette. Selv om informantene ikke opplevde dette som press, gir de fleste uttrykk for at forventningene i en viss grad var orientert mot at utdanning er viktig, og at dette førte til at de reflekterte rundt viktigheten av utdanning. Dette har dermed bidratt til å påvirke informantenes refleksjoner rundt høyere utdanning.

5.1.4 Støtte, oppmuntring og motivasjon

Støtte, oppmuntring og motivasjon fra foreldre gjennom skolegangen har også blitt nevnt i stor grad, og informantene forteller at dette har bidratt til økt motivasjon for å fullføre. En av informantene forteller følgende:

Informant nr 2: «Ehm. Ja. Jeg har jo hatt en far som alltid har sagt: Du må jobbe hardere enn de andre. Ehh... Ikke det at du er dårligere, men det at dem.. Eh... Det de forventer... Eller ... De vil kanskje forvente mindre, så du må overbevise at du faktisk kan det. Eller at du kan bedre også.»

Denne informanten forteller gjennom intervjuet om sin far som har motivert henne til å jobbe hardere med skolen ved å blant annet gjøre henne oppmerksom på at han og moren har troen på at dette er noe hun klarer. Hun forteller også om en av hennes venninner som har valgt å ikke ta høyere utdanning, og at hun tror grunnen til dette er at venninnen ikke har en far og at hun dermed har manglet en farsfigur som kunne ha bidra med støtte og motivasjon.

Informanten påpeker at hun i tillegg har opplevd støtte fra både sin mor og far gjennom hele skolegangen, og at de har oppmuntret henne til å studere videre. Dette er også noe de andre informantene forteller om, og de påpeker at deres foreldre har hatt betydning for deres ønske og motivasjon til å fortsette på skole og arbeide hard med karakterer, gjennom blant annet støttende og oppmuntrende ord gjennom hele skolegangen, både i gode og vanskelige tider.

5.1.5 Økonomisk støtte og økonomisk sikkerhet

En annen form for støtte som informantene nevner, er økonomisk støtte. Fire av informantene forteller at de ikke har hatt bekymringer knyttet til økonomi. De forteller at foreldrene har støttet de økonomisk mens de har gått på videregående og gjennom studiene, slik at de ikke har hatt behov for å arbeide ved siden av studiene for å klare seg. Det økonomiske ansvaret er ifølge informantene noe som har ligget hos foreldrene, mens deres ansvar har vært å fokusere på skole og skolearbeid.

En av informantene forteller om noen venner som var nødt til å enten betale husleie eller flytte hjemmefra dersom de valgte bort arbeid og studier etter å ha fullført videregående. Hun opplyser at hun ikke var i en slik situasjon, og at hun gjennom alle år har hatt økonomisk støtte fra sine foreldre da familien hadde god økonomi. En annen informant forteller at hennes foreldre ikke hadde så mye penger, men at hun ble fortalt at de skulle få økonomien til å gå rundt og at dette var deres ansvar. Hennes oppgave var å fokusere på skole, mens foreldrene skulle sørge for å støtte henne økonomisk gjennom utdanningsløpet. Hun forteller følgende: «Mine foreldre var mer sånn: «Fokuser på skolen. Når det kommer til penger, vi fikser det». Også var jeg til mamma sånn: «Men du har jo ikke så mye». Og hun bare: «Nei, jeg kommer til å finne en eller annen måte, bare fokuser på skolen du». Hun tror at dersom hun ikke hadde hatt den økonomiske støtten fra foreldrene, hadde hun måtte bruke mindre tid på skolearbeid

og mer tid på lønnet arbeid. Hun forteller at hun ikke tror at hun hadde klart å kombinere jobb og skole på videregående, uten at dette hadde gått utover skolepresentasjonen hennes.

Informantene som hadde arbeidet ved siden av videregående og studiene, forteller at de har gjort dette for å ha lomme penger de kan bruke på ting de ønsker, men at de ikke hadde måttet arbeide fordi å kunne dekke skolebøker, semesteravgifter og lignende da foreldrene hadde god nok økonomi til å sørge for dette. Informanten som sluttet på videregående har derimot en annen erfaring med økonomi, og forteller at hans inntrykk av frafall fra videregående skole kan skyldes flere ting, blant annet fattigdom. Selv sier han at det å vokse opp i fattigdom har hatt stor betydning for at han valgte å slutte på videregående i første omgang, og han forteller: «Så... Min erfaring er at fattigdom har mye å si». Videre forteller han at hans venner som også sluttet på videregående, og deres familier, var i en liknende økonomisk situasjon på den tiden, som han selv. Informanten forteller at vennene hans etter hvert begynte å tjene penger, og at han da også etter hvert sluttet på skolen for å begynne å arbeide.

Som vi har sett, beskriver informantene flere ting ved sine foreldre når de forteller om hva de opplever kan ha bidratt til at de har tatt høyere utdanning. Det som går igjen i stor grad er blant annet at foreldrene har bidratt med bevisstgjøring av samfunnets endringer, og at høyere utdanning vil være viktig dersom de ønsker å stille sterkt i konkurransen på arbeidsmarkedet. Dette har foreldrene vektlagt fremfor press. De fleste informantene forteller at en slik bevisstgjøring i stor grad har påvirket deres mening om at utdanning er et riktig og sikkert valg for fremtiden, ikke kun fordi det er flere og høyere krav om utdanning innenfor et stadig økende antall yrker og arbeidsplasser, men også fordi informantene opplyser om at de ved å ta en utdanning de føler passer for dem vil kunne oppnå stillinger som de selv opplever som mindre krevende og tunge, enn de stillingene de har sett sine foreldre arbeide i. Dermed har også det å se sine foreldre i krevende stillinger lange, stabile arbeidsforhold, samt hvordan noen av de også har arbeidet seg oppover for å oppnå bedre stillinger fungert som motivasjon. Foreldrene har også i ulik grad gitt uttrykk for ulike forventninger og ønsker, samtidig som de i stor grad har bidratt med støtte, oppmuntring og motivasjon gjennom skolegangen. Informantene har også fortalt om familiens økonomi, og at denne har hatt stor betydningen for dem gjennom skolegangen.

Foreldrenes fokus på bevisstgjøring, samt det å se sine foreldre i krevende stillinger, har samtidig vært med å påvirke informantenes syn og mål knyttet til fremtiden, noe som vil bli nærmere gjennomgått i et senere kapittel som omhandler fremtids mål.

5.2 Skole

5.2.1 Venner og medelever på skolen

Informantene forteller en del om andre elever på skolen, og hvilken betydning de har hatt for gjennomføringen av deres skolegang. Informantene skiller ikke stort mellom venner og medelever i denne sammenhengen, men betegner venner som medelever og medelever som venner. På bakgrunn av dette brukes «venner» og «medelever» om hverandre i dette kapitlet, og gjøres det ikke et stort skille mellom disse.

5.2.1.1 Tilhørighet i klassen

Flere av informantene forteller at det å føle en tilhørighet til elevene i klassen har vært noe av det viktigste for dem gjennom skolegangen, fordi det har påvirket deres oppmøte ved at det ført til at de har hatt et ønske om å gå på skolen for å blant annet tilbringe tid der med sine medelever. De forteller samtidig at de har vanskeligheter med å se for seg at de hadde ønsket å tilbringe like mye tid på skolen dersom de ikke hadde opplevd denne tilhørigheten, da de ikke ville opplevd skolen som et like positivt sted å være fordi de hadde følt seg alene. En av informantene stiller seg spørrende til om hennes oppmøte hadde vært like høyt dersom de ikke hadde opplevd en tilhørighet til de andre elevene, mens en annen forteller: «Så jeg tror ikke jeg hadde klart meg på skolen hvis jeg hadde vært alene. Nei...». Videre forteller sistnevnte informant at hun var redd for å bli tatt ut til spesialundervisning på grunn av hennes etniske bakgrunn, da hun fryktet dette ville føre til at hun ble sett på som annerledes og at hun dermed ikke ville oppleve tilhørighet til resten av klassen. Tilhørighet bli dermed også knyttet til det å ikke skille seg ut for mye fra sine medelever. For informanten var tilhørighet svært viktig for at hun skulle trives, og for at hun skulle ha et ønske om å både komme på skolen og tilbringe tid der. Dette er noe også de andre informantene har gitt uttrykk for.

Det å ha en tilhørigheten til andre elever har også bidratt til en økt motivasjon til å gå på skolen selv på dårlige dager. I situasjoner hvor informantene av ulike grunner ikke har ønsket å gå på skolen, har de opplevd en støtte fra sine medelever gjennom oppløftende ord, en klapp på skulderen og lignende, og dette har motivere dem til å komme tilbake på skolen.

Informantene forteller at tilhørigheten til de andre elevene har bidratt til at det har vært rom for slike handlinger og støtte. En informant forteller: «Såne dårlige opplevelser... At venner kan stille opp og gjøre dårlige opplevelser til gode opplevelser da». Den samme informanten har opplevd å bli ringt opp av sine medelever på dager hun var borte fra skolen med oppfordring om å komme tilbake på skolen. Dette har bidratt til at hun har ønsket å returnere

til skolen og tilbringe tid der, noe hun mener hadde vært vanskeligere dersom hun ikke hadde hatt en tilhørighet til andre elever.

Informanten som sluttet på skolen forteller om en annerledes opplevelse av tilhørighet i klassen. Elevene han tilbrakte mest tid med og opplevde en tilhørighet til sluttet etter hvert på videregående, og etter dette opplevde han mindre tilhørighet til resten av klassen. Den manglende tilhørigheten førte blant annet med seg en opplevelse av mangel på støtte, en støtte flere av de andre informantene forteller at de fikk fra sine medelever gjennom tilhørigheten til dem. Informanten tror at miljøet rundt ham har hatt mye å si for hans situasjon, og at det å ha andre venner på skolen og oppleve en tilhørighet kunne hatt en betydning for hans valg.

5.2.1.2 Gjensidig påvirkning, og samarbeid mot felles mål

Noen av informantene forteller om venner som var like skoleorienterte som dem selv, og som hadde liknende mål knyttet til karakteroppnåelse som dem. Dette bidro til at de motiverte hverandre til å jobbe med skolearbeid for å oppnå gode resultater, og at de gjennom en slik gjensidig påvirkning av hverandre også samarbeidet for å oppnå felles mål knyttet til karakterer. En informant forteller at hun på et tidspunkt opplevde at hennes venner skiftet fokus fra å være opptatt av skolearbeid til å bruke mesteparten fritiden på festing og lignende, og at hun da valgte å finne nye venner som hun opplevde var like skoleorienterte som henne. Informanten forteller at det å omgås med venner som også hadde mål om å få bra resultater på skolen, bidro til å påvirke henne til å jobbe enda litt hardere med skolearbeidet enn det hun hadde gjort tidligere når hun ikke omgikk seg med venner som var like skoleorienterte. En annen informant forteller at hennes medelever har fungert som det hun beskriver som «push»-faktorer knyttet til skolearbeid. Dette utdyper hun ved å fortelle at hun og en venn lå på cirka samme nivå i matematikk, og selv om begge synes faget var vanskelig fant de en støtte i hverandre og push hverandre gjensidig til å arbeide med faget. Dette resulterte i at hun forbedret sin karakter. Det kan dermed tenkes at medelever kan ha hatt en betydning for innsatsen og karakterene til informantene.

Informanten som sluttet på videregående forteller også om sin opplevelse av gjensidig påvirkning, og felles mål. Han sier:

«Dårlig venner, dårlig miljø, kan gjøre at du faller ned i graven, sammen, i stedet for at dere drar hverandre opp. For jeg tror... Hadde jeg gått med folk som var mer fokusert på utdanning, så hadde jeg også fullført det på den tiden. Men jeg valgte... Jeg tok et valg hvor jeg droppet ut av skolen.»

Vennene hans som sluttet på skolen hadde ikke ambisjoner som var knyttet til skolegang, men til å tjene penger. Deres valg bidro til å påvirke informantens valg, og deres gjensidige påvirkning av hverandre var ikke knyttet opp til skole og skolearbeid, men til å tjene penger.

For informantene har dermed tilhørighet til og emosjonell støtte fra medelever vært viktig for deres oppmøte på grunnskolen og på videregående, ved at det har bidratt til å gjøre tilstedeværelsen på skolen til noe positivt. Denne positive opplevelsen av skolen har i ettertid også bidratt til at de har vært positivt innstilt til å fortsette på skolen og til å ta høyere utdanning. Samtidig har gjensidig påvirkning, motivasjon og praktisk støtte fra medelever på bakgrunn av felles mål bidratt til gode karakterer på grunnskolen og videregående, noe som igjen har hatt betydning for deres mestringsfølelse og muligheter til å søke seg inn på høyere utdanning gjennom at de oppnådde gode karakterer.

Mestringsfølelse er noe som vi kommer tilbake til senere i dette kapitlet. Samtidig er også emosjonell støtte og praktisk støtte noe som går igjen i informantenes opplevelser knyttet til både lærere og rådgivere. Dette er andre personer innenfor skolen som de beskriver at har hatt betydning for deres vei til høyere utdanning.

5.2.2 «Det er veldig, veldig viktig»: Å bli både sett, samt få riktig tilbud av lærere

Informantene forteller også om deres lærere, og hvilken betydning både det at de har blitt sett og bekreftet av lærerne i situasjoner hvor de har fått dårlige karakterer, samt at de har fått riktig tilbud for å forbedre karakteren, har hatt for at de har kommet seg gjennom både grunnskolen og videregående, og opp til høyere utdanning.

En av informantene forteller at hun slet i matematikk, og at læreren både gav uttrykk for at han så hennes innsats, samtidig som han var forståelsesfull overfor situasjonen. Hun fikk også tilbud om privatundervisning i matematikk i friminuttene, noe som også bidro til at hun følte seg sett av læreren, samtidig som at hun opplevde at hennes engasjement og innsats ikke hadde vært forgjeves. Informanten var klar over at dette ikke var noe alle lærere var villige til å gjøre, så hun tok imot tilbudet, jobbet for å forbedre karakteren, og gikk til slutt fra karakteren 2 til karakteren 5. Hun forteller at viljen til å arbeide med å forbedre faget både kom som følge av eget ønske om å få en bra karakter, men også som følge av at hun opplevde å bli både sett og at hun fikk bekreftet sin innsats, noe som forsterket ønsket om å arbeide for å forbedre karakteren. Det at hun fikk selve tilbudet gjorde det mulig å faktisk forbedre karakteren.

Informanten som sluttet på videregående forteller at han ikke opplevde å bli sett eller hørt av lærere, selv etter at han forsøkte å ta kontakt for å få hjelp og støtte. Han begynte deretter å vise holdninger knyttet til at han begynte å bli skolelei. Informanten sier at han tror det å bli sett kunne ha utgjort en forskjell, og forteller følgende: «Absolutt. Det er... Læreren burde være litt flinkere til å fange opp det der». Han forteller at det til slutt var en lærer som så han, men ifølge informanten kom dette for sent siden han allerede hadde bestemt seg for å slutte på skolen.

Også andre informanter har opplevd det å bli sett som en bekreftelse på at noen har forstått og erkjent at de har problemer med faget, og dette har ført til en økt motivasjon for å arbeide for å forbedre karakteren ettersom de har opplevd å bli tatt på alvor. Samtidig har det å få et konkret tilbud for å kunne forbedre karakteren bidratt til at de faktisk har kunnet oppnå gode karakterer. Det at informantene har klart å forbedre sine karakterer har samtidig også bidratt til å styrke deres syn på seg selv knyttet til det at de klarer å gjøre det bra på skolen, samtidig som de gode karakterene har gjort det mulig for dem å søke høyere utdanning i ettertid.

5.2.3 Veiledning og informasjon fra skolens ansatte, knyttet til høyere utdanning

Informantene forteller også om viktigheten av å få god veiledning og informasjon fra rådgivere og lærere knyttet til karrierevalg, og at dette har bidratt til å påvirke deres valg om å ta høyere utdanning på ulike måter.

En informant forteller at hennes ønske om å studere ble forsterket på videregående da rådgiveren introduserte henne for studiet hun senere valgte å begynne på, ved at hun fant ut av hvilken utdanningsretning hun skulle velge etter videregående. Dette var et studie hun ikke var godt kjent med før hun ble introdusert for det av rådgiveren. Rådgiveren informerte samtidig om de ulike valgfagene på videregående, og oppfordret elevene til å undersøke fag og emner som de ønsket å fordype seg i. Slik utviklet informanten en interesse for det fagområdet hun senere tok en bachelorgrad i. Hun forteller at elevene fikk mye og god informasjon, og at dette helt klart fikk en betydning for hennes valg om å fortsette på høyere studier da hun ikke hadde vært like sikker på hvilket studie hun skulle ha valgt dersom hun ikke hadde blitt introdusert for studiet hun til slutt begynte på. Hun forteller: «Også var vi veldig heldige på videregående der, for det er ikke alle videregående skoler som er så flinke til å gi sånn informasjon». Denne informanten tar nå en mastergrad innenfor samme studieretning hun har tatt bachelorgrad i.

En annen informant forteller at rådgiveren hun hadde vært i kontakt med på videregående ikke hadde bidratt med like god veiledning og informasjon, og at dette bidro til å gjøre henne svært usikker på fremtidige studier. Hun hadde derimot en lærer som tidlig på videregående som introduserte henne for den utdanningen hun tar nå, og dette bidro til å motivere henne til å arbeide for å få gode karakterer gjennom videregående, slik at hun skulle komme inn på dette studiet.

Viktigheten av veiledning og informasjon på skolen kan også knyttes til erfaringene informanten som sluttet på videregående. Han fikk ikke veiledning, og var usikker på hva han ønsket å bli, noe som førte til at han rådførte seg med sine venner som hadde sluttet på skolen. De hadde begynt å tjene penger, noe som resulterte i at deres råd var knyttet til å slutte på skolen og begynne å tjene penger i stedet for. Dette hadde videre en påvirkning på hans valg.

Det kan dermed tenkes at veiledning og informasjon på skolen dermed har hatt betydning for informantenes tanker om gjennomføring av skolen og høyere utdanning. Det de beskriver som mye og utfyllende veiledning om ulike studieretninger, har bidratt til at de både har kunnet finne passende studier som de kan starte på, samtidig som det å vite hvilket studie de vil inn på har ført til at de har hatt konkrete mål og karakterer å jobbe for gjennom videregående.

5.2.4 Fordommer og motstand knyttet til etnisk bakgrunn

Informantene forteller om situasjoner på skolen hvor de har opplevd å møte lærere, rådgivere og medelever som har uttrykt liten tro knyttet til deres mestringsevne og kunnskap i ulike fag, og i et tilfelle også rådgiver som ikke har hatt tro på at de kan ta høyere utdanning. De forteller at de i stor grad har følt at dette skyldes fordommer knyttet til dere etniske bakgrunn, og beskriver det som opplevelser knyttet diskriminering og fordommer som de har møtt på i sin skolegang. Blant annet ble en informant tatt ut til norsk 2 på barneskolen, til tross for at hun er født og oppvokst i Norge, noe hun opplevde at skyldes hennes etniske bakgrunn. Opplevelsen førte også til at hun arbeidet hardere for å motbevise lærerens vurderinger av henne, og for å bli satt tilbake i vanlig norskundervisning.

En annen informant sier at hun har møtt fordommer fra både rådgiver og en av sine lærere, og at rådgiveren på ungdomsskolen oppfordret henne til å starte på helse- og sosialfaglig linje på videregående fordi mente at hun ikke kom til å klare å fullføre studiespesialiserende, noe hennes to eldre søsken også hadde blitt rådet til. Hun opplevde derfor dette som fordommer knyttet til deres etniske bakgrunn, og det resulterte i at hun jobbet hardt med sine karakterer for å motbevise rådgiveren, og hun kom senere inn på studiespesialiserende. Den samme

informanten fikk karakteren 3 i på alle prøver og innleveringer av sin norsklærer. Hun opplevde karakteren som forhåndsbestemt, og at læreren gav denne karakteren på bakgrunn av hennes etniske bakgrunn. Dette motiverte henne til å arbeide enda hardere med skolearbeidet for å motbevise læreren, men lærere endret ikke karakteren. Hun forteller følgende om hva denne motivasjonen gjorde med henne: «Jeg var heller mer sånn: Nå skal jeg overbevise deg om at jeg er bedre enn det». Da hun begynte på videregående leverte hun inn en av oppgavene hun tidligere hadde levert inn på ungdomsskolen, og hun gikk da fra karakteren tre til karakteren fem. Dette opplevde hun som en bekreftelse på at hun hadde blitt forhånds dømt tidligere på bakgrunn av sin etnisitet, noe som i ettertid bidro til å stadig vekke motivere henne til å arbeide enda mer med skolearbeid for å få best mulig karakterer på videregående, for å kunne ta høyere utdanning og også på denne måten motbevise fordommene.

En av de andre informantene forteller at hun ikke var alene om å oppleve fordommer knyttet til sin etniske bakgrunn, men at også hennes venner med innvandrerbakgrunn opplevde fordommer fra andre medelever på grunn av deres etnisitet. Hun forteller at de i slike tilfeller gikk sammen for å motbevise disse:

«Når vi hadde framlegg og sånn, så pleide vi å være en gruppe hvor vi var kun utlendinger også skulle vi overb... Vise frem til de andre da at vi faktisk også kan gjøre det. Fordi det var på videregående, så var det mest der vi hørte: «Ja, dere utlendinger kan'ke noen ting». Det var da vi måtte på en måte prestere for å vise, liksom, at vi kan også».

Siden informanten som følge av sin etniske bakgrunn hadde en tilknytning til elevene med innvandrerbakgrunn også, i tillegg til å ha samme mål om å motbevise fordommer, forteller hun at det var mulig for dem å gå sammen for å gjøre dette.

Det å oppleve at lærere, rådgivere og medelever ikke har hatt like stor tro på dem på grunn av deres etnisitet, har dermed bidratt til at flere av informantene har brukt mer tid på skolearbeid og oppnådd gode karakterer, for å på denne måten kunne motbevise slike oppfatninger og fordommer. En informant forteller følgende om slike opplevelser: «Når jeg føler at noen prøver å sette meg i en bås.... (pause) Da skal jeg vise at den båsen få'kke de lov til å sette meg i». Informantene forteller også om en trygghet knyttet til sin identitet og identifisering som delvis norsk, og at de er trygge på sin tilknytning og tilhørighet til det norske samfunnet, noe som har bidratt til at de ikke har tvilt på at de er noe dårligere enn sine etnisk norske

medelever. En informant forteller også at motstanden og fordommene har motivert henne til å ta høyere utdanning slik at hun også kan være til inspirasjon for andre ungdommer med innvandrerbakgrunn som møter på slik motstand, ved å fungere som et eksempel på at det å ha en annen etnisk bakgrunn ikke er et hinder for å oppnå gode karakterer og ta høyere utdanning, i tillegg til at flere av informantene forteller at fordommene har bidratt til økt motivasjon for å ta høyere utdanning for å kunne motbevise dem på denne måten også.

5.2.5 Karakterer

Alle informantene forteller at de stort sett er fornøyde med de karakterene de oppnådde på videregående. De fleste gav 100% av seg når det gjelder innsats, og de forteller at de ikke tror at de verken kunne lagt inn en større innsats i skolearbeidet eller oppnådd bedre karakterer. En informant forteller at hun var fornøyd med alle sine karakterer, men at hun samtidig at hun hadde høyest karakterer i de fagene hun opplevde størst mestring i, og at det var disse fagene hun var aller mest fornøyd med. Drivkraften til skolearbeidet kom fra en kombinasjon av familie, lærere og elever som anerkjente deres innsats og motiverte dem til å arbeide videre, et ønske om å motbevise fordommer gjennom gode resultater, samtidig som også venner og medelever som betydningsfulle når det gjelder innsatsen de la i skolearbeidet sammen.

5.3 Idrett og militær

Informantene forteller også om hvilken betydning idretten og militæret har hatt for at de tar høyere utdanning, og dette omhandler blant annet utviklingen av selvdisciplin og mestringsfølelse, samt om miljøet de har vært en del av. Mestringsfølelsen kommer vi tilbake til i et senere kapittel.

5.3.1 Selvdisciplin

Informantene forteller at de har klart å legge inn en egeninnsats i idretten gjennom etablering av rutiner knyttet til trening. Gjennom rutineene har de disponert tiden sin riktig, satt av nok tid til egentrening og hatt et høyt oppmøte på fellestreninger, noe som har bidratt til at de har oppnådd gode resultater på fotballbanen, håndballbanen og så videre. De forteller at de gjennom disse erfaringene har utviklet en selvdisciplin, da de fra idretten har erfart at de har vært nødt til å være selvdisciplinerte dersom de skulle klare å utvikle rutiner og legge inn denne egeninnsatsen. Dette er også noe informantene som har vært i militæret forteller om, og

deres opplevelser er nærliggende de opplevelsene informantene som holdt på med idrett fortalte om. De foreller i tillegg at de under oppholdet i Forsvaret utviklet en sterk selvdisciplin som følge av alle disse utfordringene de stod ovenfor og måtte gjennomføre. Videre forteller informantene at de har overført selvdisciplinen fra idrett og militær til skolearbeid, da de har vært klar over at det trengs en like stor innsats til på skolen som innenfor idrett og militær dersom de skal nå sine mål. En informant forteller at hun la ned en stor innsats i idretten, og at hun på bakgrunn av dette ble god i sporten. Hun forteller: «Så... I håndballen følte jeg meg ganske god, og jeg tror jeg videreførte det litt sånn tankemessig til skolen da». Overføringen av selvdisciplinen til skolen er noe som har ført til at informantene har utviklet egne rutiner knyttet til skolearbeid, samtidig som de har vært disiplinerte nok til å legge inn den egeninnsatsen som behøves for å gjennomføre disse. Dette har igjen bidratt til gode karakterer, samt et høyt oppmøte på skolen da de har vært bevisst på at oppmøte er viktig for å kunne tilegne seg ny læring.

5.3.2 Miljø

Noen av informantene forteller at miljøet de var en del av i idretten også har hatt betydning for deres trivsel på skolen, da de ved å være en del av et idrettsmiljø har måttet omgås med ulike mennesker og lært seg å samarbeide med disse. De har overført dette til skolen, og det har bidratt til at de ikke har opplevd samarbeid rundt ulike prosjekter som problematisk da de gjennom trening og i kamper har måttet lære seg å samarbeide med mennesker de vanligvis ikke hadde tilbrakt tid med eller kommet overens med. Også informantene som har vært i militæret forteller om betydningen miljøet i Forsvaret har hatt for dem. En av dem sier at hun opplever seg selv som mer tilpasningsdyktig rundt mennesker enn tidligere, og at nå i større grad enn før klarer omgås med flere ulike typer mennesker. Informantene forteller at dette har bidratt til gode resultater på prosjekter og lignende, samtidig som det også bidratt til en økt trivsel på skolen ved at informantene har klart å tilpasse seg de ulike medelevene og lærerne, og kommet overens med dem. På denne måten har de hatt positive opplevelser på skolen, noe som har påvirket deres oppmøte på skolen.

Noen av informantene forteller også om viktigheten av å være en del av et idrettsmiljø og omgås med andre idrettsutøvere for å fylle fritiden sin med trening og idrett, for å kunne distansere seg fra dårlige miljø som er preget av kriminalitet. De de er av den oppfatningen av at det å være en del av et dårlig miljø vil kunne bidra til at man fokuserer mindre på skole og skolearbeid og at man dermed også oppnår dårligere resultater, samtidig som de gir uttrykk for at deres tilhørighet til idrettsmiljøer dermed har bidratt til å holde dem borte fra dårlige

miljøer. Dette er noe informanten som sluttet på skolen i løpet av videregående også fortalte om. Han spilte fotball i mange år, og beskriver dette som «redningen» hans ved at han da ikke hadde tid til røyking og festing. Derimot drev ikke hans nærmeste venner med idrett. Mange av dem tilhørte et dårlig og kriminelt miljø, og noen sluttet på skolen svært tidlig på videregående. Informanten mener at det at han ikke klarte å komme seg ut av det dårlige miljøet hadde stor betydning for hans valg om å slutte på videregående, da det var dette miljøet han hadde vært en del av gjennom oppveksten og dermed hadde sterkest bånd til. Det at vennene fra hans nære miljø valgte å slutte, hadde innvirkning på hans valg. Informanten forteller derimot at han hadde brukt enda mer av tiden sin på å være med sine venner i det dårlige miljøet dersom han ikke hadde spilt fotball, og at fotballen bidro til at han kom seg bort fra et kriminelt miljø og at han holdt seg unna dop, samtidig som han også forble på skolen lengre enn sine venner. Informanten sier: «Ehm, det er jo bare de to tingene... Er jo kjempestore. For alle de som jeg vokste opp med nå... Enten har de dødd av overdose, sitter inne, er fortsatt i det miljøet der». Han knytter også dette til at han i ettertid valgte å komme tilbake til skolebenken og fullføre videregående, og at han hadde denne muligheten siden han takket være idretten ikke hadde havnet i et enda mer kriminelt miljø.

Viktigheten av idrett og militæret blir dermed både knyttet til å utvide nettverket slik at en har en trygg arena å omgås på og at man ikke havner i et dårlig miljø på fritiden som kan lede fokuset bort fra skole til negative aktiviteter. Samtidig har deltakelse i idrett og militær bidratt til at informantene enklere mestret det å tilpasse seg medelever og omgås med dem, noe som har ført til at de har kunnet utvikle gode samarbeid med sine medelever og til god trivsel.

5.4 Mestring

Informantene forteller at de har oppnådd mestring gjennom egne oppnåelser på grunnskolen og videregående skole, gjennom deltakelse i idrett og militæret, og ved at andre har anerkjent deres oppnåelser. De forteller også om hvilken betydning mestringsfølelsen har hatt for dem.

5.4.1 Mestringsfølelse gjennom egne oppnåelser

På barneskolen gikk en informant på språkskole i helgene for å lære morsmålet sitt, og hun forteller at hun ikke opplevde mestring i disse timene. Den manglende mestringsfølelsen bidro til at deltakelse i denne undervisningen opplevdes som noe negativt, noe som igjen bidro til en misnøye knyttet til deltakelse i denne undervisningen og at hun til slutt ikke ønsket å delta i det hele tatt. Til sammenligning opplevde hun en sterk mestringsfølelse på blant annet videregående etter å ha mestret faglige utfordringer, og for henne bidro dette til en positiv

opplevelse av skolen og undervisningen. Ifølge informanten var dette med på å gjøre hennes år på videregående til gode minner, noe som igjen har bidratt til at hun har utviklet en positiv innstilling til å fortsette på skolen og ta høyere utdanning. Informanten forteller samtidig også følgende:

«Jeg tror mestring er den indre drivkraften vi har inni oss alle sammen, når vi føler at vi mestrer noe, så får vi lyst til å gjøre det en gang til. Hvis vi har en god opplevelse med noen eller noe, så har vi lyst til å gjøre den opplevelsen... Gjenskape den da. For det føles godt på kroppen».

De fleste andre informantene forteller, i likhet med henne, om opplevd mestringsfølelse på videregående gjennom gode faglige resultater, og at denne følelsen har fungert som motivasjon for å jobbe hardt med skolearbeidet for å få gode karakterer og oppleve mestring på senere tidspunkt også. En informant forteller: «Jeg tror det var mer sånn liksom at jeg så selv at: «Shit, jeg er faktisk ganske flink på skolen». Og da ville jeg på en måte ikke kaste bort den muligheten da». De gir også uttrykk for at de er bevisst over at de må arbeide hardt med fagene og legge ned en stor innsats i dem før de oppnår mestring.

Informantene forteller også om mestring gjennom egne oppnåelser både innenfor idrett og militær. En av informantene forteller følgende om hva mestringsfølelsen hun opplevde i militæret innebar for henne: «Det at man liksom får en utfordring og klarer å takle den utfordringen. Så får man sånn «yes!»-opplevelse. Som går på selvtillit da». Dette er lignende de opplevelsene informantene som drev med idrett fortalte om. Mestringsfølelsen var noe informantene ønsket å gjenoppleve, samtidig som den gjorde dem oppmerksom på at innsatsen de hadde lagt i den harde treningen ikke var forgjeves, men at det derimot lønnet seg med hardt arbeid da det førte til gode resultater.

Deres ønske om å gjenoppleve mestringsfølelse har dermed bidratt til at de har arbeidet mye med skolearbeid, og deretter også oppnådd gode karakterer. For noen av dem har det også fungert som motivasjon til å ikke gi opp når de har møtt på utfordringer. Erfaringene knyttet til mestringsfølelse de møtte innenfor idrett og militær, var dermed også noe de overførte til skolen, og som bidro til at de la inn en stor innsats i skolearbeidet, og at de dermed også fikk gode resultater.

5.4.2 Mestringsfølelse gjennom anerkjennelse fra andre

Informantene forteller at det å få anerkjennelse fra mennesker rundt seg for sine oppnåelser på skolen også har bidratt til at de har følt mestring. Dette igjen har vært med å påvirke deres innsatsvilje knyttet til skolearbeid, spesielt i situasjoner hvor de ikke har vært fornøyd med egen innsats og dermed heller ikke opplevd mestring. En av informantene forteller:

«Og når jeg får en følelse av at, shit, jeg går fra at jeg føler at jeg liksom ikke mestrer, også sier hun eller de eller den: «Det her får du til, jeg har trua på deg». Liksom... Da tenker jeg: «Ja». Noe som gjør at jeg reflekterer og bare tenker sånn: «Okei, jeg er ikke...». Jeg faller ikke helt sammen, jeg prøver hvertfall da».

Informantene forteller at opplevelser som både en klapp på skulderen, et smil og gode tilbakemeldinger fra andre også har bidratt til en økt mestringsfølelse i situasjoner hvor de ikke har oppnådd en mestringsfølelse på egenhånd, ved at de har opplevd å få anerkjennelse for sin innsats og resultater.

En informant forteller at hun har fått positive tilbakemeldinger på at hun har kommet inn på bachelorutdanningen, og at hun har opplevd dette som anerkjennelse for den innsatsen hun hadde lagt i skolearbeidet gjennom skoleløpet som har ledet opp til bacheloren. Dette har bidratt til en økt mestringsfølelse knyttet til egen innsats, noe som igjen bidratt til en økt motivasjon om å arbeide hardt med skolearbeidet videre også, slik at hun skal klare å fullføre bachelorgraden.

I motsetning til de andre informantene, opplevde ikke informanten som sluttet på videregående å få ros på skolen. Han fikk mye ros på fotballbanen som førte til at han opplevde mestring, og deretter også arbeidet hardere og presterte enda bedre, men fikk ikke like mye anerkjennelse på skolen som han gjorde på fotballbanen. Selv om han ikke tror at dette var hovedproblemet knyttet til hvorfor han valgte å slutte, forteller informanten at det å få ros likevel ikke ville vært ubetydelig for ham.

Opplevelsen av mestringsfølelse knyttet til skolearbeid har blant annet bidratt til at informantene har utviklet en positiv opplevelse av skolen og deretter forsterket deres ønske om å være til stedet på skolen og bidratt til en økt tilstedeværelse. En informant forteller: «For jeg syns skolen var faktisk morsom. Det var noe jeg mestret. Det er derfor jeg syns det var gøy.» Samtidig har ønsket om å gjenoppleve mestringsfølelsen fungert som motivasjon til å arbeide hardt gjennom skolegangen for å oppnå gode karakterer slik at dette skal være mulig. Dette har resultert i gode karakterer gjennom både grunnskolen og videregående skole, samtidig som det har ført til en bevisstgjøring av at de klarer å mestre faglige utfordringer, og

at de dermed også vil kunne klare å ta høyere utdanning. Samtidig har dette også bidratt til gode karakterer.

5.5 Mål for fremtiden

Informantene har også fortalt mye om sine fremtidsplaner, ulike drømmer de sikter etter og andre konkrete mål de har. Disse fremtidsplanene beskriver de som motivasjon for å fullføre høyere utdanning.

5.5.1 Motbeviser fordommer knyttet til etnisk bakgrunn

Som tidligere nevnt, har noen av informantene hatt som mål å motbeviser det de opplever som fordommer knyttet til personer med innvandrerbakgrunn ikke kan oppnå gode stillinger på grunn av deres etnisitet, samtidig som de ønsker å være et forbilde for andre personer med innvandrerbakgrunn. Disse målene har fungert som motivasjon for å ta høyere utdanning. En informant forteller: «At jeg kan motivere eller inspirere andre... Eh. Til å ta høyere utdanning. At, eh ja, en med hijab kan også klare det fint». I tillegg til dette har flere informanter et ønske om å klatre høyere i stillinger i fremtiden og vise at dette er mulig til tross for at de har en annen etnisk bakgrunn enn norsk. En informant har på bakgrunn av dette ønsket valgt å fortsette på en mastergrad. Hun gir også uttrykk for at hun tror at hun i fremtiden kan møte på problemer knyttet til sysselsetting på bakgrunn av hennes etniske bakgrunn, og at hun bruker også dette som motivasjon for å ta høyere utdanning for å kunne nå sine mål. Samtidig har informantene gitt uttrykk for at de er trygge på sin identitet, og at de derfor har møtt fordommer og fordommer med en positiv innstilling knyttet til et ønske om å motbeviser disse fremfor å ta de innover seg. Dette har dermed vært en faktor som har bidratt til at disse informantene har valgt å ta høyere utdanning.

5.5.2 Mål knyttet til fremtidige stillingsforhold

Samtlige av informantene forteller om ulike stillinger de har et ønske om å arbeide innenfor ved endt utdanning og at målet om å oppnå en slik stilling har fungert som motivasjon for å fullføre høyere utdanning, samtidig som de forteller at en annen motivasjon har vært en bevissthet over hvilke stillinger de *ikke* ønsker å arbeide innenfor. Felles for flere av informantene er også det at de har hatt mål siden de var barn.

5.5.2.1 Arbeid innenfor et yrket de brenner for

En informant hadde på barneskolen en drøm om å jobbe som lærer, og denne drømmen drev henne til å arbeide hardt med karakterene gjennom ungdomsskolen. På videregående ombestemte hun seg for yrke og fant ut at hun ønsket å jobbe innenfor det yrket hun i dag utdanner seg til, og dette motiverte henne videre til å få gode karakterer mens hun gikk på videregående skole. Det er også noe andre informanter forteller, ved at de har hatt mål knyttet til det å arbeide innenfor yrker de brenner for fremtiden, samtidig som de har vært bevisst på at det å ha en utdanning er svært viktig for å kunne oppnå disse stillingene. Dette har fungert som motivasjon til å arbeide med karakterene gjennom hele skolegangen for å kunne ta høyere utdanning.

5.5.2.2 Bevissthet over hva de ikke ønsker

Informantene forteller også om stillinger innenfor butikk- og restaurantbransjen, og at dette er stillinger de absolutt ikke ønsker å arbeide innenfor. En av informantene forteller at hun arbeidet i en klesbutikk mens hun gikk på videregående, og at hun fant fort ut at hun ikke ønsket å arbeide i slike stillinger resten av livet. Andre informanter forteller at de har venner som arbeider innenfor lignende stillinger, og at disse gir uttrykk for at de ikke liker det de arbeider med. En informant forteller at hun er glad for at hun brukte mye tid på skolearbeid nå som hun ser hvilke stillinger som ikke krever høyere utdanning hun kunne vært ansatt i dersom hun ikke hadde jobbet hard og fått et godt nok snitt til å søke høyere utdanning med. Felles for de fleste informantene er dermed at de har hatt tanker om hvilke stillinger de ikke ønsker å arbeide innenfor, og at viten om at de ikke vil behøve å innta slike stillinger ved endt utdanning har bidratt til å motivere dem og påvirke deres valg om å ta høyere utdanning. For noen av informantene har dette også resultert i at de har vektlagt skolearbeid enda mer, og oppnådd enda bedre karakterer for å ha mulighet til å komme inn på høyskole og universitet.

Informanten som sluttet på videregående gav på sin side ikke uttrykk for å ha hatt noen konkrete mål for fremtiden fra tiden han sluttet på videregående, og forteller: «Tenkte ikke så mye på konsekvenser for fremtiden. Det med jobb og... Tenkte veldig kortsiktig». Målene var på den tiden mer knyttet til nåtiden og det å tjene penger, og dette var blant annet med å påvirke valget om å slutte på skolen da han sluttet på skolen blant annet på grunn av ønsket om å tjene penger. I ettertid har informantet fått barn, og han utviklet etter hvert blant annet et ønske om å kunne sikre barna er sikker økonomisk fremtid, samtidig som han ønsket å kunne fungere som et forbilde for både sine og andres barn dersom de kommer i en situasjon hvor de er usikre på om de ønsker å fullføre skolegangen eller ikke. Han hadde dessuten arbeidet i en krevende stilling som gjorde at han ikke alltid har hatt et like stor overskudd til barna som han

har ønsket, noe som førte til at han ønsket å arbeide i stillinger med bekvem arbeidstid fra klokken 08.00 til 16.00 slik at han kunne tilbringe mest mulig tid med sine barn. Hans barn har dermed fungert som stor motivasjon for å begynne på skolen igjen og ta høyere utdanning.

5.5.3 Status, penger og sikkerhet

Mens noen av informantene påpeker at deres mål for fremtiden er knyttet til muligheten til å motbevise fordommer, fungere som forbilde for at andre og det å oppnå en god stilling, har andre informanter derimot hatt som mål om å oppnå en høyere status i samfunnet, samt å kunne tjene enda mer penger etter at de er ferdigutdannet enn det de hadde tjent uten en bachelorgrad. Disse informantene ønsker seg en jobb som fører med seg prestisje og status, og det at andre mennesker skal de opp til dem. En av informantene forteller: «Jeg tror den statusen er helt klart med på å påvirke meg da. I hvert fall med å ta... Ta noe mer utdanning da». Denne informanten har per dags dato også et ønske om å ta en mastergrad for å oppnå enda høyere status i fremtiden, og hun forteller at dette målet er med på å bidra til en økt motivasjon for å fullføre bachelorgraden, og deretter søke seg inn på et masterstudie.

De samme informantene forteller også at ønsket om å ta høyere utdanning handler om det at de opplever en bachelorgrad som en sikkerhet knyttet til det å ha en jobb. De anser det som mer risikabelt å ikke ta utdanning, når det gjelder arbeidsmarkedstilknytningen. En informant forteller: «Også er det en motivasjon i seg selv å fullføre utdannelsen, altså ta videre utdanning. Altså... Fordi, som sagt før... Altså, jeg har papirer, jeg har... Jeg kan ha en inntekt, ikke sant. En sikkerhet. Det er noe med det da, å ha den sikkerheten rundt seg. Mhm». Det å ha en sikkerhet gjennom en fullført grad, er dermed også noe som har motivert dem til å ta høyere utdanning.

Informantenes motivasjon til å ta høyere utdanning kan dermed knyttes til både et ønske om status, penger og sikkerhet, samt en større mulighet til å oppnå bedre stillinger på arbeidsmarkedet innenfor et felt de brenner for. For informanten som tidligere sluttet på videregående, har hans barn i aller størst grad fungert som motivasjon, da han har et ønske om å blant annet kunne bidra med økonomisk sikkerhet gjennom deres oppvekst, tilbringe mer tid med dem som følge av mer gunstige arbeidstider og også ha et større overskudd til barna ved å ikke behøve å arbeide innenfor fysisk krevende stillinger.

5.6 Identitet – nordmann, innvandrer eller begge deler?

Informantene forteller at deres opplevelse av egen identitet har bidratt til å påvirke deres vei til høyere utdanning på ulike måter. Jeg ønsker derfor først å gå nærmere inn på deres identitet og identitetsdanning, og hvordan dette henger sammen med deres skolegang, før jeg redegjør for informantenes tanker rundt integrering. Underkapitlet avrundes med informantenes tanker rundt inkludering, og hvilken betydning dette har hatt for både integrering og identitetsdanning. Dette temaet er svært komplekst, og derfor vil kun de viktigste fortellingene som informantene har vektlagt mest, bli gjort rede for i dette underkapitlet.

5.6.1. «Og det er det ingen som kan verken sette ord i munnen min, eller fortelle meg hvem jeg er. For det er det bare jeg som vet.»: Betydningen av identitet og identitetsdanning

De fleste av informantene opplever ikke seg selv som svært annerledes enn etnisk norske, selv om de er bevisst på at de har en annen etnisk bakgrunn. De forteller at de har tatt til seg verdier fra begge kulturene, og at dette har resultert i at de identifiserer seg som både og. Det har derimot ikke alltid vært slik for alle informantene. En informant forteller at hun tidligere følte mer på dette skillet mellom å være innvandrer eller norsk på grunn av kommentarer hun fikk for sitt utseende, og identitetsspørsmålet var tidligere et mer sårbart tema. Det var noe av grunnen til at denne identitetsdanningen var viktig på den tiden, og at det ble viktig å ikke bli kategorisert som annerledes, men som norsk. Hun forteller at hun i ettertid har gått mer bort fra et behov om å identifisere seg som kun norsk, og har blitt mer åpen for å ha et nyansert bilde av sin identitet ved at hun føler en tilhørighet i begge kulturer. Hun forteller: «Før var jeg veldig sånn: «Jeg er norsk». Mens i dag er jeg sånn: «Vet du hva...». Også har jeg vært i hjemlandet også lært meg kulturen, og føler mer tilhørighet med det folket der, samtidig som jeg har de norske verdiene». En annen forteller, i liket med dette, at hun ikke ønsket å identifisere seg selv som innvandrer på barneskolen, og at identitetsdanningen var viktig på den tiden for å ikke bli kategorisert som annerledes. I ettertid har hun derimot sett en rikdom i å ha tilhørighet i flere kulturer og å kunne flere språk.

Noen informanter forteller at de fremdeles kjenner på å bli kategorisert, og en informant sier hun ikke ønsker å ta innover seg at noen mener hun ikke er norsk i det hele tatt på bakgrunn av det hun oppfatter som samfunnets definisjon av hva en innvandrer er, og at dette handler om personer som har foreldre som har en annen bakgrunn enn etnisk norsk. To andre informanter sier at de delvis føler seg som innvandrere til tider på grunn at de blir kategorisert som innvandrere. De forteller derimot at denne kategoriseringen har fungert motiverende i tider de har møtt fordommer knyttet til sin bakgrunn, da det har ført til et ønske om å bevise for andre at de er like gode som etnisk norske og at de klarer å prestere på lik linje. En av dem

sier: «Jeg vil bevise på en måte at jeg er like god... Eller at utlendinger kan være like gode som dem da». De har ønsket dette nettopp fordi de selv opplever en tilhørighet til Norge ved å ha balansert de to kulturene og identifiserer seg som begge deler, og fordi de er trygge på en slik identitet.

Informantene gir uttrykk for at de har fått mye støtte fra sine foreldre knyttet til sin identitetsdanning og sin identifisering som norsk med innvandrebakgrunn, da informantene forteller at de i stor grad har tilegnet seg de norske verdiene fra både gjennom innflytelse fra samfunnet og skolen, men også i hjemmet fra sine foreldre. En informant forteller at hun både har tatt til seg noen av foreldrenes verdier ubevisst, samtidig som foreldrene også har påpekt viktigheten av å tilegne seg noen av verdiene som de har opplevd at er viktige. Dette stemmer godt overens med det de andre informantene har fortalt, og på denne måten har også foreldre spilt en rolle i også denne informantens identitetsdanningsprosess. Samtidig har flere av de norske verdiene de har tatt til seg gjennom oppveksten hatt betydning for deres fullførelse av høyere utdanning. En informant forteller blant annet at hun utdanning ikke er viktig i hennes hjemland, men at hun opplever at utdanning er svært viktig i Norge, noe som da har påvirket hennes syn på utdanning. Hun forteller: «Og man blir jo påvirket sånn sett. Sånn i forhold til verdier, i forhold til høyere utdanning. Så det har helt klart hatt en påvirkning på meg.» Slik har tilegnelse av norske verdier hatt betydning for dem. Hun sier også at det i hjemlandet ikke er like store muligheter til å ta utdanning som i Norge, noe som har gjort henne mer reflektert over de ulike mulighetene hun har, og bidratt til at hun har valgt å gripe disse.

Informantene forteller videre viktigheten av identitet og hva man identifiserer seg som, når det gjelder tilhørigheten på skolen, samtidig som de påpeker at tilhørigheten hatt stor betydning for deres ønske om å gå på skolen. En av informantene sier at hun har fått mye støtte fra sine foreldre når det gjelder fullføring av høyere utdanning, men sier samtidig følgende: «For familie alene kan ikke hjelpe deg med... Gjennom skole, holdt jeg på å si, hvis ikke du føler deg... At du føler en tilhørighet der. Mhm. Selv om de mener at du skal klare det». Hun opplever det som viktig å identifisere seg selv som en del av menneskene en omgås med, som en del av det øvrige samfunnet, for å oppnå en følelse av tilhørighet. Dette er noe også andre informanter, som nevnt, har gitt uttrykk for. Til tross for at de gjennom intervjuet har beskrevet sine foreldre som svært viktige i forhold til fullføring av høyere utdanning, kommer det her frem at det likevel er svært viktig å passe inn, og at dersom de ikke hadde passet inn mellom de andre elevene på skolen kunne det fått betydning for deres skolegang gjennom blant annet mistriksel og mangel på tilhørighet.

Kun en av informantene identifiserer seg som kun norsk, og ikke innvandrere. Hun er likevel svært trygg på sin identitet, slik de andre informantene også gir uttrykk for. Hun er klar over sin etniske bakgrunn, men betrakter ikke foreldrenes opprinnelsesland som sitt hjemland da hun i stedet for betegner Norge som sitt hjemland. Også denne informantens foreldre har spilt en stor rolle når det gjelder denne identitetsdanningen. I barndommen gikk hun på en språkskole hvor hun skulle lære morsmålet, her opplevde hun i tillegg det hun beskriver som en identitetskrise. Dette førte til at hun følte seg annerledes enn sine norske venner. Hun følte seg mer som en innvandrere enn norsk ved å gå på denne språkskolen, noe hun ikke hadde gjort tidligere. Hun opplevde en svakere tilhørighet til vennene hun omgås på fritiden og på skolen som følge av at hun både begynte å skille seg ut og føle seg annerledes, og hun forteller at hun måtte kjempe for sin identitet som norsk på blant annet barneskolen, for å kunne gjenvinne denne tilhørigheten. Etterhvert ble hun og foreldrene enige om å melde henne ut av språkskolen. Opplevelsen med språkskolen, og det å ikke føle tilhørighet blant jevnaldrende, påvirket hennes identitetsdannelse ved at både hun og hennes foreldre etter dette gikk gjennom en prosess hvor hun fikk større frihet fra sine foreldre til å skape sin egen identitet, uavhengig om denne identiteten ble knyttet til hennes etniske bakgrunn eller den norske kulturen. I dag identifiserer hun seg som kun norsk, og ikke noe annet, og selv om hun er klar over at hun har røtter fra utlandet, opplever hun ikke dette som problematisk for at hun skal kunne identifisere seg som norsk.

Hun forteller i likhet med flere andre informanter at måten hun identifiserer seg på har bidratt til at hun også har klart å stå imot utfordringer og fordommer knyttet til egen presentasjonsevne som hun har møtt på ulike stadier i skolen, og som har vært knyttet til hennes identitet og bakgrunn. Informanten forteller i tillegg at det å føle tilhørighet til de andre elevene har bidratt til å utvikle vennskap. Hennes venner alltid har vært personer hun har kunnet identifisere seg med, og tilhørigheten blant disse vennene har hatt stor betydning for hennes gode trivsel på skolen. Tilhørigheten har, som nevnt tidligere, bidratt til at hun ikke har opplevd skolen som et negativt sted å være, men at det har ført til trivsel og et ønske om å gå på skolen og tilbringe tid der. Uten denne trivselen hadde hun ikke opplevd skolen som en like positiv arena, og dette ville kunne ha hatt innvirkning på både oppmøte og ønske om å gå på skolen. Samtidig har hun fått støtte fra sine venner i vanskelige situasjoner på skolen, noe som har bidratt til å hjelpe henne å komme seg gjennom disse situasjonene samt oppleve skolen som en positiv arena.

Informanten som sluttet på videregående gav uttrykk for en annen opplevelse knyttet til identitet. I motsetning til informantene som opplevde usikkerhet knyttet til hva de identifiserte seg som på barneskolen, opplevde denne informanten denne usikkerheten på videregående. Informanten forteller at han tror han slet med det han beskriver som en identitetskrise, og hovedproblemet hans på videregående var at han verken følte seg norsk eller innvandrersamtidig som han hadde problemer med å tilpasse seg omgivelsene. Hans nærmeste venner var innvandrere, og flere av disse valgte å slutte på skolen. Informanten opplevde å ha vansker med språket og med å passe inn med etnisk norske, og opplever at dette førte til at han ikke kom i god kontakt med etniske nordmenn eller andre i klassen. På grunn av identitetskrisen var det vanskelig å identifisere seg med dem, og informanten beholdt de relasjonene han hadde. Etter hvert som disse vennene sluttet på skolen, førte det til at deres valg påvirket han også. Informanten returnerte til voksenopplæringen etter mange år, og forteller at han i dag er trygg på sin identitet, og at han identifiserer seg som en kombinasjon av innvandrersamtidig og norsk. Han forteller at identitetskrisen hadde betydning for valget han tok når han sluttet på videregående, men at dersom han hadde vært i samme situasjon i dag ville han gjort noe helt annet.

Til tross for at de fleste av informantene ikke identifiserer seg som hundre prosent norske, forteller de i stor grad at de har tatt til seg det de mener er de beste verdiene fra begge kulturer. Disse er knyttet til viktigheten av utdanning, deltakelse i arbeidslivet og samfunnet, hardt arbeid og lignende. De uttrykker en trygghet og stolthet rundt sin egen identitet, og at de er komfortable med å identifisere seg selv som både og gjennom en tilhørighet til begge kulturene, eller slik som i et tilfelle, kun norsk. Identitet har bidratt til at de har kunnet utvikle en tilhørighet til medelever, samtidig som balansen mellom en tilhørighet til både det norske samfunnet og sin etniske bakgrunn har bidratt til at de ikke har trukket seg tilbake når de har møtt på motstand på skolen knyttet til sin etniske bakgrunn. De har ikke opplevd slike fordommer som noe negativt, men har heller brukt opplevelsen av motstand som en mulighet til å motbevise fordommer knyttet til det at de ikke kan mestre på lik linje med etnisk norske på grunn av deres etniske bakgrunn. Dette knytter de i stor grad opp til ønsket om å bevise sin tilhørighet til det norske samfunnet, ved å vise at de kan mestre på lik linje med etnisk norske.

I identitetsdanningsprosessen har informantene fortalt at de opplever det like viktig å både arbeide for å integrere seg i samfunnet, samtidig som de påpeker at det å føle seg inkludert har bidratt til en opplevelse av økt tilhørighet i samfunnet. For dem har inkludering dermed

bidratt til integrering, samtidig som integrering har bidratt til en opplevelse av å bli inkludert. Dette henger dermed sammen, ifølge flertallet av informantene.

5.6.2 Integrering

Informantene forteller i stor grad at de føler at de har gjort en innsats for å integrere seg ved å ta til seg verdier fra begge kulturene, og at dette har hatt innvirkning på deres identitetsdanning. Flere av informantene forteller at det å vektlegge integrering er noe som har vært naturlig for dem, samtidig som deres foreldre har vært pådrivere for integrering. Foreldrene har gjennom oppveksten lagt vekt på at de må integreres i det norske samfunnet, gjennom blant annet tilegnelse av norske verdier og norsk kultur, samtidig som noen forteller at deres foreldre hadde et stort fokus på at de skulle lære norsk så tidlig som mulig. Det er blant annet disse opplevelsene de forteller at har bidratt til deres identitetsdanning. For flertallet av informantene har integrering handlet om å ta det beste av begge kulturene og finne en balanse, og ikke vektlegge kun en av kulturene.

En informant forteller om venninner og bekjente i Norge som opprinnelig er fra samme land som henne, og som har vokst opp i familier som ikke har hatt et like stort fokus på integrering. Hun forteller at disse jentene brukte mye av ungdomstiden sin til å gjøre opprør mot sine foreldre fordi de ønsket å bryte med en oppvekst som ikke vektla integrering. De festet mye for å oppnå tilhørighet blant etnisk norsk ungdom, og per dags dato har ikke disse jentene fullført noen høyere utdanning. Informanten mener selv at dette kan ha en sammenheng med integrering, og at det kan vise til hvor stor betydning integrering kan ha på fullføring av høyere utdanning.

Informantene har i stor grad knyttet integrering opp mot sin identitetsdanning, og at dette har vært viktig for å utvikle den identiteten de i dag identifiserer seg med. De fleste forteller at de har beholdt verdier fra deres opprinnelige kultur, samtidig som de har tilegnet seg norske. Integreringen har dermed for de fleste ikke gått ut på å kun tilegne seg norske verdier og legge bort det som er knyttet til deres etniske bakgrunn, men derimot det å finne en balansegang mellom begge kulturene. Tryggheten på egen identitet har, som nevnt, på ulike måter bidratt til at de har kommet seg gjennom utfordringer på skolen, og også ført til en økt trivsel på skolen gjennom en følelse av tilhørighet. Samtlige av informantene forteller også at disse to tingene har vært svært viktige bidrag for deres gjennomføring av utdanning og valg om å fortsette på høyere utdanning.

Informanten som sluttet på videregående forteller at han forsøkte å tilpasse seg det norske samfunnet så godt han kunne, men opplevde at dette var vanskelig fordi han ble sliten av å hele tiden måtte tilpasse seg ulike normer, samtidig som han møtte ulike negative holdninger knyttet til hans etniske bakgrunn til tross for at han forsøkte å integrere seg. En opplevelse av mangel på inkludering gjorde det dermed vanskelig for ham å føle seg godt nok integrert på den tiden. Samtidig er det å oppleve en mangel på inkludering i ulike situasjoner også noe de andre informantene har fortalt om, og inkludering er dermed et annet tema knyttet til identitetsdanning som går igjen.

5.6.3 Inkludering

En av informantene beskriver inkludering som en motsetning av å bli satt i bås som innvandrere, og ekskludert på grunn av sitt navn og etniske bakgrunn. De forteller at det å bli inkludert har vært viktig for dem, da det har ført til at de har opplevd en tilhørighet i samfunnet generelt, men også på skolen blant både etniske minoriteter og etnisk norske elever, noe som igjen har vært viktig for deres trivsel på skolen og som har bidratt til et ønske om å gå på skolen. Samtidig har det å bli inkludert i samfunnet bidratt til at de har kunnet utvikle en identitet hvor de også identifiserer seg som norske, og ikke kun innvandrere. Dette har fungert som motivasjon til å motbevise personer som har uttrykt fordommer, og til å vise at de også kan prestere på lik linje med etnisk norske elever. Noen informanter forteller at det hadde vært vanskelig å stå imot slik fordommer, blant annet på skolen, dersom de ikke hadde opplevd noen form for inkludering noen steder, da det hadde ført til at de hadde følt seg mye mer annerledes enn de faktisk gjør.

Informanten som i dag identifiserer seg som norsk, forteller at hun på barneskolen ikke følte seg inkludert på grunn av hennes bakgrunn. Dette førte til at tiden på skolen ble en negativ opplevelse for henne, og at hun minnes barneskolen og ungdomsskolen negativt på grunn av dette. Hun forteller: «Det er litt kjipt å ha det utlendingsstempelet». Det var først da hun følte seg mer inkludert i fellesskapet, og respektert for sin opplevelse av egen identitet som norsk og ikke innvandrere, at skolen ble en positiv arena for henne. Dette skjedde på videregående, og bidro til både gode opplevelser og en tilhørighet som førte til at hun ønsket å være på skolen. Informanten forteller at hun ikke hadde hatt et like sterkt ønske om å gå på skolen uten dersom det ikke hadde vært slik, fordi hun hadde følt seg utenfor og fordi hun hadde vært nødt til å bruke både tid og krefter på å finne sin plass, slik hun gjorde på grunnskolen. Hun sier videre: «For meg er det viktig å være en del av fellesskapet». Informanten mener at inkludering også er svært viktig for å kunne finne sin plass i samfunnet. Det å bli inkludert på

videregående, og respektert for å være den hun identifiserte seg som, bidro til at hun opplevde skolen som noe positivt og følte en tilhørighet, og ønsket å møte opp og gjennomføre den.

En annen informant forteller om noe av det samme, og sier at hun har vært heldig med sitt miljø ved at hun har følt seg inkludert. Hun tror at de som ikke fullfører ikke har vært like heldige med sitt miljø ved at de har opplevd kategorisering og stemping, og at dette da har hatt en innvirkning på deres identitetsdanning. Informanten som sluttet på videregående forteller at dersom han hadde blitt tatt imot for den han var, ville han følt seg god nok og ikke hatt et behov for å forandre seg. Han følte seg ikke inkludert, men opplevde å bli møtt med fordommer. Han forteller: «Det er det presset man har hele tiden. Om at «Ah, disse utlendingene, dem er late ass, dem klarer ingenting». Også... Når du hører det i media også... Til slutt så tenker man kanskje at det er sant da». Informanten opplevde også å bli mobbet på grunn av utseende og uttale, og sier at han ikke følte seg godt nok tatt imot og inkludert. Etter hvert som han har blitt eldre har han utviklet en tilknytning til begge kulturene, og identifisert seg som både og. I ettertid har han heller ikke følt like mye til det at han ikke blir inkludert i samfunnet, samtidig som han også har blitt mer trygg på sin egen identitet som flerkulturell.

Informantene i undersøkelsen forteller svært mye om hvordan de opplever seg selv og sin identitet. Flertallet av informantene fortalte at de var trygge på sin identitet relativt tidlig, sammenlignet med informanten som sluttet på videregående. Denne informanten forteller om en identitetskrise som fremdeles varte på videregående, hvor han ikke visste hvordan han skulle identifisere seg. Identiteten og identitetsdanningen har hatt betydning for ulike opplevelser knyttet til skolen og deres skolegang. De identifiserer seg på ulike måter, men det som går igjen er at de gir uttrykk for en trygghet knyttet til sin identitet, og at de opplever denne identiteten som uproblematisk. Dette har blant annet bidratt til at de har følt tilhørighet på skolen, noe som igjen som vi har sett har åpnet for flere viktige bidrag til deres valg om å ta høyere utdanning, og til at de har klart å stå imot det de selv beskriver som mostand knyttet til deres etniske bakgrunn.

I det følgende kapitlet rettes fokuset mot en diskusjon av funnene, sett i lys av tidligere forskning og teori.

Det er flere ulike faktorer som har bidratt til at studentene i denne studien tar høyere utdanning. Noe av det som har hatt betydning er deres foreldre. Gjennom bevisstgjøring av viktigheten av høyere utdanning i dagens samfunn, støtte, oppmuntring, og økonomisk sikkerhet gjennom skolegangen, har foreldrene formidlet ønsker og forventninger om at barna deres skulle ta høyere utdanning. Skolen har også vært en viktig faktor gjennom både tilhørighet til og samarbeid med medelever, å bli sett av lærere og god veiledning og informasjon. Skolen har dermed vært en viktig arena for studentenes opplevelse av mestingsfølelse og anerkjennelse og for å motbevise fordommer om innvandrerdoms skoleprestasjoner. I tillegg har deltakelse i idrett og det militære spilt en viktig rolle for utvikling av selvdisiplin og evnen til å omgås med andre mennesker. Til sammen har disse faktorene vært viktige for disse studentenes valg om å ta høyere utdanning. Funnene viser også hvordan foreldre, skole og deltakelse i idrett og militære og valget om å ta høyere utdanning har vært del av en identitetsdanningsprosess for studentene i denne studien.

Foreldre

Til tross for at tidligere funn viser til viktigheten av foreldres akademiske bakgrunn og dens betydning for deres barns gjennomføring av høyere utdanning (jf. Hansen og Mastekaasa 2005, 104; Støren, Helland og Grøgaard 2007, 67; Markussen mfl., 2008), har flertallet av mine informanter ikke foreldre med høyere utdanning. Selv om det dermed kan tenkes at ikke alle informantenes foreldre nødvendigvis har kunnet bidra med svar på kunnskapsspørsmål knyttet til skolearbeid og lignende, slik foreldre med høyere utdanning i større grad vil kunne gjøre (jf. Bourdieu 1984; Bourdieu 1996 sitert fra Hansen og Mastekaasa 2005, 104), har foreldrene bidratt til å påvirke informantenes valg om å ta høyere utdanning på andre måter, blant annet gjennom forventningene og ønskene de har gitt uttrykk for. Dette stemmer godt overens med tidligere forskning, som viser til at ikke-norskfødte foreldre gir uttrykk for sin forventninger til barna både på tidligere stadier og i større grad enn norskfødte (Bakken 2016). Informantene forteller at de ikke har opplevd dette som et press, men at forventningene i aller høyeste grad likevel har blitt styrt i en bestemt retning, hvor foreldrene særlig har vektlagt at de har ønsket at informantene skal fullføre høyere utdanning. Dette har ført til at de har reflektert mye rundt det å ta høyere utdanning, og de forteller at refleksjonene på sikt har påvirket deres valg.

Foreldrenes arbeidsforhold har også fungert som motivasjon til å ta høyere utdanning, blant annet fordi informantene har ønsket å oppnå bedre og mindre krevende stillinger enn hva deres foreldre har hatt. Dette kan tenkes å kunne ses i lys av Bronfenbrenner og tidssystemet i den økologiske utviklingsmodellen ved å vise til historiske epoker og historiens betydning for prosessene som finner sted i informantenes livsløp (jf. Gulbrandsen 2017, 64-66), noe som kan ses i sammenheng med hvilken betydning det å ha sett sine foreldre i slike stillinger har hatt for informantene. Det kan tolkes som at systemet (jf. Gulbrandsen 2017, 64-66) samtidig også kan ses i sammenheng med det økende utdanningskravet i samfunnet informantene vil stå overfor i tråd med deres generasjon. Dette kravet har deres foreldre bevisstgjort dem på, noe som har bidratt til at informantene har reflektert rundt dette og deretter også valgt å ta høyere utdanning, da de har kommet frem til konklusjoner om at utdanning vil være en viktig inngangsnøkkel til arbeidsmarkedet, ut ifra kravene er i dagens samfunn.

Videre har informantenes foreldre også bidratt med mye motivasjon og støtte gjennom hele skolegangen. Dette er noe som er nødvendig for ens utvikling og læring, og som bidrar til å forsterke ønske om å fortsette å gjøre det bra (jf. Wormnes 2013, sitert fra Manger og Wormnes 2015, 14). Dette stemmer overens med informantenes opplevelser, da de forteller at det at deres foreldre har hatt troen på dem og støttet dem har fungert som motivasjon til å fortsette å arbeide for å få gode karakterer, samt til å fortsette videre på skolen og fullføre skolegangen sin. I tillegg til dette har også de fleste informantene gitt uttrykk for at deres foreldre har tatt på seg det økonomiske ansvaret for dem gjennom hele skolegangen. Flere informanter forteller at de tror de hadde hatt problemer med å kombinere lønnet arbeid og skole, og en informant forteller til og med at hun tror at hun ikke hadde klart å kombinere disse to uten at det hadde gått utover hennes skolepresentasjoner. I tillegg støttes dette opp av informantene som sluttet på skolen, da han forteller at det at han har vokst opp med dårlig økonomi har hatt betydning for at han sluttet på videregående. Dette kan også ses i lys av tidligere undersøkelser, som viser at det er større sannsynlighet for at studenter med dårlig økonomi hjemme faller fra fordi de er nødt til å bruke sin fritid på lønnet arbeid fremfor skolearbeid, sammenlignet med de studentene som har god økonomi hjemme (Hansen og Mastekaasa 2005; Markussen mfl. 2008). Den økonomiske sikkerheten de fleste informantene har hatt, har dermed hatt en positiv innvirkning på deres skolegang.

Menneskers utviklingsprosess finner sted i de ulike sosiale møtene vi deltar i (jf. Madsen 2006; Gulbrandsen 2017), noe som stemmer godt overens med informantenes opplevelser, da historiene de forteller har vært betydningsfulle for at de har tatt høyere utdanning, i tillegg til

å være knyttet til deres foreldre, også er knyttet til andre arenaer slik som skole, militær og idrett, og mennesker innenfor disse. Derfor vil det være gunstig å undersøke andre personer som er delaktige i disse møtene samt se nærmere på de ulike systemene mennesket er en del av og relasjonene de inngår i, i undersøkelser som omhandler mennesket, noe som er mulig i lys av i den økologiske utviklingsmodellen (jf. Bronfenbrenner 1979, sitert fra Gulbrandsen 2017).

Skole

Informantene forteller blant annet at enkelte av deres lærere har hatt betydning for dem i situasjoner hvor de har vært misfornøyde med sine karakterer, ved at de har vist at de har blitt sett og deretter fått riktig tilbud for å klare å forbedre karakteren. Dette har ført til en økt motivasjon for å oppnå gode karakterer, noe som kan ses i lys av at mennesker får en forsterket tro på egen presentasjonsevne dersom noen andre tror på oss, samtidig som konkrete mål bidrar til en økt effektivitet (Horn 1992, sitert fra Manger og Wormnes 2015, 39; Manger og Wormnes 2015, 16).

Også anerkjennelse fra andre vil kunne bidra til å motivere mennesker til å fortsette med det en gjør (Manger og Wormnes 2015, 99). Dette er også tilfellet for disse informantene. De forteller at anerkjennelsen de i noen situasjoner har fått for sine oppnåelser fra blant annet lærere, har bidratt til å øke deres mestringfølelse på skolen, og dette har vært spesielt viktig i situasjoner hvor de selv ikke har vært fornøyd med egen innsats ved at de har fått en større tro på seg selv. Dette kan ses i lys av at mennesker er avhengig av andres støtte for å kunne utvikle seg (Manger og Wormnes 2015). Disse erfaringene har for noen av informantene bidratt til forbedrede karakterer og gode karaktersnitt, og som nevnt tidligere er det sammenheng mellom karaktersnitt og gjennomføring av skolegang (Hansen og Mastekaasa 2005; Markussen mfl. 2008). Ifølge tidligere forskning er det sammenheng mellom frafall fra videregående og karaktersnitt fra ungdomsskolen, og frafall fra høyere utdanning og karaktersnitt fra videregående skole (Roderick 1993; Althenbaugh mfl. 1995; Battin-Pearson mfl. 2000; Janosz mfl. 1997; Byrhagen mfl. 2005; Hovdhaugen og Aamodt 2005, sitert fra Hansen og Mastekaasa 2005). Informantene forteller at de stort sett har vært fornøyde med sine karakterer. I de tilfellene hvor de ikke har vært det, har lærerne bidratt til at informantene har oppnådd gode resultater, gjennom å både anerkjenne deres problem samt gi dem riktig tilbud for å forbedre karakteren.

Informantene forteller at det at de har klart å forbedre sine karakterer, har bidratt til at de har fått en økt tro på seg selv knyttet til at de kan klare å få gode karakterer, og videre også resultert i forbedrede karakterer, noe som også kan ses i lys av at sannsynligheten for å lykkes innenfor et område øker, dersom en har troen på seg selv (Manger og Wormnes 2015, 16). Videre forteller informantene også at mestringsfølelsen gjennom egne oppnåelser har ført til en økt motivasjon til å fortsette å arbeide med skolearbeid for å kunne gjenoppleve mestringsfølelsen også på senere tidspunkt, noe som stemmer overens med teorier om at mennesker får en økt selvtillit når de når egne mål, og at denne selvtilliten bidrar til å påvirke videre presentasjoner gjennom at vi selv tror at vi kan gjenta en ønsket atferd (jf. Weinberg og Gould 2007, sitert fra Manger og Wormnes 2015, 40).

Mestringsfølelsen og anerkjennelsen har bidratt til blant annet gode resultater, noe som igjen har hatt betydning for at de har hatt positive opplevelser knyttet til skolen. Videre forteller også informantene at dette har hatt en betydning for deres trivsel på skolen, og ønske om å gå på skolen. Det at de har oppnådd gode resultater har vært viktig i form av at de har hatt gode karaktersnitt som de har søkt seg inn på høyere utdanning med.

Det at informantene har fått god veiledning og informasjon knyttet til valg av linje på videregående og studie på høyskole og universitet, har blant annet bidratt til at de har funnet frem til et yrke de ønsker å utdanne seg til og blitt motivert av disse målene. Samtidig har de på bakgrunn av dette også har hatt konkrete mål og karakterer å arbeide etter, noe som kan ses i lys av Horn (1992, sitert fra Manger og Wormnes 2015, 39), som gir uttrykk for mennesker blir enda mer arbeidseffektiv jo mer konkrete mål en har å sikte etter. Noen av informantene forteller også at mestringsfølelsen de har opplevd, gjennom at de har klart å forbedre sine karakterer, har bidratt til en økt tro på seg selv. Dette gjelder også for mestringsfølelse gjennom oppnåelser innenfor idrett og militær, som de i ettertid har overført til skolen.

Idrett og militær

Informantene forteller at erfaringer med både idrett og militær har bidratt til at de har utviklet en selvdisciplin, og at denne selvdisciplinen har bidratt til at de i ettertid har utviklet rutiner knyttet til gjennomføring av skolearbeid, samtidig som selvdisciplinen også har bidratt til at de har klart å faktisk gjennomføre dette skolearbeidet. Videre forteller de at de i aller høyeste grad har vært fornøyd med sine karakter, både på ungdomsskolen og på videregående, noe som kan ses i sammenheng med at de har arbeidet hardt med skolearbeid, og at selvdisciplinen har vært viktig for dette gjennom utvikling og gjennomføring av rutinene. Noen informanter

forteller også at selvdisiplinen også har vært til hjelp for arbeid med skolearbeid når de senere begynte på høyere utdanning.

Det å være en del av disse miljøene har også bidratt til at de har lært seg å samarbeide, samt lært hvordan de skal komme overens med personer de nødvendigvis ikke hadde hatt relasjoner til utenfor idretten og militæret. Disse erfaringene har de overført til skolen, noe som har hatt betydning for at de har klart å komme godt overens med de fleste medelevene sine, og dermed også opplevd skolen som et positivt sted å være. Informantene forteller at dette har bidratt til økt trivsel, ønske om å gå på skolen gjennom ungdomsskolen og videregående, samtidig som det har påvirket deres motivasjon til å starte på høyere utdanning fordi de har hatt positive erfaringer med å være på skolen.

Mål for fremtiden

Konkrete mål for fremtiden gjennom både grunnskolen og videregående, om både hva informantene *ønsker* og *ikke ønsker*, har fungert som motivasjon på sikt for å gjennomføre høyere utdanning. Et av målene som informantene i aller høyeste grad har nevnt er knyttet til å kunne arbeide innenfor yrker og stillinger de er opptatt av og brenner for, noe som sees i lys av indre motivasjoner (jf. Manger og Wormnes 2015, 28). De har også blitt motivert av ytre motivasjoner (jf. Manger og Wormnes 2015, 28), ved at de har hatt ambisjoner om høy lønn, høye stillinger og høy status knyttet til høyere utdanning, noe som stemmer godt overens med tidligere forskning som viser at flere ungdommer med innvandrerbakgrunn, enn uten, har planer for fremtiden, særlig knyttet til høy status og høy lønn (Bakken 2003, sitert fra Bakken 2016, 44). Informantene forteller at fremtidsplanene blant annet kommer av deres erfaringer knyttet til foreldrenes arbeidsforhold som har bidratt til at de vet hva de ikke ønsker, samt det å ha blitt bevisstgjort på det økende kravet om utdanning i arbeidsmarkedet. Disse fremtidsplanene kan også ses i lys av forventningene og holdningene de har blitt møtt med av sine foreldre fra ung alder, noe som også støttes av tidligere forskning om at ikke-norskfødt ungdom møter på forventninger fra sine foreldre tidligere enn norskfødt ungdom (jf. Bakken 2003, sitert fra Bakken 2016, 44), ved at disse har bidratt til at de har reflektert rundt viktigheten av utdanning knyttet til å kunne oppnå disse målene.

Ved å vite akkurat hvilket yrke de ønsker å arbeide innenfor, slik noen informanter forteller at blant annet veiledning og rådgivning fra ansatte på skolen har bidratt til å finne ut av, har informantene også utviklet konkrete mål knyttet til karaktersnitt, noe som kan ses i sammenheng med at konkrete mål bidrar til mennesker bli mer arbeidseffektive og at

mennesker motiveres av målene de setter seg (Horn 1992, sitert fra Manger og Wormnes 2015). Samtidig viser også forskning fra videregående stadiet at ambisjoner har innvirkning på om en fullfører eller ikke, og at jo større ambisjonene er jo større er også sannsynligheten for å fullføre (Markussen mfl. 2008). Videre kan dette tenkes å kunne ses i lys av det informantene som sluttet på videregående forteller, da han sier at han ikke hadde noen klare mål for fremtiden på tidspunktet han sluttet, men at han derimot dannet seg mål knyttet til sine barn på et senere tidspunkt, og at det var da han også returnerte til voksenopplæring og fortsatte på høyere utdanning. Dermed har informantenes mål for fremtiden bidratt til deres valg om å ta høyere utdanning.

Identitet og identitetsdanning

Informantene i denne undersøkelsen har fortalt svært mye om sin egen identitet og identitetsdanningsprosess; om hvordan de ulike faktorene (foreldre, skole, idrett, militær) har bidratt til at de har blitt trygge på sin identitet og om hvordan denne prosessen har hatt betydning for deres valg om å ta høyere utdanning. Samtlige informanter forteller at denne prosessen har foregått over flere år og at deres identitet har utviklet seg i relasjoner med andre mennesker de har samhandlet med, noe som kan ses i lys av at identitetsdannelse er knyttet opp mot det å være inkludert i flere fellesskap (jf. Madsen 2006, 81). Identitetsdanningen informantene forteller om kan tolkes i lys av den økologiske utviklingsmodellen, samt en interaksjonistisk forståelse av menneskelig utvikling, hvor mennesker ansees som å utvikle seg innenfor interaksjoner og møter med andre, og hvor identitet ikke blir sett på som noe statisk, men derimot som en dynamisk prosess (jf. Madsen 2006; Gulbrandsen 2017). Blant annet har informantenes foreldre hatt betydning for deres identitetsdanning ved at de har overført sine verdier fra hjemlandet til dem, samtidig som de har oppfordret informantene til å tilegne seg norske verdier også. Dette kan ses i sammenheng med den økologiske utviklingsmodellen, og at mennesker utvikler seg i relasjon med andre, ofte nære personer (Gulbrandsen 2017, 55-57). På samme tid har informantene også reflektert rundt identitet selv, og gått gjennom en identitetsdanningsprosess i møter med både opplevelser av inkludering og fordommer i skolen, i tillegg til at anerkjennelse og mestring har bidratt til at informantene har opplevd bekreftelse, og utviklet en større tro på seg selv og at de kan mestre på lik linje med andre elever til tross for at de har en annen etnisk bakgrunn. Dette har bidratt til å styrke deres identifisering av seg selv som en del av fellesskapet. Det kan tenkes at dette kan ses i lys av at gode erfaringer på mikronivået kan bidra til større muligheter for å lykkes på andre mikronivå (Fyrand 2005). Deres identitetsdanningsprosess har dermed funnet sted i

et samspill mellom ulike arenaer i samsvar med den økologiske utviklingsmodellen, samtidig som den har foregått over lang tid (jf. Gulbrandsen 2017), og i aller høyeste grad resultert i en identitet informantene er trygge på, uavhengig om de identifiserer seg som kun norske eller både og. Informantene har lagt vekt på integrering, men de gir samtidig uttrykk for at det å bli inkludert har vært viktig for at de har kunnet videreutvikle en identitet hvor de også identifiserer seg som norske gjennom en opplevelse av tilhørighet i samfunnet.

Identitetens betydning for tilhørighet

Det at informantene identifiserer seg som helt eller delvis norsk, samtidig som de er trygge på egen identitet, har bidratt til at de har klart å finne en tilhørighet blant sine medelever. Dette ved at de har følt seg som en del av fellesskapet på skolen, gjennom å ikke oppleve seg selv som annerledes. Det kreves ulike typer sosial kompetanse for å være deltaker i bestemte sosiale kontekster hvor læring finner sted, jf. Madsen (2006, 152), og det at informantene også i en større eller mindre grad identifiserer seg som norske, kan tolkes som å ha bidratt til at de har hatt de egenskapene som trengs for å kunne være deltaker innenfor skoleverket og oppleve tilhørighet til sine medelever. Det at en av informantene forteller at hun klarte å byttet vennekrets etter at hennes gamle venner ble mindre skoleorienterte, fordi hun opplevde en tilhørighet til de andre medelevene også, kan også tenkes å vise til viktigheten av identitet og tilhørighet knyttet til skolegang.

Tilhørigheten har som nevnt ført til at informantene har opplevd skolen som et positivt sted å være, og dette har forsterket deres ønske om å gå på skolen, selv på dårlige dager. Dette kan tolkes som at deres ønske om å gå på skolen kunne blitt påvirket dersom de i slike situasjoner ikke hadde opplevd en tilhørighet til resten av klassen, og ikke hadde hatt venner som motiverte dem til å returnere til skolebenken når de var fraværende, jmfør tidligere forskning som viser at det er større sannsynlighet for at elever slutter på skolen dersom de føler seg sosialt utenfor, opplever en mangel på tilhørighet, eller har et høyt fravær (Markussen mfl. 2008; Frostad, Pijl og Mjaavatn 2014). Det å bli ekskludert fra en sosial arena vil som nevnt også kunne føre til at en ikke har samme mulighet som andre til å utvikle potensialer som ligger innenfor normaliteten, samtidig som mangelen på et sosialt nettverk vil kunne føre til at en blir marginalisert fra ulike områder (jf. Madsen 2006, 116-120). Dette stemmer overens med informantenes fortellinger om at ønsket om integrering har vært viktig for deres identitetsdanning, og dermed også opplevelse av tilhørighet på skolen. Dette kan ses i sammenheng med informanten som valgte å slutte på videregående og hans opplevelse av en identitetskrise. Han fortalte at han ikke følte at han passet inn blant de andre elevene etter at

hans nærmeste venner sluttet på skolen, og det kan reflekteres rundt om en trygghet på egen identitet ville kunne påvirket hans opplevelse av tilhørighet til de andre medelevene, da han forteller at identitetskrisen hadde betydning for hans valg om å slutte og at han ikke nødvendigvis hadde tatt det samme valget dersom han hadde vært i samme situasjon i dag. Informanten sluttet som nevnt også på skolen etter at hans venner, som han identifiserte seg med og følte en tilhørighet til, hadde sluttet, noe som kan ses i sammenheng med tidligere forskning som viser at noen av ungdommene som slutter på videregående kjennetegnes av at de selv har venner som også har sluttet på skolen (Grøgaard 1997, sitert fra Markussen mfl., 2008).

Tilhørighetens betydning for gjensidig påvirkning og samarbeid mot felles mål

For informantene har opplevelsen av tilhørighet vært viktig for deres inngåelse i relasjoner til medelever, hvor de gjennom gjensidig påvirkninger av hverandre har samarbeidet mot felles mål, både knyttet til oppnåelse av gode karakterer samt i noen tilfeller det å motbeviser fordommer. Dette kan ses i lys av at tilhørighet anses som viktig for at mennesker skal kunne oppleve seg selv som autonome innfor et forhold (jf. Manger og Wormnes 2015, 182). På samme tid som mennesker utvikler seg innenfor blant annet disse gjensidige relasjonene i mikrosystemet, vil utviklingen som finner sted omfatte begge personene i relasjonen (Gulbrandsen 2017, 55-57), slik også informantene gir uttrykk for, ved at både de og medelevene de samarbeidet med oppnådde bedre karakterer gjennom samarbeidet de utviklet.

Det å ha konkrete mål, slik informantene forteller at de har hatt knyttet til å få bedre karakterer og motbeviser fordommer, vil som nevnt tidligere kunne fungere som motivasjon til å arbeide hardere for å klare å oppnå målene. Det å være en del av et team vil dessuten kunne føre til en gjensidig påvirkning hvor en både har noen å strekke seg etter samtidig som man motiverer hverandre til å gjøre det bra (jf. Manger og Wormnes 2015, 18), noe flere informanter forteller at de har vært på skolen.

De felles målene og gjensidige påvirkningene har ført til at informantene har samarbeidet om skolearbeid, noe som har bidratt til at de har oppnådd gode karakterer gjennom ungdomsskolen og videregående. Dette kan også ses i lys av at informantene har utviklet gode samarbeidsevner gjennom idrett og militær. Samarbeid og gjensidig påvirkning har også hatt betydning for at de har hatt et godt karaktersnitt å søke seg inn på høyere utdanning med, samtidig som det har hatt betydning for deres mestringsfølelse som har ført til at de har utviklet en positiv opplevelse av skolen. Dette førte til en økt tilstedeværelse på skolen

gjennom ungdomsskolen og videregående, samtidig som det at de har opplevd skolen som noe positivt har ført til at de har vært positivt innstilt til å også fortsette med videre skolegang.

Identitetens betydning for møtet med fordommer som følge av etnisk bakgrunn

For informantene har både integrering og inkludering vært viktig for identiteten de har utviklet. Det kan tenkes at dette kan ses i sammenheng med at inkludering forutsetter at en har kjennskap til og ønske om å ta på seg ulike roller som hører til det gjeldene systemet (Madsen 2006, 72), og at informantene har tilegnet seg ulike roller gjennom integrering, samtidig som de i stor grad har opplevd å bli inkludert og sett på som en av alle. I de situasjonene hvor de ikke har opplevd å bli sett på som en av alle, og hvor de da har opplevd fordommer knyttet til sin identifisering som helt eller delvis norsk, har informantene kjempet for å motbevise disse fordommene og oppnå anerkjennelse gjennom blant annet gode karakterer, noe som kan ses i lys av Honneths anerkjennelsesteori (jf. Madsen 2006; Høilund og Juul 2015), og at en mangel på anerkjennelse kan ses på som en form for krenkelse som blant annet kan føre til tap av selvtillit eller til at en ses på som verdiløs, noe som fører til en kamp om anerkjennelse (Madsen 2008, 202). Det at anerkjennelse innenfor de ulike sfærene er viktig for menneskets identitetsutvikling (Honneth 2003;2005 sitert fra Madsen 2006, 200), vil kunne ses i sammenheng med at informantene opplevde motstanden de møtte på som motiverende, og dermed ønsket å motbevise denne for å oppnå anerkjennelse og bevise sin identitet og identifisering som delvis norsk. I disse situasjonene kan deres opplevelse av sin egen identitet ha vært viktig, da de gjennom denne har opplevd en tilhørighet til det norske samfunnet, noe som har bidratt til at de har hatt et ønske om å motbevise fordommer for å på denne måten bevise tilhørigheten. Dette kan ses i lys av at mennesker reflekterer over andres reaksjoner på egne handlinger, og at dette igjen påvirker våre senere handlinger (jf. Mead 1943, sitert fra Madsen 2006, 194; Madsen 2006, 194; Laugerud mfl. 2014, 103). Slik vil informantenes refleksjoner rundt dette kunne ha påvirket deres identitetsdannelse, ved at de har arbeidet for å motbevise fordommene gjennom å bevise sin tilhørighet, og i lys av Madsen (2006, 198) kan det tenkes at de dermed opptrådte på måter som gjorde at de kunne unngå å bli stemplet som annerledes eller marginalisert.

Det kan også tolkes i sammenheng med deres utvikling av identitet, da informantene i situasjoner hvor de har opplevd seg marginalisert har sett seg nødt til å forhandle seg frem til å få sin egen tolkning av identitet sin, som helt eller delvis norsk, anerkjent av omgivelsene gjennom skolegangen. Dette er også noe Madsen (2006, 81, 198-199) gir uttrykk for, og at manglende anerkjennelse kan skape marginaliserte grupper, samtidig som mennesker i slike

situasjoner vil kunne forsøke å opptre på bestemte måter for å unngå å bli marginalisert, mens bekreftelse fra andre vil være viktig for at mennesker skal kunne klare å finne ut av hvem de selv er (jf. Madsen 2006, 81). Det at informantene gjennom skolegangen i enkelte tilfeller har blitt stemplet som innvandrere og dermed annerledes enn majoriteten, vil kunne ha påvirket deres identitet (jf. Madsen 2006, 195-199), og videre resultert i et forsøk om å motbevise fordommene gjennom karakterer og høyere utdanning. Møtet med fordommene har for informantene blant annet resultert i gode karakterer på ungdomsskolen og videregående som har hatt betydning for deres muligheter til å søke høyere utdanning, i tillegg til at de har utviklet et enda sterkere ønske knyttet til mål for fremtiden, om å ta høyere utdanning for å fortsette å motbevise slike fordommer på denne måten også.

KAPITTEL 7

KONKLUSJON

I lys av denne undersøkelsen kan det tolkes som at funnene peker mot flere sentrale faktorer som har en direkte påvirkningskraft på informantenes valg om å ta høyere utdanning, som eksempelvis mål for fremtiden, en bevissthet rundt viktigheten av høyere utdanning, foreldres forventninger, veiledning fra ansatte på skolen, opplevelsen av mestring, å ha sett sine foreldre i krevende stillinger, med mer. Samtidig fremkommer det at faktorer som blant annet deres foreldre, skolen, mestring og mål for fremtiden hatt innvirkning på deres identitet og identitetsdanningsprosess, ved at disse faktorene, hos de fleste informantene, har forsterket deres identifisering som både norsk og innvandrere. Ved å ha tatt til seg, samt fått overført verdier fra sine foreldre har de utviklet en identitet i retning av begge kulturene, mens skolen har bidratt til å forsterke denne identifiseringen gjennom blant annet møte med fordommer og ønske om å motbevise disse, samt en opplevelse av anerkjennelse. Denne identifiseringen, og tryggheten på egen identitet, har videre hatt betydning for blant annet deres ønsker for fremtiden, opplevelse av tilhørighet på skolen, trivsel og samarbeid med medelever, som igjen på ulike måter har hatt en betydning for deres valg om å ta høyere utdanning.

Undersøkelsen kan dermed tolkes som å bidra med kunnskap om både faktorer som har en mer direkte betydning for studenter med innvandrerbakgrunn sitt valg om å ta høyere utdanning, samt et innblikk i ulike faktorer som har hatt betydning for deres vei til høyere

utdanning. Samtidig kan funnene også gi en forståelse av hvilken måte de ulike faktorene har bidratt til at de har tatt dette valget.

Et videre ønske med studien er at den skal kunne bidra med en dypere og bredere forståelse av bakgrunnen for at innvandrerstudenter velger å ta høyere utdanning, og at dette videre kan implementeres i arbeidet med denne målgruppen. Det har også vært ønskelig å kaste lys på positive aspekter ved dette temaet for at det i videre arbeid skal være mulig å forsterke disse i arbeidet med å forebygge frafall, fremfor å kun vektlegge arbeid for å avverge frafall når en ungdom står i fare for å ikke fullføre høyere utdanning.

LITTERATURLISTE

- Althenbaugh, Richard J., David. E. Engel & Don T. Martin. 1995. *Caring for Kids. A Critical Study of Urban School Leavers*. London/Washington D. C: The Falmer Press.
Sitert i Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg. *Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13:2008.
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf> (08.09.16)
- Andersson, Bengt-Erik. 1985. «Bronfenbrenners utvecklingsekologi». I *Barn og miljø. Oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*, red. Ingerid Bø. Lillehammer: J.W Cappelens Forlag
- Arbeids- og sosialdepartementet. «Tiltaksplan mot fattigdom». St. meld. nr. 6. (2002-2003). Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet, 2003.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-6-2002-2003-/id196483/sec1>
(10.06.2017)
- Bakken, A. 2003. *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?*. Oslo: NOVA. Sitert i Bakken, Anders. 2016. «Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode». *Tidsskrift for ungdomsforskning 16(1)*: 40–62.
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590/1454>
(02.01.17)
- Bakken, A. og J. I. Elstad 2012. *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: NOVA. Sitert i Bakken, Anders. 2016. «Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode». *Tidsskrift for ungdomsforskning 16(1)*: 40–62.
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590/1454>
(02.01.17)
- Bakken, Anders. 2016. «Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode». *Tidsskrift for ungdomsforskning 16(1)*: 40–62.
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590/1454>
(02.01.2017)

- Battin-Pearson, Sara, Michael D. Newcomb, Robert D. Abbot, Karl Hill, Richard F. Catalano & J. David Hawkins. 2000. *Predictors of Early High School Drop Out: A Test of Five Theories* in: *Journal of Educational Psychology* 2000. Vol. 92. No. 3: 568–582.
- Sitert i Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg. *Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13:2008.
- <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf> (08.09.16)
- Birkelund, G. E. og A. Mastekaasa (red.).2009. *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidslivs*. Oslo: Abstrakt forlag. Sitert i Bakken, Anders. 2016. «Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode». *Tidsskrift for ungdomsforskning* 16(1): 40–62.
- <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590/1454> (02.01.2017)
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Sitert i Mastekaasa, Arne og Marianne Hansen. 2005. «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?» *Utdanning 2005: 98-121*.
- <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-5.pdf> (25.04.2016)
- Bourdieu, P. 1996. *The State Nobility*. Cambridge: Polity Press. Sitert i Mastekaasa, Arne og Marianne Hansen. 2005. «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?» *Utdanning 2005: 98-121*.
- <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-5.pdf> (25.04.2016)
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Sitert i Gulbrandsen, Liv Mette. 2017. «Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell». I *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*, red. Liv Mette Gulbrandsen. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Buland, Trond, Vidar Havn, Liv Finbak og Thomas Dahl. 2007. *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, gruppe for skole- og utdanningsforskning.

https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/frafall.pdf

(23.09.2016)

- Byrhagen, Karen N., Torberg Falch og Bjarne Strøm. 2006. *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. SØF-rapport nr. 08/06. Trondheim: Senter for økonomisk forskning. Sitert i Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg. *Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13:2008.
- <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf> (08.09.16)
- Claussen, Bjørgulf. 2014. *Fattigdom i Norge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frostad, Per, Sip Jan Pijl og Per Egil Mjaavatn. 2014. *Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early*. Scandinavian Journal of Educational Research. doi: 10.1080/00313831.2014.904420.
- Finn, J. D. 1989. «Withdrawing from school». *Review of Educational Research*, 59(2): 117–142. Sitert fra Frostad, Per, Sip Jan Pijl og Per Egil Mjaavatn. 2014. «Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early». *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2014.904420.
- Fyrand, Live. 2005. *Sosialt nettverk: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Goffman, Erving. 1967. *Anstalt og menneske*. København: Jørgen Paludans Forlag. Sitert i Madsen, Bent. 2006. *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grøgaard, Jens B. 1997. «En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår.» I Lødding, Berit og Kristin Tornes (red.). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug. Sitert i Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg. *Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13:2008.
- <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf> (08.09.16)

- Gulbrandsen, Liv Mette. 2017. «Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell». I *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*, red. Liv Mette Gulbrandsen. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Hansen, M. N. og A. Mastekaasa. 2003. «Utdanning, ulikhet og forandring». I Frønes og L. Kjølørød (red.). *Det norske samfunn*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal. Sitert i Mastekaasa, Arne og Marianne Hansen. 2005. «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?» *Utdanning 2005: 98-121*.
<http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-5.pdf> (25.04.16)
- Honneth, A. 2003. *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag. Sitert i Madsen, Bent. 2006. *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Honneth, A. 2005. *Kamp om anderkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag. Sitert i Madsen, Bent. 2006. *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Horn, T.S. 1992. *Advances in sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics. Sitert i Manger, Terje og Bjørn Wormnes. 2015. *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. 2 utgave. Fagbokforlaget. Bergen.
- Hovdhaugen, E. og P. O. Aamodt. 2005. *Frafall fra universitetet*. Arbeidsnotat 13/ 2005. Oslo: NIFU STEP. Sitert i Mastekaasa, Arne og Marianne Hansen. 2005. «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?» *Utdanning 2005: 98-121*.
<http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-5.pdf> (25.04.16)
- Hutchinson, Gunn Strand og Siv Oltedal. 2003. *Modeller i sosialt arbeid*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Høilund, Peter og Søren Juul. 2015. *Anderkendelse og dømmekraft i sosialt arbejde*. 2. utgave. Latvia: Hans Reitzels Forlag
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2013. *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. 2. utgave, 2. opplag. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Janosz, Michel, Marc LeBlanc, Bernard Boulerice & Richard E. Tremblay. 1997. «Disentangling the weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples». I *Journal of Youth and Adolescence*, Vol 26. No 6. Plenum Publishing Corporation. Sitert i Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg. *Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående*

- opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. Rapport 13:2008.*
<http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf> (08.09.16)
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen. 2010. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt Forlag
- Johnes, G. og R. McNabb. 2004. *Never give up in the good times: student attrition in the UK*. Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 66: 23–47. Sitert i Mastekaasa, Arne og Marianne Hansen. 2005. «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?» *Utdanning 2005*: 98-121.
<http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-5.pdf> (25.04.2016)
- Kaspersen, Silje L, Brita Bungum, Trond Buland, Rune Slettebak og Solveig Osborg Ose. 2012. *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. SINTEF rapport.
<http://www.sintef.no/globalassets/upload/helse/arbeid-og-helse/a23298.pdf>
(06.04.2015).
- Krange, O. og A. Bakken. 1998. «Innvandrerungdoms skoleprestasjoner – tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer?». *Tidsskrift for samfunnsforskning* 39(3): 381-410. Sitert i Bakken, Anders. 2016. «Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode». *Tidsskrift for ungdomsforskning* 16(1): 40–62.
<https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590/1454>
(02.01.17)
- Kristensen, C.J. 2000. «Marginalisering – en begrepsudredning». I: Larsen, J.E, red. 2000. *Kontinuitet og forandring*. København: Samfundslitteratur. Sitert i Madsen, Bent. 2006. *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. *Utdanning for velferd- samspill i praksis*. St. meld. nr. 13 (2011-2012). Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2012.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-1320112012.html?id=672836> (25.04.2016)
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2014. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave, 4. opplag. Oslo: Gyldendal akademisk

- Laugerud, Stein, Norunn Askeland og Bente Aamotsbakken. 2014. *Lesing, lekser og læring. Tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lorentzen, Håkon. 1997. *Integrasjon og utstøting i sivilsamfunnet*. *Dansk Sociologi* nr. 1. Sitert i Madsen, Bent. 2006. *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lunde, Elin Skretting. 2013. «Unge uten jobb og skoleplass sliter med helsen». *Samfunnsspeilet* 3/2013: 17-23. <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/attachment/121977?ts=13f2d8b2488> (09.09.2016)
- Lysestøl, Peder Martin og Eilef A. Meland. 2012. *Velferdsstatens økonomi. Innføringsbok i samfunnsøkonomi for helse- og sosialfagstudenter*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Lødding, B. 2009. *Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring*. Rapport 41/2008. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Senter for innovasjonsforskning. Sitert i Bakken, Anders. 2016. «Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode». *Tidsskrift for ungdomsforskning* 16(1): 40–62. <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590/1454> (02.01.17)
- Madsen, Bent. 2006. *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Manger, Terje og Bjørn Wormnes. 2015. *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. 2 utgave. Fagbokforlaget. Bergen.
- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg. *Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13:2008.
- Mastekaasa, Arne og Marianne Hansen. 2005. «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?» *Utdanning* 2005: 98-121. <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-5.pdf> (25.04.16)

- Mead, George Herbert. 1943. *Mind, Self and Society*. Chicago. University of Chicago Press.
- Sitert i Madsen, Bent. 2006. *Sosialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rasmussen, Dyb, Heldal og Strøm. 2010. I rapporten «Samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant ungdom». *Vista Analyse AS* nr. 2010/07. Sitert i Lunde, Elin Skretting. 2013. «Unge uten jobb og skoleplass sliter med helsen». *Samfunnsspeilet* 3/2013: 17-23. <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/attachment/121977?ts=13f2d8b2488> (09.09.2016)
- Roderick, Melissa. 1993. *The Path to Dropping Out. Evidence for Intervention*. Westport, Connecticut: Auburn House. Sitert i Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg. *Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13:2008. <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf> (08.09.16)
- Rumberger, R. W. 1987. «High school dropouts: A review of issues and evidence». *Review of Educational Research*, 57(2): 101–121. Sitert fra Frostad, Per, Sip Jan Pijl og Per Egil Mjaavatn. 2014. «Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early». *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2014.904420.
- Rumberger, R. W. 1995. «Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools». *American Educational Research Journal*, 32(3): 583–625. Sitert fra Frostad, Per, Sip Jan Pijl og Per Egil Mjaavatn. 2014. «Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early». *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2014.904420.
- Rumberger, R. W., Sun, A. H. 2008. *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: University of California Press. Sitert fra Frostad, Per, Sip Jan Pijl og Per Egil Mjaavatn. 2014. «Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early». *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi: 10.1080/00313831.2014.904420.
- Skjefstad, Nina. 2007. «Respekt og annerkjennelse». I *Tiltaksarbeid i sosialtjeneste og NAV – tett på!*, red. Martinsen, Edgar og Nina Skjefstad. Oslo: Universitetsforlaget

- Smith, J. og R. Naylor. 2001. «Dropping out of university: a statistical analysis of the probability of withdrawal for UK university students». *Journal of the Royal Statistical Society A* 164: 389–405. Sitert i Mastekaasa, Arne og Marianne Hansen. 2005. «Frafall i høyere utdanning: Hvilken betydning har sosial bakgrunn?» *Utdanning* 2005: 98-121. <http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-5.pdf> (25.04.2016)
- Statistisk sentralbyrå. 2012. *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2011, Statistisk sentralbyrå*. Sitert i Lunde, Elin Skretting. 2013. «Unge uten jobb og skoleplass sliter med helsen». *Samfunnsspeilet* 3/2013: 17-23. https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/_attachment/121977?_ts=13f2d8b2488 (09.09.2016)
- Støren, Liv Anne 2005. «Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?» I M. Raabe (red.). «Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse». Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Sitert i Bakken, Anders. 2016. «Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode». *Tidsskrift for ungdomsforskning* 16(1): 40–62. <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590/1454> (02.01.17)
- Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard. 2007. *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring 1999-2001*. Rapport 14/2007. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Senter for innovasjonsforskning
- Weinberg, R. S. og D. Gould. 1995. *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics. Sitert i Manger, Terje og Bjørn Wormnes. 2015. *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. 2 utgave. Fagbokforlaget. Bergen.
- Wormnes, B. 2013. *Behandling som virker. Relasjonens, alliansens og kontekstens betydning*. Oslo: Cappelen Damm AS. Sitert i Manger, Terje og Bjørn Wormnes. 2015. *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. 2 utgave. Fagbokforlaget. Bergen.
- Aagre, Willy. 2003. *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Polen: Fagbokforlaget

VEDLEGG

VEDLEGG 1: SAMTYKKEERKLÆRING

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Nærværsfaktorer blant studenter med innvandrerbakgrunn ved høyere utdanning”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å finne frem til nærværsfaktorer blant studenter med innvandrerbakgrunn ved høyere utdanning. Problemstillingen vil omhandle ulike nærværsfaktorer som studentene selv mener har vært med å bidra til at de har kommet i gang med høyere utdanning. Prosjektet er en masteroppgave i sosialt arbeid ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og skal gjennomføres av student Hena Jarebica.

Utvalget vil være trukket på bakgrunn av et tilfeldig utvalg basert på bredde og variasjon, ved at studenter blir presentert prosjektet i begynnelsen av en forelesning, og deretter får en mulighet til å melde seg på.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære gjennomføring av et intervju, på cirka en time-halvannen time. Det vil ikke bli samlet inn opplysninger om deltakerne fra andre kilder. Spørsmålene vil omhandle informantens liv med fokus på kun hva de mener har bidratt til at de tar høyere utdanning, eksempelvis hvilke personer, opplevelser og lignende som har fungert som nærværsfaktorer. Data registreres i første omgang gjennom et lydopptak av intervjuet, og deretter transkribering. Noen notater underveis i intervjuet kan forekomme. Ved endt prosjekt skal masteroppgaven publiseres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun intervjuer som vil ha tilgang til lydopptakene, notatene og transkriberingene. Utvalgte deler av transkriberingene kan derimot bli drøftet med studieveileder i veiledning ved behov, og kun i sammenheng med spørsmål ved analyseringen og tolking av dataene. Det vil ikke bli ført opp noen som helst personopplysninger på noen av dokumentene, slik at informasjonen ikke kan spores tilbake til informanten. All informasjon lagres på passordbeskyttende områder, slik at det kun er intervjuer som har tilgang til dette.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Deltakerne vil kun bli beskrevet som «student med innvandrerbakgrunn ved en utdanningsinstitusjon i Oslo og Akershus», og vil kun bli henvist til som «student 1», «student 2» etc.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017. Ved prosjektets avslutning blir alle lydopptak slettet og alle transkriberinger samt alle former for notater makulert. Ingen form for data skal bli oppbevart etter at prosjektet er avsluttet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Hena Jarebica på telefon 938*****, eller studentveileder Helle Cathrine Hansen på telefon 672*****.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE

1) Kan du fortelle litt om din familie?

→ foreldre (utdanning, arbeid?)

→ søsken

→ hvor kommer din familie opprinnelig fra?

→ når kom de til Norge?

→ bakgrunn fra hjemlandet?

2) Kan du fortelle litt om dine venner?

→ hvem er de?

→ hva gjør de nå?

3) Kan du fortelle litt om skolegangen din på grunnskolen og videregående?

→ trivsel?

→ forhold til lærere og medelever?

→ egeninnsats og oppnåelser?

4) Kan du fortelle litt om studietiden din på høghskolen/universitet?

→ hvor lenge har du hatt et ønske om å studere?

→ hva føler du selv har motivert deg?

5) Kan du fortelle litt om hva du gjør på fritiden?

→ i barndommen

→ i dag

6) Kan du fortelle litt om hvor du har arbeidet (dersom informanten har arbeidet)?

→ når begynte du å arbeide?

→ hvor lenge har du arbeidet?

→ hvor avhengig var du av å måtte arbeide?

→ hvordan var det å kombinere arbeid og studier?

7) Kan du fortelle litt om utfordringer du har møtt under skolegangen?

8) Hvordan ser fremtiden din ut?

9) Avsluttende spørsmål: er det noe mer du ønsker å påpeke at har vært med på å bidra at du tar høyere utdanning?

Huskelapp til meg selv gjennom intervjuet:

- be om eksempler

- forfølg detaljer

VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD



Helle Catrine Hansen
Institutt for sosialfag Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 01.09.2016

Vår ref: 49356 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49356	<i>Kvalitativ undersøkelse om hvilke nærværsfaktorer som er med på å bidra til at studenter med innvandrerbakgrunn fullfører høyere utdanning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Helle Catrine Hansen</i>
<i>Student</i>	<i>Hena Jarebica</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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



MELDEPLIKT

Vi tar høyde for at det vil innhentes indirekte identifiserbare opplysninger om deltakerne i prosjektet og om tredjepersoner. Prosjektet er derfor meldepliktig.

FORMÅL

Temaet i masteroppgaven vil omhandle fullføring av høyere utdanning blant studenter med innvandrerbakgrunn, og hva som er med på å bidra til dette og hvordan. Studien vil ta for seg ungdom med innvandrerbakgrunn, og formålet er å se nærmere på hvilke faktorer som er med på å påvirke at innvandrerungdom klarer å fullføre høyere utdanning.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Vi har kun mottatt en kladd til informasjonsskrivet, og forutsetter at studenten ettersender endelig informasjonsskriv før utvalget kontaktes. Informasjonsskrivet skal sendes til personvernombudet@nsd.no

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn.

TREDJEPERSONSOPPLYSNINGER

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine retningslinjer for datasikkerhet.

PUBLISERING

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette, og det må inngå i informasjonsskrivet. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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