



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for samfunnsvitenskap

Mellom hjem og hjemland

Norsksomaliske studenters opplevelse av tilhørighet, identitet og utdanningsvalg

Fred Abdussalam Dahle

Masteroppgave i samfunnsplanlegging og kulturforståelse SPL-3900 juni 2021

Mellom hjem og hjemland

Norsksomaliske studenters opplevelser av tilhørighet, identitet og utdanningsvalg

Av:

Fred Abdussalam Dahle

Masteroppgave i samfunnsplanlegging og kulturforståelse

Institutt for samfunnsvitenskap

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

UiT – Norges arktiske universitet

Våren 2021

Veileder:

Rachel Issa Djesa

Senter for samiske studier

UiT – Norges arktiske universitet

Forord

Først og fremst vil jeg takke de som var deltakere i dette prosjektet, og som godtok å sitte i et rom med en tilnærmet ukjent person som stilte til dels personlige spørsmål – og gjorde det med et smil. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Samtidig vil jeg også takke dere som hjalp meg med å bli kjent med deltakerne, og dere som forsøkte å finne deltakere. Jeg setter stor pris på innsatsen fra dere alle sammen.

Min veileder, Rachel. Takk for alle spørsmålene, de mange inspirerende historiene, for de gode litteraturtipsene og for tilbakemeldingene nær sagt til alle døgnets tider. Uten dem hadde aldri denne oppgaven blitt til. Jeg har satt utrolig stor pris på ditt ståsted, dine vinklinger og din kunnskap, noe jeg håper denne oppgaven reflekterer. Takk også for tålmodigheten og påminnelsene når jeg har blitt avsporet av livets gang.

Mammaen min. Uten deg hadde jeg ikke vært til, hadde jeg ikke overlevd, hadde jeg absolutt ikke vært der jeg er i dag. Takk for at du innprentet i en noe distré sønn viktigheten av å lære og studere.

Aisha. Takk for at du så nødvendigheten av dette, sånn at vi alle kan ha håp om en bedre fremtid. Og takk for at du har gjort det mulig gjennom å være en kjærlig og omtenkssom mor for våre barn i de periodene jeg har vært borte. Det håper jeg at jeg en dag vil få muligheten til å gjengjelde.

Kjære Thomas. Takk for all kunnskapen. Takk for et liv i opphetet debatt, uenighet og intens gjensidig beundring. Takk for at du var det fantastiske, nysgjerrige, intelligente, tolerante og opprørske mennesket du var. Takk for den grenseløse moroa, all latteren og samtalene bare vi to kunne forstå. Denne oppgaven er allerede bedre på grunn av deg, og kanskje kunne den ha blitt enda bedre dersom du fremdeles hadde vært her. Å miste deg midt i denne prosessen er det vanskeligste jeg noen gang har opplevd, og kommer til å prege meg for alltid. Du lever videre så lenge det er pust igjen i meg.

Alle mine seediyaal og dumeeshiyaal. Tusen takk for mottakelsen, og for at jeg har blitt akseptert og fått lære av dere hva det betyr å være somalisk og hva integrering handler om. Dere har i stor grad inspirert denne oppgaven

1	Innledning.....	1
1.1	Kontekst og relevans	1
1.1.1	Nørksomaliere.....	3
1.2	Annen forskning.....	5
1.2.1	Pursing educational ambitions?.....	6
1.2.2	Mobilitet, translokalitet og stedstilhørighet	8
1.2.3	University Education as a Compensation Strategy Among Second-Generation Immigrants	9
1.2.4	Norskfødte barn av innvandrede somalieres driv mot høyere utdanning.....	11
1.3	Problemstilling	13
1.4	Disposisjon	15
2	Teori	15
2.1	Akkulturasjon	16
2.1.1	Integrering – en klargjøring.....	18
2.1.2	Multikulturalisme og interkulturalisme.....	20
2.2	Transnasjonalisme og identiteter.....	24
2.2.1	Mobilitetsvendingen.....	24
2.2.2	Transmigranter	26
2.2.3	Kulturell identitet	28
2.2.4	Kategorier og rasialisering	30
2.2.5	Valgt identitet.....	34
2.3	Kompensasjonsstrategier.....	35
2.4	Sosial kapital	38
2.4.1	Etnisk kapital.....	39
2.4.2	Mødre og sosial kapital	40
2.4.3	Aspirasjonskapital	42
2.5	Oppsummering	43

3	Metode.....	43
3.1	Refleksivitet	44
3.2	Semistrukturerte intervjuer.....	46
3.3	Etikk	49
3.4	Deltakerne	51
3.4.1	Hvor mange deltakere er ideelt?.....	52
3.4.2	Hvor mange deltakere var det realistisk å finne?	53
3.4.3	Kort presentasjon av deltakerne	54
4	Funn – med unge, norsksomaliske studenters egne ord	55
4.1	Om assimileringsspress.....	55
4.2	Om identitet.....	58
4.2.1	Etnisk og nasjonal identitet	58
4.2.2	Norsksomalisk – ikke bare somalisk i Norge.....	61
4.3	Om sosial kapital og innvandretdriv	64
4.3.1	Etnisk kapital eller aspirasjonskapital	65
5	Analyse.....	67
5.1	Hvordan definerer unge norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet sin tilhørighet og identitet?.....	67
5.2	Hvordan begrunner unge norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet sitt valg av og motivasjon for valg av utdanning?.....	71
6	Konklusjon	74
6.1	Oppsummering av analyse	75
6.2	Videre forskning.....	76
6.3	Unde 3	Feil! Bokmerke er ikke definert.
	Referanseliste	78

Til Ibrahim, Salman og Samra.

1 Innledning

I denne oppgaven utforskes fortellinger om identitet, utdanningsvalg og den transnasjonale betydningen av disse valgene for unge norsksomaliere. Som datamateriale benyttes intervjuer med fire unge norsksomaliere som på intervjutidspunktet studerte ved UiT- Norges arktiske universitet. Oppgaven er et bidrag i den norske integreringsdebatten, og har som hovedhensikt å fokusere på minoritetsrepresentanters opplevelser av integrering, hjem og identitet.

Samsvarer det offentlige ordskiftet rundt disse temaene med det minoritetsungdommene selv opplever, eller fokuserer man på andre aspekter? Oppgavens fokus er særlig utdanning, og den er dermed relevant også i forhold til spørsmål om utdanningspolitikk og det fremtidige arbeidsmarkedet.

1.1 Kontekst og relevans

Ettersom Europas grenser har lukket seg, og tiden med relativt stor migrasjon til Europa kan se ut til å nærme seg en slutt – i alle fall midlertidig – vil dagens unge innvandrere og deres etterkommere trolig representere en viktig del av fremtidens flerkulturelle Norge. De vil føye seg inn i rekken av Norges minoritetsgrupper, selv om de foreløpig ikke er definert av Stortinget som nasjonale minoriteter (Det kongelige kommunal- og regionaldepartement). De er altså en minoritet uten noen form for offisiell anerkjennelse av deres tilhørighet til Norge, slik samer, kvener, jøder, rom, romani og skogfinner har. Dette er ikke unikt for Norge, men er et fellestrekk for de fleste immigrantminoriteter som har oppstått siden andre verdenskrig.

For å ta det hele fra begynnelsen ønsker jeg her å stoppe litt opp ved nettopp begrepet minoritet, som brukes mye i denne oppgaven. I dagligtalen brukes begrepet minoritet vanligvis om en gruppe som på en eller annen måte skiller seg ut fra flertallet, og som består av færre individer enn flertallet. I et så homogent og demokratisk land som Norge er det enkelt å bestemme hvem som er majoriteten, og ut ifra dette hvem som kan defineres som minoriteter. Slik er det ikke alltid, og jeg vil derfor komme med en viktig påpekning som den prøyssisk-amerikanske sosiologen Louis Wirth viste forståelse for allerede i 1945, og som jeg mener er viktig å ha med seg når man benytter minoritetsbegrepet. Han tilhørte den såkalte Chicago-skolen («Louis Wirth,» u.å.), var selv jøde (altså minoritet, både der han ble født og der han bosatte seg), og presiserte følgende:

To understand the nature and significance of minorities it is necessary to take account of the objective as well as their subjective position. A minority must be distinguishable from the dominant group by physical or cultural marks. In the absence of such identifying characteristics it blends into the rest of the population in the course of time. Minorities objectively occupy a disadvantageous position in society. As contrasted with the dominant group they are debarred from certain opportunities – economic, social and political. These deprivations circumscribe the individual's freedom of choice and self-development. The members of minority groups are held in lower esteem and may even be objects of contempt, hatred, ridicule, and violence (Wirth, 1945, s. 348).

Minoriteter skiller seg altså ut fra majoritetsbefolkningen, og innehar en ufordelaktig posisjon i samfunnet. Wirth fortsetter med å påpeke at minoriteter verken behøver å være innflyttere eller et mindretall. Han viser så til eksemplene USA og Canada, hvor både den amerikanske urbefolkningen og fransk-kanadierne (som kom til Canada før de engelske settlerne, hvis etterkommere ble til den kanadiske majoritetsbefolkningen) er minoriteter – samt flere steder i USAs sørstater, hvor melaninrike amerikanere er i flertall, men likevel en minoritet fordi de er sosialt, politisk og økonomisk underordnet de hvite amerikanerne (Wirth, 1945, s. 349). Her kan man gjerne legge til eksempler som det hvite mindretallsstyret i Sør-Afrika under apartheid, og Wirth nevner også selv kolonistyrene under de koloniale imperiene. Man har altså et dominerende mindretall, som etter denne forståelsen gjør at flertallsbefolkningen blir til minoriteter.

Et annet viktig begrep som har blitt diskutert heftig i norsk offentlig debatt de siste tiårene er integrering. Dette er et sosiologisk begrep, som handler om at immigranter opprettholder sin egen kulturelle identitet, samtidig som de tilpasser seg det nye samfunnet de har flyttet til (Odden, 2018). Det offentlige ordskiftet kan likevel tyde på at begrepet integrering er problematisk – særlig fordi det av mange forstås som assimilering, som er situasjoner hvor egen kulturell identitet blir lagt bort til fordel for den dominerende kulturelle identiteten – og fører til spenninger, forhandlinger og konflikter mellom minoritetene og den dominerende befolkningen, som i Norge er majoritetsbefolkningen. Integreringsbegrepet overser også den transnasjonale virkeligheten mange medlemmer av en migrantminoritet opplever.

Transnasjonalisme handler om hvordan migranter «tilpasser seg et bosettingsland samtidig som de opprettholder bånd til sine opprinnelsesland» (ibid, s. 79), at de kan ha flere identiteter i flere land samtidig, og at et fokus på migranternes liv innenfor bare én nasjonalstat ikke gir innsikt i alle de transnasjonale fellesskapene migranter kan delta i. Transnasjonalisme er ikke avhengig av geografisk mobilitet; transnasjonale bånd og praksiser kan like fullt opprettholdes selv om man har slått seg ned i et vertsland.

Men hvordan oppleves transnasjonalitet og bikulturalitet for de som er oppvokst i Norge, som gjør det godt på skolen og i så måte vil oppfattes som «godt integrerte», og foretar en positiv intergenerasjonell klassereise, og på hvilke måter påvirker transnasjonaliteten deres utdanningsløp? Disse spørsmålene kan ha stor innvirkning på både Norge og norske innvandrerminderiteter i tiden fremover. Vil det norske samfunnet dra nytte av minoritetenes transnasjonale bånd og praksiser, eller vil båndene brytes – enten gjennom assimilering eller ved at innvandrerminderitetene bestemmer seg for å forlate Norge? Utdanner man seg først og fremst for et liv i Norge, eller ønsker man å bruke denne ressursen til å bidra i sitt eller foreldrenes opprinnelsesland, eller andre steder?

Økonomisk forskning utført i London tyder blant annet på at selskaper med en kulturelt mangfoldig ledelse innoverer i større grad enn de som ikke har det (Nathan & Lee, 2016), og ifølge Clark (2008, s. 16, referert i Cantle, 2012, s. 162) sees en internasjonal befolkning som en enorm økning i en bys livskvalitet og attraktivitet for internasjonale investorer, arrangementer og selskaper. Det bør derfor være et mål også for Norge å føre en vellykket integreringspolitikk, hvor ingen av befolkningsgruppene lider noen form for overlast, verken i form av segregering som skaper ulikhet og konflikter, eller assimileringsspress som kan true det kulturelle mangfoldet.

Samtidig er det mye som tyder på at en av kompensasjonsstrategiene som benyttes for å motvirke opplevd diskriminering på arbeidsmarkedet, er å arbeide mot å komme seg selv eller få sine barn inn på såkalte prestisjestudier (Støren, 2011). Dette kan ha både positive og negative konsekvenser. På den ene siden vil en slik strategi ha en utjevne effekt i forhold til sosial status, økonomiske ressurser og kollektivt selvbilde for innvandrerminderiteter, men på den andre siden vil en overrepresentasjon av minderiteter innenfor disse prestisjestudiene føre til en underrepresentasjon av minderiteter på andre studier – som kanskje ikke er like prestisjefulle, men like fullt kan være viktige for nettopp integreringsprosessen. Læreryrket er et eksempel på en slik type studie – som også nevnes av Liv-Anne Støren (2011, s. 164, se punkt 1.2.1) – andre eksempler kan være barnehagelærere, sosiologer, barnevernspedagoger, sosionomer, kunstneryrker, politikere og andre yrker som i stor grad er med på å forme samfunnet gjennom barn og offentlige ytringer og debatt/samtale.

1.1.1 Norsksomaliere

Somaliere var den største gruppen ikke-vestlige innvandrere bosatt i Norge, med 28.696 personer, pr. 1. januar 2017 (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017), et tall som riktignok har

sunket til 28.402 pr. 1. januar 2021 (SSB, 2021, 9. mars). Barn av innvandrere med somalisk opphav var den nest største gruppen barn av innvandrere, med 15.191 personer pr. 1. januar 2021 (SSB, 2021, 9. mars), opp fra 12.767 pr. 1. januar 2017 (SSB, 2017). Av de 12.767 som fantes i denne kategorien i 2017 var bare 9 prosent fylt 18 år, mens nesten halvparten var under 6 år gamle (SSB, 2017). I tillegg er det i 2021 registrert 58 av den såkalte tredje generasjonen – altså de som er født i Norge med to norskfødte foreldre – 857 norskfødte med en utenlandsfødt forelder, 11 utenlandsfødte med to norskfødte foreldre og 17 utenlandsfødte med en norskfødt forelder (SSB, 2021, 9. mars). Dermed er norsksomalierne en av de aller største migrantminoritetene i landet, og de er også en veldig synlig minoritet fordi de er lette å identifisere ut ifra deres fysiske utseende – noe som forsterkes for kvinner, som ofte benytter tradisjonell jilbab – et langt, løstsittende klesplagg som dekker hele kroppen fra hodet til føttene, med unntak av ansiktet – eller følger moderne hijab¹-mote.

Somalierne har også vært mye omtalt i integreringsdebatten i Norge, og da i all hovedsak på en negativ måte. Jeg husker personlig en venninne av meg som etter det såkalte trikkedrapet begått av en psykisk ustabil somalisk mann i 2004 (Øverbye & Arnseth, 2004) fortalte at hun følte det belastende å være somalisk i Norge på grunn av stemningen som fantes i det norske ordskiftet den gang, og som da kom som et tillegg til antipatien mot muslimer som allerede fantes etter terrorangrepene mot USA i 2001.

Både før og etter dette har vi hatt store debatter i Norge om kjønnslemlestelse, som i spesielt stort omfang rammer somaliske jenter – det samme gjør også den evig tilbakevendende hijabdebatten – og det har dessuten vært fokus på trygdesnyltende somaliske alenemødre, khatsmugling, terrorfinansiering gjennom hawala-pengeoverføringsagenturer, unge menn og kvinner av somalisk opphav som har reist til utlandet for å bli med i terroristorganisasjoner, ungdomsgjenger, æreskultur, manglende deltakelse i arbeidslivet, dårlige resultater i skolen, og i 2017-2018 også på barn av somaliske innvandrere som blir etterlatt ved voldelige koranskoler i Somalia fordi foreldrene visstnok synes de er blitt «for norske».

¹ Det arabiske ordet hijab beskriver egentlig islams prinsipper om beskjedenhet og kleskoder generelt, men i en vestlig kontekst har ordet fått betydningen av klesplagget khimar, som er et enkelt hodeskjørt. I denne oppgaven brukes derfor ordet i denne, andre betydningen, som trolig er slik leseren vil være vant til å forstå det.

I tillegg til alle disse debattene som har fokusert spesifikt på somaliere, og skapt et inntrykk av at det er veldig store – kanskje til og med uforsonlige – forskjeller mellom norsk og somalisk kultur, og som står i veien for en integreringsprosess – rammes de også av de mer generelle islamofobiske holdningene som har vært veldig tydelige og økende i både Norge og verden generelt, særlig de siste 19 årene etter 11. september-angrepene i 2001. Forskningen viser likevel at integreringen går langt bedre enn det den offentlige debatten kan gi inntrykk av, som vi nå skal se.

Andelen barn av innvandrere i alderen 19-24 år som deltok i høyere utdanning i 2017 var 44,2 prosent, mot 35,1 prosent for de uten migrantbakgrunn (SSB, 2017). De velger også mer prestisjefylte studier enn både innvandrere og nordmenn uten migrantbakgrunn, men også innvandrere velger mer prestisjefylte studier enn nordmenn (Støren, 2011, s. 168). I 2020 var det spesielt på de femårige masterstudiene i farmasi og odontologi en høy andel studenter som var innvandrere eller barn av innvandrere, av begge kjønn (SSB, 2021, 25. mars).

Teorier rundt hvorfor dette er tilfelle beskriver et såkalt innvandrerdrev (Odden 2018, s. 166), som går ut på at det blant annet kan ha seg slik at foreldrene deres oppfordrer barna sine til å dra nytte av de mulighetene det kostnadsfrie utdanningssystemet i Norge representerer, eller at familiens erfaringer med diskriminering på arbeidsmarkedet kan øke deres motivasjon og vektlegging av å investere i menneskelig kapital. Det antas dessuten at for mange studenter med ikke-vestlig migrantbakgrunn, er familiens råd og meninger mye viktigere i valg av studier enn det som er tilfellet for norske studenter uten migrantbakgrunn (Støren, 2011, s. 173).

Ifølge Fangen (2006, s. 18) bidrar også barnas utdanning til familiens status og etter hvert også inntekt, og dessuten til sosial mobilitet og et forbedret offentlig rykte for minoriteten de tilhører. Innvandrere som kommer til Norge fra ikke-vestlige land vil som oftest havne i de laveste sosiale sjiktene i det norske samfunnet, og det er derfor naturlig at man ønsker å heve sin kollektive, sosiale status – og den enkleste måten å oppnå dette på er gjennom utdanning.

1.2 Annen forskning

I denne delen vil jeg trekke frem en del av forskningen som er gjort på dette området av andre forskere. Særlig artiklene til Støren (2011) og Urban (2012) kommer med konklusjoner som har vært viktige for utformingen av denne oppgaven og dens problemstilling, og begge er basert på kvantitativ forskning med et henholdsvis relativt stort og svært stort datamateriale.

Dette er ti år gammel forskning, men jeg mener likevel at det bildet som tegnes her stemmer overens med nyere statistikker, og det er nyttig for meg som ikke selv har bedrevet kvantitativ forskning – og ikke ville ha hatt forutsetning på dette tidspunktet til å gjøre det på en slik skala. I denne delen har jeg valgt å benytte de aktuelle artiklenes og oppgavens titler som overskrifter, for på enklest mulig måte å holde oversikt over hva underkapittelet handler om. To av underkapitlene har derfor engelske overskrifter.

1.2.1 Pursuing educational ambitions?

Liv-Anne Støren (2011, s. 159) undersøker tilbøyeligheten til unge mennesker med innvandrerbakgrunn som tar høyere utdanning til å velge det som i oppgaven er definert som mer prestisjefylte studieprogrammer når de begynner på høyere utdanning. Problemstillingen besvares ved hjelp av informasjon fra et datasett fra Statistisk sentralbyrå, som inneholder anonym informasjon om utdanningskarrierene fra 1999 til 2008 for tidligere studenter i videregående skole som begynte på videregående skole i 1999 eller 2000, og som begynte på høyere utdanning i 2002 eller 2003. Hun har også fjernet innvandrere som ikke er født i eller har foreldre som er født i Asia, Afrika, Latin-Amerika eller Øst-Europa fra utvalget, fordi hun her ønsker å fokusere på forskjellene mellom etniske nordmenn og ikke-vestlige innvandrere. Problemstillingen består av seks eller syv forskjellige hypoteser som Støren sjekker opp mot datamaterialet.

Den første, H1, går ut på at innvandrerungdom i større grad vil ha begynt på høyere utdanning rett etter videregående skole, enn det etnisk norske vil ha, og at kvinner i større grad vil ha begynt på høyere utdanning enn menn, uavhengig av etnisitet. Den andre hypotesen, H2, går ut ifra at innvandrere vil være overrepresenterte ved prestisjefylte studieprogrammer når man kontrollerer for karakterer fra videregående skole. Hypotese H3 går ut på at studenter med innvandrerbakgrunn i mindre grad enn andre studenter vil velge å bli lærere, fordi det er en utdanning som ikke kan brukes utenfor Norge, og som har relativt lave lønninger.

H4 sier at studenter med innvandrerbakgrunn vil være overrepresentert på bachelorprogrammer innen ingeniørfag, og virksomhets- og administrasjonsfag, særlig når man ikke kontrollerer for karakterer. Den femte hypotesen er delt i to, hvor H5a går ut på at kjønnsmønstre vil være sterkere blant innvandrerne enn hos ikke-innvandrerne, fordi tradisjonelle holdninger er mer utbredt blant dem, og H5b går ut på at det motsatte er tilfelle fordi også kvinner oppfordres til å se bort ifra lærerutdanning til fordel for andre, velkjente utdanninger. H6 går til slutt ut ifra at kjønnsforskjellen når det kommer til valg av de mest

prestisjefulle utdanningene er mindre blant innvandrerne enn hos de etnisk norske, fordi familienes oppfordring til å velge de mest prestisjefulle studieprogrammene vil påvirke både menn og kvinner (Støren, 2011, s. 164-165).

Som teoretisk rammeverk viser Støren til Goldthorpe (2007, referert i Støren, 2011, s. 161), som er kritisk til Bourdieus teorier om sosial reproduksjon og kulturell kapital, og mener at den sosiale opprettholdelsen han forsøker å beskrive eksisterer sammen med en tilstrømming av arbeiderklassebarn til høyere utdanning og lange perioder med økende grad av oppadgående utdannings- og klassemobilitet. Også i motsetning til Bourdieu, legger Goldthorpe vekt på at utdanningsinstitusjoner kan fungere som kraftige resosialiseringsagenter, som kan utfylle, kompensere for og til og med motvirke familiepåvirkninger, og dessuten at ambisjoner for høyere utdanning også kan eksistere innenfor de mer vanskeligstilte klassene.

Støren viser også til Modood (2004, referert i Støren, 2011, s. 162), som mener Bourdieus kulturelle kapital ikke kan hjelpe oss til å forklare hvorfor noen vanskeligstilte grupper gjør det bedre enn deres klasses tilhørighet skulle tilsa. Han foreslår derfor å bruke Colemans begrep om sosial kapital, kombinert med etnisitet. Jeg kommer nærmere inn på dette begrepet i del 2.4 av denne oppgaven. Videre peker hun på Morgan & Todd (2009, referert i Støren, 2001, s. 162), som bruker begrepet intergenerasjonell lukking – altså i hvilken grad båndene mellom foreldre og barn er lukkede – i forhold til Colemans funn, når de skal forklare hvordan sosial kapital fungerer i katolske miljøer for å redusere frafall fra videregående skole. I forhold til minoritetsbakgrunn og utdanningsvalg viser Støren til en studie av Davies & Guppy (1997, referert i Støren, 2011, s. 163) fra USA, hvor det ikke kommer frem noen statistisk signifikans av minoritetsbakgrunn på valg av studiefelt. Men når det i den nevnte studien ble kontrollert for faglige evner, viste det seg at studenter fra lavinntektsfamilier hadde høyere sannsynlighet for å velge studier til høyinntektsyrker, som for eksempel medisin, juss eller virksomhetsstudier.

Artikkelen viser at H1 om at innvandrere i større grad enn etniske nordmenn begynner på høyere utdanning, og at kvinner uavhengig av etnisk bakgrunn begynner på høyere utdanning i større grad enn menn, stemmer (Støren, 2011, s. 167). H2 forutsetter at innvandrere vil være overrepresenterte ved prestisjefylte studieprogrammer bare når man kontrollerer for karakterer fra videregående skole, og stemmer i så måte ikke. Ikke-vestlige innvandrere er nemlig overrepresenterte ved prestisjefylte utdanningsprogrammer uavhengig av om man

kontrollerer for karakterer fra videregående skole eller ikke. Ikke-vestlige innvandrere er også overrepresenterte på bachelorprogrammer innen virksomhets- og administrasjonsfag og ingeniørfag, slik H4 forutsetter (ibid, s. 168-169).

Som H3 forutsetter velger ikke-vestlige innvandrere lærerutdanning sjeldnere enn etnisk norske, selv om man kontrollerer for karakterer. Når det gjelder kjønnsforskjeller, så finnes det ikke støtte for verken H5a eller H5b, da kjønnsforskjellene er like blant ikke-vestlige innvandrere og etniske nordmenn. Kvinnelige innvandrere velger prestisjeutdanninger og vitenskaps- og teknologiutdanninger oftere enn etnisk norske kvinner, men den relative kjønnsforskjellen er den samme hos begge grupper (ibid, s. 172).

Det kommer tydelig frem av artikkelen at ikke-vestlige innvandrere har høyere ambisjoner når det kommer til utdanning enn det etniske nordmenn har. De går oftere rett fra videregående skole til høyere utdanning, og de velger oftere mer prestisjefylte utdanningsprogrammer, og påvirkes i mindre grad av foreldrenes utdanningsnivå enn det etniske nordmenn gjør. Dette kan tyde på at foreldre i større grad oppfordrer barna sine til å bruke de mulighetene det norske utdanningssystemet byr på, at erfaringer med diskriminering på arbeidsmarkedet kan føre til økt vektlegging av investeringer i menneskelig kapital, at det finnes sosial kapital i foreldrenes nettverk som vektlegger dette, eller at det her finnes større grad av intergenerasjonell lukking som gjør at familienes syn er viktigere for ikke-vestlige innvandrere enn for etniske nordmenn. Lærerutdanning er ikke en foretrukket utdanningsretning blant ikke-vestlige innvandrere, noe som er bekymringsverdig fra utdanningsmyndighetenes ståsted, da flerkulturelle lærere er viktige i stadig mer flerkulturelle skoler (ibid, s. 173-174).

1.2.2 Mobilitet, translokalitet og stedstilhørighet

Maiken S. Granberg (2015, s. i) utforsker i sin masteroppgave hvordan tilflyttere i Midt-Troms navigerer mellom sitt nåværende bosted og andre steder de har kontakt med for å skape tilhørighet og trivsel i hverdagen. Studien er basert på elleve intervjuer med tilflyttere fra flere land. For å forstå sine funn benytter Granberg (ibid, s. 14) begrepene translokalitet, tilhørighet, mobilitet og globalisering.

I oppgaven viser Granberg (ibid, s. 94-95) at det er flere årsaker til at mennesker bosetter seg et sted; som arbeid, familie, kjærlighet eller bosetting gjennom IMDi. Det skjer forhandlinger og tilpasninger innad i husholdet, mellom mennesker og sted, og spesielt i forhold til

arbeidslivet er det mange som forteller om tilpasninger. Det kan være vanskelig å finne arbeid som passer med egne erfaringer og utdanning, og hos noen er det bare den ene parten som får arbeid. Noen løser dette ved å ta ny utdanning, og andre tar arbeid som ikke passer til egen bakgrunn.

I forhold til tilhørighet, så vektlegger tilflyttere at Midt-Troms oppleves som et trygt sted å bo, at livet der oppleves som mindre stressende enn andre steder, og at det er et kompakt bosted med fritids- og servicetilbud i nærheten.

1.2.3 University Education as a Compensation Strategy Among Second-Generation Immigrants

Susanne Urban (2012, s. 925) skriver om hvorvidt innvandrere og deres barn benytter en kompensasjonsstrategi som går ut på å oppnå høyere utdanning enn forventet, gitt foreldrenes utdannings- og inntektsnivå, for å kompensere for det som oppfattes som diskriminering på arbeidsmarkedet. Datasettet som benyttes for å besvare problemstillingen er hentet fra Statistiska centralbyråns LISA-database, fra 1990 til 2006, og inneholder utdannings-, inntekts-, og ansettelsesinformasjon om alle som er registrert bosatt i Sverige fra 16 år og opp. Så er geografisk informasjon og karakterer fra siste (niende) år i grunnskolen lagt til dette datasettet (ibid, s. 926). Det er i de aller fleste tilfellene grunn til å tro at det som gjelder for Sverige også gjelder for Norge, og jeg mener derfor at disse funnene nok er relevante for å forstå også norske tilstander.

Et utvalg ble så gjort ved å velge alle som hadde karakterer fra siste år i grunnskolen fra årene 1990, 1991 og 1992, og som fremdeles var registrert bosatt i Sverige fjorten år senere, i 2004, 2005 og 2006. De som ble ekskludert fra datasettet var de som ikke hadde foreldre som bodde i Sverige, de som var eldre enn 65 år, de som ikke hadde formell utdanning og de som ikke hadde inntekter det året barna avsluttet grunnskolen. Det samme ble også de som ikke hadde inntekter måleåret. Til sammen ble da utvalget på 289.012 personer (ibid, s. 927).

Studien har to hypoteser. Hypotese 1 går ut på at utenlandsfødte foreldre som har lite utbytte av sin utdanning vil kompensere ved å benytte strategier som oppfordrer deres barn til å søke opptak til en universitetsutdanning. Hypotese 2 går ut på at det å tilhøre en etnisk gruppe som har en stor andel medlemmer med lite utbytte av sin utdanning vil øke kompensasjonsstrategien i mye større grad enn påvirkningen fra foreldrenes sosioøkonomiske status. Denne effekten vil være mer sannsynlig i grupper med høye utdanningsnivåer, hvor man forventer en mer støttende holdning til høyere utdanning (ibid, s. 925).

Urban viser til Borjas (1992, referert i Urban, 2012, s. 920), som mener at den neste generasjonens ferdigheter avhenger av både innspill fra foreldre og kvaliteten på det etniske miljøet foreldrene investerer i, eller den etniske kapitalen. Dermed avhenger ikke den neste generasjonens ferdigheter bare av foreldrenes ferdigheter, men også av de gjennomsnittlige ferdighetene til de i den etniske gruppen som tilhører foreldrenes generasjon. Urban nevner også Ogbu (1987 og 1991, referert i Urban, 2012, s. 920), som mener at frivillige minoriteter lykkes i større grad enn ufrivillige minoriteter, fordi de ønsker å følge reglene og normene i den offentlige skolen, og utvikle et samfunn som er mer støttende i forhold til høyere utdanning, mens ufrivillige minoriteter utvikler en kollektiv identitet som er opposisjonell og som gir et ambivalent syn på utdanningssystemet.

I motsetning til dette, mener Portes & MacLeod og Portes & Rumbaut (begge 1996, referert i Urban, 2012, s. 921) at politiske flyktninger blir behandlet med større grad av sympati i bosettingssamfunnet, og kan ta i bruk offentlige og private ressurser for å skape solidaritet og gründerånd i deres samfunn. Dette gjør det lettere å forklare hvorfor meksikanere og haitiere – som begge omtales som økonomiske, og dermed angivelig frivillige, migranter – har en så vanskelig stilling i det amerikanske arbeidsmarkedet, enn hvis vi bruker Ogbus teori. Dette støttes også av Waters (1999, referert i Urban, 2012, s. 921), som mener at en negativ mottakelse og åpenlys rasisme kan føre til en negativ kulturell utvikling, som igjen kan resultere i desinvestering i fremtiden og dannelse av opposisjonelle identiteter hos neste generasjon.

Innvandrere og deres barn kan også bruke deres felles etnisitet for å overvinne strukturelle utfordringer, hvor det etniske samfunnet kan fungere som en form for sosial kapital som gir både støtte og kontroll. Ifølge Zhou (1997, referert i Urban, 2012, s. 921) vil barn miste ressurser fra foreldre og det etniske samfunnet når det oppstår generasjonskonflikter, såkalt dissonant akkulturasjon, og ledes vekk fra foreldrenes forventninger. Urban (2012, s. 921) mener at innvandrere med en svak posisjon i arbeidsmarkedet vil utvikle strategier for å håndtere den oppståtte situasjonen, og dessuten at en negativ mottakelse av høyt utdannede grupper kan resultere i at man aktivt tar grep for å motvirke dette, som inkluderer å utvikle en kompensasjonsstrategi innenfor utdanningssystemet.

Studien bekrefter tidligere studier av ulikheter i arbeidsmarkedet. Foreldres utdanningsnivå har stor innvirkning på barns utdanningsvalg, de fleste innvandrergrupper har lavere gjennomsnittsinntekter sammenliknet med innfødte av samme kjønn, alder, utdanningsnivå og

utdanningstype. Barn av noen innvandrergupper forfølger intergenerasjonelle utdanningskarrierer i større grad enn barn med foreldre som er født i Sverige. Studien finner at gjennomsnittlige relative inntekter blant foreldrenes innvandrerguppe er negativt assosiert med det å ha en universitetsutdanning. Dette støtter hypotesen om en kompensasjonsstrategi som er utviklet hos grupper med liten grad av integrering i arbeidsmarkedet.

Personer med foreldre født i Iran, Spania, Hellas og Asia har høyere sannsynlighet for å ha fullført en universitetsutdanning 14 år etter fullført grunnskole, og her er det spesielt mødres inntekter og foreldre med høyere utdanning som har en negativ effekt på oddsraten for universitetsutdanning. Dermed støtter funnene hypotesen om en kompensasjonsstrategi også på individuelt nivå (ibid, s. 936-937). Denne teorien er sentral også for denne oppgaven, og jeg vil gå nærmere inn på dette under punkt 2.3.

1.2.4 Norskfødte barn av innvandrede somalieres driv mot høyere utdanning

Tora Gautun Finnvold (2018, s. V) undersøker i sin masteroppgave hvilke forhold norskfødte barn av somaliske innvandrere opplever at har hatt betydning for at de tar høyere utdanning. Problemstillingen besvares med utgangspunkt i en observasjonsstudie av arrangementer i regi av Somalisk studentforening, samt intervjuer med fem unge, norskfødte døtre av somaliske innvandrere, som er i høyere utdanning. Finnvold konsentrerer seg om de teoretiske begrepene sosial kapital, etniske nettverksrelasjoner og diskriminering som drivkraft for å forklare funnene sine. Problemstillingen er tredelt, og fokuserer på foreldres holdninger og ambisjoner for utdanning, det norsksomaliske miljøets relasjoner og ressurser, samt effekten av stigmatisering og diskriminering fra majoritetssamfunnet (ibid, s. 5-6).

Oppgaven viser at alle fem informantene hadde lukkede og nære bånd til sine foreldre som har hatt stor betydning for at de har satset på høyere utdanning, og foreldrene hadde verdier og holdninger som var positive til høy utdanning. Alle de fem informantene sier at de har en takknemlighetsfølelse overfor foreldrene, mest knyttet til at foreldrene har oppdratt dem og tatt vare på dem i oppveksten. To av dem beskriver også en takknemlighetsgjeld, knyttet til ofre foreldrene har gjort ved å reise til vestlige land for å legge til rette for en fremtid som gir barna flere muligheter, som igjen bidrar til høy innsats under utdanningen. Foreldrene har ikke vært i stand til å hjelpe dem med fag, og har heller ikke vært kjent med det norske utdanningssystemet, men det har ikke tatt lang tid før de har klart å tilpasse seg. Deres holdninger til utdanning har hatt stor betydning for at barna er i høyere utdanning i dag, og

dermed mener Finnvold at sosial kapital synes å være av større betydning enn kulturell kapital.

Selv om informantene og deres familier tilhører de lavere klasser innad i det norske samfunnet, påpekes det at alle sammen tilhørte middel- til øvre middelklasse i Somalia, og at de derfor ikke har presterte bedre på skolen enn det deres klassebakgrunn skulle tilsi, dersom verdien av utdanning vektlegges like høyt i somalisk middelklasse som i vestlige middelklasser. Til tross for at den sosiale kapitalen kan sies å være preget av sosial regulering, har det også vært rom for selvstendige valg i forhold til utdanning. Som eksempel vises det til at to av informantenes utdanningsvalg har gått klart imot foreldrenes preferanser (ibid, s. 81-84).

Alle fem informantene sier de har hatt lite kontakt med andre norsksomaliske barn og medelever. I ett tilfelle valgte en mor som hadde et nettverk av somaliske venninner i Oslo, å flytte til et roligere sted av hensyn til barnas skolegang. Ingen av dem hadde dermed knyttet bånd til jevnaldrende norsksomaliere før de alt var i gang med høyere utdanning, men Somalisk studentforening fungerer som en arena for å komme i kontakt med jevnaldrende, samt som utdanningsressurs i det somaliske miljøet. Den kollektivistiske tankegangen i det somaliske miljøet gjør at foreldre kan ta sine barns suksess til inntekt for seg selv og reflektere deres suksess overfor det etniske nettverket (ibid, s. 84-85).

Diskriminering av etniske minoriteter i vestlige land kan ifølge Lauglo (2010, referert i Finnvold, 2018, s. 85-86) resultere i enten tilbaketrekning og isolasjon, eller utløse positivt skapende krefter. Ifølge de fem informantene er det en utbredt oppfatning i det somaliske miljøet at personer med somalisk bakgrunn diskrimineres på arbeidsmarkedet. De så det derfor som viktig å jobbe enda hardere med skole og utdanning enn majoritetsbefolkningen for å klare å få de jobbene de ønsket etter endt utdanning. Dermed fungerer diskriminering som en pådriver for akkurat disse fem informantene, noe Finnvold (2018, s. 86) mener skyldes at foreldrene i oppveksten har formidlet at høye ambisjoner er en nødvendig strategi for å være konkurransedyktig på arbeidsmarkedet, og at det er viktig å jobbe enda hardere enn elever med majoritetsbakgrunn.

Flere har også forberedt barna på at noen typer utdanning er tryggere å ta enn andre, på grunn av sannsynligheten for å få jobb. Det siste har begrenset dem i forhold til hvilke typer utdanninger de tør å sikte seg inn mot (ibid, s. 85-86). Av behov for videre forskning etterspør

Finnvold (s. 87) en kvantitativ studie av i hvor stor grad de faktorene hun identifiserer gjelder studenter i høyere utdanning som er barn av somaliske innvandrere. En annen ting hun ønsker å sette fokus på, er unge menn med somalisk bakgrunn som er i høyere utdanning, som hun mener vi vet lite om.

Heller ikke denne oppgaven er kvantitativ, og kan dermed ikke gi slike kvantitative svar som Finnvold etterspør. Den vil likevel kunne bidra med økt bredde i den kvalitative kunnskapen om emnet, og kan kanskje fungere som basis for videre studier. Det er ikke et spesifikt fokus på menn i denne oppgaven, og jeg ønsker ikke å ha noen formening om verdien av et slikt fokus, men av fire deltakere er det her én mann. Jeg kommer heller ikke til å ta stilling til hvorvidt hans svar og fortellinger skiller seg nevneverdig fra de øvrige deltakernes, og svarer i så måte ikke på Finnvolds ønske om særlig fokus på menn.

1.3 Problemstilling

I en slik forskningsprosess vil det nødvendigvis alltid dukke opp en stor mengde interessante spørsmål som kan besvares. Problemstillingens funksjon her er derfor å forsøke å avgrense fokuset til en enkelt bestanddel av det store bildet. Mitt primære fokus befinner seg i skjæringspunktet mellom integrering og et mer kosmopolitisk verdenssyn. Nasjonalstaten er på langt nær død, men etter mitt syn er den en blodig levning fra føydalismens tidsalder, som bidrar til å skape kunstige skiller mellom mennesker. Men hvilke identitetsforståelser kan oppstå i en moderne virkelighet, når man både har med seg en arv fra eget eller foreldrenes tidligere hjemland, og samtidig har vokst opp i et eller flere nye hjemland, i sitt eget hjem? Og hva tenker man rundt sin egen fremtid, bosted og tilhørighet? Fokuset på utdanning er også viktig, blant annet fordi en stor del av det som kalles for integreringspolitikk er tiltak ment å sørge for at minoritetsgruppene kommer seg i arbeid – noe som igjen er viktig både for å unngå store sosiale forskjeller – og særlig da forskjeller som følger etniske skillelinjer – men også for å forsvare bærekraften i den norske velferdsmodellen.

Jeg mener at en person som er permanent bosatt i Norge, snakker godt norsk og tar høyere utdanning ved en norsk utdanningsinstitusjon per definisjon bør ansees som godt integrert i samfunnet. Det å komme seg i arbeid alene bidrar ikke til å unngå de sosiale forskjellene og hierarkisering av etnisitet, da det er lett å se for seg at enkelte innvandrergupper kan ende opp med å jobbe som drosjesjåfører og helsefagarbeidere over flere generasjoner. Også for de enkelte minoritetsgruppene selv kan dette være viktig, og kanskje er det her innvandreres og særlig barn av innvandreres tendens til å velge prestisjeutdanninger og

høyere utdanning generelt kommer inn. Koblingen mellom transnasjonalisme og høyere utdanning er gjort tidligere, men jeg mener at denne oppgaven utdyper dette feltet ytterligere, og styrker samtidig enkelte eksisterende teorier.

For å utforske de unge norsksomaliernes syn på seg selv i forhold til Norge og det norske samfunnet, og på deres transnasjonale opplevelser som del av en migrantminoritet med opprinnelse i og bånd til et annet land, vil jeg bruke deres vellykkede integrering som studenter ved en institusjon for høyere utdanning for å vise at transnasjonalisme eller opprettholdelse av bånd til egen eller foreldres kultur og/eller land ikke er et symptom på dårlig integrering, slik det ofte antydes i den offentlige debatten. Jeg har kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan opplever unge norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet tilhørighet og identitet, og på hvilke måter har disse opplevelsene innvirkning på deres utdanningsvalg?

Valgene som ligger i denne problemstillingen er forsøkt belyst og rettferdiggjort i denne delen av oppgaven. Problemstillingen har endret seg underveis i prosessen, særlig fordi jeg av praktiske årsaker landet på å foreta intervjuene i Tromsø og bruke studenter ved UiT – Norges arktiske universitet som deltakere, og dermed innså at det ville bli vanskelig å rette oppgavens problemstilling utelukkende mot deltakere som var født i Norge. Det viste seg riktignok likevel å ikke være helt umulig å finne slike deltakere.

Tre av de fire deltakerne som er intervjuet i forbindelse med denne studien er selv innvandrere fra Somalia, men har kommet til Norge som barn og dermed delvis vokst opp her. Én av deltakerne er født og oppvokst i Norge, men har også tilbragt tre år av oppveksten i et tredjeland. Fokuset på begrepet førstegenerasjonsinnvandrere med somalisk opprinnelse ble dermed fjernet fra oppgaven, og erstattet med begrepet unge voksne norsksomaliere, som er en mindre spesifikk kategori da den kan referere til både innvandrere og til deres barn. Dette også i samsvar med forslag fra deltakerne. Disse begrepene vil diskuteres grundigere senere i oppgaven.

For å lettere kunne besvare det som er en ganske kompleks problemstilling, har jeg valgt å fokusere på to forskningsspørsmål som jeg har formulert:

1. Hvordan definerer unge norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet sin tilhørighet og identitet?

2. Hvordan begrunner unge norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet sitt valg av og motivasjon for valg av utdanning?

1.4 Disposisjon

I oppgavens første kapittel har jeg presentert oppgavens tema, kontekst og min personlige – som jeg også mener bør være samfunnets – begrunnelse for å ha interesse for det oppgaven omhandler. Jeg har deretter presentert en del annen forskning som jeg mener er relevant for problemstillingen, og som også har inspirert utformingen av oppgaven, og deretter formulert en problemstilling. Til slutt i kapittel 1 kommer så denne oversikten over oppgavens disposisjon. I kapittel 2, som er teorikapittelet, vil jeg ta for meg de sentrale teoretiske begrepene som danner rammeverket for denne oppgaven og som oppgavens analysedel er bygget på. I kapittel 3 presenterer jeg så de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidet med mastergradsoppgaveprosjektet. I kapittel 4 presenteres så funnene jeg har gjort i denne prosessen, og kapittelet inneholder utdrag fra mine samtaler med prosjektets fire deltakere. Kapittel 5 er analysekapittelet, og her bruker jeg begrepene fra teorikapittelet for å prøve å gi svar på oppgavens to forskningsspørsmål i lys av det innsamlede materialet presentert i kapittel 4. Kapittel 6 er oppgavens avslutning og oppsummering. Her svarer jeg på problemstillingen, konkluderer og gir forslag til hvor jeg mener forskningen på området bør fortsette.

2 Teori

I denne delen vil oppgavens teoretiske fundament presenteres. De teoretiske perspektivene som inngår i dette fundamentet er i stor grad inspirert av det innsamlede empiriske materialet og av problemstillingen, og en del er i tillegg brukt i den tidligere forskningen som ble presentert i delkapittel 1.2. Disse begrepene har jeg benyttet for å hjelpe til med å gi mening til og forstå det dette prosjektets deltakere har fortalt om. Hovedbegrepene presenteres i et historisk utviklende perspektiv som også gir innblikk i samtidige faglige debatter. Jeg har valgt å gjøre det på denne måten fordi jeg mener at den historiske konteksten rundt begrepene ofte kan være minst like viktig som begrepene i seg selv, særlig i delkapittelet om akkulturasjon. Her presenteres ikke en utømmelig liste over begreper og benyttelsen av disse, men utdrag av et teorikompleks som jeg mener hjelper til å forstå begrepene bedre, og som dekker denne oppgavens behov. Veldig lite av den benyttede litteraturen er norskspråklig (og det gjelder også en del av de norske forskerne), noe jeg tror skyldes at Norge som samfunn bare relativt nylig har oppdaget sin multikulturalitet.

2.1 Akkulturasjon

De aller første som tok for seg akkulturasjonsstrategier var sosiologene William Isaac Thomas & Florian Witold Znaniecki, i deres verk *The Polish Peasant in Europe and America*, fra 1918-1919. Der skriver de om tre forskjellige typer tilpasning til et nytt samfunn, som de omtaler som filisteren, bohemen og den kreative (Thomas & Znaniecki, 1958, s. 1853-1856). Filisteren beskrives som den hvis holdninger er så godt som uforanderlige. Den motsatte typen er bohemen, hvis holdninger enda ikke har blitt til et stabilt og systematisk sett, og personlighet fremdeles ikke er fullt utviklet, men som fremdeles er åpen for nye holdninger og påvirkninger. Den kreative typen står i kontrast til begge disse, og har en utviklet og organisert personlighet, men som inkluderer mulighet og kanskje til og med behov for endring, fordi den innehar en reflekterende holdning som tenderer mot endring. Thomas & Znaniecki kan sies å ha vært forut for sin tid, da deres bok utkom i en tid da migrasjonsforskningen fremdeles var opptatt av assimilasjons-, og smeltedigel-teoriene, og skulle komme til å fortsette med det i flere år fremover (Sinatti, 2008, s. 8-9).

Antropologene Redfield, Linton & Herskovits var de første som lagde en definisjon på akkulturasjon, og den går som følger:

Acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns or either or both groups (Redfield, Linton & Herskovits, 1936, s. 149).

De understreker at akkulturasjon er et aspekt av kulturendring, at assimilasjon kan være en fase av akkulturasjon, og at kulturdifusjon også bare er ett aspekt av akkulturasjon, men som i tillegg ofte finner sted uten den type omfattende kontakt mellom forskjellige folk denne oppgaven omhandler. De fleste definisjoner på akkulturasjon formulert mellom 1930-tallet og 1950-tallet bar preg av arven hvor det hvite og angivelig moderne ble satt opp mot innfødte og tradisjonelle kulturer (Cusick, 2015, s. 123).

Som flere på hans tid, skrev antropologen Edward Spicer om akkulturasjon i en kontekst hvor det var et mål at den amerikanske urbefolkningen skulle forlate sin tradisjonelle levemåte og omfavne «fremgang», definert som de hvite koloniherrenes levemåte (Spicer, 1964, s. 350, referert i Cusick, 2015, s. 123). Han definerte fire forskjellige mulige konsekvenser av kontaktsituasjoner mellom forskjellige folk, men trodde slike møter oftere førte til overføring av ting heller enn idéer eller oppfatninger. Den første er inkorporasjon, som betyr at nye idéer eller teknologi omgjøres til å passe inn i den innfødte konteksten. Den andre er assimilasjon,

som fremdeles er et velkjent begrep, og altså betyr at minoriteten mister sin kultur. Den tredje er fusjon eller synkretisme, som representerer en kreativ blanding av det gamle og det nye; i dette tilfellet av urbefolkningens kultur og den europeisk-amerikanske hegemonikulturen. Den fjerde kaller Spicer (1961, 1962, 1971 og 1975, referert i Cusick, 2015, s. 128) for kompartmentalisering, og innebærer det som i dag ville blitt kalt kodebyttning, hvor man endrer oppførsel ut ifra hvilken kontekst man befinner seg i.

Den amerikanske sosiologen Milton Gordon fokuserte også på assimilering i sin bok *Assimilation in American Life*, hvor han identifiserte syv underprosesser til assimilering (Gordon, 1964, s. 70). Disse er (1) endring av kulturelle mønstre, inkludert religiøs tro og overholdelse, (2) full inkludering i sosiale nettverk tilhørende grupper og institusjoner eller sosial struktur, (3) stor grad av inngifte mellom og avkom fra majoritet og minoritet, (4) utvikling av en nasjonalitets- eller etnisitetsfølelse hvor den tidligere minoriteten nå ser på seg selv som en del av majoriteten, (5) at minoriteten ikke lenger møter diskriminerende oppførsel, (6) at minoriteten ikke lenger møter fordommer, og (7) at minoriteten ikke lenger gir uttrykk for krav knyttet til verdi- eller maktkonflikter overfor den opprinnelige majoritetsbefolkningen.

Når det så kommer til integrering, mener London (1967, s. 340, referert i Sommerlad & Berry, 1970, s. 24) at det: «implies interaction between the minority group and host society with a resultant change in the cultural amalgam, but without individual loss of cultural identity.» Psykologen Pawel Boski (2008) mener likevel integreringsbegrepet kan tolkes på flere måter, og lister opp fem forskjellige måter å forstå begrepet på. Den første måten samsvarer med Berrys definisjon (se punkt 2.1.1 under), hvor individet viser en preferanse for bikulturalisme, altså at man ønsker å fungere i flere domener innenfor to kulturelle verdener. Den andre måten er integrering som en likhet eller fusjon av to kulturer. Der de to kulturene er like, vil integrering defineres som to kulturers fellesområde, hvor kulturell overlapping vil gjøre det umulig å bestemme en bestemt oppførsels kulturelle ståsted. Fusjon vil oppstå der hvor interaksjon har foregått så lenge at man har fått en blanding av de to opprinnelige kulturene, som ofte kan oppfattes som en ny, tredje kultur.

Den tredje måten å se integrering på, er som en funksjonell stedlig spesialisering, hvor man ofte ser at adskillelse og kulturell preserving foregår på hjemmebane bak lukkede dører, mens assimilasjon er nødvendig for å overleve på arbeidsplassen og i det offentlige rom. Den fjerde måten å se integrering på henter Boski fra Victoria Benet-Martinez (Benet-Martinez,

Leu, Lee & Morris, 2002, og Hong, Morris, Chiu & Benet-Martinez, 2000, referert i Boski, 2008, s. 148), som ser integrering som bikulturell kompetanse og rammebyttning, hvor bikulturalitet forutsetter at hver av identitetene kan aktiveres gjennom betydningsfulle og affektivt bindende symboler, samt at hvert av de to språkene kan snakkes med samme letthet og kompetanse. Denne idéen om rammebyttning forbinder kulturell identitet med de bikulturelles kognitive stil, slik at bikulturelle individer vil endre sin tankemåte ut ifra hvilket sett med identitetsbærende symboler de grunnes med. En person kan altså bytte mellom å fungere effektivt i en kultur eller i den andre, som en psykologisk parallellitet (Boski, 2008, s. 148). Den siste av de fem måtene å forstå integritet på henter Boski fra den amerikanske sosiologen Milton J. Bennett (Bennett, 1993, og Bennett & Bennett, 2004, referert i Boski, 2008, s. 150), som i tillegg til å plassere integrering på det høyeste nivået av etnorelativisme, også sidestiller det med marginalisering. På grunn av deres etnorelativisme mener han at en helt integrert person kan overskride enhver kulturs begrensninger. Dette deler han igjen inn i de to versjonene innkapslet marginalisering og konstruktiv marginalisering. I det første tilfellet oppleves separasjonen fra kulturer fremmedgjørende, mens i det andre tilfellet er bevegelsene inn og ut av kulturer nødvendige for en positiv selvidentifisering.

2.1.1 Integrering – en klargjøring

Denne oppgaven inngår i forskningsfeltet som på norsk kalles for integreringsfeltet. Det er viktig å peke på skillet mellom feltet integrering – som egentlig refererer til akkulturasjon generelt – og akkulturasjonsstrategien integrering, som det fokuseres på i dette underkapittelet. Det første er altså en overordnet prosess, mens sistnevnte er en av flere måter denne prosessen kan foregå på. Disse begrepene brukes ofte innenfor sosiologiske eller antropologiske sammenhenger, men de er relevante innenfor alle humanistiske og samfunnsfaglige disipliner. Når integreringspolitikken ønsker å bidra til endringer på individnivå, og akkulturasjonsprosessen nettopp handler om hvordan det enkelte menneske tenker, så er det dermed relevant å bruke en psykologisk forståelse som altså tar utgangspunkt i slike mentale prosesser, for å forklare hvorfor et integrerende samfunn er ønskelig.

Som et resultat av migrasjon har mange samfunn i dag blitt mer kulturelt mangfoldige, men de kulturelle grupperingene er likevel ikke alltid likeverdige. Den kanadiske psykologen John W. Berry (1997, s. 8-10) har studert interkulturell psykologi, og snakker om fire forskjellige akkulturasjonsstrategier som ikke-dominante kulturelle grupperinger – ofte kalt minoriteter – eller individer som tilhører en slik gruppering kan benytte seg av for å tilpasse seg. Disse er

assimilasjon, separasjon/segregering, integrering og marginalisering. Disse kategoriene kan også brukes for å kategorisere en stats politikk overfor minoritetsgrupper (ibid, s. 11).

Når en person som tilhører en ikke-dominant gruppering ikke ønsker å beholde sin kulturelle identitet og ønsker daglig omgang med andre kulturer, defineres dette som strategien assimilasjon. Assimilasjon kan både velges fritt og bli påtvunget av det dominante samfunnet. Dersom en person tvert om ønsker å beholde sin kulturelle identitet og ikke ønsker å omgås personer med en annen kultur defineres dette som separasjon. I tilfeller hvor separasjonen er påtvunget av det dominerende samfunnet kalles det for segregering. Dersom man har liten mulighet eller interesse for å opprettholde sin egen kultur og liten interesse for å omgås andre grupperinger defineres dette som marginalisering. Dette er ikke noe noen vanligvis velger selv, men kan være et resultat av påtvunget assimilering i kombinasjon med segregering. Begge de to siste kategoriene innebærer altså ekskludering, som Duffy (1995, referert i Vanderbeck & Dunkley, 2004, s. 178) definerer som følger:

Social exclusion is a broader concept than poverty, encompassing not only low material means, but the inability to participate effectively in economic, social, political, and cultural life, and, in some characterisations, alienation and distance from the mainstream society.

Her vil jeg påpeke at også et assimilierende samfunn nødvendigvis virker ekskluderende på de som ikke ønsker å la seg assimilere, altså som ønsker å beholde sin kultur. Ønsker man både å opprettholde sin egen kultur, samtidig som man til daglig omgås personer med andre kulturer, defineres dette som integrering.

Integrering kan bare velges fritt og søkes av ikke-dominante grupperinger (minoriteter) når samfunnet er åpent og inkluderende i dets forhold til kulturelt mangfold (Berry, 1997, s. 11). Integreringsstrategien kan også bare benyttes i samfunn som er eksplisitt multikulturelle, og hvor visse psykologiske forutsetninger eksisterer. Det kulturelle mangfoldets verdi for samfunnet må være generelt akseptert, det må være lite fordommer, samt gjensidig positive holdninger til hverandre, og en følelse av tilknytning til og identifikasjon med storsamfunnet blant alle grupperingene.

Integrering omtales av Berry (1997, s. 11) som en kollektivistisk strategi, i kontrast til den mer individualistiske assimileringstrategien, fordi den krever at også flere innad i den ikke-dominante kulturelle grupperingen ønsker å beholde gruppens kulturarv. De som har et annet fysisk utseende enn den dominerende grupperingen kan ha mindre sannsynlighet for å velge assimilering, fordi de kan oppleve fordommer og diskriminering (ibid, s. 11). Gordons (1964,

s. 70) underprosesser til assimilering inkluderer også at det ikke skulle være fordommer mot eller diskriminering av minoriteten, og at den skulle kunne se seg selv som en del av majoriteten. Det er også viktig å merke seg at Berry sorterer flyktninger, sammen med urbefolkninger, som en gruppe som opplever akkulturasjon uten selv å ha oppsøkt dette. De som flykter fra krig, naturkatastrofer eller forfølgelse har i utgangspunktet ingen ønsker om å flytte fra sitt eget hjemland og sin egen kultur, men tvinges til det likevel av omstendighetene. Dette hindrer ikke akkulturasjonsprosessen, men kan ha innflytelse på tilpasningsmåten, vanskeligheten og til en viss grad på utfallet. Også asylsøkere som risikerer å bli deportert opplever samme form for innflytelse på akkulturasjonsprosessen, fordi de ikke vet om de vil få lov til å bli boende i det samfunnet de nå befinner seg i (Berry, 1997, s. 8-9).

Akkulturasjonen varierer også etter hvor man er (ibid, s. 12). I mer private sfærer – som i hjemmet, eller steder som spesifikt tilhører ens kulturelle gruppering – kan man ha et sterkere ønske om å beholde sine kulturelle tradisjoner og ha mindre kontakt med andre grupperinger enn det man har på mer offentlige steder, som på arbeidsplassen eller i den offentlige debatten. Videre kan den nasjonale konteksten også ha innvirkning, på den måten at et uttalt multikulturelt samfunn kan oppfordre til en preferanse for integrering, mens i et assimilerende samfunn vil den letteste måten å akkulturerer seg på være gjennom assimilering. Dette betyr at det i valg av akkultureringsstrategi ofte ikke er så stort rom for personlige valg, men at det er samfunnet rundt som i stor grad legger føringene.

Innenfor en norsk sammenheng viser det seg ifølge Brekke og Mohn (referert i Kindt, 2018, s. 8) at hele tre firedeler av den norske befolkningen er delvis eller helt enige i at «immigrants must fully adapt to Norwegian culture and values», og bare en tiendedel mener at innvandrere «should be allowed to choose whether to adapt». Disse holdningene viser at Norge i stor grad er et assimilerende samfunn, noe som etter Berrys definisjoner vil gjøre integrering i det norske samfunnet vanskeligere. Selv der mangfold er generelt akseptert i samfunnet, er det velkjent at det også varierer hvilke kulturelle og religiøse grupperinger som aksepteres. For de som er mindre akseptert enn andre, og som derfor opplever fiendtlighet, avvising og diskriminering, vil dette også ha innvirkning på deres langsiktige muligheter til å tilpasse seg (Berry, 1997, s. 17).

2.1.2 Multikulturalisme og interkulturalisme

Begrepet multikulturalisme kan brukes både til å referere til det faktum at et samfunn består av mennesker med forskjellige etniske bakgrunner, som en ideologi som består av ideer og

idealer for et lands kulturelle mangfold, og for å referere til politikken som administrerer dette mangfoldet (Dewing, 2009, s. 1). Den canadiske filosofen Charles Taylor (2012, s. 415) bruker det innenfor politikken på to forskjellige nivåer; for det første som den gruppen politiske tiltak som brukes for å anerkjenne mangfold, skape integrering og både lage og opprettholde likestilling mellom de forskjellige gruppene – og deretter bruker han det som en beskrivelse på en underart eller et sett av slike politiske tiltak som kan kontrasteres til en annen underart eller et annet sett av tiltak, nemlig interkulturalisme.

De senere årene har multikulturalismen vært under angrep fra flere hold, inkludert fra ellers moderate politikere som Tysklands mangeårige kansler Angela Merkel (Taylor, 2012, s. 414). Det hevdes at for mye toleranse for kulturforskjeller vil føre til gettoisering og manglende aksept for det liberale demokratiets verdier. Dette mener Taylor (ibid, s. 414) hender fordi politikere med manglende erfaring med hvordan multikulturelle samfunn fungerer ikke skjønner at det naturlige for nyankomne innvandrere alltid er å samle seg rundt mennesker med lik bakgrunn og opphav, slik at de kan finne nettverkene de trenger for å overleve og bevege seg fremover i et nytt miljø.

Hvis man tenker på Berrys (1997, s. 11) omtale av integrering som en kollektivistisk strategi over, er en slik samling nødvendig som en forutsetning for integrering. Når dette skjer blir det lettere å skylde på en fremmed ideologi enn å innse at det er man selv som ikke har klart å integrere og bekjempe diskriminering. Men innvandreres store motivasjon når de flytter inn i rike demokratiske samfunn er å finne nye muligheter til arbeid, utdanning og livsutfoldelse for seg selv og sine barn, og hvis dette er oppnåelig er de mer enn villige til å integrere seg. Det er bare når veien mot disse målene blir blokkert at en følelse av fremmedgjøring og fiendtlighet mot bosettingssamfunnet kan oppstå (Taylor, 2012, s. 414).

Taylor (2012, s. 418) mener at der multikulturalismen fjerner et samfunns tradisjonelle etnohistoriske identitet fra sentrum og nekter å erstatte den med noe annet, slik at alle de forskjellige identitetene sameksisterer, så starter interkulturalismen fra den gjeldende historiske identiteten og videreutvikler denne gjennom en prosess hvor alle borgerne, uansett identitet, har en stemme, og ingen har mer å si enn andre. Dette tillater at samfunnet kan utvikle seg på måter det ikke ville ha gjort dersom bare de innfødte fikk bestemme (ibid, s. 419). Håpet er at de som kommer utenfra vil bidra gjennom nye ideer, nye ferdigheter og nye innsikter som vil berike samfunnet. Motparten til dette håpet er frykten for at viktige deler av samfunnets identitet vil bli tapt, at «de» vil ende opp med å endre «oss», og det virker derfor

tryggere å insistere på at «de» først tilpasser seg til det vi tenker er fundamentalt, før vi kan gi dem medbestemmelsesrett – altså at de assimileres før de kan integreres. Et slikt tankesett kan ende opp med det Taylor oppsummerer som: «Win back our trust (and we doubt very much that you can) before we can accept you as equals» (ibid, s. 420). Eller frykten kan ta form av en oppfatning av at «de» er fiendtlig innstilt til «vårt» levesett og ønsker å lage sine egne, uavhengige samfunn, altså gettoer. Også da kommer det samme kravet om assimilering for å kunne integreres (ibid, s. 420).

For å bøte på disse problemene finnes det ifølge Taylor (2012, s. 421) kanskje bare én løsning; nemlig en vellykket implementering av interkulturalismen. Ledere og medlemmer av majoritetsbefolkningen må oppsøke ledere og medlemmer av minoritetsbefolkningene og jobbe sammen med dem for å finne nye måter å løse konflikter på, for så å arbeide sammen for å løse dem. Denne typen samarbeidsprosjekter vil i sin helhet bidra til å utvikle en ny og mer inklusiv kultur for samspill (ibid, s. 421). Dersom denne typen innsats er vellykket mener Taylor det vil skape sterke bånd til bosettingssamfunnet, takknemlighet, en følelse av tilhørighet og til og med patriotisme (ibid, s. 422).

Modood (2017, referert i Kastoryano, 2018, s. 3) mener derimot at interkulturalismen mangler et teoretisk fundament, egentlig ikke er annet enn en versjon av multikulturalisme, og at dialog mellom grupper alltid har vært en viktig del av multikulturalismen (Meer & Modood, 2012, referert i Kastoryano, 2018, s. 3), til tross for at interkulturalismens forkjempere hevder det motsatte. Zapata-Barrero (2017, referert i Kastoryano, 2018, s. 3-5) ser på interkulturalismen som et «post-multikulturelt» paradigme, og viser til Barcelona i Spania, som i 1997 valgte å kalle deres politikk på området for «interkulturell som et resultat av misnøye med de eksisterende multikulturelle/assimilerende modellene i Europa». Her ser de barcelonske lovgiverne ut til å likestille forholdet mellom multikulturalisme og interkulturalisme, med forholdet mellom assimilering og integrering – for øvrig i motsetning til kritikken mot multikulturalismen som segregerende, som har kommet fra flere hold, som nevnt over. Kravet om et slikt skifte gir som sådan mening fra et liberalt standpunkt.

Kastoryano (2018, s. 5) viser så til Frankrike, som introduserte «interkulturell opplæring» i 1973, for at franske barn skulle «lære om andre kulturer for bedre å leve sammen», og lurte på om ikke den såkalte «hijab-kontroversen» på en fransk skole i 1989 avdekket interkulturalismens svakheter. Den franske modellen tok hensyn til forskjeller som mat, språk, opprinnelseslandets historie og «hverdagsmangfold», men på grunn av den franske

tradisjonen med sekularisme inkluderte den ikke religion som en del av de kulturelle forskjellene, og mislyktes derfor i å inkludere islam i den franske offentligheten.

Også andre skribenter (Meer & Modood, 2012; Kymlicka, 2012; Werbner, 2012 og Lentin & Tittley, 2011, referert i Keval, 2014, s. 127) har påpekt at det ser ut til å eksistere en veldig forenklet forståelse av begge begrepene – multikulturalisme og interkulturalisme – hvor sistnevnte sees på som en enkel løsning på de angivelige problemene forbundet med førstnevnte. Kymlicka (2012, referert i Keval, 2014, s. 127) viser til eksempelet hvor Europarådet laget og diskuterte en rapport hvor interkulturalisme skulle være den foretrukne løsningen på etterkrigstidens multikulturelle segregering, men man ikke hadde mer enn generelle og vage forestillinger om at interkulturalisme kunne tilby en plattform for å forstå mangfold samtidig som man beholdt et rammeverk av universelle verdier. Andre har også påpekt at å sette multikulturalisme og interkulturalisme opp mot hverandre verken gir mening eller medfører riktighet, all den tid det også finnes flere forskjellige versjoner av begge to (Gomasca, 2013, referert i Keval, 2014, s. 127).

Ifølge Cantle (2012, s. 148, referert i Keval, 2014, s. 132) er hverdagslig samspill som småprat og utveksling av hilsninger ved skoleporten eller på nærbutikken en viktig del av den interkulturelle dialogen. Både Meer & Modood (2012, s. 235, referert i Keval, 2014, s. 132) og Keval (2014, s. 132) er svært kritiske til dette forsøket på å kritisere og skifte fokus fra multikulturalisme som politikk til en apolitisk individualisme basert på lokale møter, som ikke tillater oss å se det konstante samspillet mellom både gamle og nye generasjoner av rasistisk undertrykkelse, den varige og resirkulerte arven fra kolonialismen eller den utseendebaserte diskrimineringens harde realitet.

Renvaskingen av rasisme gjennom retoriske formuleringer om risiko knyttet til kultur, religion, sikkerhet, og immigrasjon er egentlig de rimelige fordommers politikk, og kan ikke fullstendig kontrolleres, beskrives eller styres med interkulturelle tilnærminger på en måte som legger til rette for forståelse for både nye og gamle former for rasistisk undertrykkelse (Keval, 2014, s. 133). En enhetlig løsning på hvit, hegemonisk undertrykking kan ikke godt nok belyse de mange forskjellige måtene disse forskjellene henger sammen på, og en interkulturalistisk kritikk mot multikulturalismen er tilrettelagt av en gradvis reduksjon av rasialiserte opplevelser til mangfolds- eller statsborgerskapsbaserte debatter, som gir et avrasialiserende og avklasserende mønster som undergraver hele idéen med samspillende og samarbeidende, mangfoldige samfunn (ibid, s. 133).

Ifølge bell hooks (1994, referert i Keval, 2014, s. 133) eroderer den normaliserte, rutinemessige og hverdagslige aksepten av rasialisering av hverdagslige sosiale handlinger våre felles sivile friheter. Dermed er det behov for en sammenhengende og integrert tilnærming til antirasistisk kritisk multikulturalisme (Farrar 2012, referert i Keval, 2014, s. 133) både på politisk og sivilt nivå som ikke bare reagerer på enkelthendelser (Keval, 2014, s. 133). For å kunne omformulere statsborgerskap innenfor en interseksjonell forståelse for vesentlighet, rase og forskjell, innenfor en forståelse for inkluderende statsborgerskap mener Keval (2014, s. 136) at man på nytt må ta tak i multikulturalismens suksess.

Det finnes også andre måter å tenke rundt akkulturasjon på. Blant annet har flere forskere brukt begrepet bikulturell om akkulturasjonen til personer som på samme tid befinner seg i to kulturer som er i kontakt med hverandre. Dette mener Berry (1997, s.11) i stor grad tilsvarende integreringsstrategien, som definert ovenfor i punkt 2.1.1. Akkulturasjon, multikulturalisme og interkulturalisme handler likevel bare om et individs forhold til ett enkelt samfunn. Ettersom forskningen har utviklet seg, har det også oppstått forståelse for at migrasjon skaper samtidige bånd til flere samfunn, bånd som gjerne blir borte i et tradisjonelt integreringsperspektiv i et enkeltsamfunn. Kastoryano (2018, s. 6) mener transnasjonalismen er den største utfordringen mot debatten om multikulturalisme og interkulturalisme. Der de to sistnevnte er utviklet som teorier, narrativer og politiske paradigmer innenfor nasjonalstater, er transnasjonalismen utviklet som en opplevd virkelighet av migranter og minoriteter bosatt i forskjellige nasjonale samfunn, men som samhandler med hverandre på tvers av riksgrenser.

2.2 Transnasjonalisme og identiteter

2.2.1 Mobilitetsvendingen

Fordi mobilitet har blitt så sentralt for den moderne levemåten, har vi fått det som har blitt kalt en mobilitetsvending – eller et nytt mobilitetsparadigme – innenfor samfunnsfagene (Sheller & Urry, 2006, s. 208). Paradigmet utfordrer måten mye samfunnsforskning har mislyktes i å undersøke hvordan det sosiale livets romsligheter forutsetter folks forflytninger på, hvor man ofte har forklart de økonomiske, sosiale og politiske livsformene reising tillater gjennom andre, årsaksmessig kraftigere prosesser.

Samfunnsgeografen Tim Cresswell er en av de ledende teoretikerne innenfor det nye mobilitetsparadigmet. Han mener at man tidligere ikke egentlig har snakket om bevegelse i seg selv, men tatt den for gitt som følge av hendelser på et sted eller annet. For eksempel har

det i forhold til migrasjon gjerne vært snakk om «push-og-pull-faktorer», som han mener da forteller om situasjonen på de forskjellige stedene, men igjen ikke om selve bevegelsen (Cresswell, 2010, s. 18). Han deler mobiliteten opp i tre aspekter; bevegelsesmønstre, representasjoner av bevegelse som gir den felles mening, og måter å utøve bevegelse på, og legger så frem seks elementer for en mobilitetspolitikk for hvordan mobilitet både er et produkt av og produserer sosiale relasjoner. Disse er motivasjon, fart, rytme, rute, opplevelse og friksjon (ibid, s. 22-26).

Motivasjon er avgjørende for de som har kommet til Norge som flyktninger, asylsøkere og andre migranter. Man beveger seg ikke fordi man nødvendigvis har lyst – men fordi man ser seg nødt, både fordi man kanskje frykter for sin egen og sin families sikkerhet, og fordi man ikke ser en annen mulighet til å skaffe seg et bedre liv. Også fart er ofte veldig relevant i forhold til flyktninger og asylsøkere, fordi disse veldig sjeldent bare kan kjøpe seg en flybillett og sette seg på et fly til ønsket destinasjon. Mange går eller reiser med bil i dagevis for å krysse landegrenser, og må legge ut på farlige sjøreiser i uegnede farkoster – eller må kanskje bo i årevis i flyktningleirer før det endelig blir deres tur til å reise til et trygt land. For en transmigrant er det også en spesiell rytme ved mobiliteten, som først begynner med en lang og kanskje oppstykket reise mot et bosettingsland, etterfulgt av et lengre opphold i det landet hvor man skaffer seg en jobb eller utdanning, og etterhvert også rett til permanent opphold og pass. Når man så har skaffet seg et stabilt liv i bosettingslandet kan det hende at mobilitetens rytme endrer seg, og man begynner kanskje å reise faste turer tilbake til opprinnelseslandet (eller andre steder man heller ønsker å besøke og kanskje også har familie i diaspora), for eksempel i ferier. Mange velger også å returnere permanent til opprinnelseslandet etter slutten av sin arbeidskarriere.

Ruter, eller reiseveier, er også kanskje mer relevant for irregulære migranter enn for andre som beveger på seg, fordi irregulære migranter følger spesielle ruter hvor de som hjelper dem å migrere mener det er enklest å krysse internasjonale grenser. Slike ruter inn til Europa går blant annet via Libya over Middelhavet til den italienske øya Lampedusa, over Mytilinisundet fra Tyrkia til den greske øya Lesbos og fra Marokko til de spanske enklavene Ceuta og Melilla på det afrikanske fastlandet. Det er ganske enkelt å tenke seg at opplevelsen av bevegelse – eller mobilitet – for en flyktning eller asylsøker nok er veldig annerledes enn for andre reisende. Ofte er man ikke klar over hvor man kommer til å ende opp til slutt, men man håper at det er et bedre sted enn det man forlot, selv om man kanskje også har forlatt et hjem og kjære familiemedlemmer man ikke vet om eller når man skal få treffe igjen. Man vet heller

ikke hvordan turen kommer til å bli, hva man kommer til å oppleve og om man i det hele tatt kommer til å overleve.

Selve hovedgrunnen til at mobilitet for flyktninger og asylsøkere er så annerledes er friksjon, altså når og hvordan bevegelsen stopper. For oss som holder europeiske pass er det å passere de fleste internasjonale grenseoverganger kanskje småslitsomt og ubehagelig, men for de som har pass fra undertrykkende regimer i fattige land i Latin-Amerika, Midtøsten og Afrika, eller ikke har pass i det hele tatt, er det i utgangspunktet umulig å komme seg inn i Europa eller Nord-Amerika. De bevæpnede militære styrkene som vokter internasjonale grenser har som oftest som sin oppgave å hindre mennesker uten innreisetillatelse fra å krysse de grensene. Det er derfor man må reise med trege fremkomstmidler, det er derfor man må følge bestemte ruter, og det er derfor man opplever reisen som vanskeligere, slitsommere, farligere og lengre enn det som hadde vært nødvendig. Det er også derfor jeg i denne oppgaven bruker begrepet transnasjonalisme, fremfor translokalisme. Thaddeus C. Ndukwes (2017, s. 117) forståelse av translokal migrasjon som å flytte fra en by til en annen innenfor samme land, kontrastert med transnasjonal migrasjon som da er å flytte fra et land til et annet, samsvarer med bruken av begrepet transnasjonal i denne oppgaven.

Cresswell påpeker at faren med et studium om bevegelse er at man kan risikere å antyde at det angivelig ubevegelige – som nettopp blant annet landegrenser – ikke lenger er relevant. Slik er det selvsagt ikke. Hovedforskjellen mellom en migrant som flytter fra for eksempel Alta til Oslo, fra Le Havre til Tromsø eller fra Bergen til Nairobi, og en som flytter fra Aden til Vinstra handler nettopp om friksjon. Friksjon skapt av europeiske nasjonalstaters ønske om å hindre fattige mennesker fra å bosette seg i EU. Det nye mobilitetsparadigmet er i aller høyeste grad relevant når man omtaler migrasjon og migranter.

2.2.2 Transmigranter

Transnasjonalisme handler om prosessene immigranter bruker for å bygge sosiale arenaer som lenker sammen deres opprinnelsesland og deres bosettingsland (Schiller, Basch & Blanc-Szanton, 1992, s. 1). Opprinnelig ble begrepet transnasjonalitet brukt innenfor økonomien, for å beskrive selskaper med aktiviteter i flere enn ett land samtidig. Fremveksten av slike transnasjonale selskaper, mener Schiller, Basch & Blanc-Szanton, kom i sammenheng med befolkningsforflytninger. De valgte derfor å bruke det samme begrepet for å beskrive både de migrerende befolkningene som opprettholder en samtidig tilstedeværelse i to eller flere forskjellige samfunn, og forbindelsene de etablerer. Dette fordi de mener det gamle begrepet

immigrant gir assosiasjoner til permanente brudd, tap av røtter, å gi opp gamle mønstre og å smertelig måtte lære seg et nytt språk og en ny kultur. Transmigranter, derimot, bygger og opprettholder økonomiske, sosiale, organisasjonsmessige, religiøse, politiske og familiære bånd på kryss av landegrenser. De har på seg forskjellige hatter ettersom hvor de befinner seg, og spiller forskjellige roller i de forskjellige samfunnene. Livene deres tvinger oss til å fjerne skillene og se på to geografisk adskilte samfunn som ett sosialt felt (ibid, s. 1), og mottakerland presses til å samarbeide med avsenderland for å sikre migranternes integrering (Kastoryano, 2018, s. 7).

Innenfor migrasjonsstudier omtaler den transnasjonale tilnærmingen ikke bare årsaker til og konsekvenser av migrasjon, men fokuserer også på de som flytter for kortere perioder og generell sirkulasjon (Faist, 2013). Selv om begrepet transmigrant antyder en mer eller mindre permanent tilstand mellom to eller flere steder, kan noen tilbringe en større andel av tiden sin på ett sted enn et andre, og andre kan kanskje bare forlate hjemstedet sitt en gang eller aldri (Stephen, 2007, s. 21). En migrant kan også ha varierende grad av avstand til både opprinnelseslandet og bosettingslandet. Abdelmayek Sayad (2004, referert i Odden, 2018, s. 86-87) kaller avstanden migranter føler til både opprinnelseslandet og bosettingslandet for dobbelt fravær, og man kan ha dobbelt nærvær når migranter både opprettholder bånd til opprinnelseslandet og skaper bånd til det nye landet.

Samtidig kan man også være transnasjonal på én måte, men ikke på en annen måte. Ifølge Levitt og Glick-Schiller (2004, referert i Odden, 2018, s. 87), kan man ha transnasjonale ways of being – la oss kalle det væremåte – i form av at man for eksempel har kontakt med personer i opprinnelseslandet. Man trenger likevel ikke å føle tilhørighet – som de kaller ways of belonging. Motsatt bør man altså kunne føle transnasjonal tilhørighet uten nødvendigvis å ha en transnasjonal væremåte. Alle som bor innenfor et transnasjonalt sosialt felt er eksponert for «a set of social expectations, cultural values, and patterns of human interaction shaped by more than one social, economic and political system» (Glick Schiller, 2003, s. 108, referert i Stephen, 2007, s. 21). Dermed kan man inkludere både forskjellige typer migranter, returnmigranter og ikke-migranter, noe som er nyttig i en oppgave som omhandler flere av disse kategoriene.

Innenfor transnasjonal litteratur foreslår man transnasjonalitet som en ny form for integrering, som har fokus på migranternes simultane involvering både i opprinnessamfunnet og i bosettingssamfunnet (Odden, 2018, s. 95). Itzigsohn & Salcedo (2005, s. 899) skiller mellom

tre forskjellige forklaringsmodeller for transnasjonal deltagelse; lineær transnasjonalisme, ressursavhengig transnasjonalisme og reaktiv transnasjonalisme. Den første definerer transnasjonalisme som et resultat av båndene som binder immigranter til deres familier og opprinnelsessteder; slik som pengeoverføringer, hjemreiser og det å bygge etniske institusjoner innenfor bosettingslandet for å opprettholde sosiale relasjoner med og holde seg engasjert i opprinnelseslandet eller -stedet.

Den ressursavhengige transnasjonalismen bekrefter også at immigranter forsøker å gjenoppbygge deres bånd til opprinnelseslandet, men de kan ikke gjøre dette øyeblikkelig etter migrasjonen fordi de mangler ressurser. Derfor oppstår transnasjonalismen kun når immigrantene har ressurser nok til å delta i filantropi eller gjøre forretninger i opprinnelseslandet (Goldring, 1998; Landolt, Autler & Baires, 1999; Mahler, 1995 og Portes, Guarnizo & Landolt, 1999, referert i Iztigsohn & Salcedo 2005).

Den tredje modellen – reaktiv transnasjonalisme – ser transnasjonalisme som en reaksjon på negative erfaringer med inkludering i mottakslandet. Dette kan både være et resultat av frustrasjoner i forbindelse med karrieremuligheter og den sosiale statusen man oppnår i mottakslandet, men kan også stamme fra diskriminering eller et negativt syn på mottakssamfunnet, som fører til at man beholder sin identifisering med opprinnelseslandet (Iztigsohn & Salcedo 2005, s. 899).

2.2.3 Kulturell identitet

På samme måte som en transnasjonal praksis er forbundet til to steder samtidig, skiller Phinney, Berry, Vedder & Liebkind (2006, s. 76) mellom etnisk og nasjonal identitet. De mener mye forskning konsentrerer seg om hvilke merkelapper unge innvandrere benytter for å identifisere seg selv; det være seg hjemlandets merkelapp, en bindestreksidentitet som blander hjemlandets og bosettingslandets merkelapper, en større etnisk merkelapp eller bare bosettingslandets merkelapp. Men ens kulturelle identitet er mer enn bare å velge en av flere merkelapper. Innvandrere kan identifisere seg med både sin egen etniske gruppe eller opprinnelseskultur, som forfatterne kaller for den etniske identiteten, og de kan identifisere seg med storsamfunnet, altså den nasjonale identiteten. Begge disse identitetene kan endre seg over tid og i forhold til kontekst og innvandrergenerasjon, uavhengig av hverandre.

For ungdom i innvandrerfamilier handler prosessen med å forme en etnisk identitet om å undersøke de etniske holdningene, verdiene og praksisene de lærer i hjemmet fra sine

innvandrereforeldre og betrakte dem i forhold til de tilsvarende holdningene, verdiene og praksisene hos deres jevnaldrende og i storsamfunnet (Phinney, 1989, referert i Phinney et al., 2006, s. 76). Grad av etnisk identitet varierer fra lav eller svak, hvor man har liten interesse, involvering og tilhørighet, til en sterk etnisk identitet, med tilhørende stolthet og positive følelser. Det finnes en stor mengde forskning som tyder på at en sterk etnisk identitet er positivt assosiert med selvtillit og psykisk velvære (Phinney et al., 2006, s. 77).

Et fokus på merkelapper har ført til forskning som viser at for eksempel innvandreregrupper i USA over tid går fra å bruke en merkelapp basert på opprinnelseslandet, til så å bruke en bindestreksidentitet, og til slutt ende opp med å kalle seg amerikanere (Rumbaut, 1994, referert i Phinney et al., 2006, s. 77). Her kan man også bruke akkulturasjonsstrategiene fra tidligere, og se at det dreier seg om en langsom overgang fra en segregert merkelapp til en assimilert merkelapp, med et mellomstadium som noen kan forstå som integrering. Det vil innebære en feil forståelse av begrepet integrering. Fokuserer man på bare disse merkelappene mener Phinney et al. (2006, s. 77) at man ender opp med en endimensjonell modell som viser en negativ korrelasjon mellom de to identitetene, altså at en sterk etnisk identitet betyr en svak nasjonal identitet, og motsatt. En nyere, todimensjonell modell viser oss at de to identitetene kan variere, altså at det er mulig å identifisere seg sterkt med begge kulturene, og dermed ha en bikulturell identitet, som tilsvarer bedre til en integreringsstrategi (Phinney et al., 2006, s. 77-78).

Eriksen & Sajjad (2015, s. 97), mener derimot at forestillingen om at vi har et dypt og medfødt behov for dype røtter og en fast identitet tvinger folk til å skaffe seg en identitet, selv om de kanskje helst ville ha sluppet. De mener det ofte snakkes om psykologiske behov for stabilitet og sosiale behov for fast gruppetilhørighet som begrunnelse for hvorfor det er så viktig å ha en kultur, men at mennesker meget vel kan føle trygghet og sikkerhet på seg selv uten å ha en fast forankring i en nasjonal kultur. Dermed er det mulig at det største problemet for dem som lever i to kulturer «består i at en samlet offentlighet avkrever dem en kulturell identitet» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 98). Og dersom det faktisk er slik at det er nødvendig for mennesker å ha en identitet, så mener de at denne identiteten likevel ikke trenger å være det samme som en etnisk eller nasjonal identitet, og at man kan være trygg på seg selv og sine verdier, normer, osv., uten å knytte de til en etnisk merkelapp.

Men de fleste bruker likevel slike merkelapper, fordi man tenker at det er viktig at de ulike kulturelle identitetene har navn og er klart avgrensede i forhold til hverandre. Sosial og

kulturell endring vil likevel bety at det å ha en pakistansk identitet i for eksempel England eller Norge betyr noe veldig annet enn å ha en pakistansk identitet i Pakistan, og fra den sistnevnte ståsted så vil trolig den førstnevnte identiteten se mer engelsk eller norsk ut enn den vil se pakistansk ut (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 98). Det vil også være mulig at det vokser frem nye merkelapper og identiteter, slik som «Black British» i Storbritannia, hvor etterkommere av innvandrere ikke lenger føler seg vestindiske eller afrikanske, men føler fellesskap med andre etterkommere av vestindiske og afrikanske innvandrere fordi storsamfunnet rundt har behandlet dem som forskjellige fra de hvite britene. Denne nye identiteten er likevel hundre prosent britisk (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 100-101), og kan for øvrig også være et svar på hva som kan skje når innvandrergrupper som er synlig annerledes fra majoritetsbefolkningen likevel assimileres.

Eriksen & Sajjad (2015, s. 102-104) påpeker også at selv om mange altså benytter etniske eller nasjonale merkelapper, så er det viktig å være oppmerksom på at folk også kan ha andre typer tilhørighet som identifiserer dem, og kanskje til og med sterkere enn deres nasjonalitet. Det kan være deres yrkesgruppe, aldersgruppe, seksuelle orientering, hobby, politiske ideologi, kjønnsidentifikasjon eller noe annet. Identifikasjon er situasjonell, relasjonell og kontekstuell. I Somalia er det kanskje mest interessant at jeg er europeer fremfor alt, mens er jeg i Storbritannia vil den mest fremtredende måten å identifisere meg på være at jeg er norsk. I Sør-Norge vil det kanskje være viktig å påpeke at jeg er fra Nord-Norge, men reiser jeg til Hammerfest vil det nok raskt ha betydning at jeg er fra Alta. For mange altaværing er også en bydelsidentitet, enten de er fra Bossekop, Elvebakken, Kronstad, osv. viktig. På samme måte har det i Norge blitt vanlig å bruke begrepet innvandrer om alle som ikke ser eller høres helt norsk ut, fordi man kanskje ikke er så opptatt av annet enn at de ikke er norske. Men en innvandrer fra Polen kan ofte betraktes som «norskere» enn en innvandrer – eller til og med en som er født i Norge av innvandrerforeldre – fra Tyrkia, som igjen kan oppfattes som norskere enn en innvandrer som har sitt opphav fra Somalia. Denne formen for kategorisering vil jeg også ta for meg i den påfølgende delen av oppgaven.

2.2.4 Kategorier og rasialisering

Mye av den nyere migrasjonsforskningen i Norge konsentrerer seg om de som ofte kalles for annen generasjons innvandrere, men som egentlig ikke er innvandrere i det hele tatt – altså, de lever i det samme landet hvor de ble født, og har dermed per definisjon ikke innvandret. Ifølge Marianne Gullestad (2002, s. 91) kommer ordet innvandrer med en del konnotasjoner

som kan skape en tvetydighet. Dette har flere årsaker. En av årsakene er ifølge Gullestad SSBs inndeling mellom 1994 og 2008 av innvandrere i «vestlige» og «ikke-vestlige», som hun kaller «en form for symbolsk vold overfor de mange variasjoner som dermed grupperes inn under denne dikotomien» (ibid, s. 27).

Denne tolkningen samsvarer med Susan J. Smiths (1999, s. 129) syn på selvidentifisering og merkelapper som midler med mål for øye å sikre tilgang til – og kontroll over – materielle, symbolske og territorielle ressurser. Bevisst eller ikke (og det er egentlig ikke så relevant), så har man her definert noen ut av «den vestlige verden», og de materielle og territorielle rettighetene som kommer med den definisjonen. Også SSB selv har i ettertid sett at dette var uheldig, og gikk bort fra denne inndelingen i 2008 (Høydahl, 2008). De vedgikk da at den ikke-vestlige kategorien hadde blitt til en slags «restkategori» hvor det var svært store forskjeller innad i kategorien. Dessuten hadde det SSB opprinnelig mente var greie kategorier for å føre statistikk med blitt adoptert av andre, som for eksempel politikere, og siden det vestlige gjerne hadde positive assosiasjoner fikk dermed også det som var ikke-vestlig ikke-positive assosiasjoner (ibid). Blant annet har mediene skapt et bilde av «'innvandrere' som problemskapere, spesielt når det gjelder vold og kriminalitet» (Gullestad, 2002, s.89). Skaden var altså allerede gjort.

Ifølge Smith (1999, s. 130) handler konstruksjonen av forskjellighet om maktutøvelse, og i dette tilfellet altså utøvd av Statistisk Sentralbyrå, som i seg selv er et autoritativt forvaltningsorgan som legger premisser for hvordan vi i Norge forstår samfunnet vårt. Kategoriseringen av andre og den samtidige posisjoneringen av oss selv mener Smith er nettopp det kampen for makt og ressurser handler om. Gullestad er i tillegg opptatt av konnotasjoner, og mener at selv om kategorien innvandrere egentlig betegner alle som kommer fra steder utenfor Norge, brukes det i praksis ofte med en underforstått betydning som begrenser det til mennesker som oppfattes som synlig forskjellige. «Mørk hud», aksent, «rart navn» og religiøs tilknytning utenfor Den norske kirke mener hun er noen sentrale tegn på at man tilhører kategorien innvandrere. Slike grupper med kjennetegn kaller hun for prototyper (Gullestad, 2002, s. 89). Når man snakker om innvandrere som en enhetlig kategori, stempler man hele grupper for det gale enkeltmennesker gjør, og deretter deres verdier som mindreværdige i forhold til «grunnleggende norske verdier» (Gullestad, 2002, s. 271-272).

Ifølge Hernes og Knudsen (1990, referert i Gullestad, 2002, s. 91) satt ni av ti nordmenn likhetstegn mellom det å være innvandrere og det å ha mørk hudfarge. Det er usikkert hvorvidt

dette har endret seg siden, og i så fall i hvilken grad. En slik kategorisering av mennesker basert på et biologisk kjennetegn (hudfarge) kalles for rasialisering (Gullestad, 2002, s. 117). Rasialiseringen gjør det like enkelt for innvandrere med en lys hudfarge å passere for nordmenn – og dermed unngå innvandrersprototypen – som den gjør det vanskelig for nordmenn med en mørk hudfarge å gjøre det samme. Man kan altså bli stemplet som innvandrers selv om man er født i og har levd hele livet i Norge.

I den hegemoniske tenkningen i Norge mener altså Gullestad (2002, s. 91) at innvandrers står i begrepsmessig motsetning til nordmann. Diskusjonene om og definisjonene av innvandrers er dermed «med på å konstituere norskhet (og hvithet) som et utematisert og udefinert normativt sentrum» (ibid, s. 91). Man har altså skapt en begrepsforståelse hvor «vi» er norske og like, og «dere» er innvandrers og forskjellige på måter som gjør at «vi» nettopp fremstår som like – og hvor «vi» dessuten alltid er de som har rett og er rett.

Dette blir kanskje spesielt problematisk i forhold til norske statsborgers som er født i Norge, og som derfor bør ha all mulig rett til å kalle seg nordmenn. Gullestad (2002, s. 27) mener begrepet annen generasjons innvandrers – i motsetning til for eksempel annen generasjons nordmann – demonstrerer det underliggende syn at slekt og avstamning er viktigere enn statsborgerskap. Det «betyr på mange måter å være annen generasjon utenforstående i forhold til 'det norske'» (ibid, s. 27), samtidig som det gir rasialiserte konnotasjoner ved å antyde at det å være født her, snakke norsk og ha norsk statsborgerskap likevel ikke gjør deg til nordmann hvis du har et utseende som ikke «passer inn». Begrepet har vært flittig brukt i norsk offentlighet de seneste årene, i alle fall så langt tilbake som NOU 1995: 12 Opplæring i et flerkulturelt Norge.

Allerede i Innvandring og innvandrers 2000 diskuterte SSB (2000) bruken av begrepet andregenerasjonsinnvandrers opp mot et mer korrekt beskrivende begrep; førstegenerasjonsnordmenn. Valget falt likevel da på å beholde begrepet andregenerasjonsinnvandrers, men man understreket at det «utelukkende er beregnet for statistiske formål, og ikke har noe verdiladet eller ekskluderende meningsinnhold» (SSB, 2000, s. 11). I Innvandring og innvandrers 2002 bestemte SSB (2002) seg for å endre på dette, og begynte deretter å bruke det veldig kronglete begrepet barn født i Norge med to utenlandsfødte foreldre, før de i Innvandring og innvandrers 2006 (SSB, 2006) gikk over til å bruke det noe intetsigende begrepet etterkommere, og i Innvandring og innvandrers 2008 (SSB, 2008) endret det igjen til norskfødte med innvandrersforeldre, samtidig som begrepet

førstegenerasjonsinnvandrere ble forenklet til innvandrere. De (SSB, 2017) definerer at innvandrere er en beskrivende, entydig betegnelse på personer som har «vandret inn» i Norge, og som ikke har foreldre eller besteforeldre som er født her, og at kategorien gjelder for alle kategorier innvandrere – inkludert både gjestearbeidere fra Sverige og flyktninger fra Somalia.

Likevel fortsetter SSB å inkludere kategorien norskfødte med innvandrerforeldre i en større kategori – innvandrerbefolkningen, som riktignok i 2008 ble erstattet av betegnelsen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – som i grunnen gjør at innholdet i begrepene man benytter for å dele inn befolkningen fortsatt er veldig lik nå som den var i 2000. I tillegg fremgår det at de mener også den tredje generasjonen – altså de som har to norskfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre – skal inn i statistikkene, selv om de gjør et poeng av å påpeke at de ikke definerer disse personene som personer med innvandrerbakgrunn (ibid, 2017). Den som etter alt dette tenker at kategoriseringen som ikke-nordmann kommer til å vare lengre enn minnene om hvor familien opprinnelig kom fra, bør møtes med forståelse.

Katrine Fangen (2006, s. 25-27) skriver om en somalisk informant som har en god jobb, omgås med både nordmenn og somaliere, og sågar har vært gift med en norsk kvinne, men hvor sønnen som er oppvokst i Norge forakter Norge og Vesten, og identifiserer seg med Afrika og islam. Overdrivelsen av de etniske identitetene ser hun på som en motreaksjon til en opplevelse av utstøting i det norske samfunnet. I dette tilfellet har altså denne sønnen akseptert det underliggende synet i begrepet andre generasjons innvandrer vist til i Gullestad (2002, s. 27) over, om at slekt og avstamning er viktigere enn statsborgerskap.

Fangen viser også til Marianne Gullestad (2003, referert i Fangen, 2006, s.27), som mener at avstamning kan sees på som en naturlig fortøyning for å bringe sammen atskilte og motstridende identiteter i ett selvbylde, men også for å helbrede angrepne identiteter, fordi noens utseende innenfor en norsk eller europeisk kontekst peker mot en spesiell territorialt basert identitet. Eller man kan si det så enkelt som at enkelte identifiserer seg som somalisk fordi de ser somalisk ut, og derfor blir oppfattet som somaliere – noe som igjen demonstrerer synet på slekt og avstamning som viktigere enn statsborgerskap, jamfør Gullestad (2002, s. 27) over.

Igjen kan det her være på sin plass å nevne Berry (1997, s. 11, se punkt 2.1.1 over), som altså mente at de som har et annet fysisk utseende enn den dominerende grupperingen kan ha mindre sannsynlighet for å velge assimilering som akkulturasjonsstrategi, fordi de kan oppleve fordommer og diskriminering. Men hva gjør man hvis man ikke kan assimileres, og risikerer å for alltid bli kategorisert som ikke-nordmann med negative assosiasjoner? Mye av forskningen viser at da gjør man alt som står i ens makt for å likevel finne seg en plass i samfunnet, som det kommer frem i delen om kompensasjonsstrategier under.

2.2.5 Valgt identitet

Til tross for majoritetssamfunnet og det offentlige ordskiftet lager prototyper som igjen fører til rasialisering, finnes det også et mulighetsrom for å prøve å motvirke disse påstemplede identitetene. Wiborg (2003, s. 130) mener at identitet i det moderne samfunnet ikke lenger er så klart koblet til tradisjon, kjønn og sosial og geografisk bakgrunn som tidligere, fordi

med økt mobilitet blir folks geografiske bakgrunn mer flertydig, samtidig som hvordan folk bruker sin geografiske bakgrunn til utforming av identitet i økende grad blir et spørsmål om hvordan man velger å forholde seg til og fremstille sin geografiske bakgrunn. Betydning av stedsbakgrunn er derfor noe man kan fortolke, forhandle om og bruke på ulike måter (ibid, s. 130).

Identitet blir ikke lenger noe man bare har, men noe man skaper i en kontinuerlig prosess gjennom mange individuelle valg, og gjennom å være seg selv. Den er ikke gitt, men noe man søker etter gjennom kulturell selvforståelse. Man får altså en ønsket identitet. Steder må da forstås som utgangspunkt for sosiale arenaer hvor identitet kan skapes og bekreftes, og tillegges mening. Hvilke elementer man trekker frem fra sin geografiske bakgrunn, inngår i prosessen med å utforme og få bekreftelse på ønsket identitet, og på samme måte er også valg av høyere utdanning viktig (Wiborg, 2003, s. 131). Også Marianne Gullestad (1996, referert i Wiborg, 2003, s. 142) mener at den verdien folk tillegger stedet man kommer fra er en romlig måte å snakke om sosial og kulturell tilknytning på.

Wiborg skriver om studenter, og ser forholdet til hjemstedet som preget av separasjonsriter som ofte er utformet for å dramatisere det mentale gapet mellom det gamle selvet og det nye selvet, hvis identitet er radikalt forandret som et resultat av at den har krysset en kritisk mental inndeling (Zerubavel, 1993, s. 23, referert i Wiborg, 2003, s. 132). Hva som ligger i tilhørighet endrer seg fra å være noe som blir tatt for gitt, til å bli et tema som kommer inn i opinionsfeltet, og dermed blir gjenstand for refleksjon og forhandling.

I noen tilfeller blir bygdebakgrunn brukt som kontrast til ønsket identitet, i noen tilfeller er det visse elementer av bygdetilværelsen som inngår i ønsket identitet, og i andre igjen inngår bygdebakgrunn som viktig grunnlag for ønsket identitet. Man har altså et valg i forhold til hvordan man ønsker å identifisere seg, en «desired identity», som er et uttrykk Wiborg låner fra Paine (2000, referert i Wiborg, 2003, s. 130). Ifølge Gullestad (1992, referert i Wiborg, 2003, s. 142) er naturen, fred og ro sentrale norske verdier. Sammen med selve konstruksjonen av det norske har disse sin forankring i bygdene.

For minoritetsungdommer kunne man derfor kanskje tenke seg at de som har et ønske om assimilering også derfor i stor grad ville identifisere seg med bygda. Her er det på sin plass å minne om forbeholdet fra både Berry (1997, s. 11) og Gullestad (2002, s. 27), om at utseende i en slik kontekst vil kunne vanskeliggjøre assimilering og dermed en troverdig identitet basert på tilknytning til et slikt lukket samfunn. Dette kan eksemplifiseres gjennom en av informantene til Wiborg (2003, s. 133) som ser seg selv som innflytter til bygda hvor hun selv er født, fordi foreldrene hennes er vokst opp i to av nabokommunene. Altså kan det være vanskelig å finne tilhørighet på bygda, og gjennom det forankring der disse sentrale norske verdiene er forankret, selv når man både snakker og ser ut som lokalbefolkningen.

Også Louis Wirth antyder at hvor medlemskap i andre politiske, sosiale eller intellektuelle grupper kan være frivillig, så er medlemskap i en minoritet alltid påtvunget. Han er også innom både det Gullestad (2002, s. 117, se punkt 2.2.4) omtaler som rasialiserte prototyper og Berrys (1997, s. 11, se punkt 2.1.1) påstand om at de som har et annet fysisk utseende enn den dominerende grupperingen kan ha mindre sannsynlighet for å velge assimilering, fordi de kan oppleve fordommer og diskriminering, og skriver:

To the individual members of such a group the most onerous circumstance under which they have to labor is that they are treated as members of a category, irrespective of their individual merits. Hence it is important to recognize that membership in a minority is involuntary; our own behavior is irrelevant. Many of us are identified with political, social or intellectual groups which do not enjoy the favor of the dominant group in society, but as long as we are free to join or leave such groups at will we do not by virtue of our membership in them belong to a minority. Since the racial stock from which we are descended is something over which we have perhaps least control and since racial marks are perhaps the most visible and permanent marks with which we are afflicted, racial minorities tend to be the most enduring minorities of all (Wirth, 1945, s. 349).

2.3 Kompensasjonsstrategier

Som vist tidligere, sier akkulturasjonsteorier at lave interne ressurser i møte med en negativ mottagelse av majoritetssamfunnet bare kan gi negative utfall. I virkeligheten er ikke dette

alltid tilfellet, noe som kan forklares gjennom teorien om kompensasjonsstrategier. Om dette skriver Wirth følgende:

But in a secular society where class rather than caste pervades the stratification of people, and where minority status is of recent origin, minorities, driven by a sense of frustration and unjustified subordination, are likely to refuse to accept their status and their deprivation without some effort to improve their lot (Wirth, 1945, s. 348-9)

Barn av innvandrere gjør det bra i det norske utdanningssystemet, til tross for at de vokser opp i familier som har lavere sosial status enn gjennomsnittet (Hermansen, 2016, referert i Kindt, 2017). Ved likt karakternivå velger etterkommere av ikke-vestlige innvandrere systematisk mer utdanning enn personer uten innvandringsbakgrunn (Birkelund og Mastekaasa, 2009, referert i Leirvik, 2014, s. 14).

Det er mange grunner til at det ikke trengte å bli slik. Ifølge Jon Lauglo (1999, s. 78) er det allment antatt at en mindre vellykket tilpasning til skolesystemet i alle fall delvis skyldes større kulturforskjeller mellom skolen og hverdagen, jamfør akkulturasjonsteori som nevnt over. For immigrantfamilier finnes det også vanligvis store forskjeller mellom språket som benyttes hjemme og det som benyttes i undervisningen, i tillegg til andre kulturelle kontraster. Foreldre som ikke selv har vært gjennom utdanningssystemet, og derfor ikke er like godt stilt i forhold til å hjelpe barna sine gjennom det, er også en ulempe for disse elevene.

Ulemper som følge av kulturforskjeller vil forsterkes av rasisme. Hvis en minoritet oppfatter at det finnes enkelte typer jobber som er forbeholdt den dominante majoriteten, vil det fremstå som rasjonelt å slutte på skolen tidlig, og man kan til og med etter hvert forvente fiendtlighet mot skolen (ibid, s. 78). Studier fra 1990-tallet fant at barn av ikke-vestlige innvandrere i Europa gjorde det verre på skolen enn barn av innfødte, men hvis man justerer for sosial klasse jevnet det seg vanligvis ut. De som var født i Europa gjorde det vanligvis bedre enn de som selv hadde innvandret som barn (Lauglo, 1999, s. 80-81).

Det er grunn til optimisme. Migrasjon krever initiativ og driv – særlig når det foregår langs vanskelige ruter over store fysiske og kulturelle avstander. En slik selvutvalgt gruppe mennesker som har vært igjennom en slik prosess, mener Lauglo (1999, s. 78) vil overlevere en ånd av selvhjelpenhet til sine barn. Et ønske om et bedre liv for sine barn er en ofte uttalt begrunnelse for migrasjon (Caplan et al., 1991; Gibson, 1991; Gibson & Bhachu, 1991; Suarez-Orozco, 1991 og Waters, 1994, referert i Lauglo, 1999, s. 78). Dermed kan det hende

at innvandrerfamilier til en viss grad består av mennesker med en sterk interesse for utdanning.

Sammenlignet med innfødte, er innvandrere ofte fornøyde med mindre, og vil derfor ikke så lett miste motet når de møter motbør. De ser seg selv som utenforstående som egentlig ikke er berettiget til å bli behandlet på samme måte som andre borgere. Til og med rasisme kan dermed virke som motivasjon til skolearbeid. Foreldre kan understreke overfor barna deres at de må arbeide hardere enn andre for å ha en sjanse for å lykkes. Ofrene innvandrerungdommer ser sine foreldre gjøre i det nye landet kan anspore dem til å arbeide hardere på skolen sånn at de kan oppnå sine mål, som jeg også vil vise eksempler på under (Lauglo, 1999, s. 79).

En studie som Similä (referert i Lauglo, 1999, s. 81-82) publiserte i 1994 viser at barn av innvandrere fra nesten alle de 15 nasjonalitetene som ble undersøkt kvalifiserte seg for opptak ved universitetsstudier oftere enn barn av innfødte svensker med lignende utdanningsmessig og sosioøkonomisk status. Dette gjaldt for hele den svenske befolkningen med fødselsår mellom 1953 og 1970. De eneste som kvalifiserte seg til universitetsstudier sjeldnere enn barn av innfødte svensker var barn av innvandrere fra de nærmeste landene – altså Norge, Finland og Danmark. Ifølge Statistisk sentralbyrå (referert i Støren, 2011, s. 160) var bare 17% av innvandrere i aldersgruppen 19 til 24 år registrert som studenter på høyere utdanning i 2010 – selv om dette tallet hadde økt de seneste årene – mot 32% av nordmenn uten innvandrerbakgrunn og 37% av barn av innvandrere. Altså er deltakelsen i høyere utdanning høyere blant barn av innvandrere enn for nordmenn uten innvandrerbakgrunn.

Den lave deltakelsen blant innvandrere skyldes ifølge Støren, Helland og Grøgaard (referert i Støren, 2011, s. 160) lavere deltakelse i og høyere frafall fra videregående skole, sammenlignet med unge ikke-innvandrere. Innvandrere som fullfører videregående skole har like stor sjanse for opptak til høyere utdanning som innfødte nordmenn, og høyere sjanse når man kontrollerer for foreldrenes utdanningsnivå. Dette tyder på en tendens til oppadgående sosial mobilitet, noe som også støttes av funn fra OECD (referert i Støren, 2011, s. 160) av at 15-åringer med innvandrerbakgrunn i de fleste OECD-land har mer ambisiøse planer når det kommer til høyere utdanning enn de uten innvandrerbakgrunn, spesielt når man justerer for sosioøkonomisk bakgrunn.

En studie fra USA av Davies og Guppy (1997, referert i Støren, 2011, s. 163) fant at når kontrollert for faglige evner hadde universitetsstudenter fra familier med lav sosioøkonomisk status større sannsynlighet for å begynne på de studiene som gir de best betalte jobbene. En annen studie fra Nederland laget av Werfhorst, de Graf & Kraaykamp (2001, referert i Støren, 2011, s. 163), argumenterer for at den kulturelle elitens barn har en tendens til å velge studier innenfor kulturellete emner, og at høyt utdanningsnivå hos foreldrene ikke nødvendigvis øker sannsynligheten for at en student velger blant studieprogrammene som gir de best betalte jobbene.

Jonsson & Rudolphi (2011, referert i Urban, 2012, s. 923) forklarer minoritetsgruppers tendens til å ta høyere utdanning med at de forventer å få mer igjen for en akademisk utdanning i forhold til en yrkesfaglig utdanning, og at dette kan skyldes forventinger om diskriminering i det yrkesfaglige arbeidsmarkedet. Både Similä (1994, referert i Urban, 2012, s. 924) og Lundqvist (2010, referert i Urban, 2012, s. 924) påpeker at også tilgjengeligheten på verdifulle, sosiale bånd til arbeidsmarkedet er lavere for unge innvandrere, og at de derfor er nødt til å kompensere ved å i større grad stole på utdanningssystemet.

Susanne Urbans (2012) egen undersøkelse konkluderer også med at selv om foreldres utdanningsnivå og inntekt vanligvis er positivt korrelert med høyere sannsynlighet for å ha en universitetsutdanning, så viser noen innvandrergupper et motsatt mønster i forhold til påvirkningen fra foreldrenes inntekt. Dette kan antyde en strategi hvor de fattigste i større grad satser på utdanning for å komme seg bort fra fattigdommen. Gjennomsnittlig inntekt blant foreldrenes innvandrerguppe har også negativ innvirkning på sjansen for å ha en universitetsutdanning, altså gjelder ikke denne strategien for de innvandrerguppene som kollektivt sett har gode inntekter. Studien konkluderer med at det finnes både en individuell og en kollektiv kompensasjonsstrategi for innvandrergupper. Det utdanningsdrivet blant innvandrere som er vist her omtaler Basit (2012, s. 139-140) som en aspirasjonskapital, jamfør begrepet sosial kapital, som jeg skal gå videre inn på i neste delkapittel.

2.4 Sosial kapital

Kompensasjonsstrategiene kan forklares gjennom det Coleman (1988) kaller sosial kapital, som beskriver og forklarer sosiale handlinger. Sosial kapital er en spesiell type ressurser en aktør kan benytte seg av. Det er ikke en enkeltenhet, men en rekke forskjellige enheter med ting til felles; de består alle av ett eller annet aspekt av sosiale strukturer, og de legger til rette for enkelte handlinger for aktører innenfor strukturen. Sosial kapital muliggjør realiseringen

av visse mål som det ellers ikke hadde vært mulig å realisere, og kan ikke nødvendigvis brukes til flere forskjellige formål. En form for sosial kapital som er verdifull for å tilrettelegge enkelte handlinger kan være ubrukelig eller til og med skadelig i andre sammenhenger. Sosial kapital ligger i relasjonsstrukturen mellom aktører og blant aktører, og ikke i selve aktørene eller i andre fysiske produksjonsmidler, men kan på samme måte som fysisk og menneskelig kapital også brukes til å legge til rette for produktiv aktivitet (Coleman, 1988, s. 98-101).

Som et eksempel på hvordan sosial kapital kan benyttes for å øke menneskelig kapital, bruker Coleman (1988, s. 110) et eksempel på innvandrerfamilier med lite utdanning, og derfor i utgangspunktet få muligheter til å hjelpe deres barn med leksene. Familiene kjøper to eksemplarer av barnas skolebøker, slik at mødrene kan bruke det ene eksemplaret til å studere selv, slik at de dermed vil bli i stand til å hjelpe sine barn med leksene. Kapitalen ligger altså ikke i utdanning (som de altså hadde lite av) – og heller ikke i å ha penger til å kjøpe bøkene – men i å komme på og forstå fordelene og viktigheten av et slikt handlingsmønster på sikt for sine barn. Ofte har denne sosiale kapitalen opphav, som i eksempelet over, i familien eller i det etniske nettverket, og da er det mange som kaller det for etnisk kapital.

2.4.1 Etnisk kapital

Når etterkommere av innvandrere har høye utdanningsambisjoner og søker seg til prestisjefylte studier uavhengig av klasse, mener Leirvik (2014, s. 19) i likhet med Modood (2004, referert i Leirvik, 2014, s. 19) at det er mest hensiktsmessig å benytte begrepet etnisk kapital. Gjennom dette begrepet har man ønsket å rette oppmerksomhet mot normer, verdier, og sosial kontroll i familien og det etniske nettverket som fremmer suksess i utdanningssystemet (Shah m.fl., 2010, referert i Leirvik, 2014, s. 21), og at det er snakk om en form for sosial kapital som har sitt utspring i en etnisk gruppe eller etnisitet. Modood (2004, referert i Leirvik, 2014, s. 21) mener at etnisk kapital kan spesifiseres ut ifra en tredelt årsaksforklaring; For det første må familien og andre i det etniske nettverket ha en felles og varig ambisjon om oppadgående sosial mobilitet for seg selv og sine barn, hvor utdanning ses som viktig for å oppnå denne ambisjonen. Deretter er det viktig at man klarer å overføre disse verdiene til barna, slik at de internaliserer dem. Til slutt må foreldrene ha tilstrekkelig autoritet og makt over sine barn, og det etniske nettverket må støtte opp om denne makten.

Leirvik (2014, s. 23-27) nevner tre måter for hvordan overføringen av utdanningsverdsettelsen fra voksne til barn foregår; nemlig takknemlighetspraksis, sosial

kontroll og ryktespredning, og en sterk konkurransementalitet. Takknemlighetspraksis foregår ved at barna får vite om hvordan foreldrene måtte ofte mye for å migrere til bosettingslandet, og at det har kostet dem mye. Dette gjør at barna føler de skylder foreldrene noe – en takknemlighetsgjeld – og fører til at de arbeider hardt for å innfri foreldrenes forventninger. Takknemlighetsgjeld er ikke en særegen kulturell praksis fra en bestemt region eller kultur, men er knyttet til selve migrasjonsprosessen.

Sosial kontroll og ryktespredning er viktig for at de unge skal innfri foreldrenes forventninger og oppføre seg i samsvar med foreldrenes normer, og her spiller det etniske nettverket en viktig rolle (ibid, s. 23-27). Ifølge Modood (2004, referert i Leirvik 2014, s. 25) er dette imidlertid ikke nødvendig, da man gjennom å overføre knyttet til sin identitet og etnisitet troen på at det er mulig å nå langt hvis man står på, kan få de unge til å internalisere foreldrenes vektlegging av utdanning. Det vil i så fall være viktig for følelsen av autonomi. Ifølge Vassenden og Bergsgard (2011 og 2012, referert i Leirvik, 2014, s. 25) har ryktespredning og sosial kontroll også en funksjon i forhold til valg av profesjonsutdanninger. Det etniske nettverket fungerer som et sosialt publikum for mange innvandrerfamilier, som dermed i større grad orienteres mot yrker med høyere status.

For innvandrerfamilier er det viktig å oppnå sosial mobilitet i det norske samfunnet, og barnas utdanning er en viktig faktor i kampen om posisjon innad i det etniske nettverket. Foreldrene skryter av og sammenligner barnas prestasjoner og utdanningsvalg, og konkurransen mellom familiene påvirker de forventninger og krav foreldrene har til de unges prestasjoner og utdanningsvalg (Leirvik, 2014, s. 27).

2.4.2 Mødre og sosial kapital

Coleman skiller mellom tre forskjellige former for sosial kapital; forpliktelser og forventninger, informasjonskanaler og sosiale normer (1988, s. 95). Under sistnevnte kategori, mener Coleman at normen om at man skal gi slipp på egeninteresser og heller handle i samfunnets interesser, er en spesielt viktig form for sosial kapital innenfor et samfunn eller en gruppering (ibid, s. 104). Dette er altså sosial kapital som både legger til rette for enkelte handlinger, men også begrenser andre. Coleman (1988, s. 105) ser dermed for eksempel voksnes sterke sosiale regulering som verdifull sosial kapital som hjelper ungdommer til å gjøre en innsats i skolearbeidet istedenfor at moro og kortvarige gleder skal avlede oppmerksomheten fra det.

Mariann Stærkebye Leirvik (2016, referert i Kindt, 2018, s. 2) mener derimot at nettopp det at innvandrerbarns suksess innen høyere utdanning skulle skyldes sosial kontroll – og at dermed mangler den uavhengigheten som verdsettes så høyt i det norske samfunnet og utdanningssystemet – er en bekymring. Også Smette (2015, referert i Kindt, 2018, s. 19) mener at innvandrerbarn som arbeider hardt og har høye ambisjoner risikerer å tiltrekke seg bekymringer om sosialt press fra deres familier. Dette er teorier Basit (2012, s. 140) kritiserer for å ikke forstå hvilken innsats, kamper og ofre som kreves for å overvinne de strukturelle faktorene som hindrer de som er vanskeligstilt på grunn av deres minoritetsstatus fra å øke deres sosioøkonomiske status.

Portes (1998, referert i Leirvik, 2014, s. 20-21) kritiserer et ensidig positivt fokus på sosial kapital, og mener at sosial kapital også kan ha negative konsekvenser, og at virkningen vil variere fra person til person. Sosial kontroll kan være en kilde til trygghet for noen, men oppleves som begrensende på deres personlige frihet for andre.

En kvantitativ metaanalyse av flere empiriske studier, utført av psykologene Xitao Fan og Michael Chen i 2001, viser på sin side at den av de undersøkte faktorene som har minst å si for studenters akademiske resultater er foreldretilsyn, mens den som har mest å si er foreldrenes ambisjoner og forventninger til barnas akademiske resultater (Fan & Chen, 2001, s. 13). Sosial kontroll kan fungere på mange måter, og også internaliseres, så dette funnet imøtekommer nok ikke Leirviks, Smettes og Portes' bekymringer helt, men de gode resultatene avhenger altså ikke av sosiale normer om å høre på foreldrene, men heller av hvorvidt foreldrene har høye forventninger til barnas prestasjoner.

Minoritetsforeldre blir sett på som mindre involvert i sine barns utdanning, ifølge Crozier & Davies' kvalitative studie i England (2007, referert i Jamal Al-deen & Windle, 2015, s. 279). Manglende deltakelse blir sett på som mangel på vilje, kunnskap eller ambisjoner, heller enn ressurser (Allen, 2011, s. 57, referert i Jamal Al-deen & Windle, 2015, s. 279), men ifølge Archer & Francis (2006, referert i Jamal Al-deen & Windle, 2015, s. 279) er det mange foreldre som føler at de mangler den kulturelle kapitalen som er nødvendig for å være til støtte for deres barns pedagogiske prestasjoner. Mange innvandrere hemmes av språkbarrierer, begrensede erfaringer med utdanning, begrensede økonomiske ressurser, forskjeller i måten man oppdrar barn på, fysisk krevende jobber, manglende sosiale nettverk og kulturforskjeller (Kim, 2009, referert i Jamal Al-deen & Windle, 2015, s. 279). Slike

vansker mener Jamal Al-deen & Windle (2015, s. 279) forsterkes i de tilfellene hvor det dreier seg om en migrantgruppe som har oppstått som resultat av konflikt.

Ifølge Bourdieu (1996, referert i Jamal Al-deen & Windle, 2015, s. 280) er det mødre som spiller den overveiende viktigste rollen i det praktiske og symbolske arbeidet med kulturell reproduksjon, fordi den mengden kulturell kapital som spres innad i familien også avhenger av mengden tilgjengelig tid som kan brukes til dette formålet. I de fleste familier – og kanskje spesielt familier med et tradisjonelt kjønnsrollemønster – vil dette i all hovedsak si mødrenes tilgjengelige tid, slik også Bourdieu her legger til grunn. Også i Jamal Al-deen & Windles (2015, s. 291) studie blant irakiske mødre i Australia kommer det frem at enkelte, til tross for at de selv har lite eller ingen formell utdanning og/eller dårlige erfaringer med skolegang, likevel setter stor verdi på sine barns utdanning og ønsker at de skal få et annet liv enn det de selv har fått. Ifølge Fan & Chens (2001, s. 13) metaanalyse skal dette være det aller viktigste en mor kan gjøre for å påvirke sine barns prestasjoner på skolen; nemlig å ha ambisjoner på deres vegner.

2.4.3 Aspirasjonskapital

Det å ha ambisjoner på sine barns vegner er også viktig for Tehmina N. Basits (2012) begrep aspirasjonskapital. Hun mener at der Modoods etniske kapital bare fokuserer på etniske minoritetsforeldre fra en vanskeligstilt bakgrunn, så kan dette begrepet benyttes for også å inkludere etniske minoritetsforeldre med utdannet middelklassebakgrunn, og dessuten også fedres støtte og aspirasjoner i tillegg til mødres (Basit, 2012, s. 139). Hun ser begrepet som en viktig utvidelse av kulturell og sosial kapital i familier der dette allerede finnes, og dessuten en erstatning for kulturell og sosial kapital i familier hvor dette ikke eksisterer, som overføres fra eldre generasjoner til yngre generasjoner og fungerer som en sterk motivasjon for å forbedre livssjansene til unge briter med etnisk minoritetsbakgrunn.

I utdannede- og middelklassefamilier fungerer aspirasjonskapitalen ved at de gir barna sine muligheten til å øke sine utdanningsmuligheter gjennom bruk av privatskoler eller hjemmeundervisning med privatlærer (dette er nok mye mer utbredt i Storbritannia enn i Norge, men det er heller ikke ikke-eksisterende her), diskusjoner, hjelp med lekser, bøker, datamaskiner, besøk til museer og kunstgallerier, ferier og så videre. I arbeiderklassefamilier manifesterer aspirasjonskapitalen seg i form av verbal støtte, oppmuntring og ved å lede de unge til å søke råd fra eldre søsken, lærere og utdannede medlemmer av den utvidede familien og samfunnet (Basit, 2012, s. 139-140).

2.5 Oppsummering

Den første delen, om akkulturasjon, dannet et grunnlag for å forstå de ulike tilnærmelsene til temaet akkulturasjon, både fra tidligere tider og i nåtiden. Jeg har valgt ut forskjellige teoretikere for å få frem et historisk bilde på utviklingen av den teoretiske tilnærmelsen til akkulturasjon, fra tidlig på 1900-tallet hvor målet var at kolonialismens erobrede og underkuete folkeslag skulle forbedre seg selv ved å bli lik erobrerne, til dagens multikulturalisme hvor valgfrihet og respekt skal være nøkkelverdier. Berrys forståelse av begrepet integrering er viktig både for oppgaven og for den norske samfunnsdebatten.

Del to handlet om transnasjonalisme, som er en måte å tenke på integrering på, som fokuserer på individet og dets geografiske forbindelser, heller enn å fokusere på det stedet hvor individet befinner seg akkurat nå og glemme alle andre steder individet har bånd til. Et transnasjonalt verdensbilde gir også i større grad rom for flere kulturelle identiteter. Slike identiteter er ikke nødvendige, og mange føler kanskje et press til å definere seg etnisk og nasjonalt. Den offentlige debatten, blant annet i Norge, har ført til rasialiserte prototyper som fratrukk minoriteter retten til å definere seg selv og er til hinder for integreringen. Til tross for dette er det nå i større grad enn før mulig for mange å definere seg selv.

Teorikapitlets tredje del handlet om kompensasjonsstrategier, som er måter innvandrerminderiteter takler den devaluering av deres sosiale status og plassering i lave sosioøkonomiske klasser som ofte er resultatet av en migrasjon på. Dette dreier seg om at innvandrere fra særlig Afrika og Asia og deres barn tar høyere utdanning i mye større grad enn majoritetsnordmenn.

Avslutningsvis benyttet jeg begrepet sosial kapital som forklaringsmodell i forhold til hva det er som får medlemmer av minoritetsgrupper til å bruke utdanning som kompensasjonsstrategi. Flere forskjellige typer sosial kapital har vært brukt, og kan brukes. Basit (2012, s. 139) kaller utdanningsdrivet for en form for aspirasjonskapital, og dette er den formen for sosial kapital jeg også mener passer best som teoretisk grunnlag for denne oppgaven.

3 Metode

For å svare på oppgavens problemstilling har jeg utført fire intervjuer med norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet. Intervjuet som forskningsmetode er den vanligste tilnærmingen til kvalitativ forskning, og innen human- og samfunnsvitenskapene. Intervju benyttes for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra andre menneskers ståsted,

og det er få andre metoder som er i stand til å belyse disse områdene av våre liv (Brinkmann og Tanggaard, 2012). For denne oppgavens del ble det derfor ganske raskt avklart at det var intervjuet som forskningsmetode som ville måtte danne datagrunnlaget for oppgaven, noe jeg vil komme nærmere inn på begrunnelsen for under.

I denne delen skal jeg gå nærmere inn på metoden som er brukt under arbeidet med oppgaven, det semistrukturerte intervjuet, men jeg begynner med en del om refleksivitet, som handler om mitt eget forhold til forskningsfeltet. Dette bruker jeg som utgangspunkt for å vise hvorfor jeg har valgt den metoden som er valgt. Etter en del om det semistrukturerte intervjuet, fokuserer jeg så på etiske hensyn som er viktige når man utfører forskningsintervjuer og til slutt hvordan deltakerutvalget er gjort.

3.1 Refleksivitet

Enhver forsker som påberoper seg objektivitet lyver – enten for seg selv, eller bare for alle andre. Alle mennesker bærer med seg en viss forforståelse av alt vedkommende vet noe om, kjenner til eller har opplevd. Dette er likevel bedre enn å skulle skrive om noe man på forhånd ikke vet noe om (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 27), noe som blant annet vil vanskeliggjøre kommunikasjonen mellom forsker og deltaker. Samtidig, så er det også lettere å identifisere verdier og handlinger fra andre kulturer og samfunn enn fra vår egen kultur og vårt eget samfunn, fordi disse er så selvfølgelig for oss at de blir usynlige (Crouch & Pearce, 2012, s. 35). Derfor må forskere forstå hvor kompleks deres eget samfunns eller kulturs praksiser er, før de kan foreta noen meningsfull forskning på andre samfunn eller kulturer (ibid, s. 36).

Dette er ikke nødvendigvis enkelt for noen å ha innsikt i, men i mitt tilfelle innebærer den innsikten en ytterligere komplikasjon. Jeg er norsk – jeg er oppvokst her og født her av foreldre som også var oppvokst og født her av foreldre som igjen også var oppvokst og født her. Jeg er også muslim, og har vært det siden 2008, jeg er gift med en somalisk dame og har tre barn med henne. Mine beste venner har de siste 20 årene av livet mitt vært somaliere bosatt i Norge, og jeg har opp igjennom årene tilegnet meg mye informasjon om somalisk kultur og samfunn. Jeg har bodd åtte måneder med eksilsomaliere i Nairobi og jeg har forsøkt å lære meg somali. Dette innebærer ikke at jeg kan føle at jeg forstår verken det somaliske eller det norsksomaliske samfunn eller kultur fullt ut, men det gjør at mine egne kulturelle praksiser er nærmere deltakernes enn de ellers ville ha vært, og som det kommer frem ovenfor er ikke dette nødvendigvis bare en fordel. Innsikten vil trolig ha lettet forståelsen mellom meg

og deltakerne, men det gjør også at det blir vanskeligere for meg å få øye på kulturelle praksiser, fordi jeg kanskje ikke lenger oppfatter dem som noe annerledes og derfor legger merke til dem. En forsker må altså forstå hvor komplekst ens eget samfunns praksiser er før vedkommende kan utføre forskning på andre samfunns praksiser. Samtidig som det somaliske er en del av min egen livsverden, så er utvilsomt norsksomalierne en del av det norske samfunnet. Er dette da å forske på et annet samfunn? Jeg mener ikke det. Dette er å forske på mitt eget samfunn – for hvem kan med selvtillit si at de kjenner sitt eget samfunn, med all dets kompleksitet, fullt ut? Forskning er like fullt alltid påvirket av forskerens subjektive posisjon (Crouch & Pearce, 2012, s. 37).

Forskning innebærer ikke bare bruk av metoder for innhenting av informasjon, men også en vurdering av hvordan disse metodene passer til omstendighetene (Crouch & Pearce, 2012, s. 36). Intervjuet som forskningsmetode må heller ikke oppfattes som en nøytral teknikk som kan benyttes for å få upåvirkede og objektive svar fra deltakerne, men heller som «en aktiv interaksjon mellom to eller flere personer som leter etter sosialt forhandlede, kontekstuelle baserte svar» (Holstein & Gubrium, 2003, referert i Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 18-19). Det er derfor nyttig å være bevisst på hvilke forforståelser og erfaringer man som forsker sitter med.

Det er ikke tilfeldig at jeg har skrevet om norsk-somalierne. Jeg har lært mye om deres kultur og situasjon. Jeg snakker ikke somali, men forstår noe, og har stor interesse for det som foregår både i Somalia og i diasporaen rundt omkring i verden og i Norge. Dette ser jeg på som en styrke i forhold til både å komme i kontakt med deltakere og å kunne kommunisere effektivt med deltakerne, selv om det selvsagt vil kunne farge min forståelse av både deltakere og praksiser. Atina Kristiansen (2016) opplevde for eksempel under sitt arbeid med å skaffe seg deltakere til sitt masterarbeid at mange somaliere kan være skeptiske til storsamfunnet og til utenforstående.

Som muslim – og spesielt som nordmann som har konvertert til islam – opplever jeg ofte dette som en inngangsbillett til inkludering blant somaliere og andre kulturelt muslimske folkegrupper, også i forhold til personer som ikke er veldig religiøse selv. Jeg blir ikke bare «norsk», men også «en av oss». I forhold til somaliere har jeg en fordel i at jeg er gift og har barn med en somalisk kvinne. Dette føler jeg gir meg mye aksept.

En slik innsikt kan hjelpe meg å skille person og gruppe; at jeg ikke ser noen av deltakerne som representanter for en kultur, fordi jeg selv er forholdsvis fortrolig med nettopp den kulturen. En potensiell risiko kan likevel være at jeg kanskje tror at jeg vet mer enn jeg egentlig gjør – noe som igjen kan skape misforståelser. Dette har jeg prøvd å være bevisst på.

3.2 Semistrukturerte intervjuer

Hensikten med intervjuene var å få innblikk i enkeltmenneskers subjektive opplevelser og forståelser av disse opplevelsene, og av dem selv som mennesker. Jeg valgte derfor kvalitativt forskningsdesign med semistrukturerte intervjuer som forskningsmetode. Jeg kunne i tillegg ha benyttet en form for observasjon, men grunnet oppgavens transnasjonale eller bikulturelle utgangspunkt ville disse ha måttet finne sted i flere forskjellige kontekster, kanskje også inkludert kontekster hvor jeg som nordmann ikke nødvendigvis på en naturlig måte ville ha fått innpass eller hadde hatt forutsetninger for å gjøre gode, forståelige observasjoner. Dette ville dermed ha krevd mye mer tid og arbeid, uten at datamaterialet nødvendigvis hadde blitt bedre.

Datamaterialet består av transkriberinger av fire semistrukturerte intervjuer med norsksomaliske studenter utført på UiT – Norges arktiske universitets campus i Tromsø, høsten 2019. På forhånd utarbeidet jeg en løs intervjuguide som inneholdt de spørsmålene som etter litteratursøk og -gjennomgang fremsto som nyttige å finne svar på. Guiden brukte jeg flittig under alle intervjuene, og det var heldigvis ofte slik at den fungerte slik jeg hadde tenkt; nemlig at relativt korte enkeltspørsmål fra guiden inspirerte til forholdsvis lange og utdypende svar fra deltakerne.

En intervjuguide kan ifølge Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 28) variere både i hvor stor grad den styrer intervjuet og hvor detaljert og teoristyrte den er. Sånn sett finnes det ingen korrekt eller feil måte å lage en intervjuguide på. Jeg opplevde likevel at intervjuguiden nok for det meste ble ganske overfladisk, og kanskje bar preg av at jeg ikke på det stadiet hadde satt meg godt nok inn i litteraturen. Intervjuguiden ble et stykke papir som jeg til tider satt og nileste i en intervjusituasjon fordi jeg husket at jeg hadde et relevant spørsmål til noe som ble sagt, men ikke akkurat hvordan det var formulert eller hvor i guiden jeg kunne finne det. Dermed hadde jeg kanskje ikke god nok kjennskap til egen intervjuguide, selv om jeg trodde at jeg hadde det.

Situasjonen som intervjuer, som den intervjuobjektet ser til for å lede samtalen, var i tillegg ny for meg, og den nervøsiteten det medførte gjorde det kanskje også lett å glemme det jeg faktisk egentlig kunne. Kanskje ble selve guiden en distraksjon fra å føre en mer naturlig samtale, og stille de spørsmålene som måtte dukke opp underveis, fordi jeg underbevisst brukte den som en «oppskrift» på et intervju. Til tross for dette opplevde jeg at deltakerne var både tålmodige og forståelsesfulle, og jeg tror ikke sluttresultatet lider nevneverdig på grunn av selve intervjuguiden. Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 30-31) stilles det store krav til at man som intervjuer ved biografisk-narrative intervjuer forbereder seg godt gjennom å på forhånd tenke igjennom hvilke oppfølgingsspørsmål som kan fasilitere personens fortelling. Jeg tror at oppgaven kunne ha besvart flere spørsmål dersom jeg hadde evnet å formulere mer gravende spørsmål og dessuten hatt et bedre fokus på samtalen og vært bedre forberedt til å stille de mest relevante oppfølgingsspørsmålene.

Intervjuene fremsto i noe større grad enn det jeg på forhånd hadde håpet ville være tilfelle som intervjuer hvor jeg som forsker i stor grad styrte utviklingen i forhold til de spørsmålene jeg hadde forberedt på forhånd, heller enn mer naturlige samtaler. I utgangspunktet var min intensjon at deltakerne selv skulle styre samtalen, gjennom at de snakket om det som opptok dem innenfor et definert sett med temaer. Dette fordi jeg i utgangspunktet ønsket å tillegge informantene mer eierskap til prosjektet. Enkelte gjorde likevel dette til en viss grad, men jeg mener det er forståelig at en deltaker ikke nødvendigvis forteller alt de har på hjertet under et første eller andre møte med en masterstudent som forsker på deres etniske minoritetsgruppe. Jeg prøvde likevel å mentalt notere meg oppfølgingsspørsmål som dukket opp underveis i samtalen, og benytte dem til å drive samtalen fremover. Denne formen for datainnsamling bidro til at jeg var veldig fornøyd med den empirien jeg satte igjen med.

Hadde jeg derimot valgt å dele opp intervjuene over flere ganger, og kanskje snakket om bare ett enkelttema hver gang, så hadde jeg kanskje fått innhentet enda mer empiri. Det er likevel ingen garanti for at deltakerne ville ha gitt mer utdypende data, men de ville muligens ha fått bedre tid til å bli kjent med meg og mine intensjoner med forskningen. Spørsmål har noen ganger behov for å modnes før man ender opp med de beste svarene, men det var ikke noe jeg følte at jeg hadde tid til. Engstelsen for at deltakerne følte at jeg krevde for mye i en allerede travel studenthverdag, og for at intervjuene kunne ta opp for mye tid, gjorde at jeg valgte å gjennomføre kun ett intervju med hver av deltakerne.

Det semistrukturerte intervjuet er en samtale som legger opp til at deltakerne i stor grad kan fortelle om ting som er viktige for dem – innenfor gitte temaer – med muligheten for at deltakerne selv kan styre samtalen, og dermed forskerens oppmerksomhet, mot andre ting enn det forskeren på forhånd hadde forestilt seg at intervjuet skulle dreie seg om (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Slik kan også deltakeren selv komme inn på og besvare de spørsmålene som var forberedt på forhånd, uten at de nødvendigvis trenger å bli stilt eksplisitt. Jeg tror likevel intervjusituasjonen hvor jeg som forsker tok kontakt med deltakerne med spørsmål om å delta i studien, ble oppfattet som at det var jeg som skulle ha regien og derfor stilte spørsmålene som skulle besvares. Dette kan også skyldes settingen med én deltaker alene (som regel) på et grupperom sammen med meg, eller spørsmålsformuleringen min. Jeg opplevde likevel at svarene som oftest både ble tenkt godt igjennom og var utfyllende.

Møtene ble forsøkt planlagt på tidspunkter hvor det var minimal risiko for at samtalen skulle bli avbrutt av at noen måtte dra, men at den kunne avsluttes når det følte naturlig for begge parter. Virkeligheten var likevel aldri langt unna – studenter er tross alt ikke kjent for å ha så veldig mye tid til overs i deres timeplaner – og ringende telefoner førte til tider til at jeg følte på et visst press om å avslutte, selv om ikke dette kom til uttrykk fra deltakernes side og jeg stort sett fikk gått igjennom de spørsmålene jeg hadde forberedt. Noe annet som er viktig, er å sørge for å møtes et sted hvor først og fremst deltakeren, men også forskeren, føler seg avslappet og bekvem. Med tanke på at deltakerne var studenter i høyere utdanning, og dermed hadde et forholdsvis avslappet forhold til forskning uavhengig av vitenskap, bød ikke dette på problemer. Universitetets mange grupperom følte som velkjente og nøytrale arenaer hvor intervjuene kunne finne sted, samtidig som jeg sørget for å bestille rom i den delen av universitetet hvor den aktuelle deltakeren studerte.

Ved ett tilfelle var det veldig vanskelig å finne et ledig grupperom på campus, og jeg endte opp med å bestille det eneste som var ledig. Ved ankomst var det tydelig at dette ikke var et vanlig grupperom, men noe som lignet mer på et rom bibliotekets ansatte benyttet til lunsjpauser. De som satt der da vi kom godtok likevel at jeg hadde bestilt rommet, og gikk ut. Tilnærmet en time inn i intervjuet kom likevel en ganske oppgitt bibliotekar inn og ytret sin frustrasjon over at det fremdeles var mulig å bestille rommet på internett, og ba oss om å gå ut. Jeg spurte om vi ikke kunne sitte der bare 10 minutter til, men det ville vedkommende ikke høre på. Det intervjuet fikk dermed en brå avslutning, og til tross for at jeg og deltakeren prøvde flere andre steder var det den dagen ikke mulig å finne et sted å sitte i fred og ro. Jeg

opplevde intervjuet som veldig interessant, og syntes det var synd å måtte avslutte det, noe som gjorde meg litt ergerlig på universitetet for at de hadde latt meg booke et rom vi altså kom til å bli kastet ut av. Men det er som med livet generelt, at det uventede også hører med.

Under det første intervjuet var jeg ganske nervøs, kanskje både til tross for og på grunn av en runde med prøveintervjuer jeg følte gikk ganske dårlig under en skriveverkstedsamling med mine medstudenter, og selvsagt fordi det var mitt første intervju. Jeg opplevde heldigvis kjemien mellom meg og deltakeren som bra, og tror ikke jeg lot meg påvirke nevneverdig av at deltakeren (som var kvinne) valgte å ha med seg en venninne under intervjuet. Men det at jeg ikke følte meg trygg på intervjumetoden medførte nok en del nervøsitet, og tanker som «Hva er det jeg holder på med?», «Kaster jeg bort tiden til vedkommende?», osv.

Venninnen uttalte i etterkant at hun syntes det hun hadde vært vitne til var interessant, at hun kjente seg igjen i svarene som ble gitt, og at hun gjerne kunne tenke seg å være med. Det var positivt for meg å høre. Det at jeg fikk inntrykk av at intervjuet hadde vært en positiv opplevelse for primært deltakeren gjorde de påfølgende intervjuene lettere for meg, og intervjuene ble for meg en utelukkende positiv opplevelse som jeg gjerne skulle ha hatt flere av. Dessverre ble det en altfor sjelden opplevelse gjennom dette prosjektet, fordi jeg ikke fikk gjennomført så mange intervjuer som jeg skulle ha ønsket.

3.3 Etikk

Noe av det første jeg måtte gjøre da jeg skulle begynne med denne studien, var å melde den inn hos NSD, som er personvernombud for forskning i Norge. Dette fordi jeg skulle behandle personopplysninger, som hos NSD defineres som opplysninger og vurderinger som kan knyttes til enkeltpersoner, enten direkte eller indirekte, via koblingsnøkkel, ved at data kan spores tilbake til e-post/IP-adresse eller ved gjenkjennelig ansikt på bilder eller videoopptak (Dalland, 2017, s. 236-237). Intervjuene jeg gjennomførte var anonyme, og jeg ba også deltakerne om å unngå å nevne navn under intervjuene. Navn eller stedsnavn som ble nevnt under intervjuene, og som ikke var Norge, Somalia, Tromsø eller UiT, unngikk jeg å inkludere i transkripsjonene, igjen for at det skulle være vanskelig å identifisere deltakerne. Deltakerne er i tillegg anonymisert i selve oppgaven, slik at jeg i størst mulig grad har unngått å fremstille hver enkelt som et helhetlig menneske med forhistorie og opplysninger om studier og livssituasjon, igjen for å unngå at opplysningene skal kunne knyttes til deltakerne. Jeg har dermed heller ikke brukt fiktive navn, slik det ofte er vanlig å gjøre i slike oppgaver (Dalland, 2017, s. 239). Jeg har også unngått å bruke pronomen når jeg refererer til deltakerne, for ikke

å påpeke kjønn, med unntak av der det er innlysende – som når en deltaker snakker om å være minoritetskvinn eller å bruke hijab. Dette fordi det bare var én mannlig deltaker.

Opptakene av intervjuene ble gjort med en digital diktafon som var lånt fra Universitetsbiblioteket, og ble så overført til min personlige datamaskin. Jeg var påpasselig med å slette opptakene fra diktafonen før jeg leverte den inn igjen, og slettet lydfilene fra min datamaskin ved innlevering av oppgaven. Alle deltakerne fikk også kopi av og underskrev på en samtykkeerklæring med informasjon om prosjektets formål, hva deltakelse innebærer, hvordan personopplysninger oppbevares og brukes, deltakerens rettigheter og kontaktinformasjon til meg, min veileder og universitetets personvernombud. Som studenter ved høyere utdanning kan jeg være rimelig sikker på at deltakerne har forstått denne informasjonen.

Min motivasjon som masterstudent har selvsagt vært å skrive en oppgave som kan godkjennes, slik at jeg sitter igjen med en mastergrad. Det er i så måte jeg som forsker som blir å sitte igjen med mest etter dette prosjektet, og det er vanskelig for meg å kunne gi noe tilbake til deltakerne. Det jeg likevel håper – all den tid kunnskapskumulering er en langsom prosess med mange ledd – er at det finnes aspekter ved denne studien som på sikt kan bidra til kunnskaper som vil resultere i et mer inkluderende og bedre multikulturelt samfunn enn det vi har i dag, og på den måten gjøre livet lettere for både mine egne og deltakernes barn.

Jeg har valgt å konsekvent igjennom hele oppgaven bruke begrepet deltaker istedenfor begrepet informant (med unntak av der andre har valgt begrepet informant i deres egen forskning, og som jeg har gjengitt). Dette var et symbolsk valg jeg gjorde fordi jeg ikke ønsket å tenke på disse menneskene som noen som bare fantes for å gi meg den informasjonen jeg hadde behov for, sånn at jeg kunne bruke den til mine egne formål. Kanskje er det likevel det som har skjedd. Den kontakten som har vært mellom meg og enkelte av deltakerne siden intervjuene har ikke dreid seg om studien. Jeg har likevel forsøkt å være trofast mot det jeg forsto som deltakernes syn på de aktuelle spørsmålene gjennom hele prosessen. Blant annet er min bruk av begrepet norsksomaliere i oppgaven en direkte konsekvens av forslag fra flere av deltakerne.

Jeg sendte et utkast av oppgaven til alle deltakerne med forespørsel om det var noe de mislikte, var uenige i eller ellers ønsket å kommentere i forhold til utkastet. En slik skriveprosess er ofte mest stressende like før innlevering, og slik var det også for meg. Jeg

hadde derfor ikke et utkast jeg mente ville være godt nok til at deltakerne kunne kommentere på før to dager før innlevering, og den siste deltakeren fikk ikke tilsendt utkastet før dagen før innlevering. Dette er svært beklagelig, og kan ha ført til at det ble vanskelig for deltakerne å gi den tilbakemeldingen de kunne ha ønsket å gi.

3.4 Deltakerne

Det er ikke enkelt å finne statistikk over utdanningsnivå blant somaliske innvandrere og deres etterkommere. Det vi likevel vet, er at blant de ti største landene som elever med innvandrerbakgrunn har sine røtter fra, fullfører færrest videregående opplæring innen fem år blant dem med landbakgrunn fra Somalia (SSB, 2017). Blant norskfødte med innvandrerforeldre er det også de som har landbakgrunn fra Somalia som i minst grad fullfører videregående skole.

Likevel fortsetter elevene med innvandrerbakgrunn i større grad enn øvrige elever direkte over på høyere utdanning etter fullført videregående opplæring. Ifølge Dzamarija (2016, i SSB, 2017) begynte 64 prosent av norskfødte med innvandrerforeldre, 60 prosent av innvandrerne, men bare 42 prosent av de øvrige elevene som hadde fullført videregående opplæring våren 2014 på høyere utdanning høsten 2014. Mens andelen studenter i høyere utdanning i befolkningen som helhet i aldersgruppen mellom 19 og 24 var på 35 prosent høsten 2016, var den andelen blant norskfødte med innvandrerforeldre på 44 prosent. Men for innvandrere var den andelen bare på 18 prosent, så her er det store forskjeller.

Det er også verdt å påpeke at kategorien innvandrere ikke sier noe om botid, noe SSB (2017) også nevner som en faktor som har mye å si for hvorvidt en person er i utdanning. Blant norsksomalierne var 10,7 prosent i 2017 såkalt tidliginnvandrede, det vil si at de kom til Norge før fylte 6 år. Både for innvandrere og deres etterkommere har andelen som går direkte over på høyere utdanning økt siden 2001, med 4 prosentpoeng for innvandrerne og med hele 19 prosentpoeng for norskfødte med innvandrerforeldre.

Det er fremdeles slik at flyktninger har lavere utdanning enn andre innvandrere, og flyktninger fra Afrika har lavere utdanning enn flyktninger fra Asia, som igjen har lavere utdanning enn flyktninger fra Europa. De fleste somaliere i Norge har kommet hit som flyktninger, og tilhører ofte denne kategorien med lite utdanning, men til tross for at deres foreldre har lavere utdanning enn mange andre innvandrergrupper er det ingenting av det jeg har funnet som tyder på at tallene for de norsksomaliske innvandrerbarna skulle avvike fra

resten av gruppen barn av innvandrere. Blant mine fire deltakere er det én som er barn av somaliske innvandrere, mens de andre norsksomalierne kom til Norge som barn, og én tidliginnvandret. Jeg mener det faktum at de er oppvokst her og tar høyere utdanning gjør deres opplevelser interessante i forhold til oppgavens problemstilling.

3.4.1 Hvor mange deltakere er ideelt?

I forhold til oppgavens omfang mente jeg opprinnelig at fire eller seks deltakere fremsto som et passende utvalg. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) er 3-5 deltakere typisk for et studentprosjekt, men jeg fikk også veiledning på at hele ti deltakere heller ikke er for mange. Atina Kristiansen (2016) hadde tre deltakere (to ungdommer og en lærer) i sin oppgave, mens Tora Gautun Finnvold (2018) hadde fem deltakere, i tillegg til at hun gjennomførte en observasjonsstudie. At jeg hadde lest disse oppgavene på forhånd farget nok mitt syn på hva som var et passende antall deltakere for en slik oppgave. Min plan var derfor å intervju minst seks deltakere, hvorav tre av hvert kjønn, for deretter å vurdere hvorvidt det ville være nyttig for studien å utvide dette antallet til åtte. Dette også fordi det ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 21) er bedre å gjennomføre relativt få intervjuer, for så å analysere disse grundig, istedenfor å bruke mye tid på innhenting av informasjon.

Grunnen til at jeg tenkte at et partall antall deltakere var ønskelig, var fordi jeg tenkte at det var viktig å få med deltakere av begge kjønn – både for representasjonens skyld, men også for å være åpen for at her fantes kjønnsrelevante aspekter som kunne belyses. Spesielt tenkte jeg at det siste kunne være viktig fordi deltakerne har en kulturbakgrunn hvor det er en del kjønnsforskjeller – både i oppdragelse, tolerert oppførsel og i forhold til ting som er tabu. Med tre deltakere av hvert kjønn var det dermed 50 % større sannsynlighet for å avdekke avvikende mønstre eller historier enn dersom det bare hadde vært to av hvert kjønn.

Det viste seg at det var vanskelig å få dette til, og jeg fikk intervjuet tre kvinnelige og én mannlig deltaker. Kjønn er uansett ikke en eksplisitt del av oppgavens problemstilling, så dette ser jeg ikke på som et problem.

Deltakerne skulle være i gang med høyere utdanning, da min interesse nettopp var å utforske sammenhenger mellom identitet, framtidsutsikter og utdanning. Dette for å potensielt avdekke interessante aspekter i forhold til en eventuell kompensasjonsstrategi (Urban, 2012), eller andre viktige momenter innenfor temaet.

Den siste begrensningen var at jeg bestemte meg for å rekruttere deltakerne på UiT – Norges arktiske universitets campus i Tromsø. Det var også dette som gjorde at jeg valgte å gå bort ifra den opprinnelige planen min, som var at alle deltakerne skulle være førstegenerasjonsnordmenn – altså barn av innvandrere fra Somalia. Sjansen for å finne nok deltakere av den kategorien ved campus i Tromsø fremsto for meg som veldig liten, og jeg valgte derfor å inkludere både unge innvandrere fra Somalia og barn av innvandrere fra Somalia. Ifølge Erdal & Ezzati (2015) kan det jeg endte opp med være gunstig, fordi som de forklarer:

Den nåværende og utbredte kategoriseringen homogeniserer det som i virkeligheten er høyst heterogene sammensetninger. Det er også glidende overganger mellom ulike kategorier. Et barn som kommer til Norge i 6-årsalderen, vil begynne på skolen sammen med en som er født i Norge. Det er vanskelig å se hvorfor den førstnevnte skulle regnes som «førstegenerasjon» og den sistnevnte som «andregenerasjon» (Erdal & Ezzati, 2015, uten sidetall).

Derfor mener de at «å bevege seg bort fra kategorisering med utgangspunkt i innvandrer generasjon har en viktig signaleffekt og kan styrke tilhørigheten til Norge» (Erdal & Ezzati, 2015, uten sidetall), noe som også samsvarer med oppfatninger mine deltakere har uttrykt, og mitt valgte fokus på begrepet norsksomalisk fremfor andre begreper som poengterer innvandrer generasjon.

3.4.2 Hvor mange deltakere var det realistisk å finne?

I lys av de begrensningene jeg hadde satt meg var det en svært liten (men voksende) gruppe mulige deltakere jeg måtte finne frem til. Ifølge SSB (2017) fantes det den 1. januar 2017 i Norge 773 barn av innvandrere av somalisk opphav som var over 20 år gamle, og som dermed potensielt kunne ha vært i gang med en universitetsutdanning, og 816 som var mellom 16 og 19 år gamle. Det ser ikke ut til at SSB har registrert landspesifikke alderskategorier etter dette. Det er ikke mulig å si noe om hvor mange av disse igjen som kan være studenter, da SSB ikke har landvise tall for utdanning for barn av innvandrere. De tallene som finnes sier at så mange som 44,2% av barn av innvandrere i aldersgruppen 19-24 år tar høyere utdanning. Dersom man da går ut ifra at hele gruppen på 773 er under 24 år gamle, kan man kanskje tenke seg at tilgjengelig utvalg deltakere på landsbasis er på ca 340 individer, men dette er et svakt begrunnet estimat.

Det var i 2017 totalt 21.608 innvandrere fra Somalia som var over 20 år gamle, og 2.523 som var mellom 16 og 19 år gamle (SSB, 2017). Alderskategoriene fra SSB er dessverre ikke veldig hjelpelige i forhold til denne oppgavens problemstilling, og vi vet at det finnes

betydelig flere eldre blant innvandrede somaliere enn blant deres barn. Så mens kategorien 20-66 år til en viss grad kan brukes for etterkommerne – bare 9 prosent av den befolkningen var over 18 år gamle – utgjør den mer enn to tredeler av foreldregenerasjonen, og kan derfor ikke gi oss noen pekepinner på hvor mange av dem som studerer ved høyere utdanning. Det som dog var mest interessant, er hvor mange av dem som studerte ved campus i Tromsø høsten 2019, og det vet jeg ikke, men det var i alle fall ikke tilsynelatende veldig mange. Kanskje et ensifret antall, men det er en gjetning basert på mine egne observasjoner ved de delene av campus hvor jeg vanligvis befant meg.

Jeg har fra før av en god del kontakter blant somaliere i Norge. Det dreier seg om svigerfamilie, venner og kontakter jeg har knyttet gjennom sosiale medier. Jeg har blant annet benyttet meg av disse – men også av andre, ikke-somaliske kontakter – for å få kontakt med deltakere, og spurt om det var noen som kjente norsksomaliere som tok høyere utdanning. I noen tilfeller tok jeg mot til meg og spurte norsksomaliere jeg hadde hilst på tilfeldig på campus om de ville være med på prosjektet, med varierende hell.

Jeg er nok en ganske introvert person, og synes derfor ikke alltid at det er så lett å bare ta kontakt med fremmede mennesker og gå ut ifra at de ønsker å snakke med meg, og det har derfor vært tilfeller hvor jeg har sett somaliske studenter på campus, men ikke turt å gå bort til dem og spørre. Det er slikt jeg naturligvis ergrer meg over i etterkant – fordi det jo er unødvendig å tenke slik, og det verste som kan skje er at man kan få et nei – men det føles mye tryggere å bli introdusert for noen før man begynner å snakke om deltakelse i dyptgående, personlige intervjuer – eller i alle fall å ha truffet dem før. Og føler jeg det sånn, så er sjansen stor for at i alle fall noen av de potensielle deltakerne også føler det på samme måten.

Jeg intervjuet totalt fire deltakere. Det er kanskje skuffende i forhold til å forsøke å belyse et størst mulig mangfold av opplevelser og fenomener, men opplevelsene til disse fire er tross alt også mangfoldige og i seg selv veldig interessante. Det er jeg veldig fornøyd med, og det har heller aldri vært en målsetning å kunne presentere et komplett bilde av alle de mulige opplevelsene som finnes.

3.4.3 Kort presentasjon av deltakerne

Jeg fikk intervjuet fire unge norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet. Tre av de er kvinner og en er mann, en av dem er født i Norge og en innvandret før

barneskolealder. To var farmasistudenter og to studerte sosialantropologi. Jeg ønsker ellers ikke å gi beskrivelser av deltakerne, for å beskytte deres identitet, og vil dermed bare sporadisk opplyse om egenskaper ved en deltaker som har sagt noe, der jeg bedømmer at dette kan være relevant informasjon. Jeg har heller ikke laget aliaser eller kallenavn for å presentere dem som helhetlige personer, altså å sette informasjon om hver enkelt i et system som potensielt kan brukes til å identifisere dem.

4 Funn – med unge, norsksomaliske studenters egne ord

I denne delen av oppgaven vil det empiriske materialet presenteres, med fokus på de teoretiske områdene som ble presentert i oppgavens andre del. Det dreier seg om assimilering, transnasjonalitet og identitet, og sosial kapital og innvandrerdrev.

4.1 Om assimileringspress

Den underliggende forståelsen av begrepet integrering er i stor grad viktig for deltakernes selvforståelse og identitet. Føler man at han hører til, at man selv mestrer kulturforskjellene, og i hvilken grad mener man det er ens eget ansvar å tilpasse seg, eller føler man at samfunnet forventer større tilpasning enn det man selv mener det er behov for? Deltakerne ser ut til å ha et svært likt syn på integreringsbegrepets innhold og bruk i det norske samfunnet i dag. Alle sier de mener integrering er veldig viktig. En sier:

Jeg tenker det er et veldig viktig ord, å integrere seg i et land man har kommet til, i hvert fall lære seg norsk, i hvert fall vise at man vil ha en posisjon i samfunnet, og lære seg språket – man kan jo holde på de kulturelle verdiene sine, men samtidig (...) integrere seg. Få seg jobb, lære seg norsk.

Denne forståelsen av integreringsstrategien er lik den Berry (1997, s. 8-11) presenterer, kanskje med unntak av at det kollektive aspektet av integreringen ikke kommer direkte til uttrykk – men er nødvendigvis implisitt i å «holde på de kulturelle verdiene sine», fordi man vanskelig kan gjøre dette uten å ha et etnisk miljø rundt seg.

Uttalelsen om å «vise at man vil ha en posisjon i samfunnet» antyder at man som innvandrere har et ansvar for å «vise» – altså overbevise – majoritetsbefolkningen om at man er kommet til Norge for å delta i samfunnet, eller altså at man hører til her. Charles Taylor (2012, s. 420) påpekte som nevnt over (i del 2.1.2) at frykten for at viktige deler av samfunnets identitet vil bli tapt på grunn av innvandring gjør at det virker tryggere å insistere på at «de» først tilpasser seg til det «vi» tenker er fundamentalt, før vi kan gi dem medbestemmelsesrett – at de

assimileres før de kan integreres. Denne holdningen oppsummerer han på denne måten: «Win back our trust (and we doubt very much that you can) before we can accept you as equals».

En annen deltaker trekker frem at selv om man kan «lære seg» språket og verdiene, så kan det være «vanskelig for deg å integrere deg» hvis du «finner noe du ikke liker». Her tolker jeg at forståelsen av integrering også er blitt til assimilering, fordi det antydes at integrering krever at man fullt ut internaliserer bosettingssamfunnets verdier. Det er interessant at en av de unge norsksomalierne har internalisert denne forståelsen av integreringsbegrepet, trolig på bakgrunn av det offentlige ordskiftet i integreringsdebatten.

En deltaker sier:

Integrering er (...) at man får folk inn i et samfunn, men man lar dem på en måte også beholde (...) sin bakgrunn. Men (...) når min bakgrunn blir sett på som feil, ikke sant, når min bakgrunn blir sett på som ikke-norsk, så er det sånn, vil dere virkelig at jeg skal integreres i landet, eller vil dere at jeg skal assimilere meg etter norsk kultur?

Også her kan man finne en oppfattelse av at man ofte sier integrering når man egentlig mener assimilering, selv om holdningen hos sistnevnte ikke er internalisert i samme grad som hos de foregående nevnte deltakerne. Likevel er det umulig å nekte for at disse deltakerne har følt et assimileringstrykk i det norske samfunnet – og det altså til tross for at de tilhører en gruppe som, ifølge Berry (1997, s. 11), har mindre sannsynlighet for å velge assimilering, fordi de har et annet fysisk utseende enn den dominerende grupperingen. Opplever man i tillegg til assimileringstrykket også segregering, kan man ifølge Berry risikere marginalisering.

Flere av deltakerne problematiserte spesielt integrering av eldre mennesker, og en deltaker sier:

(...) det har mye med alder å gjøre også. Hvis et barn kommer til et nytt land, det er lettere for barn å integrere seg. Barnet vokser opp med det samfunnet han tilhører. (...) det lærer man fra barneskolen og ungdomsskolen, så integreringen, sånn sett, blir lettere. Også snakker man om integrering, la oss si eldre, som for eksempel faren min, skulle komme inn i Norge, det blir vanskelig for ham å integrere seg, uansett hvor mye han prøver.

En annen deltaker utdyper dette med å si at det kan være vanskelig spesielt for eldre somaliske kvinner å finne seg norske venninner, og trekker da frem somaliske kvinners «store sjal» som en mulig begrunnelse, noe som dermed antyder fordommer i majoritetsbefolkningen mot en slik klesdrakt. En deltaker snakker en del om det hun omtaler som en indirekte hijabnekt:

Fordi man kan ikke diskriminere basert på religion, men når man sitter i den intervjustolen, ikke sant, og skal søke på denne nye jobben, og de ser deg og du ser det sjokket, altså, du vet at du ikke får den jobben. De vet at de ikke kommer til å gi deg den jobben, men du sitter der og de rett og slett går igjennom spørsmålene de vil spørre deg, også går du. (...) «Ja, jeg får jo ikke den jobben», og det gjør du ikke. Det er også det at (...) jeg leste at det var et (...) sykehjem, (...) som sa at hijaben skremte de eldre. (...) For at de eldre skal føle seg komfortabel, så vil de ikke at en person med hijab skal jobbe der.

Videre trekker hun frem eksempler på påstander som at kvinner som bruker hijab er undertrykket, at de ikke bestemmer over sin egen kropp, og at hijab står i veien for norske verdier, og stiller så det retoriske spørsmålet om dersom hun hadde tilpasset seg norsk kultur, «kommer du til å se meg som hundre prosent norsk hvis jeg gjør det?» Dersom en rasialisering av begrepet innvandrere (jfr. Gullestad, 2002, s. 117) gjør norsksomaliere og deres etterkommere til en kategori av evige innvandrere – altså som på grunn av sitt utseende aldri vil kunne bli sett på som helt norske – hvorfor da forsøke å bli norsk? En av deltakerne peker nettopp på dette, og sier om innvandreres etterkommere at:

Det er samfunnet som gjør at de blir innvandrere. Skjønner du? På grunn av hudfarge, og så videre, og så videre (...), folk vil se på det forskjellig. Noen ville kalt sønnen sin for norsk, men innerst inne – utlendinger vet at de er utlendinger, uansett om du er født her eller ikke.

Deltakeren fortsetter, på spørsmål om det er noe som har gjort det vanskelig å vokse opp i Norge:

Det blir hudfarge. Enkelt og greit. Det utgjør en forskjell. Hvis jeg og en nordmann står foran et speil, vi ser en forskjell, og det er den forskjellen som (...) skiller oss. Og noen ser på det som et stort skille. (...) Men vi er forskjellig, liksom, det er det som har gjort forskjell for meg. (...) Altså, det er en åpen vei for mobbing. (...) Når en større befolkningsgruppe mot en mindre gruppe, da blir det fort (at) jeg passer ikke inn her. De begynner å si ting (...) jeg har opplevd mye rasisme, og det er også noe som gjør at jeg får sånn slags tankegang.

Altså er det spesielt de utseendemessige forskjellene deltakerne mener gjør det vanskelig å føle seg norsk, igjen jamfør Gullestads teori om rasialisering og Berrys teori om assimilering.

En av deltakerne mener også at begrepet integrering ofte benyttes av politikere for å fremstille «innvandrere og flyktninger som folk som (...) ikke er villige til å lære». Deltakeren fortsetter:

Men det er helt motsatt (av) hvordan de tenker. De tenker egentlig at de har skikkelig lyst til å lære språket fort, de er veldig opptatte av å være selvstendige, men det hjelper ikke å si integrering hvis du ikke gir folk mulighet. (...) Hvis jeg prøver, så hvis jeg ikke får muligheten til å få jobben – hvordan skal jeg komme i arbeidslivet?

Diskriminering på arbeidsmarkedet har også vært nevnt som en begrunnelse for kompensasjonsstrategier, og kan i tillegg – ifølge Itzigsohn og Salcedo (2005, s. 899) – føre til reaktiv transnasjonalisme, som betyr at man beholder sin identifisering med

opprinnelseslandet. Integreringen feiler, og man opplever seg segregert fra majoritetsbefolkningen. Dette er ikke en fysisk segregering, men like fullt en form for segregering fordi minoritetsbefolkningen hindres tilgang til enkelte goder.

Det en av deltakerne også forteller om, er en veldig rigid bevissthet på kulturforskjeller fra lærere, hvor annerledeshet var forventet og ble veldig ofte understreket. Deltakeren forteller:

Du kan se med en gang de snakker med deg at de er liksom «vi gjør det sånn her, og du», liksom, dere er liksom... Et slags skille mellom vi og dere, hele tiden fokus på hva som er vi og hva som er dere. (...) Det her er ikke bare noe jeg selv føler, jeg har snakket med mange ungdommer derifra så har jeg mange (...) som kjenner meg, som går på min skole nå, som når vi snakker med dem, så er de liksom veldig lite åpen, også er de sånn veldig (...) eller mer fordomsfull enn her. Du kan høre, for eksempel, «å, det er ikke rart at du oppfører deg sånn, du er fra der».

Deltakeren har altså opplevd et overdrevet fokus på kulturell bakgrunn og skiller, hvor forskjeller i større grad enn det som var tilfelle ble tilskrevet deltakerens geografiske opphav. Det kan ikke utelukkes at intensjonen bak disse utsagnene var å forstå eller respektere kulturforskjeller mellom lærere og elever, men det ble oppfattet ekskluderende og fordomsfullt, og innebærer et syn på både kultur og identitet som statiske verdier – noe de naturligvis ikke er.

4.2 Om identitet

4.2.1 Etnisk og nasjonal identitet

Deltakerne har forskjellige typer forhold til opprinnelseslandet; noen har et nærere forhold og andre har et mer abstrakt forhold. En av deltakerne sier følgende:

Jeg føler jo at jeg er somalisk, hundre prosent, men jeg føler liksom ikke at jeg har et forhold til hjemlandet. (...) Jeg husker nesten ingenting, så jeg føler liksom at Norge er mitt hjem.

Deltakeren identifiserer seg altså med en somalisk kulturell identitet, men frakobler denne identiteten fra landet Somalia. Dette er, ifølge Stephen (2007, s. 21), jamfør med en transnasjonal identitetsforståelse. Somalia omtales likevel altså som «hjemlandet», til tross for det manglende forholdet, og Norge er hjemmet. Dette kan kanskje skyldes en internalisert forståelse av at en person med et somalisk utseende, kultur og språk implisitt hører hjemme i Somalia. Det dreier seg dermed om bikulturalitet, hvor det finnes både en nasjonal identitet og en sterk etnisk identitet.

Deltakeren fortsetter senere, på spørsmål om hvorvidt deltakeren har følelser for hjemplassen:

Jeg knytter det liksom ikke til hjemplassen, jeg knytter det heller mer til at mamma og pappa er fra Somalia, og da tenker jeg, jeg er jo fra der de er fra. Bare det er ikke liksom hjemlandet, men det er liksom min mamma og pappa, og deres land.

Også her tolker deltakeren et kanskje ambivalent spørsmål om «hjemplassen» til å handle om Somalia. På spørsmål om hvorvidt deltakeren klarer å se for seg et bilde fra Somalia svarer deltakeren likevel: «Nei, jeg tenker heller mer på mamma og pappa».

Deltakeren synes ikke det er så veldig viktig at barna skal snakke somali, men sier at det er viktigere at de skal være praktiserende muslimer og følge religionen sin. Det at deltakeren velger seg enkelte deler av sin identitet som deltakeren synes er viktigere å overføre til neste generasjon, tyder på at det her dreier seg om en valgt identitet, men på sine barns vegner. Kanskje tenker deltakeren at det er viktig å snakke norsk i Norge – at alle har et felles språk, noe som nødvendigvis er enklest dersom dette språket er majoritetens språk – men at religionen er et avvik fra normen det er verdt å ta vare på, og som vil tillate at de neste generasjonene norsksomaliere beholder en distinkt identitet fordi assimilering av ovennevnte grunn ikke er et gyldig alternativ. Samtidig er religionen også et utseendemessig nøytralt fellesskap som inkluderer mange andre minoriteter i en felles identitet, og på den måten styrker den potensielle norsk-muslimske minoritetsgruppen. Deltakerens egen mor var likevel veldig opptatt av at deltakeren og søsknene skulle snakke somali hjemme, og at deltakerens barn må lære somali. Selv sier deltakeren også senere at dersom deltakeren ikke hadde kunnet snakke somali, så hadde det vært et tap; «Da hadde jeg jo følt meg utenfor det her somaliske samfunnet. Nå (...) blir jeg jo tatt godt vare på. De tar jo godt imot meg fordi jeg kan snakke somalisk (...) så de, dette somaliske samfunnet, de forventer jo at du skal kunne snakke somalisk selv om du er oppvokst her, eller så tenker de ‘åja, hun der er blitt fornorsket’, ikke sant, og da står du utenfor».

En annen deltaker har et helt annerledes syn på hva barna bør holde fast ved, og svarer følgende på spørsmål om hvorvidt vedkommende tror barna vil komme til å fortsette å ha et forhold til Somalia:

Det er veldig viktig at de holder bånd med der jeg kommer fra, det er jo blodet deres. (...) Det er jo en familierække som de må forholde seg til, det og. Og tradisjon, selvfølgelig. Tradisjonen min er jo, det lærer oss å ha kontakt, elske hverandre, og være der for hverandre. Det er familie som betyr mest, til syvende og sist.

Her er det ikke lenger religion eller språk som sees på som viktige – men andre kulturelle trekk. Når deltakeren her snakker om familie, så fremkommer det at det dreier seg om et

utvidet familiebegrep, som sannsynligvis inkluderer også svært fjerne slektninger. I en somalisk kontekst vil dette også kunne inkludere klanen, som er en intranasjonal, etnisk gruppering basert på avstamning. Deltakeren husker selv Somalia og hjemlassen, og har kontakt med de som bodde der, selv om de fleste nå er flyttet derfra. Om det da er Somalia eller en somalisk diaspora i andre land deltakeren mener barna bør holde fast ved, er derfor usikkert. Her er det også en sterk etnisk identitet, mens den nasjonale identiteten er vanskelig å spore i akkurat dette sitatet.

En tredje deltaker – som er født i Norge – svarer på spørsmål om å flytte til Somalia:

Ja. Ja, det kunne jeg. Men jeg tror jeg kommer jo tilbake til Norge en gang iblant. Men sånn fulltid tror jeg ikke, for jeg er jo somalier, men jeg har litt mer tilnærming til Norge. (...) Og det stedet man er født og oppvokst i, er jo det man tilhører også. Så ja, jeg ville vært og bodd der, og opplevd den somaliske kulturen på nært hold – altså, jeg opplever jo det nå, men i landet – men det er vanskelig å helt slippe kontakt med et område man er født og oppvokst i.

Selv om svaret kanskje antyder at den somaliske identiteten er sterkere enn den norske – til tross for at båndene til Norge er sterkest – passer det neppe overens med det Fangen (2006, s. 25-27) skriver om overdrivelse av de etniske identitetene, som hun ser på som en motreaksjon til en opplevelse av utstøting i det norske samfunnet. I motsetning til det som antydes av ordet utstøting, så dreier dette seg neppe om en form for utenforskap – for deltakeren er tilsynelatende godt fungerende og veltilpasset i det norske samfunnet, arbeider, og studerer ved UiT – Norges arktiske universitet. Deltakeren opplever nok likevel at hennes muslimske identitet er under press eller ikke får innpass i Norge, i form av negative opplevelser rundt bruk av hijab, men omtaler båndene til begge landene som viktige. En transnasjonalisme med sterke opplevde bånd til begge landene, med en sterk nasjonal og en sterk etnisk identitet.

På spørsmål om eventuelle barns forhold til Somalia svarer deltakeren:

Ja, når jeg gifter meg og får barn, så tenker jeg at jeg kommer vel til å ta dem til Somalia, ikke sant, og de kan få møte familie der, og oppleve Somalia på nært hold, så ja. Det er veldig viktig for meg, for jeg er jo somalier.

Transnasjonalitet trenger ikke å innebære mobilitet; også ikke-mobile migranter – de som har slått seg ned i vertslandet – og barn av migranter, kan ha transnasjonale bånd og praksiser, og det er tydelig her at opprettholdelse av den etniske identiteten er viktig, selv om man i tillegg har en sterk nasjonal identitet. Den beste måten å gjøre dette på vurderes å være besøk – kanskje kan man kalle det dannelsesreiser – til det som da blir det eventuelle barnets besteforeldres hjemland.

4.2.2 Norsksomalisk – ikke bare somalisk i Norge

Forholdet til Norge fremstår muligens som mer åpenbart og sterkere for deltakerne enn båndene til Somalia. På spørsmål om deltakeren kunne tenkt seg å ha dobbelt statsborgerskap – noe det nå er åpnet opp for, og som fremviser en ny og mer transnasjonal måte å tenke statsborgerskap på hos norske myndigheter – svarer en av deltakerne:

Det spiller liksom ikke noen rolle for meg, for jeg tenker å bo her hele mitt liv, så jeg tenker ikke å dra tilbake, selv om det blir fred og sann, for da er det jo å komme til et helt nytt land, og da må jeg jo liksom begynne alt på nytt.

Det er dermed klart at deltakeren innser at det er store forskjeller på det å være somalisk i Norge og det å være somalisk i Somalia – og omtaler det altså som «å komme til et helt nytt land». En annen svarer på spørsmål om å flytte tilbake til Somalia en gang i fremtiden hvis det blir tryggere følgende:

Nei, jeg har jo utdannet meg i Norge, da, også har jeg dannet fremtiden her, på en måte, bruker språket her, og yrket mitt kan jo brukes hvor som helst (...) Jeg har jo muligheten til det, men ikke som jeg har planlagt, nei.

På spørsmål om vedkommende tror foreldrene kunne tenke seg å flytte tilbake til Somalia:

Ja, altså mamma har jo snakket litt om det, da. Og altså kulden her, det er noe hun misliker. (...) Så når hun blir eldre, så har hun faktisk tenkt å kanskje bosette seg der, da, og være litt med familien der. (...) Ja, da hadde jeg reist oftere, faktisk. Det er sant. Da, hvis jeg skulle ha fått barn, så blir jo de med. Så tilknytningen er der hele tiden.

Det er nok naturlig at de som har levd større deler av livet sitt i Somalia i større grad lengter tilbake enn de som har kommet til Norge mens de ennå var barn, og det vil også være enklere for dem å reise tilbake fordi de kjenner til forholdene og kulturen der.

En annen deltaker svarer at det er viktig at barna vet at de er fra Somalia, at de er stolte over det, og at de er hundre prosent somalisk selv om de er født i Norge. Altså fokus på viktigheten av en sterk etnisk identitet. Deltakeren ville likevel ikke tatt barna med til Somalia, fordi «jeg synes ikke det er riktig». Altså er det ikke enighet i synet på viktigheten av tilstedeværelse i Somalia for å ha og opprettholde somalisk identitet og kultur. Samme deltaker beretter også om å ha vært i Somalia i 2017, og opplevde da en stor skuffelse i forhold til en forventning om å «komme hjem» og «føle at jeg er hundre prosent somalisk»:

Men jeg ble litt skuffet når jeg kom, fordi når jeg snakker med folk, hvordan folk tenker, snakker, væremåten, alt er annerledes, og (...) jeg følte at jeg er fra en annen (...) verdensdel. (...) Så det var da jeg begynte (...) å tenke mer på min identitet og egentlig hvem jeg er, også... Jo mer jeg tenker på det, så blir det komplisert, også bestemte jeg meg på en måte å tenke nei,

det er bare sånn det er. (...) Så lenge jeg vet hva jeg gjør og hvorfor (...) at jeg velger selv å være som jeg er, så er det nok.

Denne deltakeren insisterer altså på at man kan være hundre prosent somalisk, til tross for at man ikke kjenner seg igjen i den somaliske kulturen slik den er i Somalia. Deltakeren føler seg «hundre prosent» mer hjemme i Norge, men sier samtidig at «jeg har ingen hjemløshet».

Dette innebærer en delvis avvisning av eller fremmedgjøring i forhold til somalisk kultur og væremåte, samtidig som den somaliske identiteten ligger fast sammen med et individualistisk syn på at det er greit å være seg selv uten at ens handlinger og væremåte nødvendigvis trenger å defineres kulturelt. Deltakeren opplever å føle seg hjemme i det fylket hvor deltakeren vokste opp etter å ha kommet til Norge som tenåring, men opplyser likevel å ha somaliske kulturelle trekk. Dette viser at en etnisk identitet overhodet ikke er statisk, og lett kan forandre seg fra konteksten i hjemlandet til konteksten i Norge, jamfør Eriksen & Sajjad (2015, s. 98). En norsksomalier er altså noe annet enn en somalisk person som tilfeldigvis befinner seg i Norge.

En av deltakerne beskriver hvordan de transnasjonale båndene i stor grad avhenger av foreldrene og deres generasjon:

Ja, nyheter henger jeg litt med, da. Men jeg vil si foreldrene mine er mer oppdaterte på det. Så, det er på en måte kilden min, da, til nyhetene. Skjønner du? Så når jeg snakker med mamma, så er det alltid nyheter fra hjemme. At mamma eller bestemor eller onkel har giftet seg, eller det og det. Så det er der jeg på en måte har den koblingen, da. Det er foreldrene mine. Hadde det ikke vært for foreldrene mine, eller tante eller eldre generasjon som har vokst opp der, som har bedre tilknytning til Somalia enn det jeg har, så hadde det vært lite kontakt med meg og Somalia, hvis du skjønner? (...) Det er også det du sa, med at barna mines tilknytning, det er mitt ansvar, skjønner du? Det er foreldrenes ansvar. (...) Hadde det ikke vært for foreldrene mine, så hadde barna mine sann sett vært hundre prosent norske.

Båndene til Somalia er altså skjøre, og forsvinner trolig med tiden, ettersom det ikke er så lett å knytte nye bånd. Da blir det til slutt bare de norske båndene som står igjen. Likevel sier den samme deltakeren, om å kalle barn av innvandrere for andregenerasjons innvandrere:

Innvandrere vil de alltid være. (...) I teorien, så er de født i Norge, de skal være norske, de har norske pass. Men jeg vet hvordan samfunnet er, skjønner du? Det er samfunnet som gjør at de blir innvandrere.

Her er det dermed tilsynelatende en konflikt mellom synet på at barna hadde vært hundre prosent norske uten deltakerens foreldre, og at de samtidig alltid vil være innvandrere. Men det er fullt mulig å være innvandrer uten å nødvendigvis ha sterke bånd til et opprinnelsesland, jamfør Sayads (2004, referert i Odden, 2018, s. 86-87) begrep om dobbelt fravær. Dette tilsvarer ikke direkte til Berrys marginaliseringsbegrep (Berry, 1997, s. 11), men

dersom båndene til opprinnelseslandet blir så svake at man også mister sin egen kultur, og man heller ikke oppretter bånd til vertslandet, kan man bli marginalisert. En oppstått norsksomalisk kultur og et norsksomalisk miljø som har godt fotfeste og mye sosial kapital vil kunne hindre dette.

Igjen har vi også å gjøre med rasialisering, jamfør Gullestad (2002, s. 117, se punkt 2.2.4), fordi det antydes at det her er utseendet som gjør at deltakeren mener at deltakerens eventuelle barn alltid vil være – altså oppfattes som – innvandrere.

En annen deltaker svarer følgende på spørsmål om begrepet andregenerasjons innvandrere:

Altså, det er et begrep jeg bruker mye selv. Ja, jeg er jo en andregenerasjons innvandrere, (...) jeg har utenlandsk bakgrunn, men født og oppvokst i Norge. Men det er også det at (...) man er lik, i den sans at man er født og oppvokst, men man blir også sett på som ulik i den sans at man ikke er helt lik. Man er annerledes, man er forskjellig. Så den forskjellen kommer, man kommer aldri helt hundre prosent til å passe inn, ikke sant, man er stødige og stadig, egentlig, i spagaten, altså mellom to kulturer. Og to (...) samfunn, på en måte. Så jeg er norsksomalier, jeg legger ikke skjul på det, jeg er begge. Så jeg bruker det ordet stadig, men det ordet kan også bli brukt til å se ned og (...) være uhøflig, ved å si (...) du er ikke helt en av oss, ikke sant. Men jeg vet jo det, ikke sant, jeg blir jo ikke behandlet helt som alle andre, så det er egentlig noe man stadig bare må komme – ifølge meg – til bunns i, man må bare håndtere det.

Ved spørsmål angående begrepet førstegenerasjons nordmann, svarer den samme deltakeren:

(...) altså, det utelukker min identitet som somalier også, da. (...) Ja, det er delvis riktig, men det er ikke helt riktig heller. Så det er sånn. Det er vanskelig, man kan ikke helt si man er én ting, når man er to, ikke sant.

Deltakeren insisterer altså på sin plassering nettopp «mellom to kulturer» – det vil si transnasjonalt – og insisterer dermed på å få lov til å være to ting i en verden hvor mange fremdeles ønsker klare, gjensidig utelukkende kategorier. En annen av deltakerne svarer likevel på spørsmål om hvordan deltakeren tenker man burde omtale deltakerens barn istedenfor andregenerasjons innvandrere følgende:

Man kan bare si kanskje norsksomalier. Eller hvorfor har man behov for å referere til at mammaen hennes har innvandret? Jeg synes ikke det er så nødvendig.

På denne måten beholder deltakeren den transnasjonale identiteten, men fjerner den ukorrekte betegnelsen innvandrere. Denne kategorien fjerner dog skillet mellom de som har innvandret hit, og de som er født i Norge, og insisterer dermed på både at innvandrerne (den første generasjonen) hører hjemme i Norge – og på at de som er født og oppvokst her likevel har rett til å holde på sin somaliske identitet. Ifølge Erdal & Ezzati (2015, uten sidetall, se punkt 3.4.1) kan dette være ha en viktig signaleffekt og styrke tilhørigheten til Norge.

4.3 Om sosial kapital og innvandrerdriv

Flere av deltakerne omtaler foreldrene som motivasjon for deres valg om å ta høyere utdanning. En deltaker sier:

Det var enten medisin, eller farmasi eller ingeniør – det er jo det familien ønsker, liksom, at du skal (...) studere, og ha de beste karakterene på videregående, og (...) eller min mamma tenkte jo ikke på sykepleie eller noen sånne ting, hun tenkte medisin, eller, ja. Farmasi, eller noe sånt.

Det er interessant å legge merke til at deltakeren her – på vegne av moren, eller kanskje i samsvar med morens syn – kategoriserer medisin, farmasi og ingeniør som ønskede studievalg, men kontrasterer disse med sykepleie som et ikke-ønskelig studievalg. Lønns- og statusmessig i en norsk kontekst er det nok ikke grunn for å lage et slikt skille mellom farmasøyter og sykepleiere, men det er mulig at morens syn her skyldes egne oppfatninger fra en kontekst i for eksempel Somalia, eller rett og slett at mange oppfatter sykepleiere som underordnet – og dermed statusmessig mindre enn – leger, av den enkle grunn at sykepleiere ofte assisterer og kanskje til og med tar imot ordre fra leger.

På spørsmål om moren selv har utdanning svarer deltakeren nei, og det samme gjelder faren. Deltakeren har en eldre bror som er elektriker, studerer altså selv farmasi, og har en yngre søster som går på studiespesialisering på videregående skole. Deltakeren selv tror at morens ønske om at barna skal ta utdanning skyldes at hun selv ikke hadde den muligheten da hun var ung, og at hun kanskje ser at det er den eneste måten å få seg et stabilt liv på, og å bli økonomisk uavhengig. Hun mener også at det for morens del handler om status, noe jeg tolker til å bety innad i det etniske samfunnet. Når de etniske kontaktene er globale, kan dette forklare synet på sykepleieryrket som statusmessig mindre enn for eksempel farmasøtyrket, da dette nok er tilfelle i mange andre land.

En annen deltaker sier, på spørsmål om hvorfor valget ble å ta høyere utdanning:

Utdanning var viktig for meg, (...) å ta utdanning videre. Pluss at moren og faren min var ganske motiverende til at jeg skulle gå videre og ta utdanning, (...) og ha bedre muligheter enn de hadde. Altså, mamma og pappa kom til Norge for å gi meg og mine brødre et bedre liv, så jeg kan ikke sitte igjen uten utdanning, sant, så utdanning var noe som jeg alltid visste at dette her skal jeg gjøre.

Her igjen viser det seg at foreldrene har innprentet i deltakeren viktigheten av å ta høyere utdanning, men samtidig er det ikke like tydelig at de har lagt føringer i forhold til studieretning, noe som kanskje også understrekes av at deltakeren studerer sosialantropologi, og ikke noen av de tidligere definerte høystatusutdanningene. Dette imøtegår til en viss grad

bekymringen uttrykt av Mariann Stærkebye Leirvik (2016, referert i Kindt, 2018, s. 2) og andre om at innvandrerbarns suksess innen høyere utdanning skulle skyldes sosial kontroll – og at de dermed mangler den uavhengigheten som verdsettes så høyt i det norske samfunnet og utdanningssystemet. Deltakeren sier at faren begynte på jusstudiet da han kom til Norge, men så seg nødt til å slutte for å jobbe da deltakeren ble født, fordi moren var hjemmeværende. Dette kan også inspirere til takknemlighet for et barn som selv slipper å ta slike hensyn i forhold til sin utdanning.

En tredje deltaker har kjent på at familien ønsket at vedkommende skulle studere sykepleie – noe deltakeren ser i sammenheng med at det er to sykepleiere i familien – men deltakeren valgte heller å begynne på barne- og ungdomsarbeider på videregående skole. Da det så viste seg å være vanskelig å få praksisplass, ble det til at deltakeren tok påbygning og deretter bachelor i sosialantropologi. Den som inspirerte til dette valget var en karriereveileder ved karrieresenteret i byen hvor deltakeren vokste opp. Den etniske kapitalen har dermed i dette tilfellet ikke vært nok til å føre til det ønskede målet om å motivere deltakeren for høyere utdanning, men har i beste fall hatt behov for supplering fra en annen type sosial kapital. For det å vite at man skal oppsøke et karrieresenter – eller i verste fall bli geleidet dit av skolens ansatte – innebærer også en form for sosial kapital, men en som er forbundet med å bo i Norge heller enn med å være innvandrer. Ei heller i dette tilfellet er det noen grunn til å bekymre seg for at sosial kontroll og manglende uavhengighet skulle være opphavet til suksessen i utdanningssystemet.

4.3.1 Etnisk kapital eller aspirasjonskapital

En annen deltaker sier lite om foreldres involvering i utdanningsvalget, annet enn at faren hadde hatt en god stilling innenfor elektro i Somalia, deretter begynte på sykepleierstudiet da han kom til Norge, men måtte avslutte dette på grunn av at han var nødt til å arbeide for å forsørge familien, og nå arbeider som ufaglært helsefagarbeider. Deltakeren har en eldre bror som fremdeles ikke er ferdig på videregående skole, og moren har tidligere arbeidet som kantinemedarbeider. Deltakeren er dermed den mest målrettede i familien med hensyn til utdanning så langt, og beskriver å ha begynt på idrettslinja på videregående skole:

Også tredje året begynte jeg å tenke litt. Jeg så på fotballmulighetene mine fremover og tenkte (...) ja, det her kommer ikke til å vare lenge, (...) så jeg måtte begynne å se muligheter, og da tenkte jeg å prøve kjemi, fordi jeg har alltid vært nysgjerrig på det. Hvordan medisiner funker og legemidler og så videre. Og da tenkte jeg farmasi kan være noe, også tok jeg opp kjemi, også fikk jeg jo sekser. Det er jo motiverende i seg selv. Da tenkte jeg dette her kan være noe,

også leste jeg litt mer om farmasi og hva det dreier seg om, hva det går ut på, så jeg hadde litt interesse i det.

Personlige interesser og evner er dermed helt sentralt, noe som gjør at teorien om et innvandrerdriv mot særlige utdanninger drevet av etnisk- eller aspirasjonskapital tilsynelatende ikke passer like godt i dette tilfellet.

Også den andre farmasistudenten, som altså har beskrevet et foreldreinitiert driv mot særlige utdanninger, forteller om en interesse som førte til gode karakterer i fagene anatomi og biologi, samt et ønske om å hjelpe mennesker. Denne deltakeren hadde egentlig lyst til å studere medisin, men fant etter en erfaring fra arbeid i sykehjem ut at dette ikke ville passe, og så dermed farmasi som det nærmeste man kan komme til medisin.

Deltakeren som studerer sosialantropologi forteller også at det valget var styrt av personlig interesse for kultur og samfunn, samt av en forståelse av sin egen identitet som «i spagaten mellom to kulturer». Hadde det ikke blitt sosialantropologi sier deltakeren at det hadde blitt sosionom, sosialt arbeid eller lignende.

Deltakeren som gikk fra yrkesfagutdanning til sosialantropologi sier derimot at utdanningsvalget ble tatt ved å velge bort de utdanningene deltakeren ikke kunne tenke seg å ta, og dermed ble sosiologi, sosialantropologi og psykologi stående igjen som alternativer, og det endelige valget ble tatt. Deltakeren begrunner også valget med interesser: «(...) jeg var veldig interessert i kultur, for eksempel, og menneskerettigheter, hvordan verden fungerer, hvorfor vi er som vi er. Jeg er veldig interessert i slike ting, så da var det antropologi som var riktig.»

Finnvold (2018, s. 16) skriver i sin oppgave om diskriminering som sosial kapital. Blant annet peker hun på at hennes informanter har nevnt rasisme som motivasjon til å jobbe enda hardere med utdanningen sin, og hun foreslår derfor dette begrepet. Etter min forståelse samsvarer dette begrepet i stor grad med begrepet etnisk kapital, som inkluderer normer, verdier, og sosial kontroll i familien og det etniske nettverket som fremmer suksess i utdanningssystemet (Shah m.fl., 2010, referert i Leirvik, 2014, s. 21), nettopp fordi styrken til å omgjøre diskriminering til sosial kapital nødvendigvis må komme fra det etniske nettverket. Trolig vil også begrepet aspirasjonskapital til en viss grad kunne dekke dette, selv om fokuset der er mer på familien og mindre på sosioøkonomisk status. Denne oppgaven sier ikke heller noe om sistnevnte, annet enn at noen foreldre hadde utdanning fra hjemlandet og andre ikke.

En av deltakerne svarer følgende på spørsmål om hvorvidt det kan være noen fordeler man har som minoritet, som majoritetsnordmenn ikke har:

Ja, det er jo det at man kommer til et nytt land, tar seg utdanning – man blir jo sett på som sterk og modig. (...) Det krever jo masse arbeid, å liksom komme i likhet med etnisk norske som er født i landet.

Det handler altså om å overkomme de hindre som måtte eksistere for en person som innvandrer til Norge fra et annet land og kommer seg så langt at vedkommende begynner på høyere utdanning. Deltakeren hadde ikke opplevd det som vanskelig å vokse opp i Norge, og hadde ikke opplevd mobbing. Det dreier seg altså ikke om en personlig opplevd diskriminering, men likevel en anerkjennelse – eller i alle fall en implisitt oppfattelse – av at der finnes hindre for innvandrere når det gjelder å oppnå høyere utdanning, og at det fremstår som en tøff oppgave å overkomme disse hindrene.

En annen deltaker fokuserer på den mentale styrken det gir å ha levd et liv før ankomst til Norge, hvor spesielt materielle forhold var veldig annerledes, og sier:

Jeg vil si jeg er sterkere mentalt. (...) Jeg har forskjellig perspektiv på livet, jeg har sett hvordan de har det. Det er lettere for meg å verdsette ting, enn en som bare har bodd her i Norge. (...) og det har gitt meg mye selvtillit. (...) Skjønner du, folk er misfornøyd med Playstation, misfornøyd med det – mens jeg vet hvordan vi har det i hjemlandet, skjønner du?

Deltakeren peker deretter på de store mulighetene man har i Norge, og tar dem ikke for gitt – for i hjemlandet måtte man bekymre seg for hva man skulle spise i morgen, og det trenger man ikke i Norge. Innenfor psykologien ville man referert til dette fenomenet som resiliens, men jeg velger her å inkludere det under kategorien aspirasjonskapital.

5 Analyse

Jeg har tidligere definert to forskningsspørsmål som jeg mener kan brukes for å finne svar på oppgavens problemstilling. Det ene handler om tilhørighet og identitet og det andre om valg av og motivasjon for utdanning. Basert på det materialet jeg har innhentet under forskningsprosessen vil jeg i denne delen analysere meg frem til svar på disse spørsmålene.

5.1 Hvordan definerer unge norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet sin tilhørighet og identitet?

Akkulturasjonsstrategien integrering har vært sentral i denne oppgaven, fordi den både er den mest harmoniske av de fire akkulturasjonsstrategiene da den åpner for en dynamisk forståelse av identitet for innvandrere og for bostedssamfunn – og dessuten krever gode relasjoner

mellom majoritet og minoritet – og fordi den både i Norge og de fleste vesteuropeiske samfunn er definert som den ønskede akkulturasjonsstrategien. Den er på mange måter forutsetningen for et multikulturelt samfunn, og er den akkulturasjonsstrategien som best legger til rette for transnasjonalisme, en dobbel kulturell identitet og etnisk kapital.

Mine funn tyder på at deltakerne også i stor grad har begrepet integrering som forståelsesramme, jamfør den norske samfunnsdebatten. Men også i likhet med nevnte debatt var det utsagn som tydet på at begrepet har fått et innhold som ikke er like multikulturelt tilretteleggende som det burde ha vært, men som heller mot det assimilerende. Fra mitt ståsted er dette svært bekymringsverdig. Slike signaler fra storsamfunnet kan i verste fall føre til en reaktiv form for transnasjonalisme, hvor minoritetspersoner opplever at de ikke passer inn i bosettingslandet, og velger å heller identifisere seg med sitt eller sine foreldres hjemland hvor de ikke er bosatt.

Dette vil igjen kunne føre til at man tar i bruk akkultureringsstrategien separasjon, hvor man altså velger å beholde sin kulturelle identitet, samtidig som man ikke ønsker å omgås personer med en annen kultur. En slik strategi vil naturligvis være svært problematisk og kanskje til og med destruktiv for de det gjelder, all den tid det er vanskelig å delta i arbeids- og samfunnslivet i Norge uten å omgås majoritetsnordmenn og kulturbyggende institusjoner formet av og med norsk kultur, slik som skoler og barnehager. Dette vil igjen føre til manglende integrering og inkludering innenfor slike institusjoner.

Jeg vil likevel ikke overdrive denne bekymringen, da alle deltakerne implisitt eller eksplisitt viser ønske om å både beholde kulturelle elementer fra foreldrenes opphavskultur og å høre til i Norge. Det vises dessuten også aktiv opposisjon mot tolkningen av integrering som assimilering, og hevdes at begrepet integrering er noe politikere bruker for å fremstille innvandrere og flyktninger som folk som ikke er villige til å lære – selv om det motsatte faktisk er tilfelle.

Et flertall av de fire deltakerne opplyser å ha både en norsk og en somalisk identitet, altså en nasjonal identitet og en etnisk identitet. Det transnasjonale fokuset i oppgaven fordrer også en påpekning av at disse identitetene vil kunne aktiviseres på forskjellige måter i forskjellige sammenhenger, for eksempel ved at den etniske identiteten blir veldig synlig og viktig i en sammenheng hvor man kanskje er alene i å ha akkurat den spesifikke definerte etniske

identiteten, mens en nasjonal, norsk identitet kan aktiveres og bli veldig viktig ved utenlandsreiser – for eksempel til opprinnelseslandet, men også til andre steder.

Flere av deltakerne er veldig bevisste på hva som kan være vanskelig med integrering, og nevner spesifikt egne foreldre eller eldre damer med «store sjal» som eksempler på hvem integrering kan være spesielt vanskelig for. Hijab nevnes dog ikke bare i forhold til den lange jilbaben eldre somaliske damer ofte bruker, men også en av deltakerne som bruker moderne hijab uttrykker at hun opplever at mange ikke ønsker å ansette en som bruker hijab.

Det finnes ikke noe klart svar på hvilke deler av den somaliske identiteten deltakerne setter søkelys på viktigheten av å bevare og overføre til sine barn. Noen mener at språket er mindre viktig, og at det er religionen som er viktigst, men de fleste poengterer at barna bør lære språket og være stolt av å være somalisk, og for andre igjen er det viktigste at de holder kontakt med tradisjonene og familierammen. Noen uttrykker at det kan være viktig for barna å få oppleve Somalia, og at de kunne tenkt seg å ta barna med på det jeg har valgt å definere som dannelsesreiser. En annen mener at det ikke ville vært riktig for datteren å ta henne med dit, kanskje som konsekvens av egne opplevelser med å reise tilbake til et samfunn deltakeren ikke lenger følte seg hjemme i.

En av deltakerne nevner at moren har snakket om at hun kanskje kunne tenke seg å flytte tilbake til Somalia, blant annet fordi hun ikke trives med det norske klimaet, og nevner at dersom dette hadde skjedd, så hadde deltakeren og eventuelle barn naturligvis blitt å reise på besøk. En annen nevner at faren midlertidig har flyttet tilbake til Somalia, men forventer at han kommer tilbake. Deltakeren nevner også i forhold til at det nå er mulig å ha to statsborgerskap, at det nok vil kunne være viktig for foreldre- eller besteforeldregenerasjonen, som har oppvokst i Somalia, å kunne ha muligheten til å flytte tilbake. For de som har oppvokst i Norge mener deltakeren at det ville vært tungt å skulle flytte tilbake permanent.

Ingen av deltakerne har noen konkrete planer eller ønsker om å flytte tilbake til Somalia, og alle føler seg hjemme i Norge og ser for seg en fremtid her. Det legges vekt på at Norge er det kjente, det er her man har vokst opp og her man har livet sitt, her man føler seg hjemme. En deltaker mener at dersom man skulle ha flyttet tilbake hadde det vært som å begynne på nytt og måtte integrere seg i sitt eget land, og at deltakeren hadde blitt sett på som en utlending der, fordi deltakeren mener seg å ha en helt annen tankegang og mentalitet enn folk har der. En annen viser også til en opplevelse hvor deltakeren reiste tilbake og forventet å komme til

noe som var kjent og følt som hjemme, men besøket svarte ikke til forventningene fordi folk var veldig annerledes fra deltakeren selv. Deltakeren hadde trolig ikke vært oppmerksom på sin egen akkulturasjonsprosess.

Når jeg spør hvor de er fra, svarer alle deltakerne ganske umiddelbart at de er fra Somalia, inkludert deltakeren som er født i Norge og deltakeren som aldri har vært i Somalia. Alle identifiserer seg også som somaliske, men alle er også klare på at de hører hjemme i Norge. Begrepet hjemlandet, som noen bruker, og begrepet hjemme får da to forskjellig innhold. Hjemme er der hvor de bor, har vokst opp og ser for seg at de kommer til å i all hovedsak leve livene sine, mens hjemlandet er opprinnelseslandet, hvor foreldrene og deres etniske identitet kommer fra.

En av deltakerne forteller om å ha prøvd å identifisere seg med den delen av Norge hvor deltakeren vokste opp, da deltakeren flyttet til Tromsø og ble spurt om «Hvor er du fra?». Resultatet var at svaret ikke ble godtatt, og deltakeren fikk da spørsmålet gjentatt. Deltakeren skjønnte da at for å unngå å måtte svare flere ganger måtte deltakeren svare Somalia. Også en annen deltaker sier at uansett om deltakeren svarer Somalia eller stedet deltakeren vokste opp, så kommer det alltid et oppfølgingsspørsmål hvor det etterlyses svar på begge deler. Podkasten Svart og Hvitt med Philip Rynning Coker og Magnus Winterstoe tar opp denne problemstillingen i episoden Hvor kommer du EGENTLIG fra? (Coker & Winterstoe, 2021). Der påpekes det hvor problematisk det er å ikke godta en annen persons svar og definisjon på hvor han eller hun faktisk mener seg å komme fra, at de som spør slik implisitt uttrykker at de har nærmest en rett til å vite private detaljer om andre mennesker de nettopp har møtt, og at det de som spør på denne måten ofte egentlig ønsker svar på, men ikke tør å si direkte, er «Hvorfor er du melaninrik?», eller «Hvorfor ser du annerledes ut?».

En av deltakerne sier det rett ut: «Hudfarge utgjør en forskjell». Deltakeren mener også at «Det er samfunnet som gjør at de blir innvandrere», og om barn av innvandrere at «utlendinger vet at de er utlendinger». De rasialiserte prototypene kontrollerer altså identitetsforståelsen til deltakeren, som mener dette gjelder alle utlendinger og innvandrere. De andre deltakernes sterke selvidentifisering som somaliere kan tyde på det samme; at de føler det umulig å identifisere seg som nordmenn, kanskje fordi et slikt svar altså ofte ikke blir godtatt.

I utgangspunktet var jeg opptatt av begrepet andregenerasjons innvandrere, og ønsket å høre hva deltakerne mente om dette fordi jeg selv tenkte at det var veldig feil å kalle mennesker som ikke har innvandret for innvandrere. En av deltakerne var enig med meg, mens en annen ikke så noe galt i det. En mente som nevnt over at barn av innvandrere alltid vil være innvandrere uansett, mens den fjerde fortalte at deltakeren selv bruker dette begrepet ofte, om seg selv. Likevel mener sistnevnte deltaker at begrepet også kan brukes til å være uhøflig, ved å ekskludere noen fra å være «en av oss». Mitt eget forslag til begrep som kunne erstatte andregenerasjons innvandrere var som nevnt tidligere begrepet førstegenerasjons nordmann, men som deltakeren mente ville ekskludere den somaliske delen av deltakerens identitet. «Man kan ikke helt si man er én ting, når man er to», som deltakeren sier.

Begrepet norsksomalier nevnes av to av deltakerne, og er et begrep jeg etter hvert har begynt å like mer og mer. En norsksomalier hører utvilsomt hjemme i Norge, og er like utvilsomt på en eller annen udefinert måte somalisk. En norsksomalier er heller ikke bare en somalisk person som tilfeldigvis befinner seg i Norge; som deltakerne med deres forskjellige tilnærminger til både det norske og det somaliske viser, er det en identitet som ikke ekskluderer noen grad av somaliskhet, uavhengig av hvor man er født, og for så vidt også av hvor man befinner seg. Som sådan kan man kanskje også kalle det en transnasjonal identitetsforståelse, som samtidig også kan forstås som en kulturell identitetsmerkelapp fordi mange ikke lenger er kulturelt helt somaliske og heller ikke helt norske; men de er produktet av både den nasjonale og den etniske identiteten.

5.2 Hvordan begrunner unge norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet sitt valg av og motivasjon for valg av utdanning?

Blant motivasjonsfaktorene for utdanningsvalg som har blitt nevnt av andre forskere – og da kanskje særlig i forhold til etnisk kapital – er kulturforskjeller og rasisme. Dette er noe flere av deltakerne har vært inne på. Ofte dukker dette opp i forskningslitteraturen når det diskuteres hvilke yrker som kan gjøre det lettere å komme inn på arbeidsmarkedet, men det har ikke vært akkurat de svarene jeg har fått av deltakerne i dette prosjektet. En deltaker påpeker riktignok å ha «opplevd mye rasisme», men uten å koble dette direkte til valg av utdanning. Dette trenger ikke nødvendigvis bety at koblingen ikke finnes.

En annen er veldig bevisst på både at utseendet gjør det vanskelig å få arbeid og dessuten at deltakerens valg av utdanning nok ikke er det aller beste med tanke på å skaffe arbeid, men

mener at det er vanskelig uansett hvilket yrke man velger, når man er annerledes og dessuten kvinne. Deltakeren håper også at egen erfaring med kultur, samt det å ha en fot i flere kulturer, vil hjelpe deltakeren med tanke på å skaffe seg jobb innenfor det feltet og kanskje være en fordel, og har derfor valgt å studere sosialantropologi.

For motivasjon for valg av utdanning nevner to av deltakerne mamma, og én nevner foreldrene. Bare én omtaler valg av utdanning direkte som et spørsmål om hva mamma tenkte og ønsket. Her er det også en vurdering av hvorfor mamma ga de alternativene hun ga, og det dreier seg da om å kunne skape et godt liv i Norge og status. Det sies ikke noe om hva mamma i dette tilfellet baserte sine vurderinger på, og nedvurderingen av sykepleieryrket i forhold til farmasøtyrket er langt ifra innlysende ut ifra status og inntekt i en norsk sammenheng. Det er likevel ikke utenkelig at mamma faktisk har en både rasjonell og god forklaring, men som er basert på faktorer jeg som majoritetsnordmann ikke er klar over fordi jeg slipper å forholde meg til dem, og som denne oppgaven ikke har hatt som ambisjon å avdekke. Deltakeren forteller også om å ha hatt gode karakterer i biologi fra skolen, så det er ikke utenkelig at mammas innflytelse mot aktuell studieretning kan ha begynt tidlig, eller også være motivert av kunnskap om hva som er deltakerens sterke sider.

En annen nevner også mamma, ikke som en som har fått viljen sin i forhold til valg av utdanning, men likevel som et forbilde med tanke på å arbeide hardt og klare seg selv. Deltakeren har likevel opplevd et press fra familien om å velge en spesifikk utdanning, men har så stått imot dette presset og valgt sin egen vei, som til slutt ble sosialantropologi. Kritikken om at innvandrerbarn som tar høyere utdanning skulle mangle uavhengighet og dermed bare gjør som de får beskjed om av familien er altså i alle fall i dette tilfellet feil.

Deltakeren nevner derimot et møte med en karriereveileder ved det lokale karrieresenteret som noe som motiverte til høyere utdanning. Veilederen påpekte at det i et lite lokalsamfunn som det deltakeren da bodde i kan være vanskelig å få jobbene som ikke krever utdanning, fordi arbeidsgivere normalt har uformelle nettverk som tilbyr denne arbeidskraften. Beskjeden deltakeren fikk da var å bli til noe arbeidsmarkedet trenger, altså å ta en utdanning som gjør at deltakeren ikke lenger er en av veldig mange, men at deltakeren blir i stand til å tilby noe som er mer sjeldent. Da ville det bli lettere å komme inn på arbeidsmarkedet. Dette samsvarer med kompensasjonsstrategiene nevnt i denne oppgavens del 2.3, men tilskrives altså i dette tilfellet til en karriereveileder istedenfor det etniske samfunnet.

De to resterende deltakerne gir også en personlig begrunnelse for hvorfor de valgte som de gjorde, og forteller ikke om press om å velge spesielle utdanninger eller utdanningsretninger.

Den såkalte takknemlighetspraksisen er også en faktor som er nevnt av spesielt én av deltakerne, hvor det settes søkelys på hva foreldrene har gjort for å komme seg til Norge, og at motivasjonen for dette var å gi barna et bedre liv. Det er vanskelig å bedømme hva som har vært foreldrenes motivasjon når de har fortalt sine historier, men det at historiene fortelles ser jeg i seg selv på som lite bemerkelsesverdig. Uavhengig av motivasjon kan det naturligvis føre til en takknemlighetsfølelse hos barna for at deres liv er bedre materielt sett enn dersom foreldrene hadde blitt værende i Somalia.

En del av problemstillingen med takknemlighetspraksis handler om det at deltakerne opplever å ha flere muligheter enn deres foreldre, noe som nok er sant for de fleste mennesker verden rundt – men som jeg opplever at disse deltakerne fokuserer mer på enn det jeg tror majoritetsnormmenn gjør, trolig fordi foreldrenes mangel på muligheter er relatert til deres innvandrersstatus. Det gjelder både i de tilfellene hvor foreldrene hadde utdanning fra hjemlandet som de ikke kan benytte seg av i Norge, og hvor fedrene begynte på en utdanning da de kom til Norge som de ikke fikk fullført fordi de måtte forsørge familien. Hadde ikke disse fedrene vært innvandrere kan man jo tenke seg at det hadde vært lettere for dem å fullføre utdanningen, da det i en norsk sammenheng trolig er vanligere at mor også arbeider selv om hun har barn.

Det er bare én av deltakerne som spesifikt påpeker det at foreldrene kom hit for at barna skulle få et bedre liv, men to av deltakerne har fedre som har sett seg nødt til å avbryte utdanning i Norge på grunn av familiesituasjonen og to hadde også utdanning fra Somalia som de ikke kan benytte seg av i Norge. Deltakeren som i stor grad var påvirket av morens ønsker i forhold til valg av utdanning mener også at en del av morens motivasjon for å ønske at barna skulle ta høyere utdanning trolig var at hun selv ikke fikk denne muligheten.

Motivasjon er en viktig del av aspirasjonskapital, men bare en av deltakerne nevner spesifikt at foreldrene var motiverende. Likevel mener jeg at foreldre som forteller barna sine at de ønsker at de skal ta høyere utdanning normalt kan sees på som motiverende, selv om man også kan velge å se det som kontrollerende i forhold til utdanningsvalg. Det å vite at mamma eller pappa tror at du er i stand til å ta den og den utdanningen, og særlig når det dreier seg om en utdanning med harde krav eller stor prestisje, mener jeg uansett vil gi motivasjon.

Begge farmasistudentene forteller at de fikk gode karakterer innenfor henholdsvis biologi og kjemi, og at dette ga motivasjon for studier innenfor disse områdene. Deltakeren som hadde gode karakterer i biologi hadde også planlagt å studere medisin – som kanskje kan sies å være nærmere biologifaget enn det farmasi er – men erfarte så etter å ha jobbet i sykehjem at dette ikke passet for deltakeren, fordi det ble for vanskelig å måtte forholde seg til at pasienter døde. Farmasi fremsto dermed som det nærmeste man kunne komme uten å måtte forholde seg til det som ble emosjonelt vanskelig. Sosialantropologistudentene setter søkelys på interesser som motivasjon fremfor karakterer, men ingen av dem opplyser å ha siktet seg spesifikt inn mot sosialantropologi fra begynnelsen. Den ene sier at valget sto mellom sosiologi, sosialantropologi og psykologi, og den andre at det sto mellom sosialantropologi, sosionomstudiet eller sosialt arbeid. For begge falt det endelige valget på grunn av personlig interesse for kultur, menneskerettigheter og identitet. Gode karakterer har dog gjerne også sitt opphav i interesse for faget, så det er stor sannsynlighet for at alle deltakerne har valgt studier på bakgrunn av personlige interesser.

Det finnes også fordeler forbundet med det å være innvandrer. En av deltakerne forteller om å bli sett på som sterk og modig, trolig fordi det anerkjennes at det tross alt ikke er enkelt å komme fra en familiebakgrunn fra et samfunn i krig og oppløsning, og så skulle komme på like føte med innfødte nordmenn som kanskje burde ha mye bedre forutsetninger for å ta den studieplassen deltakeren altså likevel fikk. En annen deltaker nevner i tillegg at deltakeren er bevisst på hvordan situasjonen var økonomisk og materielt da deltakeren bodde i Somalia. Dette mener deltakeren gir mental styrke i forhold til nordmenn og gjør at deltakeren ikke gir opp like lett som dem, fordi de er bedre vant enn det deltakeren er. Dette gir deltakeren selvtillit.

6 Konklusjon

Målet med denne studien har vært å finne ut på hvilke måter unge norsksomaliske studenter ved UiT – Norges arktiske universitet opplever tilhørighet og identitet, og på hvilke måter disse opplevelsene påvirker deres utdanningsvalg. Dette har jeg gjort gjennom intervjuer med fire deltakere som var studenter ved UiT – Norges arktiske universitet høsten 2019, og som har somalisk bakgrunn. Jeg har fokusert mye på begreper og teorier rundt tilhørighet, akkulturasjon og identitet, fordi jeg mener det er viktig å være bevisst på hvordan man forstår og kan forstå det som her har vært undersøkt. En slik bevissthet legger grunnleggende føringer for hvordan man forstår det samfunnet vi alle er en del av.

Jeg valgte å dele opp problemstillingen i to forskjellige forskningsspørsmål, og har dermed også delt opp analysekapittelet i to deler. I dette siste kapittelet kommer jeg til å oppsummere og sy sammen disse to analysedelene, for å gi en konklusjon på oppgavens problemstilling. Dette er ikke matematikk, og det er heller ikke meningen innenfor samfunnsfagene å skulle kunne gi et svar man kan sette to streker under og som kan forstås som en universell sannhet. Vår oppgave er å observere fenomener og forsøke å forklare sammenhenger ut ifra det datamaterialet vi har tilgjengelig, og det gjør vi på bakgrunn av de teorier vi mener passer best for å forstå datamaterialet. Mine konklusjoner har oppstått i samspillet mellom mine egne forforståelser, datamaterialet fra deltakerne og mine tolkninger av dette, samt de teoriene som er presentert i denne oppgaven. De kan ikke allmenngjøres eller tas til inntekt for andre mennesker eller andre situasjoner, men de kan settes inn i sammenhenger og være en del av et større bilde.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Det fremstår så godt som selvfølgelig for alle deltakerne at de hører til i Norge, og at deres fremtid ligger her. De har også valgt sine studier med tanke på å leve livene sine her, selv om de opplever et visst assimileringstrykk som i verste tilfelle vil kunne føre til en reaktiv transnasjonalisme. For samfunnet som helhet er dette noe jeg mener det er viktig å være mer oppmerksom på enn det man har vært hittil. Særlig i forhold til utseende og hijab opplever flere av deltakerne at det foregår diskriminering, og noen mener dette gjør det vanskelig å komme inn på arbeidsmarkedet. Likevel knytter ikke deltakerne dette til deres valg av utdanning. En av deltakerne mener det hadde vært vanskelig på arbeidsmarkedet som minoritetskvinnene uansett hvilken utdanning hun hadde valgt, og at det dermed kan være bedre å velge en utdanning hvor man har andre fordeler vis-a-vis etniske nordmenn, slik som studier innenfor kultur, fremfor prestisjestudier.

Alle deltakerne er også opptatte av at de i tillegg til å høre til her ønsker å beholde forskjellige trekk fra foreldrenes og egen opphavskultur. De har dermed både en nasjonal og en etnisk identitet. Begrepet hjemme og begrepet hjemlandet har to ulike betydninger. Hvilke deler av den etniske kulturen det er viktigst å overføre til neste generasjon er likevel veldig usikkert. Flertallet ønsker å opprettholde den fysiske forbindelsen til Somalia ved å reise dit og ta med barna på besøk, selv om én mener dette ville være feil. Flere tenker at foreldrene nok kunne tenke seg å flytte tilbake til Somalia etter hvert, men for dem selv virker ikke dette som noe alternativ overhodet, kanskje med unntak av for en liten periode for å lære seg litt om kulturen

og historien. Ellers ville det innebære å begynne helt på nytt og måtte integrere seg i noe ganske annerledes og ukjent. At de ønsker å beholde denne kulturarven er et godt utgangspunkt for integreringsprosessen, så lenge bosettingssamfunnet i Norge er åpent for integreringsstrategien. At Norge er et assimilerende samfunn kan dog gjøre integreringen vanskeligere.

Det ser ut til å være enighet om at det ikke er mulig å assimileres og bli nordmenn, men flere foreslår norsksomalier som en akseptabel kategorisering og merkelapp. Slik unngår man å ekskludere en del av sin egen identitet, samtidig som man krever tilhørighet i det norske samfunnet. Denne kategorien fjerner skillet mellom de som har innvandret hit og de som er født i Norge med somaliskfødte foreldre, og insisterer dermed på både at innvandrerne hører hjemme i Norge og på at de som er født her like fullt har en somalisk identitet. Dette kan ha en viktig signaleffekt og styrke tilhørigheten til Norge.

Det er vanskelig å peke på en enkelt motivasjonskraft for valg av utdanning. I forhold til foreldrenes påvirkning er det nok begrepet aspirasjonskapital som ser ut til å passe best, fordi det inkluderer oppmuntring og støtte i forhold til utdanning, mens den etniske komponenten ikke er nevnt her. Det er i tillegg et tungt innslag av takknemlighetsgjeld her, og alle deltakerne er bevisste på at de har fått muligheter deres foreldre ikke fikk. Samtidig ser det også ut til at alle har hatt en indre motivasjon til akkurat det studiet de har valgt, som talent eller interesser, eller har som veldig mange andre tvilt seg frem til det studiet som til slutt ble valget. En av deltakerne har også blitt veiledet mot høyere utdanning av en karriereveileder, men gikk imot det studievalget familien ønsket. Det er dermed viktig å ikke overdrive foreldrekomponenten av utdanningsvalget, og jeg ser ingen grunn til å bekymre seg over sosial kontroll og manglende uavhengighet i forhold til studievalg. Foreldres ambisjoner og forventninger til barna ser ut til å være den enkeltkomponenten som her gir det største utslaget.

6.2 Videre forskning

Denne oppgaven er et bidrag til integreringsdebatten og samtalen om dagens Norge. Den inneholder noen funn som ikke kan generaliseres, men likevel kan være en del av et større bilde sammen med annen forskning. Samtalen blir til mens vi snakker, og for å forsøke å bidra til den videre samtalen vil jeg her forsøke å peke på spørsmål jeg mener bør utforskes nærmere i fremtiden.

Både denne oppgaven og litteraturen som er brukt i den konsentrerer seg i all hovedsak om høyere utdanning. De som tar utdanning på yrkesfagnivå er dermed oversett i denne litteraturen, som om deres utdanningsvalg ikke har konsekvenser for eller er farget av integreringsprosessen. Det hadde vært veldig interessant å kunne utforske slike fortellinger.

I likhet med Tora Gautun Finnvold (2018) ser jeg meg også nødt til å påpeke at det i min egen forskning og tidligere forskning om norsksomalere i stor grad er kvinnelige informanter og deltakere. Hva dette skyldes kan i seg selv være en interessant tilnærming, men først og fremst er det viktig å høre hvordan mennenes opplevelser skiller seg fra kvinnenenes. Det er også viktig å påpeke i sammenheng med høyere utdanning og yrkesfag at det i størst grad er de kvinnelige studentene som velger høyere utdanning.

Et aspekt av identitet som ikke kom frem i denne oppgaven, og som kunne ha vært veldig interessant er det Eriksen & Sajjad (2015) skriver om at det ikke er sikkert folk ønsker å defineres etter etniske og nasjonale linjer. I hvor stor grad er dette noe jeg som forsker bare har tredd nedover hodene på mine deltakere fordi jeg har gått ut ifra at det er slik folk ønsker å identifisere seg?

På sikt hadde det vært veldig interessant og viktig å finne ut hvilke konsekvenser denne satsingen på prestisjeutdanninger får for innvandrerminoritetene? Fører den til den ønskede forbedringen i minoritetsgruppens offentlige rykte? Hjelper det på den måten integreringsprosessen? Er det mer akseptert å bruke for eksempel hijab når man er lege enn når man er helsefagarbeider?

Referanseliste

- Basit, T. N. (2012). 'My parents have stressed that since I was a kid': Young minority ethnic British citizens and the phenomenon of aspirational capital. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 129-143. <https://doi.org/10.1177/1746197912440857>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-68. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Boski, P. (2008). Five meaning of integration in acculturation research. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(2), 142-153. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2008.01.005>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Cantle, T. (2012). *Interculturalism. The New Era of Cohesion and Diversity*. Basingstoke og New York: Palgrave MacMillan Limited.
- Coker, P. R. & Winterstoe, M. (Programledere). (2021, 16. februar). Hvor kommer du EGENTLIG fra? (nr. 6) [Podkast episode]. I P. R. Coker & M. Winterstoe (programledere), *Svart og hvitt*. Hentet fra: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9mZWVkey5idXp6c3Byb3V0LmNvbS8xNjQ0NzIxLnJzcm/episode/QnV6enNwcm91dC03ODk1MDk4?sa=X&ved=0CAQKqfYCaheKEwioo5ScmODwAhUAAAAAHQAAAAAQAAQ>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <http://www.jstore.org/stable/2780243>
- Cresswell, T. (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, 28(1), 17-31. <https://doi.org/10.1068/d11407>
- Crouch, C. & Pearce, J. (2012). *Doing Research in Design*. London og New York: Berg.
- Cusick, J. G. (2015). Historiography of Acculturation: An Evaluation of Concepts and Their Application in Archaeology. I J. G. Cusick (Red.), *Studies in Culture Contact: Interaction, Culture Change, and Archaeology* (s.122-138). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Det kongelige kommunal- og regionaldepartement (2000) *St.meld. nr. 15 Nasjonale minoriteter i Noreg – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar* (St.meld. nr. 15 (2000-2001)) Hentet den 13.11.2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/9b737d2114904b379fd4436c9a9bd1af/nn-no/pdfa/stm200020010015000dddpdfa.pdf>
- Dewing, M. (2009). *Background Paper. Canadian Multiculturalism*. (Publication No. 2009-20-E). Ottawa: Library of Parliament.
- Erdal, M. B. & Ezzati, R. T. (2015). *Alder, botid og livsfase: Integrering i et tidsperspektiv. Resultater fra prosjektet 'Possibilities and Realities of Return Migration'*. (PRIO Policy Brief 01/2015). Hentet fra: <https://www.prio.org/utility/DownloadFile.ashx?id=105&type=publicationfile>
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Faist, T. (2013). The mobility turn: a new paradigm for the social sciences? *Ethnic and Racial Studies*, 36(11), 1637-1646. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.812229>
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fangen, K. (2006). Assimilert, hybrid eller inkorporert i det etniske? Tilpasning og identifikasjon blant somaliere i Norge. *Sosiologisk tidsskrift*, 14(1), 4-33.

- Finnvold, T. G. (2018). *Norskfødte barn av innvandrede somalieres driv mot høyere utdanning*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Granberg, M. S. (2015). *Mobilitet, translokalisitet og stedstilhørighet; en studie av stedsopplevelser blant tilflyttere i Midt-Troms*. (Masteroppgave). UiT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høydahl, E. (2008, 8. oktober). Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato. Hentet den 31.05.2021 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/vestlig-og-ikke-vestlig-ord-som-ble-for-store-og-gikk-ut-paa-dato>
- Itzigsohn, J. & Giorulo-Salcedo, S. (2005). Incorporation, Transnationalism and Gender: Immigrant Incorporation and Transnational Participation as Gendered Processes. *International Migration Review*, 39(4), 895-920. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2005.tb00293.x>
- Jamal Al-deen, T. & Windle, J. (2015). The involvement in migrant mothers in their children's education: cultural capital and transnational class processes. *International Studies in Sociology of Education*, 25(4), 278-295. <https://doi.org/10.1080/09620214.2015.1083404>
- Kastoryano, R. (2018). Multiculturalism and interculturalism: redefining nationhood and solidarity. *Comparative Migration Studies*, 6(17). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0082-6>
- Keval, H. (2014). From 'Multiculturalism' to 'Interculturalism' – A commentary on the Impact of De-racing and De-classing the Debate. *New Diversities*, 16(2), 125-139. https://newdiversities.mmg.mpg.de/?page_id=1749
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdrev eller middelklassedrev? Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(17), 71-86. <https://doi.org/10.18261/ISSN.2535-2512-2017-01-05>
- Kindt, M. T. (2018). *Beyond heritage and acculturation: Accounts of upbringing, choices, and plans from children of immigrants in prestigious higher education in Norway*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kristiansen, A. (2016). *Mellom inkludering og ekskludering? En kvalitativ studie om somaliske barns møte med den norske skolen*. (Masteroppgave). UiT Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Lauglo, J. (1999). Working Harder to Make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 77-100. <https://doi.org/10.1080/13676261.1999.10593025>
- Leirvik, M. S. (2014). *Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Louis Wirth. (u.å.). I *Wikipedia*. Hentet 15.05.2021 fra https://en.wikipedia.org/wiki/Louis_Wirth
- Nathan, M. & Lee, N. (2016). Cultural Diversity, Innovation, and Entrepreneurship: Firm-Level Evidence from London. *Economic Geography*, 89(4), 367-394. <http://doi.org/10.1111/ecge.12016>
- Ndukwe, T. C. (2017). African Immigrants in Finland in Onward Translocal and Transnational Mobility and Migration, and the Political Implications. *Journal of Black Studies*, 48(2), 115-142. <https://doi.org/10.1177/0021934716680323>
- NOU 1995: 12 (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Hentet den 18.11.2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-12/id140252/>

- Odden, G. (2018). *Internasjonal migrasjon: En samfunnsvitenskapelig innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The Acculturation Experience: Attitudes, Identities, and Behaviors of Immigrant Youth. I J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam, & P. Vedder (Red.), *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity and Adaptation Across National Contexts* (s. 71-116). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. (1938). Memorandum for the Study of Acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/662563>
- Schiller, N. G., Basch, L. & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 645(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1992.tb33484.x>
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The New Mobilities Paradigm. *Environment and Planning A*, 38(2), 207-226. <https://doi.org/10.1068/a37268>
- Sinatti, G. (2008). The Polish Peasant Revisited. Thomas and Znaniecki's Classic in the Light of Contemporary Transnational Migratory Theory. *Sociologica*, 2(2), 1-22. <https://doi.org/10.2383/27725>
- Smith, S. J. (1999) The Cultural Politics of Difference. I D. Massey, J. Allen og P. Sarre (Red.), *Human Geography Today* (s. 129-150). Cambridge: Polity Press.
- Sommerlad, E. A. & Berry, J. W. (1970). The Role of Ethnic Identification in Distinguishing Between Attitudes Towards Assimilation and Integration of a Minority Racial Group. *Human Relations*, 23(1), 23-29. <https://doi.org/10.1177/001872677002300103>
- Statistisk sentralbyrå. (2000, 1. mars). Innvandring og innvandrere 2000. Hentet den 18.11.2018 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandring-og-innvandrere-2000>
- Statistisk sentralbyrå. (2002, 15. april). Innvandring og innvandrere 2002. Hentet den 29.10.2020 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandring-og-innvandrere-2002>
- Statistisk sentralbyrå. (2006, 15. desember). Innvandring og innvandrere 2006. Hentet den 29.10.2020 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandring-og-innvandrere-2006>
- Statistisk sentralbyrå. (2008, 1. desember). Innvandring og innvandrere 2008. Hentet den 29.10.2020 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandring-og-innvandrere-2008>
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 11. desember). Innvandring og innvandrere 2017. Hentet den 18.11.2018 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandring-og-innvandrere-i-norge-2017>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 9. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet den 26.05.2021 fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef>
- Statistisk sentralbyrå. (2021, 25. mars). Studenter i høyere utdanning. Hentet den 31.05.2021 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh>
- Steinkellner, Alice. (2017, 26. juni). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn>
- Stephen, L. (2007). *Transborder Lives: Indigenous Oaxacans in Mexico, California and Oregon*. Durham og London: Duke University Press.
- Støren, L. (2011). Pursuing educational ambitions? Higher education enrolment and the choice of study programmes among immigrant and non-immigrant youth in Norway.

- Irish Educational Studies*, 30(2), 159-177.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2011.569138>
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy and Social Criticism*, 38(4-5), 413-423. <https://doi.org/10.1177/0191453711435656>
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. W. (1958) Part IV: Life Record of an Immigrant. I Thomas, W. I. & Znaniecki, F. W., *The Polish Peasant in Europe and America* (bd. 4, s. 1831-1914). New York: Dover Publications.
https://brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas_1918/Thomas_1918d.html
- Urban, S. (2012). University education as a compensation strategy among second-generation immigrants. *International Migration Review*, 46(4), 919-940.
<https://doi.org/10.1111/imre.12005>
- Vanderbeck, R. M. & Dunkley, C. M. (2004). Introduction: Geographies of Exclusion, Inclusion and Belonging in Young Lives. *Children's Geographies*, 2(2), 177-183.
<https://doi.org/10.1080/14733280410001720494>
- Wiborg, A. (2003). Den flertydige lokale tilhørighet. I Thuen, T. (Red.) *Sted og tilhørighet*, Kulturstudier nr. 27, 127-152. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS.
- Wirth, L. (1945). The Problem of Minority Groups. I Linton, R. (Red.) *The Science of Man in the World Crisis* (357-372). New York: Columbia University Press.
- Øverbye, M. & Arnseth, A. (2004, 4. august). Utskrevet fire dager før trikkedrapet. *VG*. Hentet den 18.03.2020 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/jP9jbb/utskrevet-fire-dager-foer-trikkedrapet>

