

# **Førstegenerasjonsinnvandrere i høyere utdanning:**

*- En kvalitativ studie av relasjoners betydning for strukturell integrasjon*

**Morten Tholander**

Høsten 2008

Masteroppgave i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Universitetet i Oslo

## **Forord**

Jeg vil først takke mine informanter for at de stilte opp. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt til. Dere er anonyme i oppgaven, men dere vet selv hvem dere er.

Fra å være på bunnen av en dyp innsjø til å bestige de høyeste fjell er en metafor som kan passe godt for å beskrive de følelsesmessige svingninger masteroppgaven har medført. I bunnen av den dype innsjø har jeg hatt personer rundt meg som har bidratt til at situasjonen likevel har vært overkommelig.

Familien min er svært viktig for meg, viktige har de også vært for gjennomføringen av denne oppgaven. Ved støtte, oppmuntring, korrekturlesning og korrektur for øvrig. Mamma, pappa og Lotta jeg er utrolig takknemmelig!

Mariann du er den beste veileder en litt grønn masterstudent kan ønske seg. En lignende innsatsvillighet, støtte og faglig kompetanse skal man lete lenge etter. Og jeg tror heller ikke man finner det. Tusen takk for din utrettelige og helt avgjørende innsats!

Samboeren min bør for så vidt også nevnes her. Du har vært veldig tålmodig med meg. En mindre ryddig samboer enn jeg har vært de siste måneder finnes ikke. Det blir bedre fremover, det kan jeg love.

Og Trine da, du har vært så viktig du. 80 timers uker går lekende lett når jeg har en som deg.

Oslo, september 2008

Morten Tholander

## Sammendrag

Gjennom 7 intervjuer med første generasjons somaliere i høyere utdanning har jeg forsøkt å få et innblikk i erfaringer rundt relasjonelle forhold som kan ha innvirkning på deres valg av høyere utdanning og studietilværelse. Fokusområdet har vært både relasjoner til andre somaliere, og relasjoner til majoritetsbefolkningen. Det sentrale i denne sammenheng har vært å se både hvilke direkte og potensielle virkninger disse relasjonene kan ha og har hatt for deres valg av høyere utdanning og studietilværelse. Hovedproblemstillingen jeg har tatt utgangspunkt i er derfor: *Hvordan virker relasjonelle forhold inn på studievalg og studietilknytning blant første generasjon somaliere?*

De fleste av de unge voksne somaliere jeg har snakket med har lite kontakt med majoritetsbefolkningen. På grunn av sin religiøse tilknytning velger de fleste av mine informanter ikke å delta på arenaer der alkohol konsumeres. Dette kan ha betydning for de bånd de knytter til sine medstudenter (Pedersen 1994; 2001). En annen faktor er at den kommunikasjonen de inngår i med andre somaliere, og til en viss grad andre minoriteter, er mer avslappet, noe som kan gjøre at de søker seg til disse gruppene fremfor majoriteten. Mangelen på kontakt med majoritetsbefolkningen kan ha betydning for deres videre muligheter i arbeidsmarkedet, hvis man tar utgangspunkt i Mark Granovetters (1973; 1995) vektlegging av de svake båndes viktige betydning i denne sammenheng.

Jeg har tatt utgangspunkt i Goffmans (1956; 1967) begreper om fremtreden og ærbødighet for å beskrive mine informanternes interaksjon med majoritetsbefolkningen. Mine informanter mottar til tider lite ærbødighet, både på offentlige steder og i studiesituasjonen. Dette kan ha betydning for de bånd de knytter til majoritetsbefolkningen. Samtidig kan dette være avgjørende for hvorvidt de søker seg til arenaer der majoriteten ferdes. Mine informanter møter i størst grad situasjoner som kan oppfattes som diskriminerende med strategier som er egnede til å opprettholde egen fremtreden (Feagin 1991).

Et begrep som står sentralt i denne oppgave er sosial kapital. Dette begrepet er komplisert både gjennom at det har blitt brukt i et mangfold av sammenhenger, og at det ikke eksisterer noen overordnet konsensus blant forskere rundt hva begrepet egentlig innebærer (Kao & Rutherford 2004). Begrepet retter seg i all hovedsak mot positive goder en aktør kan ha tilgang til gjennom sitt sosiale nettverk (Coleman 1988; Zhou og Bankston 1994; Portes

1998). Portes (1998) kritiserer det faktum at sosial kapital kun har blitt ansett som en tilgang til positive goder. Normer kan også ha negative virkninger. En norm med negative virkninger, i forhold til valg av høyere utdanning, var sentral blant mange av de somaliere en del av mine informanter kom i kontakt med da de først kom til Norge. Denne har jeg har valgt å kalle ”normen om begrensede muligheter”, som innebærer en antagelse om at somaliere ikke vil ha de samme muligheter i arbeidsmarkedet som majoritetsbefolkningen, og at utdanning derfor vil være bortkastet. De fleste av mine informanter er nå i kontakt med en gruppe somaliere som i større grad er i utdanning, og som vektlegger sin religiøsitet. Gjennom denne religiøse tilknytning er det andre normer, med potensielt positive virkninger i utdanningssammenheng, som står sentralt. Studentene forteller om at religionen derfor har vært en motivasjonsfaktor i sammenheng med deres valg av høyere utdanning, samt studietilværelsen.

En annen faktor, som jeg har belyst i denne oppgave, er de relasjoner de unge voksne studentene har til sine foreldre, og hvilke virkninger dette kan ha i studiesammenheng. Tidligere forskning indikerer at sosial bakgrunn er sentral i forklaringen av utdanningsforskjeller (Grøgaard 1993; Hansen 1986). Det har også blitt trukket en sammenheng mellom normative forventninger, tross foreldres lave sosiale bakgrunn, og positive utfall i skolesammenheng. Disse normene ble opprettholdt gjennom sosial kontroll, belønninger ved etterfølgelse og sanksjoner dersom de brytes (Coleman 1988; Zhou & Bankston 1994). Studentene, jeg har snakket med, har foreldre som i liten grad selv har utdanning. Samtidig har de fleste kommet til Norge uten sine foreldre. Studentene forteller likevel om hvordan deres foreldre har vektlagt utdanning i løpet av oppveksten deres, og ser derfor foreldrene som viktig i valget av høyere utdanning. Dette kan skyldes at normene om utdanningens viktighet er internaliserte, og at etterfølgelse i mindre grad er avhengig av sosial kontroll, sanksjoner og belønninger.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>ii</b>
---------------------	-----------

<b>Sammendrag.....</b>	<b>iii</b>
------------------------	------------

## **Kapittel 1: Innledning, problemstilling og tidligere forskning .....** 1

<b>Innledning.....</b>	<b>1</b>
------------------------	----------

<b>Problemstilling .....</b>	<b>2</b>
------------------------------	----------

Relevante begreper .....	4
--------------------------	---

<b>Bakgrunn for valg av tema .....</b>	<b>4</b>
--	----------

Hvorfor førstegenerasjonsinnvandrere? .....	4
---	---

Utdanningens positive virkninger.....	4
---------------------------------------	---

<b>Somalieres situasjon i Norge.....</b>	<b>5</b>
--	----------

Hvorfor flyktet de? .....	5
---------------------------	---

Tilknytning til arbeidsmarkedet og rekruttering til høyere utdanning .....	5
--	---

<b>Kulturelle faktorer .....</b>	<b>7</b>
----------------------------------	----------

<b>Sosiale faktorer .....</b>	<b>7</b>
-------------------------------	----------

Å bli kritisert for å bli for norsk .....	8
---	---

Somaliere i media.....	8
------------------------	---

Kontakt med majoritetsbefolkningen .....	9
--	---

<i>Diskriminering på offentlige steder og i studiesammenheng .....</i>	<i>10</i>
--	-----------

<b>Oppgavens oppbygning.....</b>	<b>11</b>
----------------------------------	-----------

## **Kapittel 2: Teoretisk grunnlag og sentrale spørsmål.....** 12

<b>Aktørperspektivet .....</b>	<b>12</b>
--------------------------------	-----------

Aktørperspektiv på utdanning .....	13
------------------------------------	----

<b>Integrasjon .....</b>	<b>14</b>
--------------------------	-----------

<b>Strukturell- og økonomisk integrasjon.....</b>	<b>15</b>
---	-----------

<b>Kulturell integrasjon .....</b>	<b>16</b>
------------------------------------	-----------

<b>Sosial integrasjon.....</b>	<b>17</b>
--------------------------------	-----------

<b>Ytre sosial integrasjon.....</b>	<b>18</b>
-------------------------------------	-----------

Stigmatiserte etniske identiteter .....	18
---	----

Ritualer .....	19
----------------	----

<i>Interaksjonsritualer .....</i>	<i>21</i>
-----------------------------------	-----------

Strategier i håndteringen av diskriminerende hendelser.....	22
---	----

<b>Indre sosial integrasjon og sosial kapital.....</b>	<b>23</b>
Normer.....	24
<i>Normer: Internaliserte eller avhengig av ytre sanksjoner og belønning? .....</i>	<i>24</i>
Informasjon .....	25
Sosial kapital som bundet solidaritet.....	25
Hva sosial kapital vil innebære i min oppgave.....	27
<b>Oppsummering .....</b>	<b>27</b>
<b><u>Kapittel 3: Metode .....</u></b>	<b><u>29</u></b>
<b>Fleksibelt design.....</b>	<b>29</b>
<b>Utvalget.....</b>	<b>30</b>
Hvem sier undersøkelsen noe om.....	31
<b>Intervjusituasjonen.....</b>	<b>32</b>
Åpenhet og nøytralitet .....	33
Forskerens kjennetegn .....	34
<b>Forholdet mellom teori og empiri .....</b>	<b>34</b>
Empirien avgjørende for både teori og problemstilling.....	35
<b>Kategorisering, tolkning og analyse.....</b>	<b>36</b>
Nøytralitet i analysen?.....	36
<b>Etiske betraktninger .....</b>	<b>37</b>
Konfidensialitet .....	37
Fritt informert samtykke.....	38
Deltagelsens konsekvenser.....	39
<b><u>Kapittel 4: Sosial integrasjon .....</u></b>	<b><u>41</u></b>
<b>Mangel på kontakt med medstudenter fra majoritetsbefolkningen .....</b>	<b>41</b>
Avstand fra alkohol .....	43
<b>Å assimileres i større grad .....</b>	<b>45</b>
<b>Mangelen på svake forbindelser.....</b>	<b>48</b>
<b>Avsluttende betraktninger .....</b>	<b>49</b>
<b><u>Kapittel 5: Ytre sosial integrasjon .....</u></b>	<b><u>51</u></b>
<b>Om å ikke oppnå kontakt med medstudenter.....</b>	<b>51</b>
<b>Spørsmål om bakgrunn.....</b>	<b>53</b>
Konsekvenser for motivasjonen .....	55
<b>Media, noe som opptar og engasjerer .....</b>	<b>56</b>
Media avgjørende for diskriminering .....	57

<b>Diskriminering på offentlige steder .....</b>	<b>58</b>
Diskrimineringens følger for utdanning .....	59
<b>Strategier og reaksjoner .....</b>	<b>60</b>
Reaksjoner på negativ fremstilling i media .....	61
Å tolke situasjoner med forsiktighet.....	62
En konfronterende strategi .....	62
Skille mellom individene.....	63
En motsatt strategi .....	64
<b>Avsluttende betraktninger .....</b>	<b>65</b>
<b><u>Kapittel 6: Indre sosial integrasjon .....</u></b>	<b><u>67</u></b>
<b>Sosial kapital med negative virkninger .....</b>	<b>67</b>
Mange som stiller seg utenfor .....	69
<b>Skillelinjer knyttet til utdanning .....</b>	<b>70</b>
<b>Religion og sosial kapital.....</b>	<b>71</b>
Samhold rundt religionen .....	72
<b>Om foreldrenes påvirkning.....</b>	<b>75</b>
Mangel på støtte fra foreldrene.....	76
Utdanning uansett.....	77
<b>Avsluttende betraktninger .....</b>	<b>78</b>
<b><u>Kapittel 7: Avslutning .....</u></b>	<b><u>80</u></b>
<b>Sosiale og kulturelle faktorer.....</b>	<b>80</b>
Kontakt med majoritetsbefolkningen .....	80
<i>Konsekvenser av manglende bånd .....</i>	<i>81</i>
Sosial kapital innad i somaliske miljøer .....	82
<i>Motstridende krefter .....</i>	<i>82</i>
<b>Strategier .....</b>	<b>84</b>
Manglende ærbødighet avgjørende for strukturell integrasjon? .....	84
<b><u>Litteraturliste .....</u></b>	<b><u>86</u></b>
<b><u>Vedlegg 1: Forespørsel til informanter .....</u></b>	<b><u>viii</u></b>
<b><u>Vedlegg 2: Intervjuguide.....</u></b>	<b><u>x</u></b>
<b><u>Vedlegg 3: Samtykke fra informanter .....</u></b>	<b><u>xvi</u></b>

# **Kapittel 1: Innledning, problemstilling og tidligere forskning**

## **Innledning**

Det oppholder seg litt over 20 000 somaliere i Norge. De fleste av disse er flyktninger som har kommet de siste årene på grunn av borgerkrig og uroligheter i Somalia (SSB 2008; Forgaard og Dzamarija 2006; Gundel 2002; Fangen 2008). Somaliere i Norge har lav sysselsetting og lite utdanning sett i forhold til majoritetsbefolkningen, og enkelte andre etniske grupper (Daugstad 2007:15; Daugstad og Sandnes 2008:26). Dette har blant annet blitt forklart med språklige vanskeligheter på grunn av at mange somaliere har kort botid i Norge. En annen forklaring bygger på at mange somaliere har et mangelfullt utdanningsgrunnlag å bygge på siden det offentlige skolesystemet i Somalia brøt sammen i 1991 (Henriksen 2007:79-80; Eide og Simonsen 2007:149). Det kan anses som naturlig at nyankomne innvandrergupper som kommer fra krigsherjede områder vil ha slike hindringer for rekruttering til høyere utdanning og tilknytning til arbeidsmarkedet. På den annen side har enkelte samfunnsforskere uttrykt at det er fare for at det danner seg etniske underklasser. Dette innebærer en bekymring for at forskjellene vil gå i arv og at ulikhetene reproduseres (Wikan 1995; Brox 1991). På politisk nivå er det et mål om at vi skal ha et inkluderende samfunn, hvor alle har like muligheter til arbeid og utdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:33; Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2007:2). Derfor kan det også være sentralt å se på andre mulige faktorer som kan bidra til å kartlegge lav rekruttering til høyere utdanning blant somaliere i Norge.

Tidligere forskning har pekt på diskriminering og krenkelser av synlige minoriteter (Fangen 2006a; Høgmo 1997; 1998; Greek 2002). I liten grad har slike faktorer blitt koblet med lav rekruttering til høyere utdanning. I denne oppgave ønsker jeg å gi et innblikk i relasjoner somaliere har til majoritetsbefolkningen, og hvordan disse relasjonene eventuelt kan ha en innvirkning på deres motivasjon, vilje og evne til å studere. Annen forskning har belyst faktorer som knyttes opp imot relasjoner somaliere har til egen gruppe og kulturelle trekk blant somaliere i Norge (Fangen 2008; 2006b:29). Slike faktorer vil jeg også undersøke videre. Jeg vil se hvordan ulike kulturelle faktorer, samt relasjoner til andre somaliere kan være avgjørende for valg av høyere utdanning.



Jeg har intervjuet 7 unge voksne førstegenerasjonsinnvandrere fra Somalia, som studerer enten på universitet eller høgskole. Disse studentene er strukturelt integrerte. Strukturell integrasjon innebærer å delta i majoritetsbefolkningens klubber, klikker eller institusjoner (Gordon 1964:71). Å ta høyere utdanning innebærer deltagelse i institusjoner, og kan derfor anses som en form for integrasjon. Temaet i denne oppgaven er betydningen av studentenes sosiale relasjoner, i deres valg og møte med utdanningsinstitusjoner. Oppgaven vil fokusere på faktorer tilknyttet de unges sosiale relasjoner, både i og utenfor utdanningsinstitusjonen, og hvordan disse faktorene ser ut til å virke inn på de unges motivasjon, evne og vilje til både å påbegynne og gjennomføre sine studier.

Denne oppgaven tar utgangspunkt integrerte somaliere, i alle fall med tanke på strukturell integrasjon. Grunnen til at en slik tilnærming kan anses som hensiktsmessig er tredelt. For det første kan dette utgangspunktet avdekke hvilke relasjonelle inkluderende og ekskluderende faktorer som eksisterer. Videre kan et slikt utgangspunkt avdekke hvilke av de ulike faktorene som veier tyngst under ulike omstendigheter. Dette utgangspunktet kan også vise hvordan eventuelle utfordringer kan håndteres for å oppnå strukturell integrasjon.

## **Problemstilling**

Jeg vil ta utgangspunkt i følgende hovedproblemstilling:

- *Hvordan virker relasjonelle forhold inn på studievalg og studietilknytning blant førstegenerasjon somaliere?*

Et sentralt aspekt er å se hvem mine informanter omgås mest. Videre vil jeg se hvilke virkninger disse relasjoner har og har hatt i forhold til deres strukturelle integrasjon. I tillegg vil jeg undersøke om mine informanter blir utsatt for diskriminering på offentlige steder og i utdanningsinstitusjonene, og hvilke konsekvenser disse faktorer eventuelt kan ha for deres strukturelle integrasjon.

Videre har jeg to underproblemstillinger:

- *Hvilken innvirkning har kulturelle faktorer for studievalg og studietilknytning?*

Kulturelle faktorer kan ha betydning for studentenes sosiale liv som jeg senere vil belyse. Derfor kan det være sentralt å trekke frem ulike kulturelle aspekter i forlengelsen av de sosiale relasjoner.

Den andre underproblemstillingen jeg vil belyse er:

- *Hvilke strategier benyttes for å håndtere eventuelle utfordringer?*

Jeg vil se hvilke strategier studentene bruker for å håndtere de eventuelle utfordringer de står og har stått ovenfor både når det gjelder sosiale og kulturelle utfordringer i og utenfor utdanningsinstitusjonene. Dette perspektivet kan gi et innblikk i hvordan eventuelle hindringer kan overkommes.

I utgangspunktet vil mine informanternes erfaringer kun gi en indikasjon på hvordan deres relasjoner har hatt betydning, eller kan ha betydning, for deres valg av høyere utdanning og deres studietilværelse. Et mål for oppgaven er likevel, der det er mulig, å kunne trekke en del av disse erfaringene opp på et høyere nivå. Det vil si å kunne belyse den lave rekrutteringen til høyere utdanning blant førstegenerasjon somaliere igjennom mine informanternes erfaringer. Måten jeg vil gjøre dette på er ikke ved å trekke slutninger om hvordan disse erfaringene kan si noe om hele gruppens lave rekruttering. Jeg vil i stedet trekke frem mulige relevante forklaringer, som må belyses nærmere i fremtidig forskning. Viktig er det samtidig å ta høyde for at andre somaliere i Norge kan ha helt andre erfaringer og opplevelser enn de studentene jeg har intervjuet.

Videre i dette kapitlet begrunnes hvorfor disse problemstillingene kan anses som relevante for å kartlegge informantenes situasjon. Dette gjøres ved å trekke frem politiske målsetninger, tidligere forskning om somaliere og forskning generelt om minoriteter og utdanning. Samtidig legger dette et grunnlag som jeg vil bygge videre på i kapittel 2 hvor sentrale teorier vil bli trukket frem.

## **Relevante begreper**

Førstegenerasjonsinnvandrere er ifølge SSB (2003) personer som er født i utlandet av utenlandskfødte foreldre som har innvandret til Norge. En andregenerasjonsinnvandrer er født i Norge av utenlandske foreldre (SSB 2003). Første - og andregenerasjonsinnvandrere inngår i begrepet minoriteter. Fuglerud (2001) mener at skillet mellom minoritet og majoritet ikke er uproblematisk. Disse begrepene kan overdrive betydningen av etnisitet, og ikke ta høyde for individuell variasjon (Fuglerud 2001). Jeg vil være påpasselig med å ikke bedrive reduksjonisme, det vil si at jeg knytter alt mine informanter sier til deres innvandrerbakgrunn. Jeg vil benytte begrepene minoritet og majoritet som analytiske kategorier. Likevel er jeg bevisst på at skillene mellom disse kategoriene ikke er klart avgrensede.

## **Bakgrunn for valg av tema**

### **Hvorfor førstegenerasjonsinnvandrere?**

I januar 2007 var det rundt 341 000 førstegenerasjonsinnvandrere og 73 500 andregenerasjonsinnvandrere i Norge. Det kommer samtidig flere innvandrere til Norge, noe blant annet antallet mennesker med flyktningbakgrunn indikerer. I 1997 var det 63 500 mennesker med flyktningbakgrunn i Norge, i 2007 var det 125 100 med slik bakgrunn (Daugstad 2007:4,7). Poenget i denne sammenheng er å klargjøre at førstegenerasjonsinnvandrere er en stor gruppe, som blant annet også øker gjennom flere flyktninger. Hvordan disse inkluderes i samfunnet, hvilke barrierer de står ovenfor, og hvilke tiltak og forhold som må ligge til rette for en vellykket integrering er faktorer som kan være viktige å avdekke i denne sammenheng. Min oppgave kan sies å være et bidrag i denne sammenheng ved å se den betydning relasjoner kan ha for strukturell integrasjon.

### **Utdanningens positive virkninger**

Det finnes flere grunner til at utdanning kan være et viktig fokusområde. Utdanning kan anses som en måte å bli integrert på arbeidsmarkedet på (Fekjær 2007:367). Utdanning kan, i tillegg, som nevnt, ansees som en form for integrering i seg selv (Gordon 1964). I Norge er det på politisk nivå et mål om at vi skal ha et inkluderende samfunn, hvor alle har like muligheter for å delta, i tillegg til at alle skal bidra til fellesskapet. (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2007:2). Utdanning knyttes i følge Aamodt (1994) til arbeidsmuligheter, høyere status og posisjon i samfunnet. At flere innvandrere tar høyere

utdannelse, vil kunne bidra til økt innflytelse ved at minoritetenes egne stemmer blir hørt i media, i politikken og i samfunnet generelt (Aamodt 1994). Utdanning kan dermed medføre at minoriteter både bidrar til fellesskapet, og at de har større muligheter for deltagelse. Et politisk mål har dermed vært å øke rekrutteringen blant innvandrere til høyere utdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003:33).

## **Somalieres situasjon i Norge**

For å kunne forstå somalieres situasjon i Norge kan det være nyttig å trekke frem litt av Somalias historie. Dette kan bidra til å forklare noen av de utfordringene somaliere i Norge står ovenfor.

### **Hvorfor flyktet de?**

Mohamed Siad Barre regjerte i Somalia fra 1967-1991. Denne perioden startet rolig, men etter hvert økte motstanden mot hans regime. Barre forsøkte å undertrykke denne motstanden med makt. Dette medførte at situasjonen eskalerte, og i 1991 ble det borgerkrig i Somalia. Også i årene etter borgerkrigen har det vært mye stridigheter innad i Somalia. Spesielt er det i sørlige deler av Somalia uroligheter, mangel på infrastruktur, statsmakt og byråkrati. I nord derimot i det som kalles Somaliland, som er en delvis selvstendig del av Somalia, er det roligere, statsmakten fungerer, og valg blir jevnlig foretatt (Fangen 2008; Eide og Simonsen 2007:151,152).

Forholdene slik de har vært og er nå, har medført at mange har måttet flykte fra Somalia, mange av disse også til Norge. Uroligheter, matmangel, mangel på jobber og utviklingsmuligheter, er av de viktigste grunnene til at folk emigrerer fra Somalia (Gundel 2002; Fangen 2008). Innvandrere fra Somalia er en av de største innvandrergruppene i Norge med over 20 000 personer, målt ved inngangen til 2008 (SSB 2008).

### **Tilknytning til arbeidsmarkedet og rekruttering til høyere utdanning**

Førstegenerasjonsinnvandrere fra enkelte områder, og andregenerasjonsinnvandrere generelt deltar på lik linje, og i noen tilfeller i større grad enn majoritetsbefolkningen, når det gjelder høyere utdanning. Førstegenerasjonsinnvandrere fra Filippinene, India, Kina og Iran i alderen 30-44 år deltar i stor grad i høyere utdanning. I disse gruppene hadde mellom 30 og 42

prosent høyere utdanning (SSB 2003; Daugstad 2007:14,15). I andre innvandrergupper er deltagelsen i høyere utdanning mindre. Blant førstegenerasjonsinnvandrere fra blant annet Somalia i aldersgruppen 30 til 44 år har ca 10 prosent høyere utdanning mens landsgjennomsnittet i samme aldersgruppe lå på 30 prosent (SSB 2003). Samtidig er somaliske førstegenerasjonsinnvandrere i Norge den innvandrerguppen som har lavest sysselsetting og høyest arbeidsledighet. I forhold til sysselsetting var det i siste kvartal av 2006 31.7 prosent av somaliere i arbeid, 40 prosent av mennene og 21 prosent av kvinnene (Daugstad og Sandnes 2008:29,30)<sup>1</sup>. Disse tallene viser at deltagelsen er lav både i utdanningssammenheng og i arbeidslivet blant somaliere, sett i forhold til majoritetsbefolkningen og enkelte andre etniske grupper. Som jeg var inne på innledningsvis er det noen forklaringer som er sentrale når det gjelder å forklare somalieres lave sysselsetting og utdanningsnivå. Jeg vil nå utdype noen av de aktuelle forklaringene.

En av forklaringene på somalieres lave sysselsetting og lave utdanningsnivå er deres korte botid i Norge. I 2006 hadde 75 prosent av somaliere i Norge kommet i løpet av de siste fem årene, og 55 prosent i løpet av de siste to årene (Forgaard og Dzamarija 2006). Denne korte botiden kan innebære at språkproblemer vil være en sentral utfordring, noe som vil være en hindring i rekruttering til høyere utdanning og på arbeidsmarkedet. Studenter som i liten grad behersker norsk språk vil sannsynligvis ha problemer med å oppnå gode skoleresultater, samtidig som de trolig vil være mindre motiverte til å fortsette i utdanningssystemet (Henriksen 2007:79-80).

En annen forklaring på denne lave deltagelse kan være at det offentlige skolesystemet i Somalia brøt sammen i 1991 (Eide og Simonsen 2007:149). Mange av de som emigrerer fra Somalia vil derfor ha et mangelfullt utdanningsgrunnlag å bygge videre på. De vil dermed bruke lenger tid på å oppnå den grunnleggende kompetanse som kreves både i utdanningssammenheng og på arbeidsmarkedet (Henriksen 2007:79).

I min oppgave vil jeg se på andre eventuelle forhold som kan være avgjørende for lav rekruttering til høyere utdanning blant somaliere i Norge. Deres relasjoner både til egen gruppe og til majoritetsbefolkningen, samt deres kulturelle trekk, kan potensielt ha betydning for deres strukturelle integrasjon.

---

<sup>1</sup> Sysselsetting er summen av eiere og lønnstakere, her i aldersgruppen 15-74 (Daugstad og Sandnes 2008).

## **Kulturelle faktorer**

Katrine Fangen er av de som har studert somaliere mest inngående i Norge. Hun har gitt ut flere bøker og artikler som omhandler temaer som identitet, deltagelse og livssituasjon for personer med somalisk bakgrunn som lever i Norge (Fangen 2008, Fangen 2006a, Fangen 2006b). Ett av de sentrale begreper som Fangen beskriver er krenkelse. I ulike sammenhenger opplever somaliere at de kommer i vanskelige situasjoner i kontakt med det nye samfunnet, spesielt da i sammenheng med møtet med offentlige ansatte. Noe av dette kan, i følge Fangen, tilskrives kulturelle forskjeller, mellom Somalia og Norge. Den egalitære kulturen i Norge viser seg for eksempel igjennom janteloven. Det ikke å gi inntrykk av at man er bedre enn andre er et prinsipp som står sentralt her (Fangen 2006a:7). Den somaliske kulturen kan også betraktes som egalitær. Men denne egalitære kulturen uttrykker seg på en annen måte. Den viser seg blant annet igjennom at somaliere er opptatt av ikke bøye seg i støvet for noen, og at de er like bra som alle andre. Det å motta ting i tillegg til å vise takknemmelig for det man har mottatt, kan anses som et tegn på egen svakhet. Dette har hatt konsekvenser for deres møte med offentlig ansatte i Norge. I denne situasjonen kommer somaliere lett i en underlegen posisjon når de mottar noe og blir belært om noe, og deres holdninger om status, anerkjennelse, prestisje og rykte blir utfordret (Fangen 2008:71-75). Dette kan dermed lett føre til konflikter. Jeg vil se somalisk den kulturens betydning for tilknytning til utdanningsinstitusjoner. Oppstår lignende situasjoner som i Fangen beskriver, eller kan denne kulturen ha andre virkninger i en studiesammenheng? Dette er spørsmål som vil stå sentralt i denne oppgave.

## **Sosiale faktorer**

En av grunnene til at jeg vil ta utgangspunkt i sosiale faktorer er at dette tidligere er blitt trukket frem som en vesentlig motivasjonsfaktor når det gjelder valg om å ta høyere utdanning. Marianne Dæhlen gav i 2002 ut boken *Minoritets- og majoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo: om søkning, påvirkninger og forventninger blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*. Her undersøker hun blant annet familie og venners betydning for utdanningsvalg, både blant majoritet - og minoritetsstudenter.

Dæhlen (2002:27-29) finner at ikke-vestlige minoritetsstudenter anser venneforhold som viktigere for valg av utdanning enn majoritetsbefolkningen. Henholdsvis rapporterte 72,2 prosent av ikke-vestlige minoritetsgrupper at venneforhold var svært viktig i deres valg av utdanning, dette mot 35,7 prosent av majoritetsbefolkningen som vurderte venneforhold som svært viktig i denne sammenheng (Dæhlen 2002:30-32). Hvis relasjoner til venner er avgjørende for valg av høyere utdanning kan det være interessant se nærmere på disse relasjonene. Bli man oppmuntret av andre somaliere til å ta høyere utdanning, eller er det kanskje motsatt ved at nettopp relasjonene mellom somaliere som kan være avgjørende for deres lave rekruttering til høyere utdanning?

### **Å bli kritisert for å bli for norsk**

Dersom venneforhold er viktige i møtet med høyere utdanning kan det være sentralt å se hvordan somaliere som tar høyere utdanning, blir møtt av andre somaliere som ikke studerer. Dette innebærer å se deres meningsutveksling og relasjoner til egne landsmenn, med fokus på hvilke konsekvenser dette kan ha for deres deltagelse i høyere utdanning. Katrine Fangen (2006b:29) finner at enkelte av hennes religiøse informanter kritiserer andre somaliere som er mer assimileringssøkende for å bli for norske. Med assimileringssøkende menes her å søke i en retning av en norsk identitet (Fangen 2006b:30). Er det å ta høyere utdanning noe som innebærer å bli for norsk og derfor møtes med negativitet og kritikk fra andre somaliere er et spørsmål som vil stå sentralt i min oppgave.

### **Somaliere i media**

Mange nordmenn oppfatter somaliere som en ”problematisk gruppe” (Engebrigtsen og Farstad 2004:16). I følge Eide og Simonsen (2007) er somaliere lavest rangert i alle statistikker som måler tilpasning til det norske samfunnet. Disse innebærer høy kriminalitet, bruk av khat, tvangsekteskap, omskjæring og vold, og er samtidig blant de fenomener som media først og fremst fokuserer på. I tillegg beskriver Eide og Simonsen pressens fremstilling av somaliere. Denne fremstillingen baserer seg på et mistenkelig tonefall. Det er implisitt en draging mot å fremstille somaliske asylsøkere som kriminelle. Det er også slik at svært få saker i media fremstiller somaliere på en entydig positiv måte (Eide og Simonsen 2007:147-157). Ingunn Klepp (2002) finner et lignende fenomen, i nettavisene i Norge hadde rundt 90 prosent av sakene om somaliere et negativt fokus.

Mange av de somaliere Fangen (2006a, 2008) har intervjuet føler seg som en negativ stereotypi, og oppfatter at somaliere presenteres som utelukkende kriminelle, desintegrerte og farlige i media. Det sentrale i min oppgave blir denne fremstillingens eventuelle konsekvenser for somalieres valg av høyere utdanning. Hvis denne fremstillingen medfører sinne og aggresjon mot det norske samfunnet, kan dette eventuelt hemme viljen, evnen og motivasjonen for deres strukturelle integrasjon. En annen eventuell utfordring i denne sammenheng er hvis medias fremstilling gjenspeiler eller påvirker majoritetsbefolkningens generelle antagelser om somaliere. Medias fremstilling kan, som Giddens (1997:364) påpeker, påvirke aktørers persepsjonskategorier. Hvis disse studentene blir møtt med skepsis, stereotypisering og diskriminering vil dette kunne være en utfordring i studiesammenheng. Hvordan medias fremstilling kan utgjøre en utfordring, og hvordan denne utfordringen håndteres, er temaer jeg vil komme inn på i analysen.

### **Kontakt med majoritetsbefolkningen**

I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i de sosiale relasjonene mine informanter har til majoritetsbefolkningen. Berg (2002) hevder at førstegenerasjonsinnvandrere, fra enkelte områder, kan føle seg underlegne i forhold til majoritetsbefolkningen på bakgrunn av at deres språk mangler spontanitet. På bakgrunn av denne mangelen på spontanitet kan det være vanskelig å uttrykke sine følelser og kompliserte tanker. På bakgrunn av dette blir innvandrerne ofte betraktet som enkle og kjedelige, fra majoritetens perspektiv. Dette fører videre til at få av disse etablerer vennsforhold med majoritetsbefolkningen. Spesielt har etniske grupper som er stigmatiserte og kulturelt fremmede i forhold til majoritetsbefolkningen problemer med å etablere vennsforhold, og møter sjeldent innfødte i uformelle sosiale kontekster (Berg 2002; Valenta 2008:15).

Marit Greek har vært i kontakt med ulike minoritetsstudenter på høgskolen i Oslo. Studentene hun har intervjuet har gjennom Norsk fagspråk ønsket språklig veiledning i faglig kontekst. Fokuset i hennes undersøkelse er minoritetenes relasjoner til medstudenter og lærere. Greek (2002) finner at misforståelser og kommunikasjonsproblemer var et sentralt problem for hennes informanter. Flere av informantene hadde kommunikasjonsmessige og faglige problemer i sammenheng med gruppearbeid og kollokviegrupper (Greek 2002:8,9). Dette er perspektiver som også vil stå sentralt i min oppgave. Jeg vil undersøke på hvilke måter mine informanter samhandler med sine medstudenter, og videre hvilken betydning dette kan ha for



deres studietilværelse. I kapittel 2 vil jeg formulere noen interaksjonsmessige perspektiver fra Erving Goffman som kan anses som sentrale i denne sammenheng.

### ***Diskriminering på offentlige steder og i studiesammenheng***

En del forskning er gjort på området diskriminering og forskjellsbehandling av minoriteter i Norge tidligere. I forhold til opplevelser av forskjellsbehandling og diskriminering av minoriteter har Asle Høgmo (1997) gitt ut boken *Fremmed i det norske hus: innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby* og artikkelen *Fremmed i Paradiset - Innvandrernes opplevelse av etnisk ekskludering i en norsk småbyhverdag* fra 1998. Høgmo søker blant annet å avdekke eventuell diskriminering og forskjellsbehandling av ikke-vestlige innvandrere, samtidig som han ser på hvilken form diskrimineringen har, og hvordan denne oppfattes fra minoritetenes side. I tillegg tar han for seg hvilke konsekvenser dette har for deres videre tilpasning til samfunnet (Høgmo 1997:62,63).

Høgmos informanter forteller om diskriminering og forskjellsbehandling i samhandling med majoriteten. Stirrende blikk var den diskrimineringen som informantene i Høgmos studie oftest ble utsatt for. Denne form for diskriminering kan anses som fordekt og skjult, og vanskelig å oppfatte dersom du ikke er del i denne samhandlingen. Blikk kan være meningsformidlende, eksempelvis å stirre lenge på en person kan være en indikator på at man oppfatter denne personen som annerledes og ikke velkommen. Greek (2002) finner et lignende fenomen i studiesammenheng. De fleste av hennes informanter forteller om at de ved en eller flere anledninger har opplevd å ha blitt diskriminert eller forskjellsbehandlet. Denne opplevde forskjellsbehandlingen og diskrimineringen tok ofte form som lange stirrende uvelkomne blikk (Greek 2002:31-36,49). Dette er det Erving Goffman (1956) kaller seremonielle regelbrudd, som jeg vil komme tilbake til under kapittel 2. Både Høgmos og Greeks informanter tok slike regelbrudd innover seg, de følte som ubehagelige og invaderende. Slike og andre diskriminerende hendelser ble ofte karakterisert som sporadisk forekommende, men likevel en risiko. Denne risikoen ble fra informantenes synspunkt ansett som ubehagelig på grunn av måten de oppfattet slike meningsytringer, samt at hendelsene i mange tilfeller ikke var egnet til å forsvare seg mot (Høgmo 1998:11,35,191). Konsekvensene dette hadde for informantene i Høgmos studie var at de ofte unngikk situasjoner av frykt for slike regelbrudd. Eksempelvis var det to av informantene i Høgmos studie som unngikk køene for å hente studielånet sitt. Dette fordi de hadde opplevd, og fryktet at de igjen kom til å

oppleve, å bli sett som snyltere. Denne forståelsen fikk informantene igjennom blikk og gester de hadde opplevd i slike køer tidligere (Høgmo 1997:71,72). Dette er dermed opplevelser som kan ha ekskluderende effekter i møtet med majoritetsbefolkningen i en studiesammenheng. Dette er også en av grunnene til at jeg vil benytte Goffmans teorier om seremonielle regelbrudd i denne oppgave. Tjener slike hendelser til at minoritetene unngår samhandling med majoriteten? Og vil dette utgjøre en utfordring med tanke på både valget av høyere utdanning og for studietilværelsen? Jeg vil bygge videre på disse perspektivene og forsøke å få inngående kjennskap til hvilke eventuelle konsekvenser slik diskriminering kan ha. Dette med fokus på mine informanternes motivasjon i studiesammenheng og deres valg av høyere utdanning.

### **Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av 7 kapitler. I dette kapitlet har jeg presentert problemstillingen, trukket frem tidligere forskning, samt presentert en del av de perspektiver som vil stå sentralt i denne oppgaven. Videre vil jeg i det neste kapittel presentere, drøfte og legge frem mitt teoretiske utgangspunkt. I kapitlet etter vil jeg vise min metodiske fremgangsmåte. Kvaliteten på det empiriske materialet og etiske betraktninger vil her stå sentralt. I det første analysekapitlet, kapittel 4, tar jeg for meg mine informanternes sosiale liv. Hvem de omgås mest i studiesammenheng og hvilke konsekvenser dette kan ha for deres studiesituasjon og videre muligheter i arbeidsmarkedet er perspektiver som vil stå i fokus. Kapittel 5 vil omhandle relasjoner mine informanternes har til majoritetsbefolkningen, og opplevelse av forskjellsbehandling og diskriminerende hendelser med eventuell betydning for deres strukturelle integrasjon er sentrale temaer jeg vil se på. Relasjoner til andre somaliere som kan ha betydning for deres valg av høyere utdanning vil stå sentralt i kapittel 6. I det siste kapitlet vil problemstillingen igjen trekkes frem, undersøkelsens funn vil vises og perspektiver som kan være interessante å belyse igjennom videre forskning fremlegges.

## **Kapittel 2: Teoretisk grunnlag og sentrale spørsmål**

I dette kapitlet legger jeg det teoretiske grunnlaget for denne oppgave. Som et bakteppe for hvordan en aktør velger utdanning fra et nyttebasert perspektiv formulerer jeg innledningsvis i dette kapitlet et aktørperspektiv på utdanning. Dette perspektivet vil benyttes for å se hvordan ulike relasjonelle forhold kan virke inn på den nytte en aktør vil anse at høyere utdanning vil medføre. Aktørperspektivet vil også stå sentralt i resten av kapitlet, derfor velger jeg å presentere dette innledningsvis.

Kaladjahi (1997) formulerer ulike former for integrasjon. Jeg vil benytte integrasjonsformene som Kaladjahi (1997) opererer med som et rammeverk i denne oppgave. Hovedfokuset er de relasjonelle forhold mine informanter inngår i, derfor vil sosial integrasjon stå mest sentralt. Både indre sosial integrasjon - kontakt med egen gruppe, og ytre sosial integrasjon - kontakt med majoritetsbefolkningen, er viktige begreper i denne oppgave. De fleste sentrale teorier jeg vil trekke inn med betydning for relasjonelle forhold vil flettes inn under disse begrepene. Ettersom sosial integrasjon og relasjonelle forhold kan henge sammen med andre integrasjonsformer vil jeg også vil skissere disse.

Sosial integrasjon kan kobles opp imot begrepet sosial kapital. Sosial kapital kan oppstå som en konsekvens av relasjoner, som leder til handlinger og er på denne måte en gode for enkeltaktører (Portes 1998). Begrepet sosial kapital vil stå sentralt når det gjelder relasjonen mine informanter har til andre somaliere. Hvordan disse relasjonene har bidratt til mine informanters valg høyere utdanning er et viktig spørsmål. Videre vil jeg se hvordan forhold til majoritetsbefolkningen kan ha betydning for de unge voksnes studietilværelse. Her vil jeg benytte teorier fra Erving Goffman som kan være relevante for å beskrive de samhandlingene mine informanter inngår i med majoritetsbefolkningen.

### **Aktørperspektivet**

Hvordan man forklarer en aktørs handlingsvalg, og hvilke faktorer aktører er avhengige av når de handler, strides det om innenfor intellektuelle disipliner. To strømninger er ifølge James Coleman (1988) sentrale. Teoretikere og forskere i sosiologi har lagt vekt på at aktører er avhengige av ytre forhold. Sosiale normer, regler og sosialisering er viktige

forklaringselementer i tilknytning til handling, innefor den sosiologiske disiplin. Coleman betegner denne strømmingen som det oversosialiserte aktørperspektiv. Han mener at dette utgangspunktet tar bort indre dømmekraft og overveielser. En aktør som kun er avhengig av ytre forhold vil ikke ha noen indre drivkraft og egne preferanser, og disse kan være sentrale bestanddeler i forklaringer av sosiale fenomener (Coleman 1988:80-82).

Den andre strømmingen innenfor forklaring av aktørers handlinger fokuserer på hvordan indre forhold er avgjørende for handlinger, og har økonomiteoretiske røtter. En aktør vil kun være opptatt av egne preferanser, og maksimering av nytte er et perspektiv som her står sentralt. Denne måten å forklare handling ser bort fra sosialisering og ytre faktorer, noe som gjør at de ikke tar hensyn til sentrale forklaringer og nyanser i forklaringen av et gitt sosialt fenomen (Coleman 1988:80,81).

Min problemstilling sikter å belyse relasjonelle forhold som kan være inkluderende eller ekskluderende med tanke på de virkninger de vil ha for mine informaners valg av høyere utdanning og deres studietilværelse. Samtidig vil jeg også se på strategier de tar i bruk for å håndtere eventuelle utfordringer, og bearbeide den informasjon de blir møtt med. Jeg vil med andre ord se mine informanter som både avhengig av indre og ytre forhold. Igjennom dette teorikapittel vil jeg derfor være opptatt av å følge begge disse teoretiske strømmingene. I forhold til noen sentrale teorier fra Erving Goffman jeg senere vil skissere, vil jeg samtidig være opptatt av å se hvordan eventuell ytre påvirkning håndteres. Samtidig vil jeg også se på hvilken måte mine informanter opptar, håndterer og bearbeider informasjon og normer som sirkulerer blant ulike grupperinger av somaliere, som er former for sosial kapital (Coleman 1988).

### **Aktørperspektiv på utdanning**

Jeg vil først legge frem en generell teori som fremlegger hvilke individuelle overveielser en aktør gjør i forbindelse med valg av utdanning. Robert Erikson og Jan O. Jonsson gir et sentralt bidrag i denne sammenheng i boka *Can Education Be Equalized* fra 1996. Her presenterer de en teori som tar utgangspunkt i at utdanningsvalg kan gjenspeile den antatte nytte en aktør vil kalkulere med at en utdanning vil medføre. Valg av utdanning innebærer valget om å ta høyere utdanning, samt hvilken og hvor lang utdanning (Erikson og Jonsson 1996:13). Denne nytteberegningen vil være et resultat av tre ulike faktorer. For det første vil

sannsynlighet for å lykkes stå sentralt. En annen faktor vil være de fordeler en aktør vil anta at utdanning vil medbringe. Kostnader forbundet med å ta utdanning, eksempelvis studielån eller tapt arbeidsinntekt, kan trekkes fra sannsynlighet for å lykkes og antatte fordeler utdanning vil gi (Erikson og Jonsson 1996:13,14).

Erikson og Jonsson (1996) benytter denne teori i sammenheng med kjønns- og klasseforskjeller i valg av utdanning og karakteroppnåelse. I kapittel 1 viste jeg hvordan venner kan være betydningsfullt for minoriteter når det gjelder utdanningsvalg (Dæhlen 2002). Det kan derfor anses sannsynlig at sosiale og kulturelle faktorer også kan påvirke de ulike vurderinger en aktør gjør i valg av høyere utdanning, skissert av Erikson og Jonsson (1996). Jeg vil se hvordan sosiale relasjoner kan sies å påvirke en aktør sine nyttevurderinger av utdanning. Fokuset mitt vil kun ligge på selve valget av utdanning, og valget om å fullføre denne utdanningen, og ikke hvilken utdanning aktørene velger. Jeg vil trekke frem et eksempel for å vise hvordan denne teorien kan benyttes i sammenheng med relasjonelle forhold. Den nytte en aktør antar at en utdanning vil medføre er avhengig av hvorvidt en aktør antar å få relevant arbeid etter endt utdanning. Hvis ulike informasjonskanaler, slik som aktører fra egen gruppe, meddeler at det eksisterer diskriminering av minoriteter i arbeidsmarkedet vil dette eventuelt påvirke minoritetenes antagelse om de fordeler eller ulemper utdanning vil medføre. Dette kan dermed kunne føre til at færre vil ta høyere utdanning. Der de sosiale og kulturelle faktorene kan ha påvirkning på nytten en aktør antar at en utdanning vil ha, vil jeg benytte Erikson og Jonssons (1996) perspektiver.

## **Integrasjon**

Begrepet integrasjon blir ofte benyttet i sammenheng med politiske målsetninger, i vitenskapen og i den allmenne befolkning. Begrepet i seg selv har i følge Kaladjahi (1997) blitt knyttet til et mangfold av teorier, fenomener og samfunnsforhold. Begrepet har blitt brukt i mange ulike sammenhenger, og minoritetsforskere har ikke koordinert seg med tanke på bruk av dette begrepet. Dette har medført at studiet av integrasjon kan anses som et teoretisk og empirisk kaos (Kaladjahi 1997:155).

Thomas Hylland Eriksen (1997) presenterer en vid definisjon av vellykket integrasjon, denne definisjonen innebærer at minoriteter skal behandles likt som majoritetsbefolkningen, like rettigheter på arbeidsmarked, i utdanningssammenheng og i rettsystemet. I tillegg til skal

minoritetene selv velge om de vil beholde sitt kulturelle særpreg som morsmål og religion (Hylland Eriksen 1997:24, 25). En innvandrers kan for eksempel ha jobb, hus og bil, som kan anses som former for å være integrert, men samtidig ta avstand fra norsk kultur og ikke lære norsk som kan anses som en form for segregering. Kaladjahi mener at integrasjonsbegrepet har vært for flyktig og lite nyansert, og han forsøker derfor å kunne gi en mer presis og nyansert beskrivelse av integrasjonsforhold (Kaladjahi 1997:155). For å kunne måle hvor godt ulike minoritetsgrupper er integrert tar han utgangspunkt i fire ulike former for integrasjon, som også vil stå sentralt i denne oppgave. De fire formene for integrasjon Kaladjahi legger frem er økonomisk integrasjon, kulturell integrasjon, sosial integrasjon og strukturell integrasjon<sup>2</sup> (Kaladjahi 1997:31, 32, 155). Disse vil fungere som et rammeverk i denne oppgave, uten at jeg benytter formene i direkte samme sammenheng som Kaladjahi gjør. Jeg vil nå legge frem de ulike formene, samtidig som jeg beskriver hva som vil stå sentralt i denne oppgave.

### **Strukturell- og økonomisk integrasjon**

Mine informanter kan anses som strukturelt integrerte, ved at de tar høyere utdanning. Videre kan denne formen for integrasjon medføre at aktører har bedre mulighet til å oppnå innflytelse i samfunnet, dette ved at utdanning kan anses som en sentral kilde til oppadgående mobilitet, og muligheter i arbeidsmarkedet (Aamodt 1994, Fekjær 2007:367). Strukturell integrasjon vil derfor være tilknyttet økonomisk integrasjon. En form for økonomisk integrasjon er i følge Kaladjahi en økonomisk sammenligning mellom minoritet og majoritet. Integrasjon i dette henseende innebærer at minoriteter har den samme status og økonomiske levekår som majoritetsbefolkningen (Kaladjahi 1997:18). En annen form for økonomisk integrasjon er sammenhengen mellom den siste jobben innvandrere har i sitt hjemland, sett i forhold til den nye jobb og jobbmuligheter de vil ha det nye vertslandet (Kaladjahi 1997:19). Det å se disse formene sammen vil gi et innblikk i hvor økonomisk integrert en minoritetsgruppe er. Fokus i denne oppgaven er ikke økonomisk integrasjon slik Kaladjahi legger vekt på. Men jeg vil se hvordan forventninger om økonomisk integrasjon kan påvirke motivasjon, evne og vilje til å kunne utføre høyere utdanning. Det sentrale her blir å se på hvilken måte mine informanter

---

<sup>2</sup> Kaladjahi plasserer strukturell integrasjon innunder sosial integrasjon. Men det kan være fruktbart å se strukturell integrasjon som en prosess i seg selv (Collet 2002).

oppfatter at deres høyere utdanning vil medføre like muligheter i arbeidsmarkedet, i tillegg til samme status og økonomiske levekår, som majoritetsbefolkningen.

I media og andre steder er det ofte snakk om at minoriteter diskrimineres i arbeidsmarkedet. Dette ved at kandidater med fremmedartet navn sjeldnere blir innkalt til jobbintervjuer, og har dårligere muligheter i arbeidsmarkedet enn majoritetsbefolkningen generelt (Djuve og Hagen 1995, Attström 2007). Jeg trekker en parallell mellom aktører sitt valg om å studere, og hvilken nytte en aktør antar at utdannelsen vil ha. Dersom det eksisterer informasjon om diskriminering i arbeidsmarkedet vil dette eventuelt senke den antatte nytte mine informanter tror at denne utdanning vil medføre, jamfør Erikson og Jonssons perspektiver (Erikson og Jonsson 1996).

## **Kulturell integrasjon**

Som nevnt kan integrasjonsbegrepet inndeles i fire ulike former. En av disse er kulturell integrasjon. Kaladjahi (1997:75) hevder at en vanlig definisjon av kulturell integrasjon blant studenter og forskere på etniske relasjoner er ”Kulturelle forandringer som et resultat av direkte kontakt mellom to forskjellige kulturelle grupper” og ” tilegnelse av kulturelle trekk fra en gruppe til en annen”. Dette begrepet handler med andre ord ikke kun om at etniske grupper tilpasser seg majoriteten, men om at majoritetskulturen tilrettelegges, endres og tilpasses slik at disse ulike kulturene kan kombineres. Jeg vil benytte begrepene kulturelle forandringer, kulturell tilpasning og kulturell integrasjon som synonyme. Men selve kulturbegrepet i seg selv er flertydig og komplisert. Jeg vil kort gjøre rede for hvilke betydninger dette begrepet har, og senere hvordan jeg vil benytte dette begrepet i min oppgave.

Begrepet kultur bygger på to latinske ord, cultura som betyr dyrking av jord, og cultus som betyr dyrking av guder. Begrepet fanger opp et vidt spekter av ulike fenomener. I sin videste form kan alle former for aktiviteter og artefakter anses som kultur (Dahl 2001:55,56). Kultur som livsform vil stå sentralt i denne oppgave. Kultur som livsform er en spesiell væremåte og levemåte man har på bakgrunn av å tilhøre en bestemt gruppe, være på et bestemt sted eller komme fra et bestemt sted (Dahl 2001). Dette er forenelig med hvordan Zhou og Bankston definerer minoritetskultur. Denne definisjonen omfatter hele måten de lever sine liv på, dette består av blant annet språk, ideer, tro og væremåter (Zhou og Bankston 1994:822).

I denne oppgave vil jeg forsøke å belyse de virkninger religionen og kulturen kan ha i utdanningssammenheng, det vil si hvilke virkninger har i en utdanningssammenheng etterfølgelse av religiøst levesett, verdier og normer? Jeg vil også fokusere på det sosiale i det kulturelle, som innebærer hvordan kulturelle trekk kan påvirke de samhandlingene mine informanter inngår i. Finnes det hindringer igjennom forskjellige væremåter og kulturelle trekk som kan hindre deltagelse og inkludering i studiesammenheng. Bakken (1998) påpeker at muslimsk tro og kulturelle tradisjoner gjør at bruk av alkohol og rusmidler i liten grad er akseptert. Deltar mine informanter i festkulturen som ofte forbindes med studentlivet? Er deltagelse i slike miljøer noe som kan komme i konflikt med deres livssyn eller kultur? Er dette faktorer som potensielt kan ekskludere dem i studiesammenheng, dersom de ikke deltar på de arenaer hvor alkohol konsumeres?

## **Sosial integrasjon**

Peter M. Blau (1960) hevder at sosial integrasjon kan anses som et toveisprosjekt. Medlemmene i en gitt gruppe må anse at en aktør er tilstrekkelig attraktiv til at de ønsker å omgås vedkommende fritt, og aksepterer denne aktøren som en av sine egne. Aktøren må selv også ønske medlemskap i denne gruppe for å kunne bli sosialt integrert (Blau 1960:546). Mange har tatt utgangspunkt i at sosial integrasjon er en prosess som øker minoritetenes samhandling med majoriteten i uformelle fora, etnisk segregering har i motsetning blitt definert som sterke bånd til egen gruppe og lite kontakt med majoriteten (Valenta 2008; Kaladjahi 1997). I følge Schierup (1988) er det hensiktsmessig og se minoritetenes kontakt med egen gruppe som en del av integrasjonsprosessen, ettersom denne kan være avgjørende for kontakten med majoriteten, så vel som andre integrasjonsformer. For det første vil jeg se på mine informanters ytre sosial integrasjon, som innebærer å knytte sosiale bånd til majoritetsbefolkningen. For det andre vil jeg ta for meg deres kontakt med egen etnisk gruppe - indre sosial integrasjon. De teoriene jeg plasserer under de ulike formene er plassert der fordi det er mest relevant i den sammenhengen. Men noen av perspektivene vil i analysekapitlene bli benyttet både i hensyn til indre og ytre sosial integrasjon. Begrepet sosial kapital vil for eksempel være mest betydningsfullt i kapittel 6, men også trekkes frem både i kapittel 4 og 5.



## Ytre sosial integrasjon

### Stigmatiserte etniske identiteter

Marko Valenta (2008) undersøker i sin doktorgrad, *Finding friends after resettlement: a study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life*, ulike minoriteters venneforhold og omgangskrets. Valenta (2008:15) påpeker at det å ha et fremmedartet navn, en fremmed kultur og et distinkt annerledes utseende enn majoritetsbefolkningen kan innebære å ha det Goffman (1963a) kaller et stigma. Et stigma er i følge Goffman (1963a:15) en relasjon mellom en egenskap og en miskrediterende stereotyp holdning. Et stigma innebærer altså å ha en egenskap som andre aktører tolker som negativ. Det er viktig å bemerke at et stigma er kontekstavhengig, ettersom en egenskap i noen situasjoner og på noen steder ansees som et stigma, i andre situasjoner kan anses som en normalitet (Goffman 1963a:15,16). Videre skiller Goffman (1963a:60) mellom miskrediterte og potensielt miskrediterte personer. Potensielt miskrediterte personer innehar ikke et tydelig stigma, og disse kan således tilbakeholde informasjon slik at deres stigma ikke blir kjent for sine samhandlingspartnere, såkalt passering (passing). Miskrediterte har ikke den samme mulighet for å tilbakeholde informasjon, og har derfor et åpenbart stigma som er lett å oppdage. Dette er et lignende skille som Jon Rogstad (2000) trekker mellom synlig og usynlig minoritet. Rogstad (2000:26,27) bruker begrepet synlig minoritet om minoriteter som innehar bestemte egenskaper som navn, hudfarge, religionsutøvelse og språk som skiller seg fra majoritetsbefolkningen. Videre kan deres samhandlingspartnere tillegge de synlige minoriteter bestemte egenskaper på bakgrunn av disse lett identifiserbare kjennetegn.

Mine informanter kan sies å være synlige minoriteter, samt ha et miskreditert stigma. Dette kan knyttes til hvordan somaliere har blitt fremstilt i media (Eide og Simonsen 2007:148). Det interessante i denne sammenheng blir å se potensielle utfordringer mine informanter står ovenfor både i kontakt med deres medstudenter og majoritetsbefolkningen for øvrig. Møtes de med diskriminering på bakgrunn av dette potensielle stigmaet de kan sies å ha? En sentral utfordring på vei til å bli inkludert kan være opplevelse av diskriminering og forskjellsbehandling. Diskriminering og forskjellsbehandling kan ha ekskluderende konsekvenser slik Høgmo (1997) og Greek (2002) finner. Jeg vil her presentere to ulike teorier fra Goffman som kan anses som sentrale i denne sammenheng. Jeg vil fokusere på både de relasjoner mine informanter har til sine medstudenter, men også de samhandlinger de inngår i med ukjente i det offentlige rom.

Jeg vil ta utgangspunkt i Erving Goffman sine perspektiver for å beskrive de samhandlinger mine informanter inngår i med majoritetsbefolkningen. Goffman kan sies å tilhøre fagtradisjonen symbolsk interaksjonisme. I symbolsk interaksjonisme er det sentrale interaksjon mellom aktører som står sentralt. Aktører definerer situasjoner, altså er det en tolkningsprosess som kan variere, noe som gjør at aktører ikke reagerer mekanisk eller likt på ethvert fenomen. Denne tolkningsprosessen plasseres mellom stimuli og respons. Meningen og tolkningen av situasjonen hviler på den interaksjonen og opplevelser aktøren tidligere har opplevd (Blumer 1969:180).

## **Ritualer**

I *"The Elementary Forms of Religious Life"* utgitt i 1912, fremlegger den klassiske sosiologen Emile Durkheim ritualer som sentrale for å sammenknytte grupper. Han beskriver totemer som det ble utført mange religiøse ritualer i forhold til. Ritualene i seg selv gjør at disse totemene blir hellige. Han mener videre at gruppene holder sammen på grunn av slike hellige objekter, ettersom disse skaper en vesentlig solidaritet innad (Durkheim 1912).

Erving Goffman viderefører Durkheims teser om ritualer. Goffman ser på ritualer i samhandling mellom mennesker, som utføres på bakgrunn av at denne handlingen vil anses som passende og rettferdig (Goffman 1956:474). Ritualene kan dermed sees på som adferdsregler. Goffman anser disse interaksjonsritualer som vesentlige i opprettholdelsen av samfunnet. På bakgrunn av etterfølgelse av disse ritualer er det menneskene selv som får den hellige status, som jeg senere vil vise i redegjørelsen av hans teorier. Jeg vil se disse ritualene i to ulike kontekster, for det første i forhold til den kommunikasjon mine informanter har med sine medstudenter, for det andre igjennom den samhandling mine informanter har med majoritetsbefolkningen på offentlige steder.

Goffman (1956:474-476) beskriver hvordan menneskelig handling er koblet til adferdsregler. Han skiller mellom to former for regler, substansielle - og seremonielle regler<sup>3</sup>. I denne oppgaven vil seremonielle regler stå sentralt. Igjennom seremonielle regler viser man respekt

---

<sup>3</sup> Substansielle regler er regler som har prinsipiell verdi, uten at deltagerne som etterfølger disse prinsipper medfører noen videre evaluering av de andre deltagerne i denne samhandling. Et eksempel Goffman (1956:476) trekker frem er regelen om ikke å stjele. Å stjele er å bryte en regel, men det å bryte denne regelen evaluerer eller devaluerer ikke den som blir fratatt noe. Dette vil gjelde når de ulike aktører ikke kjenner hverandre som Goffman selv poengterer.

for andre samtidig som man uttrykker sin egen karakter i samhandling (Goffman 1956:476). Goffman mener at disse reglene som i utgangspunktet ikke blir ansett som å ha særlig verdi er viktig i opprettholdelse av samfunnet. Dette ved at de binder mennesker sammen, samtidig som de medfører selvtillit og har positive emosjonelle verdier for aktører.

Det er to ulike komponenter som er avgjørende i seremonielle regler, eller ritualer. En av komponentene i seremonielle regler er *ærbødighet* (Deference). Dette er tegn og symboler på anerkjennelse av en annen aktør. Det er to former for ærbødighet. Den ene formen kalles høflig uoppmerksomhet og innebærer at man ikke stirrer eller kommuniserer direkte med mennesker man ikke kjenner, for ikke å krenke andres privatliv. Samtidig er dette et ritual som viser at aktører ikke er fiendtlig innstilt. Slik høflig uoppmerksomhet er et unngåelsesritual som er ventet blant ukjente. Presentasjonsritualer, som er den andre ærbødighetsformen, er i motsetning ventet i samhandling mellom kjente. Eksempler på denne formen er smil, øyekontakt ved kommunikasjon, åpenhet og velvillighet (Goffman 1956:485,486; 1963b:84-95).

Den andre komponenten, avgjørende for seremonielle regler, er *fremtreden* (Demeanour). Dette er en aktørs påkledning, selvtillit, handlemåte og ytre kjennetegn, sagt på en annen måte det bildet en aktør gir utad. Ærbødighet og fremtreden er tett sammenbundet. Tegn på ærbødighet kan samtidig vise en god fremtreden. Det å gi et fast håndtrykk er både et tegn på ærbødighet til den annen part, men samtidig et tegn på god fremtreden. Disse to komponentene eksisterer også i et sirkelforhold, ærbødighet som gis vil også være avhengig av andres fremtreden. Samtidig trenger en aktør ærbødighet for å opprettholde sin egen fremtreden. Ofte blir fremtreden forsøkt forandret på for å kunne motta mer ærbødighet, for eksempel igjennom å pynte seg, som er en indikasjon på dette sirkelforholdet (Goffman 1956:481; Goffman 1997:27-29).

Seremonielle ritualer er en rettledning mot handling, men Goffman (1956:473) mener samtidig at disse ritualene ikke alltid følges. Dette åpner for å benytte denne teorien i en konfliktorientert sammenheng. Det sentrale i denne sammenheng vil være hvorvidt, og på hvilken måte mine informanter, på bakgrunn av sin fremtreden blir behandlet annerledes, eller blir utsatt for seremonielle regelbrudd i studiesituasjonen, og i samfunnet generelt. På hvilken måte dette kan ha betydning for deres valg av utdanning og studietilværelse er også et spørsmål som vil stå sentralt.

Brudd i unngåelses- eller presentasjonsritualene kan gi et tegn til mottakeren om at deres fremtreden ikke er akseptert (Goffman 1956:485) Jeg vil fokusere på måten mine informanter interagerer med majoritetsbefolkningen på offentlige steder, med fokus på disse perspektivene. Jeg vil undersøke hvorvidt seremonielle regelbrudd er noe mine informanter blir utsatt for på bakgrunn av egen fremtreden. Og videre hvilke konsekvenser dette eventuelt har for deres vilje og muligheter til deltagelse i utdanningsinstitusjoner.

Dette er perspektiver som er blitt benyttet i minoritetsforskningen før, blant annet eksplisitt fra Høgmo (1998; 1997) og implisitt fra Greek (2002). Men i denne oppgave vil jeg se hvilken betydning slike hendelser har i sammenheng med valg av utdanning og studietilværelse.

### ***Interaksjonsritualer***

I tilknytning til samhandling mellom kjente presenterer jeg her noen flere teser fra Goffman som han fremlegger i artikkelen *On face-work* fra 1967. Når aktører inngår i en direkte samhandling står blant annet to ingredienser sentralt, linje og ansikt. Når aktører kommuniserer, har hver av dem en linje de følger. En linje kan defineres som ”*et mønster av verbale og ekspressive tegn hvor en aktør uttrykker sitt syn på situasjonen, og igjennom dette evaluerer han deltagerne og spesielt seg selv*” (Goffman 1967:5). For å kunne opprettholde en linje er aktører avhengig av at de andre aktørene som inngår i samhandlingen bidrar til at denne linjen blir opprettholdt. Dette er for å kunne opprettholde ansikt som Goffman mener er en annen sentral ingrediens i samhandling. Ansikt definerer Goffman (1967) som den selvrepresentasjonen andre tror at en gitt aktør har gjennomført, eller sagt på en annen måte, det bildet en aktør har gitt utad som en konsekvens av den linjen han har fulgt. Ansiktet har en slags hellig status. Hvis en aktør klarer å opprettholde sitt ansikt medfører dette en følelse av selvtillitt og velvære. Motsatt vil aktører som mister ansikt, på grunn av at de ikke klarer å følge sin linje, føle seg nedtrykt og underlegne (Goffman 1967:5-8). Jeg vil se på hvilken måte mine informanter interagerer med sine medstudenter med utgangspunkt i begrepene ansikt og linje. Dette for å avdekke om denne interaksjonen er egnet til å opprettholde mine informanters selvtillitt og velvære, ved at deres medstudenter bidrar til at deres ansikt ”oppretholdes” og at disse samhandlingene flyter. Grunnen til at dette kan være sentralt å se

på er fordi opprettholdelse av selvtillitt og velvære kan anses som en sentral inkluderingsmekanisme i studiesammenheng.

### **Strategier i håndteringen av diskriminerende hendelser**

Tolkningsprosessen kan anses som sentral i møtet med seremonielle regelbrudd eller situasjoner der ansiktet er truet. Ett sentralt punkt blir dermed å se hvordan mine informanter reagerer på seremonielle regelbrudd, eller situasjoner der ansiktet er truet, og hvilke strategier de benytter for å håndtere disse potensielle utfordringer. Joe R. Feagin (1991) undersøker både diskrimineringsutbredelse og reaksjoner på slike diskriminerende hendelser.

Datamaterialet hans består av 37 dybdeintervjuer med afroamerikanere. Her formulerer han ulike reaksjoner eller strategier som hans informanter tar i bruk i møtet med diskriminerende hendelser. Den diskrimineringsdefinisjonen han tar utgangspunkt i er handlinger utført av majoritetsbefolkningen som direkte eller indirekte har en skaper avstand og har en negativ virkning på minoriteter (Feagin 1991:102). Mangel på ærbødighet og brudd i interaksjonsritualer, som Goffman formulerer, kan dermed anses som en form for diskriminering.

Feagin (1991) formulerer ulike reaksjoner og strategier i håndteringen av diskriminerende hendelser. Enkelte av hans informanter tok i bruk en konfronteringsstrategi, noe som innebærer å ta til motmæle mot aktører fra majoritetsbefolkningen som ytret rasistiske kommentarer eller behandlet informantene annerledes på bakgrunn av deres synlige minoritetsstatus. Konfronteringsstrategien hadde ulike gradforskjeller, den varierte mellom fysisk konfrontasjon og verbal utskjelling, til mer konsensusorienterte motsigelser (Feagin 1991:103). Slike reaksjoner hadde ofte et avvæpnende resultat ettersom aktører fra majoritetsbefolkningen ikke hadde forventet eller hadde noe å si imot en slik konfronterende stil. Det negative ved slike strategier var likevel at dette var både kraft og tidkrevende (Feagin 1991:103,106).

En annen strategi Feagin formulerer, var å se an slike situasjoner med forsiktighet, og videre forsøke å tolke ting i beste mening. En slik strategi kan ha den virkingen at de potensielt diskriminerende og ekskluderende diskriminerende situasjonene ikke ble ansett som det de potensielt ble ytret eller ment som. Ved bruk av en slik strategi vil situasjonene i mindre grad ha ekskluderende eller konfliktbaserte utfall (Feagin 1991:104,106-110).

En tredje reaksjon var å ta slike situasjoner inn over seg, trekke seg tilbake, men ikke ta til motmæle mot diskrimineringen, ett slags stille samtykke (Feagin 1991:106-110). En slik reaksjon kan dermed vekke sterke følelser og ekskludere de som var offer for disse ytringene eller situasjonene. Jeg vil i denne oppgave se hvordan mine informanter håndterer relasjonelle utfordringer i forhold til majoritetsbefolkningen, både i og utenfor utdanningsinstitusjonene. Dette vil kunne gi en indikator på hvilke strategier som fungerer best i forhold til å håndtere relasjonelle utfordringer, med betydning for valg og studietilværelse, i forhold til majoritetsbefolkningen.

### **Indre sosial integrasjon og sosial kapital**

I følge Schierup (1988) er det hensiktsmessig og se minoritetenes kontakt med egen gruppe som en del av integrasjonsprosessen. Denne kan være avgjørende for ytre sosial integrasjon, så vel som andre integrasjonsformer. I denne sammenheng vil jeg ta utgangspunkt i begrepet sosial kapital. Først vil jeg presentere en generell definisjon av sosial kapital. Deretter vil jeg ta utgangspunkt i to former for sosial kapital som Coleman (1988) legger frem. En del kritikk er blitt rettet mot Colemans forståelse av sosial kapital. Jeg vil bruke denne kritikken til å forme min egen forståelse av sosial kapital, slik den vil stå sentralt i denne oppgave.

Begrepet sosial kapital har blitt brukt i et mangfold av sammenhenger, og det eksisterer derfor ikke noen overordnet definisjon av begrepet (Kao og Rutherford 2007:29). Lynch, Muntaner & Smith (2000:404) mener samtidig at begrepet har blitt benyttet ukritisk, unyansert og tilfeldig. Portes (1998:6) mener likevel at det er en konsensus rundt en definisjon av sosial kapital som en evne som aktører har til å sikre seg goder igjennom det nettverket eller den sosiale strukturen de inngår i. Det at teoretikere utelukkende har fokusert på godene som sosial kapital frembringer, har blitt kritisert av Portes (1998). Å se sosial kapital som utelukkende positivt kan anses som en hindring for det kritiske ideal sosiologien ideelt sett skal etterfølge, sosial kapital kan også medføre negative virkninger (Portes 1998:15-18). Jeg vil derfor se sosial kapital med eventuelt både positive og negative konsekvenser.

Jeg vil ikke her gi noen fullstendig oversikt over hva som er blitt gjort av forskning, og hvilke definisjoner ulike teoretikere opererer med i tilknytning til begrepet sosial kapital, isteden vil jeg presentere de formene for sosial kapital som i denne oppgave vil stå sentralt. En form for

sosial kapital som i denne oppgave vil stå sentralt er handlinger og valg basert på normer og verdier. For det andre vil den informasjonen som en aktør har til rådighet igjennom sitt nettverk stå sentralt (Coleman 1988).

### **Normer**

Normer er en av de formene for sosial kapital som Coleman (1988:85,86) fremlegger. En norm kan anses som en antagelse om hva som er akseptabelt eller hva som er uakseptabelt innad i en gruppe, normer vil på denne måten være avgjørende for aktørers handlingsvalg<sup>4</sup> (Gibbs 1965:589). En norm som belønner å gjøre det godt i skolesammenheng kan fungere som en form for sosial kapital (Coleman 1988:85). Min Zhou og Carl Bankston (1994) finner at vietnamesiske ungdommer som var konforme i forhold til deres familiære tradisjonelle normer og verdier hadde gode skolerresultater og tok lange utdannelser. Disse verdier og normene fokuserte på lydighet, som innebærer at foreldrene skulle være delaktige i de unges valg. Videre ble det ansett som viktig å hjelpe andre, både de eldre og egne søsken, samtidig som det å arbeide hardt ble ansett som en sentral kvalitet. Disse ungdommene ble frarådet å bli for ”amerikanske”. Amerikanske egoistiske verdier som individualitet, egne avgjørelser, tankesett samt fokus på egen popularitet, var verdier som disse familiene tok avstand fra (Zhou og Bankston 1994:831-33). For de ungdommene som etterfulgte familienes krav og verdier fungerte dette i følge Zhou og Bankston (1994:840-42) som en form for sosial kapital. Verdiene og normene gav ungdommene retning, og gode skolerresultater. Her kan den sosiale kapital anses som sentral i ervervelsen av human kapital. Dette fordi denne sosiale kapital indirekte, igjennom normer og verdier, kan fordre utdanning og skolerresultater som innebærer forandringer innen ferdigheter, kunnskap og dyktighet, som inngår i definisjonen av human kapital (Coleman 1988:83).

### ***Normer: Internaliserte eller avhengig av ytre sanksjoner og belønning?***

Coleman baserer sine teorier på metodologisk individualisme, dette innebærer å forklare sosiale fenomener med utgangspunkt i aktørers rasjonalitet. Coleman (1988:86) mener at sosial kapital igjennom normer eksisterer som restriksjoner, det vil si at aktører utfører visse handlinger på bakgrunn av at brudd med disse vil medføre sanksjoner, og etterfølgelse vil medføre belønninger. En forutsetning for den sosiale kapital sitt utspring er i følge Coleman

---

<sup>4</sup> Se Gibbs (1965) for en diskusjon av norm begrepet.

(1988) at aktører er utsatt for gjennomgående sosial kontroll. Han mener derfor at normer er avgjørende for hvordan aktører handler gjennom en ytre begrensning for rasjonaliteten. Han nevner selv internaliserte normer, men disse innlemmes i et rasjonelt perspektiv, det vil si kun som et ledd i en nyttemaksimerende prosess (Coleman 1986;1988;85,86). Teoretikere som er mer opptatt av å forklare handlinger igjennom sosialisering, mener at aktører i større grad internaliserer normer (Horne 2003). En internalisert norm etterfølges som et mål i seg selv. Normen blir opprettholdt uten at aktøren kalkulerer med om etterfølgelse medfører sanksjoner eller belønning. Normen eksisterer i denne sammenheng i individets samvittighet (Horne 2003:335,336). Hovedspørsmålet er om hva som gjør at en norm etterfølges, med andre ord hva som gjør en norm effektiv? Dette er faktorer som vil stå sentralt i min oppgave. Etterfølger mine informanter normer som eksisterer i deres gruppe på bakgrunn av at det å bryte disse vil medføre sanksjoner, eller er de normene som etterfølges i større grad internaliserte?

### **Informasjon**

En aktør som inngår i ett nettverk av relasjoner vil ha tilgang på informasjon. Informasjon er en viktig del av aktører sine handlingsvalg, ettersom informasjonen en aktør besitter vil være sentral for hvilken virkning en aktør antar at en handling vil ha (Coleman 1988:85). Den informasjon som sirkulerer innad i en gruppe vil derfor være avgjørende for handlinger og valg aktørene innad i denne gruppe utfører. Coleman (1988) mener også at informasjonen vil være spesielt sentral for handling der båndene mellom aktørene, og sosial kontroll av aktørene er sterke. I min oppgave vil jeg være opptatt av informasjonsflyten som mine informanter blir møtt med i deres kontakt med andre somaliere. Hvilken informasjon sirkulerer blant somaliere de har vært i kontakt med rundt viktigheten av høyere utdanning? Videre vil jeg også forsøke å belyse hvordan slik informasjon kan ha innvirkning på den eventuelle nytte en aktør anser at en utdanning vil ha.

### **Sosial kapital som bundet solidaritet**

Coleman skiller mellom sosial kapital på ulike arenaer, innad og utenfor familien. Innefor familier ser Coleman (1988) spesielt på foreldre sin påvirkning på sine barn. Utenfor familier er tettheten og spredningen av det nettverket som en aktørs familie inngår i avgjørende. Den sosiale kapital vil i følge Coleman (1988) ofte være sterkere i tette og lukkede nettverk fordi slike nettverk innebærer mer kontroll over aktørene. I en slik kontekst vil aktørene stole mer



på hverandre og samtidig vente mer av hverandre. En aktørs handlinger vil altså være mer avhengig av gruppens føringer, dersom dette nettverket er sterkt og lukket (Coleman 1988;1990). Coleman (1988) ser primært på familien og nettverket rundt familien som avgjørende for sosial kapital. Men sosial kapital kan i følge Portes (1998:7,8) også oppstå som en konsekvens av bundet solidaritet. Bundet solidaritet oppstår i kontekster hvor aktører er bundet sammen av en felles skjebne under spesielle omstendigheter, og ikke igjennom å komme fra en familie med et nettverk rundt. Ved bundet solidaritet former aktørene felleskap, og normene, verdiene og informasjonen som etterfølges av alle aktørene innad i dette fellesskapet, kan være former for sosial kapital for den enkelte aktør. Det primære i min oppgave er å se relasjoner til egen gruppe. Familiens påvirkning og nettverket rundt familien vil ikke være det eneste sentrale aspekt i denne oppgaven, de fleste av mine informanter har i tillegg kommet til Norge alene. Slik at de verken har noen tilstedeværende familie, og heller ikke et nettverk rundt denne. Jeg vil videre belyse hvorfor bundet solidaritet kan anses som en sentral form for sosial kapital i min oppgave.

Katrine Fangen (2006b:29) finner at enkelte av hennes informanter har blitt kritisert dersom de har blitt for norske, i betydningen ervervet norske kulturuttrykk, og samhandlet i utstrakt grad med nordmenn. En slik kritikk kan innebære at det eksisterer krefter blant somaliere, som kan være til hinder for ytre sosial integrasjon. Dette er også noe som vil stå sentralt i min oppgave. I Fangens eksempel kan slik kritikk potensielt medføre at aktører avstår fra å benytte norske kulturuttrykk i tillegg til å avstå fra samhandling med nordmenn. Dette for å opprettholde god kontakt med egen gruppe. Dette perspektivet vil jeg forsøke å knytte til strukturell integrasjon i min oppgave. Et spørsmål som vil være spesielt relevant i forhold til å kunne belyse min problemstilling er om det å ta utdanning møtes med kritikk fra andre somaliere, fordi det å ta utdanning innebærer å bli for *norsk*?

Lysgaard beskriver, i *Arbeiderkollektivet: en studie i de underordnedes sosiologi* fra 1961, hvordan bundet solidaritet kan oppstå som en konsekvens av at en gruppe deler en felles skjebne. Arbeiderne i denne studien danner sammen en solidaritet med bestemte normer og regler som virker som en buffer mot ledelsens krav. Dette var avhengig av at alle arbeiderne fulgte den samme logikk. Det å arbeide for hardt ble ansett som å ta ledelsens parti og derfor et overtramp i forhold til arbeidergruppen. Dette kan anses som en form for sosial kapital ved at denne solidariteten og normene rundt medførte at aktørene hadde makt ovenfor ledelsen. På den annen side var dette en hindring for mobilitet, fordi det å bevege seg oppover i systemet

ble ansett som et overtramp i forhold til de andre arbeiderne, og ble møtt med sanksjoner i form av blant annet utfrysning (Lysgaard 1961). Et aspekt jeg ønsker å belyse er om det eksisterer et lignende fenomen blant somaliere i Norge. Dannes det en solidaritet innad i slike miljøer, som er en motvekt mot det norske, og som dermed også kan motarbeide rekruttering til høyere utdanning?

### **Hva sosial kapital vil innebære i min oppgave**

I min oppgave vil bruken av begrepet sosial kapital innebære: Normer og tilgang på informasjon som virker inn på den antatte nytte en aktør anser at en utdanning vil medføre. Jeg trekker igjen frem nytteperspektivet på utdanning som jeg formulerte innledningsvis i dette kapittel (Erikson og Jonsson 1996). Ved å koble sosial kapital til dette perspektivet spisser jeg den mening begrepet vil ha i sammenheng med å kunne belyse min problemstilling. Dette kan også være sentralt ettersom bruken av begrepet har blitt kritisert for å være for unyansert og flyktig (Portes 1998; Lynch, Muntaner & Smith 2000:404). Grunnen til at jeg bruker ordet innvirkning<sup>5</sup> i denne sammenheng er at jeg ønsker å se på både positive og eventuelt negative konsekvenser av sosial kapital i mine informanters nettverk, som Portes (1998) presiserer at er viktig for det sosiologiske kritiske ideal. Samtidig vil jeg legge vekt på om de eventuelle normer med betydning for strukturell integrasjon gjøres effektive. Som jeg presiserte tidligere mener Coleman (1988) at normer gjøres effektive igjennom dette nettverk med sosial kontroll, som medfører sanksjoner dersom normene brytes og belønninger dersom normene etterfølges. Andre teoretikere tar utgangspunkt i at normer kan være effektive ved internalisering (Horne 2003).

### **Oppsummering**

Jeg har i dette kapittelet fremlagt ulike teorier som vil stå sentralt i denne oppgave, samt trukket frem spørsmål og fenomener som jeg senere i ønsker å utdype. Utgangspunktet er at aktører vil velge utdanning, samt opprettholde sin motivasjon i studiesammenheng, basert på blant annet tre nyttefaktorer: Fordeler, sannsynlighet for å lykkes og kostnader forbundet med utdannelsen. Ulike sosiale fenomener kan ha innvirkning på disse faktorer. Dette er oppgavens utgangspunkt. Jeg har skissert sentrale teorier som kan være med å påvirke disse

---

<sup>5</sup> Dette er en lignende presisering Leirvik (2004) gjør i sin hovedoppgave.

nyttevurderingene, sosial kapital og opplevelse av diskriminering, igjennom seremonielle regelbrudd, kan i denne sammenheng være avgjørende. Videre vil jeg også se på hvilke ulike strategier som kan være aktuelle i møtet med relasjonelle utfordringer.

## **Kapittel 3: Metode**

Dette kapitlet beskriver min metodiske fremgangsmåte. Designet, utvalget, intervjusituasjonen, analysen og tolkningen av empirien er sentrale deler av et forskningsprosjekt, og jeg vil derfor fokusere på disse. Jeg vil også fremlegge etiske utfordringer, da det i alle delene av et forskningsprosjekt kan oppstå etiske dilemmaer (Thagaard 1998:20,21). I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan hvilke grep jeg har gjort for å sikre at min metodiske fremgangsmåte kan anses som etisk forsvarlig. I følge Thagaard (1998:169-72) er det begrepene bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet som vil stå i fokus når det gjelder vurdering av forskningens kvalitet. Disse begrepene står sentralt gjennom hele kapitlet, jeg vil likevel gi en kort introduksjon av disse begrepene innledningsvis.

Troverdighet omhandler dataenes pålitelighet. Mange ulike forhold kan ha innvirkning på en intervjusituasjon, og vil således være avgjørende for troverdigheten. Særlig er relasjonen mellom informant og forsker et avgjørende element i denne sammenheng (Thagaard 1998). Bekreftbarhet knyttes i følge Thagaard (1998:181-183) til tolkningen av dataene. For det første skal forskeren forholde seg kritisk til sine egne tolkninger. For det andre er det et ideal at prosjektets tolkninger kan underbygges av annen forskning. Overførbarhet er et ideal om at den forståelsen og tolkningen som fremkommer eventuelt kan ha gyldighet i andre situasjoner (Thagaard 1998).

### **Fleksibelt design**

Det er viktig at den metoden man planlegger å ta i bruk er egnet til å besvare problemstillingen man har formulert (Fog 2004:14). Kvalitativ metode egner seg godt til å få inngående kunnskap om fenomener, samt oppdage nye uoppdagede fenomener (Thagaard 1998). Relasjonelle forhold kan ha mange nyanser, samtidig er jeg ute etter å finne de enkeltes barrierer og utfordringer i studiesammenheng. Det kan være vanskelig å få et nyansert og forklarende bilde på dette, uten å være i direkte kontakt med aktørene. Derfor var det et naturlig valg med kvalitativ metode. I starten av prosjektet vurderte jeg å ta utgangspunkt i observasjon som metode. Observasjon er en egnet metode for å innsamle data som belyser relasjonelle forhold (Thagaard 1998). Ved å ta utgangspunkt i Goffmans teorier, vil

interaksjon utgjøre et fokus. Et viktig aspekt ved Goffmans teorier er den meningen og symbolske verdi som tillegges samhandlingene. Dette innebærer en tolkningsprosess fra aktørens side som ligger mellom stimuli og respons. Det å få innblikk i hvilken mening som tillegges de ulike relasjonene er derfor et viktig aspekt, som det er sentralt at de innsamlede dataene gir et innblikk i. Observasjon i seg selv vil ikke kunne avdekke hvilke meninger de ulike samhandlinger tillegges fra aktørene sin side. Intervju som metode vil på den annen side kunne belyse slike faktorer. Derfor har jeg sett intervju som den mest egnede metode for å kunne innsamle empiri som best kan belyse problemstillingen min. Å komme i kontakt med informanter var tidsmessig krevende. Hvis de tidsmessige rammene i dette prosjektet hadde vært bredere, ville jeg tatt utgangspunkt i observasjon som et tillegg til intervjuene. Ved en slik fremgangsmåte kunne jeg både fått innblikk i den mening mine informanter legger sine samhandlinger og hvordan de fremstiller disse samhandlinger, men også sett hvordan samhandlingene faktisk artet seg. Ved kombinasjon av disse metodene kunne man stilt observasjonene og deres egen fremstilling opp imot hverandre for å få et mer nyansert bilde av deres relasjonelle forhold (Fangen 2004:141).

## Utvalget

Jeg har i dette prosjektet samarbeidet med Mangfold i Fokus i Akademia (MIFA). MIFA er en nettverksbasert organisasjon som jobber for bedret inkludering av minoriteter på Universitetet i Oslo. I startfasen av mitt prosjekt bidro MIFA til at jeg fikk sendt min informantforespørsel ut til alle studenter registrert med to utenlandsfødte foreldre ved Universitetet i Oslo (Vedlegg 1). Dette var en tidkrevende prosess, som dessverre ga lite resultater. Gjennom et personlig bekjentskap kom jeg i kontakt med min første informant. Samtalen med denne informanten var planlagt å tjene som et prøveintervjuobjekt. Til tross for at dette var et prøveintervju viste det seg å fungere svært godt, og det ga mye ny innsikt. Dette intervjuet har derfor blitt innlemmet som en del av materialet. Jeg tok deretter kontakt med diverse foreninger, som viste seg fruktbart. I regi av en studentforening kom jeg i kontakt med ulike somaliske grupperinger. Jeg har blant annet deltatt i en leksehjelpgruppe for somaliske skolebarn, samt voksne i voksenopplæringen. De som drev leksehjelpen var av somalisk opprinnelse og tok høyere utdanning. Jeg har deltatt i en rekke av disse opplæringskveldene, både ved å bidra til leksehjelp, i tillegg til å komme i kontakt med aktuelle informanter. Denne deltagende fremgangsmåten fungerte mye bedre enn å ta kontakt med informanter igjennom e-post eller telefon. Gjennom direkte kontakt klarte jeg å opparbeide gjensidig tillit til en del av mine

informanter. Mine informanter var i utgangspunktet nokså skeptiske, men etter at jeg hadde deltatt i ”miljøet” over en periode var flere villige til å la seg intervju.

### **Hvem sier undersøkelsen noe om**

Et mål for kvalitativ metode er at forskningen skal ha en overførbarhetsverdi. Dette innebærer et ideal om at de relasjonelle forhold som jeg finner i min oppgave, eventuelt kan gjelde i andre sammenhenger, og for andre aktører. Hvis dette idealet skal etterfølges er det viktig at jeg dokumenterer og forklarer i hvilke sammenhenger de ulike fenomener vil være gjeldende (Thagaard 1998). I forhold til overførbarhet er det viktig å presisere hvem undersøkelsen kan si noe om. Trost (1993) skiller mellom strategisk utvalg og bekvemmelighetsutvalg. Et strategisk utvalg innebærer at man setter opp bestemte egenskaper som man vil at informantene skal inneha. Dette for å sikre at man får en bredde i utvalget, samtidig som man ikke velger ut ”for like” kandidater. Jeg har i dette prosjektet erfart at det er vanskelig å komme i kontakt med informanter, og de somaliere jeg har vært i kontakt med har vært svært skeptiske til å la seg intervju. Det utvalget jeg sitter igjen med kan derfor sies å være det Trost (1993) kaller et bekvemmelighetsutvalg, dette innebærer at man velger ut sine informanter på bakgrunn av tilgjengelighet.

På grunn av at jeg har valgt ut mine informanter på bakgrunn av tilgjengelighet, kan dette ha betydning for oppavens overførbarhet. Mange av mine informanter er rekruttert fra samme sted, noe som innebærer at mange av dem ferdes i samme miljø. I dette miljøet var det ressurssterke og integrerte somaliere, i alle fall med tanke på strukturell integrasjon. Møtet med de somaliske studenter var positivt. Det ensidige negative fokuset fra media var noe jeg ikke kunne forbinde med de somaliere jeg kom i kontakt med. De er ressurssterke mennesker, med en vilje og et pådriv til å utdanne seg. Det oppgaven baserer seg på deres relasjoner og erfaringer. Den eventuelle overførbarhetsverdien vil derfor være mest sentral for lignende somaliere, og ikke andre somaliere som ikke har et slikt driv og ikke ferdes i et lignende ressurssterkt miljø. På den annen side kan dette gi et bilde på hvilke forhold som må ligge til rette, hvilken innstilling som kreves og hvilke strategier som fungerer for å bli strukturelt integrert. Dette er også faktorer jeg søker å belyse gjennom min problemstilling. En del av mine informanter har også vært i kontakt med andre somaliere som ikke befant seg i et slikt ressurssterkt miljø. De erfaringer mine informanter har gjort seg i møtet med slike miljøer kan gi oppgaven en bredere overførbarhetsverdi. Dette fordi disse erfaringer kan belyse fenomen

som kan gjøre seg gjeldende for flere somaliere, og ikke bare somaliere som har lignende driv og ferdes i ett ressurssterkt miljø. I kapittel 6 belyser jeg mine informanternes møte med ulike grupperinger av somaliere. Således gir denne oppgaven både et innblikk i ressurssterke miljøer og hvilken innvirkning slike miljøer kan ha. Samtidig gis det også et innblikk i hvilken betydning andre miljøer som er mindre ressurssterke kan ha for den strukturelle integrasjon.

Mine informanter er i alderen 20-32 år, er født i Somalia og har innvandret til Norge. To av mine informanter er kvinner og fem er menn. De skiller seg ved botid i Norge og om de har kommet med eller uten foreldre. Tre av mine informanter har kommet til Norge som enslige mindreårige. To har kommet alene etter at de ble myndige, og to har kommet med sine foreldre. Deres erfaringer kan derfor være varierte. De som har kommet til Norge uten sine foreldre vil eventuelt ha større utfordringer, og en vanskeligere vei inn i utdanningssystemet. Dette fordi de vil mangle støtte, oppmuntring og motivering fra sine foreldre. Slike forhold viser seg viktige i forhold til utdanningsutfall (Niето 1992). Deres erfaringer kan derfor eventuelt skille seg fra andre somaliere som har kommet med foreldre, og således kan ha en lettere vei inn i utdanningssystemet.<sup>6</sup>

## **Intervjusituasjonen**

I gjennomføringen av intervjuene har jeg valgt å benytte meg av en intervjuguide (Vedlegg 2). Dette innebærer at man setter opp en del temaer og spørsmål på forhånd, men samtidig har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg hadde en foreløpig plan om hvilke områder jeg ville belyse igjennom tidligere forskning og teorier, men hvis interessante temaer eller videre oppfølgingsspørsmål har vært nødvendige har jeg hatt frihet til dette. Intervjuguiden har jeg også tilpasset underveis i intervjuene. Religionens betydning i studiesammenheng er noe jeg i etterkant av mine første intervjuer valgte å fokusere mer på i mine senere intervjuer. På denne måten ble empirien også avgjørende for intervjuguiden. Det å bli for knyttet til en intervjuguide, kan være hemmende for å oppnå god flyt i en samtale, og derfor også en hindring i forhold til undersøkelsens troverdighet (Prieur 2004:16). I mitt tilfelle brukte jeg mer intervjuguiden som en rettesnor, det var ikke nødvendig for meg å stille alle spørsmålene jeg hadde skissert til alle mine informanter. Av denne grunn anser jeg at intervjuguiden ikke

---

<sup>6</sup> I kapittel 6 går jeg nærmere inn på mine informanternes familiære bakgrunn, fokuset vil ligge på hvilken betydning foreldrene har hatt i deres valg av høyere utdanning.

ble en hindring for, eller hemmet en fri flyt i intervjuene. I intervjusituasjonene brukte jeg båndopptaker. I de første intervjuene tok jeg i tillegg notater av en del av det som ble sagt. Hensikten med å ta notater var at dersom det skulle oppstå tekniske problemer ville jeg ha noe å falle tilbake på. Men det viste det seg at det å ta fyldige notater tok for mye av den oppmerksomheten jeg følte var nødvendig for å sikre kvaliteten på intervjuene. Derfor valgte jeg etter hvert å stole mer og mer på lydopptakene. Jeg merket at dette virket positivt inn på min evne til å vie informantene oppmerksomhet og stille gode oppfølgings spørsmål.

### **Åpenhet og nøytralitet**

Thaagard (1998:100) mener at åpenhet og nøytralitet fra forskeren sin side er et viktig aspekt i forhold til undersøkelsens troverdighet. Mine informanter kommer fra en annen kultur, praktiserer en annen religion og har en annen fremtreden. Jeg og mine informanter vil derfor forstå og oppleve fenomener på forskjellige måter, som Prieur (2002:110) poengterer. Derfor kan det være spesielt viktig å være åpen og nøytral i forhold til deres erfaringer. Dette kan være avgjørende for hvor mye informantene vil åpne seg og dele sine erfaringer. Nøytralitet og åpenhet er idealer jeg derfor har forsøkt å etterstrebe i intervjusituasjonen. Jeg bringer opp ett eksempel i denne sammenheng som kan tjene som et eksempel på hvordan jeg har forsøkt å oppnå åpenhet og nøytralitet. Mange av mine informanter vektlegger sin religiøsitet, jeg på min side har ingen direkte religiøs tro. I intervjuesituasjonene forsøkte jeg å møte mine religiøse informanter med en åpenhet mot deres erfaringer med religiøsitet. Islam har blitt fremstilt i media som blant annet en trussel mot demokratiet og trussel mot kvinners rettigheter (Alatas 2005:46; Espesito 1999:240). At en forsker ser bort ifra sine eventuelle foreliggende antagelser og møter deres religiøse tilhørighet med åpenhet kan ha to konsekvenser. For det første kan åpenhet medføre at informantene i større grad føler seg frie til å vektlegge sin religion. Dersom jeg hadde hatt en negativ innstilling ovenfor deres religiøse praksis vil dette kunne ha konsekvenser for hva som fremkom under intervjuene. For det andre kan åpenhet eventuelt medføre at spørsmålene ikke omhandler religionens ”negative” sider, men heller søker mot andre aspekter, for eksempel religion som en form for sosial kapital<sup>7</sup>. Slike faktorer kan bidra til å øke intervjuenes troverdighet.

---

<sup>7</sup> Som beskrives nærmere i kapittel 6.



## **Forskerens kjennetegn**

Relasjonen mellom forskeren og intervjupersonen vil være avgjørende for undersøkelsens troverdighet. Thagaard (1998:92) påpeker at forskerens kjennetegn vil være avgjørende for hva informanten vil fortelle. De fleste av mine informanter omgås nordmenn i liten grad. Det har blitt hevdet at mangel på slike relasjoner ofte medfører negative stereotypier om andre grupper. (Valenta 2008:100-102; Allport 1979:264). At jeg er norsk kan derfor være avgjørende for hvor mye mine informanter åpner seg, og ønsker å dele av sine egne erfaringer. Det at jeg er norsk kan i tillegg være avgjørende for hvordan mine informanter fremstiller seg selv. Flere av Fangens (2006b:6,7) informanter var opptatt av å ta avstand fra det offentlig stigmatiserte bildet av somaliere i offentligheten. I mine intervjusituasjoner merket jeg det samme. Dette kan innebære at mine informanter mer opptatt av å gi et godt bilde utad, og motbeviser stereotypiene om somaliere, enn å dele av sine egne erfaringer. Dette er faktorer jeg er bevisst på, men samtidig har jeg vært opptatt av ikke å trekke mine informanternes redelighet og ærlighet i tvil. Dette knytter seg til en grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH 2006). Eventuelt kan det være krenkende og belastende å bli møtt med en tolkning av egne utsagn som trekker redeligheten i tvil, derfor har jeg forsøkt å unngå dette.

## **Forholdet mellom teori og empiri**

Jeg forsøkte i intervjusituasjonen å møte mine informanter med en nøytralitet og åpenhet for deres erfaringer, men jeg hadde likevel en del fenomener jeg ville belyse. Jeg hadde i intervjusituasjonen et teoribasert utgangspunkt, som innebærer at man har fastlagt teorien før man igangsetter innsamlingen av datamaterialet, og det er de teoretiske begrepene som er styrende både for intervjuet, og for den tolkningen man utfører i etterkant (Thagaard 1998:177). Jeg har tatt utgangspunkt i en del av Erving Goffmans (1956; 1967) teorier rundt interaksjon. I intervjuguiden har jeg formulert og operasjonalisert disse teoriene. Goffmans teorier har i så måte vært styrende for mye av den empiri jeg har innsamlet rundt interaksjon med majoritetsbefolkningen. Thagaard (1998:88) mener at problemet med mange intervjuundersøkelser er at de har for generelle og abstrakte spørsmål. Min intervjuguide har fungert som en rettesnor, men i denne har jeg også formulert enkelte mer spesifikke spørsmål. For å illustrere dette vil jeg vise til et eksempel fra et intervju med en av mine informanter:

De nordmennene som du studerer sammen med, er de velvillige og hyggelige og velkomne?

Aldri hatt noen problemer med nordmenn, jeg har aldri hatt problemer med å snakke med en nordmann, aldri opplevd noe negativt.

Jeg forlater ikke helt temaet, og spør min informant videre, og forsøker med hjelp fra Goffmans begreper om seremonielle regelbrudd, å stille dette spørsmålet på en annen måte:

Nå tenker jeg på hvordan du føler deg behandlet. Er det noen som ser rart på deg for eksempel?

Ja, jeg hadde skjegg, i to måneder, prøvde å se hvordan det var, og folk kikka litt. Og når du er på trikken og er mørk, så kan du føle at folk er litt skeptiske.

Mitt første spørsmål er veldig generelt, og jeg får et avvæpnende svar. Da jeg videre stiller spørsmålet på en annen måte så får jeg innblikk i min informants erfaringer. Det å basere sin forskning på teoretiske begreper, altså i denne sammenheng blikkets betydning for samhandling, kan være avgjørende for hvilken informasjon man får fra sine informanter. Hadde jeg forlatt dette temaet uten å lansere blikkets betydning kunne jeg ha gått glipp av sentrale erfaringer.

### **Empirien avgjørende for både teori og problemstilling**

Innsamlingen av empiri har i seg selv medført at jeg har måttet innhente nye teoretiske begreper for å analysere og beskrive de ulike relasjonene mine informanter inngår i. Begrepet sosial kapital tok jeg i bruk etter at intervjuprosessen var ferdigstilt. Dette begrepet fungerte godt for å beskrive hvordan relasjoner til andre somaliere kan ha positive eller negative virkninger i forhold til strukturell integrasjon. Det sentrale ved bruk av dette begrepet har vært å se hvordan ulike normer innad i ulike somaliske miljøer kan være avgjørende for valg av høyere utdanning.<sup>8</sup> Denne nye teorien medførte ikke et fullstendig skifte av fokus, men medførte en tilpasning av problemstillingen. ”*Hvordan virker relasjonelle forhold inn på studievalg og studietilknytning blant førstegenerasjon somaliere?*” er en generell problemstilling jeg har formulert både for å innlemme Goffmans teorier, men også kan innlemme begrepet sosial kapital. Dette er en del av det Wadel (1991) kaller runddansen mellom teori, metode og data. Den innsamlede empiri var her styrende for hvilken teori som måtte innhentes, og videre førte dette til en tilpasning av problemstillingen.

---

<sup>8</sup> Sosial kapital med ulike virkninger beskrives nærmere i kapittel 6

## **Kategorisering, tolkning og analyse**

På bakgrunn av intervjuguiden har jeg formulert en rekke kategorier. Da intervjuene, og transkriberingen av disse, var ferdige brukte jeg tid på å lese alle intervjuene se dem opp imot hverandre og se etter sentrale trekk. I løpet av denne prosessen tilpasset jeg de ulike kategoriene. Det sentrale har vært å sammenligne mine informanter på ulike områder, noe denne kategoriseringen har bidratt til. I sammenlikningen har jeg vært opptatt av å se om det finnes visse likhetstrekk ved noen aspekter, samtidig som jeg har vært interessert i å finne ulikheter. I en analyse er det ikke alltid bare det som kan sies å være det ”typiske” som er viktig. ”Avvikene” kan være vel så interessante, som Leiulfsrud og Hvinden (1996) påpeker. Det å ikke gå nærmere inn på ulikhetene kan medføre at interessante perspektiver går tapt (Leiulfsrud og Hvinden 1996:238). Kun en av mine informanter har utstrakt kontakt med nordmenn, det sentrale er i denne sammenheng å se hvilke konsekvenser dette kan ha i forhold til samhandling med andre somaliere. Dette kan vise hvordan verden arter seg fra hans tilpasningslinje, når mine andre informanter kan sies å følge en annen tilpasningslinje, jamfør Fangens (2006b) tilpasningstypologi. Som jeg beskriver i kapittel 4, kan relasjoner til andre somaliere være avgjørende for bånd som knyttes til majoritetsbefolkningen. Det jeg har valgt å kalle ”normen om afrikansk kjærlighet” innebærer at det å knytte bånd utad kan bli sanksjonert av andre somaliere. Dette er perspektiver jeg kun har hatt tilgang til igjennom min ene informant, men dette kan potensielt også gjelde for mine andre informanter og andre somaliere. Dette kan understreke viktigheten av også å se på forskjellene i et datamateriale.

### **Nøytralitet i analysen?**

Jeg forsøkte i intervjusituasjonen å være så nøytral og åpen for mine informanters erfaringer som mulig. I analysen og tolkningen av intervjuene kan man ikke lenger ha et slikt nøytralt og åpent utgangspunkt. Som Fangen (2004:136) presiserer: ”*Det som er viktig er ikke å bli et passivt mikrofonstativ til det informantene sier*”. Dette innebærer at forskeren ikke skal være nøytral og kun formidle informantens budskap. Sitatene og informantens forståelse skal utdypes og settes i en teoretisk sammenheng, og dermed bidra til en økt forståelse av deres situasjon. Jeg har som nevnt forsøkt ikke å trekke mine informanters redelighet og ærlighet i tvil. Men jeg har sett på eventuelle andre forklaringer som kan ligge til grunn for deres handlingsvalg og forklaringer. I kapittel 4 beskriver jeg hvordan en av mine informanter bruker sin religiøse tilknytning som en slags legitimeringsstrategi for manglende deltagelse på arenaer der alkohol konsumeres. Jeg analyserer hennes sitater på en slik måte at jeg avdekker

en mulig faktor som min informant eventuelt ikke ville kjenne seg igjen i. Dette er en tolkning som går utover informantens egen forståelse og horisont. Kvale (1997) hevder at en forsker må gjøre rede for når man går utover informantenes horisont og skille mellom forskerens og informantens forståelse. Dette er et ideal jeg har forsøkt å etterstrebe. Der jeg går utover mine informanternes forståelse av sin egen situasjon presenterer jeg det ikke som deres egne erfaringer. Således mener Kvale (1997) at det i mindre grad vil føles som krenkende for informanten å bli møtt med disse tolkningene.

## **Etiske betraktninger**

Allerede under tematisering og planlegging av et forskningsprosjekt er det grunnleggende etiske hensyn man bør vurdere. I denne fasen bør man, i følge Kvale (1997:67), ikke bare fokusere på den vitenskapelige verdien av den kunnskapen man eventuelt finner, men også på hvilke forbedringer av ulike menneskelige situasjoner som denne kunnskapen kan bidra til. Dette er et prinsipp som jeg har vært opptatt av. Somaliere har i mange tilfeller blitt fremstilt som en vanskelig gruppe å ha med å gjøre, blant annet gjennom media (Eide og Simonsen 2007; Engebrigtsen og Farstad 2004). I min oppgave vil jeg fokusere på somaliere som allerede kan anses som ”integreerte og tilpassede”, da i hvert fall med tanke på tilknytning til utdanningsinstitusjoner. Ved å se de utfordringer disse unge studentene har og hvilke strategier de har valgt å ta i bruk i møtet med høyere utdanning, kan man eventuelt også få et bilde av hvilke konkrete oppgaver og tiltak som kan medføre at denne gruppen eventuelt kan bli bedre tilpasset.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette er et personvernombud som institutt for sosiologi og samfunnsgeografi (ISS) er forpliktet ovenfor. Ved innsamling av data som skal behandles elektronisk er det et krav om meldeplikt til NSD. Prosjektet er meldt til NSD og følger de etiske og praktiske retningslinjer som er gitt. Særlig er tre ulike etiske prinsipper sentrale i kvalitativ metode: Konfidensialitet, fritt informert samtykke og deltagelsens konsekvenser (Thagaard 1998).

## **Konfidensialitet**

Et viktig etisk prinsipp i samfunnsforskningen er at et prinsipp om konfidensialitet (Thagaard 1998:21,22; NESH 2006). Konfidensialitet innebærer at mine informanter skal være anonyme

i det ferdige produkt, samt at ingen andre skal ha tilgang til datamaterialet. Mine informanter studerer enten på høgskolen - eller universitetet i Oslo. Mine informanter har selv forklart at det er få somaliere på enkelte av studieretningene. Derfor har jeg unnlatt å beskrive hva slags studier mine informanter går på, siden dette tar bort en del av faren for gjenkjenning. Dette har likevel ikke gått utover evnen til å kunne belyse problemstillingen, fordi hvilken studielinje de går på er av underordnet betydning i forhold til deres relasjonelle forhold. Andre grep jeg har gjort for å sikre deres anonymitet er å gi mine informanter fiktive navn, samt ikke beskrive inngående familieforhold eller andre trekk som kan medføre fare for gjenkjenning. Jeg ser det ikke som en nødvendighet å gjøre flere grep for å sikre anonymiteten i denne oppgave. Somaliere er en av de største innvandringsgrupper i Norge (SSB 2003). Dette innebærer at muligheten for gjenkjenning er liten, når jeg har utført de ”grepene” jeg har gjort.

For at mitt datamateriale ikke skal være tilgjengelige for andre har jeg oppbevart lydklippene på en datamaskin som ikke har vært tilkoblet internett eller nettverk. Når oppgaven blir levert inn vil jeg slette lydklippene på denne maskinen. Samtidig har jeg også oppbevart de fullstendige transkriberingene og foretatt analysene på denne maskin. Ikke før jeg hadde samlet de ulike sitatene og fortellingene i kategorier, hvor alle gjenkjennbare trekk og navn var fjernet, flyttet jeg disse over på en maskin med nettverkstilnytning. I tillegg har jeg oppbevart kontaktinformasjon, med e-postadresser og telefonnumre til informantene, adskilt fra datamaterialet.

### **Fritt informert samtykke**

Et annet grunnleggende forskningsmessig etisk prinsipp er fritt informert samtykke (Thagaard 1998:21,22). Fritt informert samtykke innebærer for det første at informanten har informasjon om hva forskningen søker å belyse. Jeg presenterte hva oppgaven ville omhandle og viste frem min intervjuguide til mine informanter. Et annet krav er å informere om at informantene når som helst under intervjusituasjonen, eller i etterkant av denne kunne trekke seg uten at dette skal ha noen konsekvenser for informanten. Dette opplyste jeg om før vi begynte intervjuene. Et tredje krav er at de som deltar skal bekrefte at de er villige til å delta i undersøkelsen, og at det ikke skal være noen form for press i denne sammenheng (NESH 2006). Som vedlegg 3 til oppgaven ligger den samtykkeerklæringen som mine

intervjupersoner skrev under på da de takket ja til å delta. Jeg oppfattet heller ikke at jeg presset noen av mine informanter til å delta.

### **Deltagelsens konsekvenser**

Et tredje prinsipp for etisk forsvarlighet er knyttet til hvilke konsekvenser forskningen kan ha for deltagerne (Thagaard 1998:24). Et grunnprinsipp i denne sammenheng er at forskeren skal ha grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette prinsippet er noe som gjør seg gjeldende under hele forskningsprosjektet (Thagaard 1998:25). Videre legger NESH (2006) vekt på tre forskjellige aspekter i denne sammenheng. For det første skal man sikre frihet og selvbestemmelse. For det andre skal forskeren beskytte mot skade og urimelig belastning. Et tredje prinsipp er å trygge privatliv og nære relasjoner (NESH 2006:11). Å trygge privatliv knytter seg til konfidensialitet, som jeg allerede har redegjort for. Å trygge nære relasjoner innebærer at eventuelle tredjepersoner som omtales i intervjuene heller ikke skal bli gjenkjent. Min oppgave omhandler relasjoner, men de relasjonene jeg presenterer er mer generelle, og omhandler ikke bestemte personer. Jeg beskriver heller ikke familieforhold eller venneforhold inngående i denne oppgave. Derfor anser jeg det slik at også nære relasjoner er trygget.

Frihet og selvbestemmelse har jeg etterfulgt ved kravene til fritt informert samtykke. Josselson (1996) har studert hvordan intervjuobjekter oppfatter intervjusituasjonen. Han finner at intervjupersonene oftest anser dette som en positiv opplevelse. Jeg oppfattet også at de fleste studentene jeg har vært snakket med oppfattet intervjusituasjonen som positiv. Likevel var det enkelte av mine informanter som var tilbakeholdne med hensyn til å dele av sine personlige erfaringer. For å sikre frihet og selvbestemmelse valgte jeg ikke å presse informasjon ut av disse informantene, selv om denne informasjonen kunne vært av forskningsmessig verdi.

I forhold til skade og belastning følte jeg ikke at noen av mine informanter tok skade av selve intervjusituasjonen. Likevel kan dette aspektet gjøre seg gjeldende i alle faser av et forskningsprosjekt. Under tolkning og analyse har man ikke lenger et forhold til sine informanter. Forskeren står alene når materialet skal kategoriseres, analyseres og tolkes (Thagaard 1998:188). Etiske dilemmaer kan oppstå i denne sammenheng. Eventuelt ender man opp med å tolke sitater på en annen måte enn informantene selv har opplevd disse. Dette kan eventuelt medføre belastninger for informanten som møter denne tolkningen. Et ideal for

samfunnsforskningen er jo nettopp å sette sitatene inn i en sammenheng som går utover den erfaringen som informanten selv har (Fangen 2004:137). Jeg kan ikke være helt sikker på at ingen av mine informanter vil føle det belastende å bli vurdert og tolket på den måte som jeg gjør i denne oppgave. Likevel har jeg forsøkt å bevare mine informaners integritet også i tolkningsprosessen. Dette ved å ikke fremstille mine tolkninger som deres erfaringer, og heller ikke å trekke deres redelighet og ærlighet i tvil.

## **Kapittel 4: Sosial integrasjon**

I dette kapittelet vil jeg fokusere på mine informanternes relasjonelle forhold. Jeg vil se hvem de omgås mest i studiesammenheng, og eventuelle hindringer for kontakt med majoritetsbefolkningen de har stått ovenfor. I senere kapitler vil jeg knytte disse samhandlingene mer spesifikt opp mot deres betydning for strukturell integrasjon. I kapittel 2 viste jeg hvordan de ulike integrasjonsformene kan henge sammen. Strukturell integrasjon er tett tilkoblet økonomisk integrasjon, ettersom muligheter på arbeidsmarkedet vil være avgjørende for motivasjonen for å ta høyere utdanning. Dette viste jeg igjennom Erikson og Jonssons (1996) perspektiver. Kontakten med majoriteten kan være avgjørende for deres videre muligheter i arbeidsmarkedet, noe jeg vil vise mot slutten av dette kapittelet.

Studentenes utsagn er på noen områder nokså sammenfallende, mens på andre områder er både deres reaksjoner, handlinger og erfaringer svært heterogene. Forskjellene kan imidlertid være interessante å trekke frem ettersom aktører som har andre erfaringer og har gjort andre valg, eventuelt kan si noe om hvilke konsekvenser slike alternativer kan ha. Jeg vil derfor både trekke frem likheter og forskjeller i mitt materiale.

### **Mangel på kontakt med medstudenter fra majoritetsbefolkningen**

EGGE (1992) påpeker at sosiale faktorer er en sentral forklaringsfaktor i forhold til frafall av studenter. Hvordan en aktør blir mottatt i en studiesituasjon kan derfor være avgjørende for hvorvidt en aktør opprettholder sin motivasjon til å gjennomføre sin utdanning. En av mine informanter har studert i to år på høyskolen og forteller om at han trives i stor grad med studiet. De han velger å omgås, og som igjen også anser han som en attraktiv deltager, jamfør Peter Blaus (1960:546) todelte gruppedeltagelses begrep, er i størst grad aktører fra egen etnisk gruppe og andre innvandrere. I denne sammenheng diskuterer jeg og en informant om hvem han pleier å samarbeide med i studiesammenheng: ”*Jeg har aldri dannet gruppe med norske. Av en eller annen grunn så går innvandrere til innvandrere, og nordmenn til nordmenn*”.

En annen av mine informanter vektlegger at de store forelesningssalene på universitetet ikke innbyr til noen utstrakt kontakt. Samtidig forteller han om at det er få forelesninger hver uke:



På universitet så har jeg ikke så mye kontakt. Du vet hvor store auditorium kan være. En sitter der og en annen sitter der. Også har vi bare undervisning 4 timer i uka, eller 8 timer.

Dette kan indikere at utforming av både forelesningslokaler og hvordan undervisningen er strukturert kan ha betydning for hvor utstrakt kontakt mine informanter har med sine medstudenter.

De unge voksne somaliere jeg har snakket med forteller at de kun har overflatisk kontakt med sine medstudenter fra majoritetsbefolkningen. Kontakten begrenser seg stort sett til møter på offentlige steder og tilstedeværelse på samme arenaer. Samtidig er det få som har inngått i vennsforhold med aktører fra majoritetsbefolkningen, unntatt en av mine informanter, Dixon, som jeg vil komme tilbake til senere i dette kapittel.

En av studentene beskriver forskjellen mellom å kommunisere med andre somaliere og andre innvandrere, versus kommunikasjonen med majoritetsbefolkningen: ”*For det første snakker vi på morsmålet vårt, og det er en mye mer åpen og avslappet samtale fordi vi kjenner hverandres bakgrunn. Det samme gjelder andre innvandrere*”. Berg (2002) finner at språklige utfordringer kan være hemmende i kommunikasjon med majoritetsbefolkningen. I møte med majoritetsbefolkningen kan det ikke å snakke flytende norsk gjøre at det er vanskelig å dele følelser og kompliserte tanker, samtidig som språket kan mangle spontanitet. Berg (2002) sine perspektiver kan altså bidra til å belyse situasjonen for de jeg har snakket med. Denne studenten vektlegger her at det er en mye mer åpen og avslappet samtale i kommunikasjonen med egne landsmenn og andre innvandrere. Men studenten vektlegger at også andre innvandrere er lettere å kommunisere med, selv om disse ikke nødvendigvis snakker samme språk som min informant, og heller ikke nødvendigvis har en lignende bakgrunn. Dette åpner for å se også andre perspektiver som avgjørende for denne manglende kontakt. I kapittel 5 vil jeg gå nærmere inn på den kommunikasjonen de unge voksne har med sine medstudenter fra majoritetsbefolkningen. Hvilke faktorer som i denne sammenheng kan gi en ytterligere indikasjon på hvorfor det er lettere å kommunisere med somaliere og andre innvandrere enn andre medstudenter, er et tema som vil stå sentralt.

## **Avstand fra alkohol**

Alle, unntatt en, av de studenter jeg har snakket med er praktiserende muslimer. Muslimske tro og kulturelle tradisjoner med røtter i islam, medfører i følge Bakken (1998) lite eller ingen bruk av alkohol. Det samme sees i mitt datamateriale. De som praktiserer sin religion tar avstand fra bruk av alkohol. En av studentene trekker parallellen mellom sin kultur og alkoholbruk: *”Det ligger ikke i den somaliske kultur, det har utspring i islam, hvis du er muslim skal du ikke drikke alkohol”*. Mye av det sosiale rundt studentlivet Norge knyttes opp mot bruk av alkohol (Pedersen 2001). De fleste av mine religiøse informanter har ikke deltatt på arrangementer hvor det er alkohol inne i bildet, noe følgende sitat kan underbygge: *”Jeg drikker ikke alkohol, og jeg var heller ikke med på de tingene der det var alkohol”*.

En del av forklaringen på hvorfor studentene omgås etniske nordmenn i begrenset grad i studiesammenheng, kan eventuelt forklares med manglende deltagelse på arrangementer hvor det konsumeres alkohol. En av studentene forteller hvorfor han selv tror at han har lite kontakt med sine norske medstudenter: *”Kan være det med fester, innvandrere drikker jo ikke. Hvis man fester sammen så er man sammen i andre sammenhenger også”*. I følge Willy Pedersen (2001:96) vil inntak av alkohol i sosiale tilstelninger ha befriende virkninger, fordi samtaler blir lettere og aktører er mindre sjenerte og nervøse ovenfor hverandre. Selve bruken av alkohol kan dermed medføre at aktører blir mer sammenspleiset. Studenten legger vekt på dette selv, i tråd med Pedersens (2001) antagelser om at alkoholkonsum medfører sammenspleising.

En kvinnelig student forteller hvordan hun har blitt invitert med på arrangementer, og hun en gang har deltatt uten å drikke alkohol:

Nei jeg har ikke vært med på fadderfestene og eksamensfeiring i klassen etter eksamen er det alltid at man skal ut og drikke og ha det gøy. De spør om vi vil være med, fordi det er en del muslimer i klassen. Men vi sier som regel nei og forklarer det med at jeg skal på jobb, og jeg skal hjem, og jeg drikker ikke. Det var jo en del i starten som ikke visste at muslimer ikke drakk, og nå spør de oss og sier at dere trenger jo ikke å drikke og sånn da, bare ha det gøy. (...) Jeg var med en gang på en sånn fest, og det er sånn at det er ikke så veldig gøy å se andre som drikker og er fulle.

Her fortelles hvordan hun blir invitert med av sine medstudenter i sammenhenger der det er alkoholbruk. Da hun var med på disse arrangementene følte hun at hun ikke hadde det særlig morsomt, siden hun ikke selv drakk. Her ser vi igjen at Pedersens perspektiver gjør seg

gjeldende. Pedersen (1994:126-128) mener at alkoholbruk kan anses som et slags felleskapsritual. De som deltar i dette felleskapsritualet vil føle seg sammenspleiset med de som gjør det samme. Hun følte seg ikke som en del av dette, og ble i denne settingen en slags utenforstående. En deltagende strategi på slike arenaer medførte med andre ord ikke at hun fikk noe mer kontakt med sine medelever fra majoritetsbefolkningen. Hun forteller også en annen grunn til at hun ikke videre vil delta på slike arenaer hvor alkoholkonsum står sentralt:

Men jeg personlig var ikke så mye på de festene og sånn, jeg har valgt en retning i livet og det burde jeg holde meg til, sånn at jeg ikke blir sånn "two faced" person. Jeg har et prinsipp om at jeg ikke skal dra på fester, og at jeg ikke skal ha på bukser<sup>9</sup>.

Her forteller hun om hvordan hun ikke kan velge både det ene og det andre samtidig. Ved å delta på slike arrangementer blir hun en tosidig person, som ikke er forent med sin religiøsitet. Til tross for at min informant vektlegger at hun ikke vil bli tosidig og dette oppfattes slik fra hennes synspunkt, kan dette på den annen side betraktes som en slags legitimeringsstrategi. I utgangspunktet ville hun delta på disse arenaer, men når dette medførte lite sammenspleising med sine medstudenter, endrer hun strategi, og legitimerer dette med at hun ikke vil delta på slike arenaer på grunn av sine religiøse prinsipper.

Mine religiøse informanter vektlegger sin religion, og er opptatt av å etterfølge de prinsipper som har med religionen deres å gjøre. De religiøse prinsipper de etterfølger kan ha konsekvenser for den ytre sosiale integrasjon. I sammenheng med å ta avstand fra alkoholbruk kan klare paralleller sees mellom ulike integrasjonsformer. Dersom en aktør ikke kulturelt integreres eller tilpasses, i dette tilfellet ved ikke å konsumere alkohol, og samtidig ikke deltar på de arenaer hvor det er alkoholbruk, vil dette kunne ha konsekvenser for den ytre sosiale integrasjon. Dette ved at manglende kulturell integrasjon kan være en begrensning i forhold til å delta på arenaer der sammenspleising og sosiale bånd knyttes. Dette er ikke kun i forhold til somaliere. Andre aktører som heller ikke drikker alkohol og deltar på arenaer der alkohol konsumeres vil eventuelt heller ikke knytte de samme bånd til sin medstudenter fra majoritetsbefolkningen, noe Eide (2004) også belyser.

---

<sup>9</sup> Det å bruke bukser bryter med de kleskoder som kvinnene i min studie etterfølger. Mine informanter har fortalt at den klesdrakten de benytter kalles jilbab og skal være heldekkende, unntatt hender, føtter og ansikt. Hijab på sin side dekker hår, hals og skuldre.

Vi ser altså at den kulturelle og religiøse tilhørighet som en del av mine informanter praktiserer, kan være avgjørende for samhandling med majoritetsbefolkningen. I kapittel 6 vil jeg gå videre inn på hvilke konsekvenser denne religiøse tilhørigheten kan ha for deres studievalg og studietilværelse.

### **Å assimileres i større grad**

Dixon har i større grad valgt å omgås nordmenn, både i studiesituasjon og i samfunnet generelt. Jeg vil nå fortelle hans historie. Dette kan vise at det eksisterer krefter innad i somaliske miljøer, som potensielt også kan hindre ytre sosial integrasjon. Det vil si at det kan eksistere andre hindringer enn kommunikasjonen med majoritetsbefolkningen og kulturelle begrensninger. Dixon kom til Norge for 7 år siden. Siden den gang har han tatt utdanning i Norge. Det som er spesielt med denne informant, sett i forhold til mine andre informanter, er at han i større grad omgås nordmenn. Han har flere venner som er norske, og han føler seg inkludert blant disse, man kan si at han større grad følger en assimileringlinje. Med assimilering menes i denne sammenheng ikke å bli fullstendig lik, men jeg tar utgangspunkt typologien som Katrine Fangen (2006b) benytter i denne sammenheng. Assimileringlinjen innebærer å søke i retning av en norsk identitet, ved å benytte norske kulturelle uttrykksformer i tillegg til å omgås majoritetsbefolkningen i større grad (Fangen 2006b:10). Min informant forteller at han gjennom studiene får en egen verden der han omgås mest nordmenn. Dette fordi det er få somaliere på hans studium:

De fleste vennene mine har jeg fått mens jeg har studert, og disse har jeg mest til felles med. Jeg tilbringer ikke så mye tid sammen med mine venner som jeg ikke har noe felles med, så det blir til at man mister kontakten med alle utenfor studiene (...) Altså at det er sånne lukkede miljøer i et samfunn, så hvis jeg har kontakt med de nordmennene som har utdanning så er det kanskje det som er min verden.

Her forteller Dixon at han igjennom sitt studium har etablert venneforhold til andre studenter fra majoritetsbefolkningen. Han har dermed blitt i stor grad ytre sosialt integrert som en følge av hans strukturelle integrasjon. I kontrast til en del av mine andre informanter, som hadde kontakt med andre somaliere i studiesammenheng, har ikke Dixon samme mulighet til å omgås somaliere i sin studietilværelse. Dette kan ha betydning for den assimileringlinjen han har fulgt.

Ved å være mye sammen med nordmenn, har han også fått interesse for norske kulturelle uttryksformer. Dette har hatt konsekvenser for kontakten han har med en del av hans egne landsmenn:

Det er noen som snakker om at det er dritt å gå på ski. Og da kan man ikke snakke om en god skitur man hadde forrige helg, for det passer ikke inn. Så man skiller veldig mellom to forskjellige verdener. Så hvis jeg går mye på ski, så har jeg ikke veldig mye kontakt med de som ikke driver med det samme. Så erfaringen er at man skaffer seg nye venner, men man mister de man har fra før, det handler om å vokse fra hverandre.

Her forteller han at det å benytte andre kulturelle uttryksformer og omgås nordmenn har betydning for hvor mye til felles han har med andre somaliere. Jeg spør min informant videre hvordan han forholder seg til de som ikke deler hans interesse for både skole og andre aktiviteter han bedriver:

Det er jo det at man må akseptere at de ikke er interessert i det, men det kan bli litt ensomt, og du finner ut at du har veldig lite til felles med landsmennene og det blir som om man har to forskjellige verdener som man lever i. Du kan ikke snakke om de verdenene til de andre.

Det er ikke bare det at min informant får mindre til felles med egne landsmenn ved at han omgås nordmenn i større grad, han får også kritikk og et dårlig rykte blant sine landsmenn på bakgrunn av dette. Her diskuterer vi en situasjon der han ble åpent konfrontert på bakgrunn av at han var for mye sammen med nordmenn:

Siden jeg bare hadde vært sammen med nordmenn, og bare spiste lunsj med nordmenn, tolket de afrikanske vennene som jeg ikke kjente engang at jeg så ned på dem. Jeg ble spurt av en jeg ikke visste hvem var, jeg husker ikke hva hun heter engang. Første gang jeg møtte henne så spurte hun ”er du arrogant?” også får jeg høre hva hun har hørt om meg i de siste årene.

Videre forteller han hvorfor han i motsetning til mange av hans landsmenn kan velge denne strategien:

Ja jeg mener at jeg har stor respekt også for de som velger den andre strategien, fordi man velger det man gjør kanskje ut ifra behov. Jeg har ikke så stort behov for folk rundt meg. Jeg kan klare meg godt alene, men det er ikke alle som har samme kapasiteten. Hvis man vil ha det som vi kan kalle afrikansk kjærlighet så er det kanskje ikke min strategi som fungerer.

Her forteller Dixon indirekte at man enten må velge å omgås egen gruppe eller majoritetsbefolkningen. Dette begrunner han for det første ved at kombinasjonen av ulike elementer kan være vanskelig. Den andre begrunnelsen kommer fra det han kaller ”afrikansk kjærlighet”. Det kan tyde på at det eksisterer en norm om at afrikanere skal omgås mest hverandre. Denne normen kan føre til dannelse av det Baumann & May (2001) kaller inn- og utgrupper. En del av mine informanter ser sin egen inngruppe, i dette tilfellet egne landsmenn og til en viss grad andre innvandrere i sin inngruppe. Mens majoritetsbefolkningen anses som en utgruppe. En inngruppe vil ofte være tjent med en utgruppe fordi dette medfører indre solidaritet og følelsesmessig sikkerhet (Baumann & May 2001:30-31). Normen om ”afrikansk kjærlighet” kan anses som en form for sosial kapital. Hvis alle aktører innad i denne gruppen følger den samme normen, vil enkeltaktører i større grad være inkludert og dette kan medføre sikkerhet og felleskapsfølelse. På den annen side kan denne normen være en utfordring når det gjelder å bli ytre sosialt integrert. Den indre sosiale integrasjon kan her virke som en hindring for den ytre sosiale integrasjon. Ved å tilbringe mer tid sammen med nordmenn bryter Dixon med en norm i egen gruppe. Min informant forteller om kritikk så vel som åpen konfrontasjon for sitt valg av omgangskrets. Dette kan bidra til å understreke Coleman (1988) sitt poeng om at noe som kan fungere som sosial kapital i enkelte kontekster kan være ødeleggende i andre. Her ser vi at normen om ”afrikansk kjærlighet”, er en form for sosial kapital som kan føre til sammenknytning innad. Denne sammenknytning kan samtidig hindre muligheten for å knytte bånd til majoritetsbefolkningen.

Dette viser viktigheten av å se relasjoner til egen gruppe så vel som relasjoner til majoriteten når man ser på sosial integrasjon (Schierup 1988). I denne sammenheng ser man at brobygging til andre grupper er noe som anses som mindre akseptert i enkelte deler av det somaliske miljø. Mangelen på kontakt med majoritetsbefolkningen hviler ikke kun på manglende deltagelse på arenaer der alkohol konsumeres og at kommunikasjonen med egne landsmenn er mer avslappet, den hviler også på at kontakt utad er noe som potensielt kan sanksjoneres innad.

De fleste av mine informanter har ikke valgt det samme mønster som min mer assimileringssøkende informant. De er derfor i beskjeden grad ytre sosialt integrert som en konsekvens av deres strukturelle integrasjon. Det at en aktør blir strukturelt integrert behøver altså ikke å bety at aktører også blir ytre sosialt integrert. Ytre sosial integrasjon ser altså til å avhenge av andre faktorer.

## Mangelen på svake forbindelser

Som jeg har vist er det få av mine informanter som har venner og kontakter i majoritetsbefolkningen. Konsekvensen av å ha lite kontakt med majoritetsbefolkningen kan ha betydning for deres senere muligheter på arbeidsmarkedet. Granovetter (1995; 1973) ser informasjon som en viktig kilde til å kunne skaffe seg arbeid. Slik informasjon er lettere å få tilgang til dersom man har en stor bekjentskapskrets i ulike deler av befolkningen. Dette kaller Granovetter (1973) svake bånd. De fleste av studentene jeg har snakket med mangler, og har manglet slike svake bånd til majoritetsbefolkningen. De vil derfor ikke ha tilgang på den informasjon slik kontakt kan medføre. Idunn Brekke (2006:178) trekker frem at mangelen på sosiale kontakter i majoritetsbefolkningen kan være en av forklaringsfaktorene på at studenter med minoritetsbakgrunn har større problemer enn majoriteten til å få seg sin første jobb. Kontakter og bekjente inngår i det som kalles uformelle søkekanaler. Marianne Nordli Hansen (1997) finner at uformelle søkekanaler i ansettelsesforhold er mindre viktig for akademikere. Formelle kanaler, da spesielt gjennom utlyste stillinger, tas i bruk av akademikere for å få seg jobb i større grad enn uformelle kontakter (Hansen 1997). Dette er en motsatt slutning i enn hva Brekke (2006:178) kommer frem til. Viktigheten av svake bånd i forhold til arbeidsmuligheter er det med andre ord noe som det er uenighet rundt. Jeg begrenser meg til å si at manglende kontakter potensielt kan være avgjørende for de videre muligheter i arbeidsmarkedet. Men viktigere i denne oppgave, som omhandler strukturell integrasjon, er det å påpeke at bevisstheten på eventuelle begrensede muligheter i arbeidsmarkedet kan være avgjørende i sammenheng med den nytte en aktør antar at en utdanning vil ha. En av mine informanter påpeker selv de utfordringene han ser for seg at han vil stå ovenfor når han senere skal søke jobber. ”Folk som du kjenner prioriterer du. Innvandrere har færre kontakter, det skjer overalt”. Min informant forteller her at han er bevisst på at hans manglende vennsforhold til majoritetsbefolkningen kan være en utfordring når han skal ut i arbeidsmarkedet. Selve bevisstgjøringen av mangelen på slike kontakter kan i seg selv påvirke nyttevurderingen av utdanning. Som jeg påpekte i kapittel 2 er fordeler ved utdannelsen viktig for den nytte en aktør antar at en utdanning vil ha. Hvis en aktør antar at det vil være vanskelig å få arbeid, vil aktøren kalkulere med at utdanningen har mindre fordeler, og videre anse at utdanningen har mindre nytte (Erikson og Jonsson 1996).

## Avsluttende betraktninger

I dette kapittelet har jeg skissert hvem mine informanter omgås mest, mulige årsaker til dette og eventuelle virkninger av deres kontaktflate. For det første omgås studentene jeg har snakket med andre somaliere i størst grad, og til en viss grad andre minoriteter. En av grunnene til dette kan være at kommunikasjonen de inngår i med egne landsmenn og innvandrere oppleves som mer åpen og avslappet. En annen grunn kan være at deres religiøse tilknytning forbyr bruk av alkohol. Dette kan dermed være en hindring i forhold til å bli sammenspleiset med majoritetsbefolkningen, fordi alkoholkonsum kan medføre en slik sammenspleising (Pedersen 1994; 2001). En av de studentene jeg har snakket med forteller om en annen grunn. Ut ifra det han har fortalt kan det virke som det eksisterer en norm innad i den somaliske gruppen som kan føre til at afrikanere holder sammen, og ikke blir for norske. Dette kan begrense kontakten med majoritetsbefolkningen. Til tross for at denne normen kan vise seg nyttig ved at den medfører følelsesmessig sikkerhet og indre solidaritet, kan den samtidig ha negative virkninger ved at den kan være en hindring for ytre sosial integrasjon. Dette viser viktigheten av å se på indre sosial integrasjon, fordi denne kan være avgjørende for den ytre sosiale integrasjon (Schierup 1988). En slik manglende ytre sosiale integrasjon vil ikke direkte ødelegge for de fleste av mine informanternes muligheter i utdanningssammenheng. Men på den annen side kan mangelfull kontakt med majoritetsbefolkningen føre til manglende tilgang på informasjon som kan være viktig i forhold til jobbmuligheter (Granovetter 1995;1973; Brekke 2006:178). Manglende kontakt med majoritetsbefolkningen kan ha betydning for både antatte og reelle muligheter i arbeidsmarkedet etter endt utdanning. Antatte muligheter, som innebærer en bevissthet på denne manglende kontakts eventuelle konsekvenser, kan i sammenheng med strukturell integrasjon anses som spesielt viktig. Denne bevissthet kan påvirke den antatte nytte en aktør vil anse at utdanning vil ha. Få av mine informanter nevner likevel at de manglende kontaktene er noe de bekymrer seg for i forhold til videre muligheter på arbeidsmarkedet.

Denne manglende kontakten kan likevel ha virkninger som strekker seg lengre enn mangel på eventuelle kontakter på arbeidsmarkedet. I følge Valenta (2008:100-102) vil manglende eller overflatisk kontakt med majoritetsbefolkningen medføre en opplevelse av stigmatisering, annerledeshet og fremmedfølelse. Samtidig vil slik overflatisk kontakt eventuelt medføre



stereotypiske<sup>10</sup> holdninger fra både majoritet og minoritetene. I motsetning vil minoriteter som har utstrakt kontakt med majoritetsbefolkningen føle seg mer akseptert i samfunnet og ha færre negative stereotypiske holdninger til majoritetsbefolkningen. Allport (1979) hevder at sporadisk kontakt mellom to distinktivt ulike grupper kan medføre en forverring av situasjonen, ettersom de sporadiske kontaktene ofte vil være overfladiske og mangle fortrolighet. Dette er egenskaper som kan gi denne samhandlingen et avvisende og negativt innhold, og vil innebære at aktørene fra begge grupper får bekreftet sine antatte fordommer. Samtidig gir ikke slike samhandlinger mulighet for å korrigere feiloppfatninger (Allport 1979:264). Jeg vil nå gå nærmere inn på de relasjoner mine informanter har med majoritetsbefolkningen i neste kapittel. Det å delta på de arenaer der majoritetsbefolkningen ferdes vil eventuelt være forbundet med flere kostnader, og dermed påvirke den høyere utdannelses nytteverdi, dersom de faktorene Valenta (2008) og Allport (1979) fremlegger er fremtredende.

---

<sup>10</sup> Stereotyper kan defineres som forenklede antatte kjennetegn eller kulturelle trekk ved bestemte kategorier eller grupper av aktører. Etniske stereotyper kan ofte være av negativ art, i den betydning at egen etnisk gruppe blir ansett som moralsk og kulturelt overlegen i forhold til den andre etniske gruppe. (Eriksen og Sørheim 1995:63-64).

## **Kapittel 5: Ytre sosial integrasjon**

Jeg vil i dette kapitlet se på den hvordan studentene jeg har intervjuet samhandler med sine medstudenter fra majoritetsbefolkningen. Om de klarer å ”oppretholde ansikt” og om de mottar ærbødighet i studiesituasjonen, er viktige perspektiver. Videre vil også konsekvensene av disse samhandlingene stå i fokus. Jeg vil også se den interaksjon som mine informanter inngår i med majoritetsbefolkningen utenfor utdanningsinstitusjonene. Om de blir utsatt for seremonielle regelbrudd, slik som en del av informantene i Høgmos (1997; 1998) undersøkelser forteller om, står sentralt. Hvilke konsekvenser slike seremonielle regelbrudd kan ha for deres strukturelle integrasjon vil også utdypes. Media kan påvirke majoritetsbefolkningens antagelser om en gitt gruppe (Giddens 1997:364). Den informasjonen som aktører besitter er i følge (Coleman 1988:85) avgjørende for hvilke handlinger som utføres. Dermed kan medias fremstilling også påvirke hvordan majoritetsbefolkningen forholder seg til mine informanter. Somaliere er en gruppe som ofte blir negativt fremstilt i media (Eide og Simonsen 2007:147,152-157; Klepp 2002). Jeg vil derfor se hvilken betydning media har for samhandling med majoritetsbefolkningen. I forlengelsen av relasjoner til majoritetsbefolkningen vil jeg derfor også ta for meg ”medias rolle”.

Det kan være sentralt å se hvilke strategier mine informanter tar i bruk for å håndtere eventuelle utfordringer. Ved å se på disse strategiene kan det avdekkes på hvilken måte eventuelle hindringer kan overkommes, og videre gi en indikasjon på hvilke strategier som fungerer for å bli integrert, da med tanke på strukturell integrasjon.

### **Om å ikke oppnå kontakt med medstudenter**

En av mine informanter forteller om hvordan det kan være vanskelig å kommunisere med medstudenter:

Jeg tror det verste er redselen for fordommer, og redselen for å dumme seg ut. Jeg mener at nordmenn, eller folk generelt, gruer seg til å ta kontakt med fremmede. Det første steget er det vanskeligste, men når man har tatt kontakten så er det ganske lett å bygge på det. Jeg kjenner en del utenlandske studenter som ikke har noe særlig kontakt med nordmenn. Dette er fordi de ikke tør å ta kontakt.

Dette sitatet er fra Dixon som i større grad omgås nordmenn. Her forteller han at det Goffman (1956; 1963b) kaller presentasjonsritualer kan være vanskeligere for synlige minoriteter. Et presentasjonsritual innebærer hilsning, komplimenter og gester som er ventet når aktører samhandler (Goffman 1956:485). Samtidig mener han at når de første presentasjonsritualer er blitt utført, er dette lettere å bygge videre på relasjonene, slik han selv har gjort.

En annen av mine informanter forteller at hun har hatt problemer med å oppnå kontakt med medstudenter, noe hun tror stammer fra sin bruk av jilbab: ”*Det har skjedd ja, noen ganger når jeg kommer inn i klasserommet så ser de bare ned. De hilser ikke på meg. Jeg tror kanskje de ser meg som en undertrykt kvinne*”. Min informant forteller om hvordan hun i denne situasjonen hadde ventet at hennes medelever skulle ta kontakt, men at de ikke gjorde dette. Slik jeg forstår det føler hun at hennes tilstedeværelse hadde grunn til å medføre mer ærbødighet fra sine medelever, dette gjennom et ventet presentasjonsritual. Dette kan settes i sammenheng med det Goffman (1956:493-495) kaller berøvelse av selvets hellige karakter gjennom seremoniell blasfemi. Seremoniell blasfemi innebærer at en aktør oppfatter at omgivelsene ikke gir nok ærbødighet, der det er ventet. Det blasfemiske i denne sammenheng betegner at dette er en slags krenkelse av selvets hellige karakter. Min informant mener selv at mangel på hilsning kommer som en følge av hennes status som synlig minoritet, og da spesielt hennes klesdrakt.

Denne seremonielle blasfemi kan ha betydning for studiesituasjonen. Det ikke å motta ærbødighet i visse kontekster, kan medføre at aktørene unngår slike situasjoner. Blau (1964) og Homans (1961) anser samhandling som et slags bytteforhold. Hvis man utfører en handling eller inngår i en samhandling er det avgjørende hvorvidt en aktør anser at denne handling eller samhandling vil medføre positive goder. De situasjoner en aktør opplever vil derfor være avgjørende for om denne aktøren vil oppsøke de samme situasjoner igjen. Seremoniell blasfemi kan på en slik måte *potensielt* medføre at situasjoner unngås. Studenten klarer på den annen side å opprettholde sin fremtreden og unngår ikke skolesituasjonen på grunn av manglende ærbødighet fra sine medelever. Manglende ærbødighet trenger altså ikke å medføre situasjonsunngåelse som i følge Goffman (1967:10,11) ofte er en følge av slike situasjoner. Slike faktorer vil likevel kunne påvirke den kostnad som forbindes med studiet, og dermed også nytten som utdannelsen anses å ha (Erikson og Jonsson 1996). Men i denne sammenheng kan andre faktorer bidra til å motvirke en eventuell nedvurdering av utdannelsen, fordi valg av høyere utdanning også er basert på fordeler som utdanningen vil

medføre og sannsynligheten for å lykkes (Erikson og Jonsson 1996: 13,14). Samtidig kan reaksjoner på slike seremonielle regelbrudd være svært sentralt med tanke på hvilke virkninger disse vil ha for mine informanternes studietilværelse. Jeg vil senere i dette kapitlet se håndtering av slike krenkelser og seremonielle regelbrudd samlet. Likevel kan det anses som en relasjonell utfordring ikke å motta ærbødighet i en studiesituasjon.

## **Spørsmål om bakgrunn**

Flere av studentene jeg har snakket med trekker frem at den samhandlingen de inngår i med nordmenn ofte er basert på spørsmål rundt mine informanternes innvandrerbakgrunn. I følgende sitat snakker en av mine informanter om noen av de samhandlingene han inngår i med sine norske medstudenter:

Jeg mener at det er en del spørsmål man ikke behøver å stille, som når man spør hvordan jeg har det i Norge, eller fokuserer veldig mye på min bakgrunn. Jeg reagerer på det, men jeg lager ikke noen stor sak ut av det. Jeg tenker at når vi møtes i en faglig samling, så skal man ikke dra inn andre ting når man snakker om faget. For etter hvert skjønner man at man har veldig mye til felles i noe annet, trenger ikke å snakke om politikken, eller integreringen, for det er ikke akkurat det alle er interessert i. Men på den andre siden så er det folk som tar kontakt på grunn av det de som er særlig interessert i integrering, og kanskje har bodd i utlandet. Når de ser en afrikaner så har de veldig mye å snakke om i forhold til deres erfaringer. (...) Ja for så vidt synes jeg ikke noe særlig om det for det er jo bare dritt det blir på en måte ensidig. Jeg bodd her i 7 år og har egentlig ikke så mye å fortelle om hjemlandet.

Fremmedheten og annerledesheten blir et fokusområde i kontakt med majoritetsbefolkningen for noen av de unge somaliere jeg har snakket med. De tilhører en gruppe som kan anses som offentlig stigmatisert (Eide og Simonsen 2007:148). Derfor kan det ofte være spesielt ubehagelig når deres bakgrunn vektlegges. Goffman (1963a:60,61) mener at potensielt miskrediterte ofte er opptatt av å tilbakeholde informasjon som kan røpe et potensielt stigma, såkalt passering. Dette prinsippet kan ha en viss overførbarhet for de åpent miskrediterte også, som mine informanter kan sies å være. En aktør kan være opptatt av at et stigma heller ikke vektlegges i en sosial kontekst, selv om det i samhandlingssituasjoner kan være vanskelig å skjule sin annerledeshet.

I kapittel 2 viste jeg hvordan ansikt og linje i følge Goffman (1967:5) er sentrale ingredienser i samhandling. Aktører vil være opptatt av å gi positive selvrepresentasjoner utad og

oppretholde sitt ansikt. Å opprettholde ansikt, samt gi positive selvrepresentasjoner er avhengig av blant annet to faktorer. For det første vil linjen en aktør følger være avgjørende for hvordan andre ser denne aktøren. Når linjen er konsistent med det ansikt en aktør forsøker å fremvise, kan ansiktet sies å opprettholdes (Goffman 1967:6). Samtidig må de andre aktører som inngår i samhandlingen være observante og glatte over eventuelle pinlige situasjoner, noe som bidrar til å opprettholde både andres og eget ansikt. Å opprettholde sitt ansikt, i Goffmans terminologi, er viktig for aktørers selvfølelse, selvtilitt og fremtreden generelt. Dersom samhandlingen flyter og aktørene som er involvert klarer å opprettholde sitt ansikt og gi gode selvrepresentasjoner, vil aktørene gjensidig utveksle ærbødighet (Goffman 1967:5,6,29).

Valentas (2008:69) informanter forteller om hvordan fokuset på deres språkproblemer og forskjellighet gjør at de ikke klarer å opprettholde sitt ansikt i de samhandlingene de inngår i, da i tråd med Goffmans (1967:5) terminologi. Det samme kan sies å gjøres seg gjeldende hos mine informanter. En del av de studenter jeg har snakket mener at fokuset på fremmedheten ikke hører til i en fagsituasjon. De ønsker å opprettholde et ansikt som studenter, og mener deres bakgrunn ikke skal være en faktor i denne situasjon. Som nevnt kan det være viktig i en samhandling at aktører forsøker å glatte over potensielt pinlige situasjoner samt legge til rette for at de øvrige aktører klarer konsistent å følge sin linje, og gjennom dette opprettholde sitt ansikt (Goffman 1967:11). Dette er noe en del av mine informanternes medstudenter ikke gjør, de fokuserer på deres afrikanske kjennetegn, og ikke at de er studenter på lik linje med de andre. Dette kan innebære at studentene havner i feil ansikt. Å være i feil ansikt innebærer at informasjon fremkommer som gjør at en aktør ikke konsistent klarer å følge den linje han ønsker å følge (Goffman 1967:6). Mine informanter ønsker å følge en linje som vanlige studenter, men dette ansiktet blir truet via fokusering på deres bakgrunn. Følelsene som oppstår når man er i feil ansikt kan være en følelse av underlegenhet og usikkerhet. Det videre resultat av dette kan, i følge Goffman (1967:15), være tilbaketrekning fra situasjonen og videre unngåelse av situasjoner der ansiktet er truet. Dette kan settes i sammenheng med Homans (1961) og Blau (1964) teser om interaksjon som bytteforhold. Et av prinsippene de presenterer er at adferd er avhengig av forventet nytte. Hvis man utfører en handling eller inngår i en samhandling er det avgjørende hvorvidt man anser at denne handling eller samhandling vil medføre positive goder. Hvis samhandling med majoritetsbefolkningen medfører at opprettholdelse av ansiktet er truet, eller en aktør tror at ansiktet blir truet, vil

slike samhandlinger eventuelt unngås på bakgrunn av den antatte nytte disse samhandlingene vil medføre.

Problemstillingen min tar utgangspunkt i å belyse relasjonelle forhold med betydning for strukturell integrasjon. Hvis situasjoner som truer ansiktet eller ærbødighet ikke mottas kan situasjonsunngåelse være en følge. Aktører vil være rasjonelle og søke til de situasjoner hvor de mottar mest ærbødighet, og søke vekk fra de situasjoner hvor de mottar lite ærbødighet, og samtidig søke vekk fra situasjoner der ”oppretholdelse” av ansiktet er truet (Goffman 1967:11,15). Samhandling kan anses som et bytteforhold, dersom dette bytteforholdet ikke medfører goder for en gitt aktør, vil aktøren eventuelt ikke se dette bytteforholdet som spesielt givende og dermed unngå ytterligere samhandling.

I kapittel 4 viste jeg hvordan de fleste studentene jeg har intervjuet har lite kontakt med sine medstudenter fra majoritetsbefolkningen. De perspektivene jeg har trukket frem her kan indikere at også manglende ærbødighet i studiesituasjonen, og vanskeligheter med å opprettholde ansikt, også kan være en av grunnene til den mangelfulle kontakt. Selv vektla ikke mine informanter slike faktorer som avgjørende for manglende kontakt. Men potensielt kan det likevel tenkes at manglende ærbødighet kan være en faktor i denne sammenheng.

### **Konsekvenser for motivasjonen**

Det å inngå i relasjoner som medfører selvsikkerhet, god selvfølelse og følelse av velkommenhet kan anses som viktige ingredienser for å opprettholde sin motivasjon i studiesammenheng. Egge (1992) viser i sin studie av frafall blant førsteårstudenter i stor grad skyldes sosiale dimensjoner. Videre finner Hovdhaugen og Aamodt, i sin undersøkelse av frafall blant studenter ved Universitetet i Oslo og Bergen, samt Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), at 27,7 prosent av dem som har hoppet av studiene rapporterte om at det sosiale var en meget viktig faktor i denne sammenheng (Hovdhaugen og Aamodt 2005:76). Mangelen på ærbødighet som jeg har belyst kan anses som utfordrende for å opprettholde motivasjonen i studiesammenheng. Å føle at man er i feil ansikt, samtidig som man ikke oppnår kontakt med mange av sine medstudenter kan samlet medføre at utdanningen blir ansett som mer kostnadskreven, i Erikson og Jonssons (1996) terminologi. At en utdanning blir forbundet med flere kostnader, kan påvirke den nytte en aktør antar at høyere utdanningen vil ha (Erikson og Jonsson 1996:13,14).

Det avgjørende for om disse utfordringer vil ha ekskluderende virkninger i studiesammenheng, er hvordan aktører reagerer på disse. Jeg vil senere se hvilke strategier mine informanter har tatt i bruk i håndteringen av disse utfordringer. Dette vil jeg gjøre mot slutten av dette kapittelet under ett, ettersom strategiene både knytter seg til kontakten med nordmenn i utdanningsinstitusjonene, men også kan knyttes til samhandling på offentlige steder.

Perspektivene som jeg her har trukket frem rundt samhandling vil også eventuelt også gjelde for andre synlige minoritetsgrupper. Således vil ikke disse faktorene sin noe konsekvent om hvorfor færre somaliere søker seg til høyere utdanning, enn andre synlige minoriteter. Medias fremstilling av somaliere kan derimot være en faktor som kan gjøre somalieres situasjon mer spesiell. Jeg vil først gå inn på hvordan studentene føler at deres gruppe blir fremstilt i media, og videre hvordan dette hvordan kan påvirke den kontakt og samhandling de har med majoritetsbefolkningen

### **Media, noe som opptar og engasjerer**

De jeg har snakket med var i likhet med en del av Fangens (2008; 2006b) informanter, svært opptatt av og engasjert i forhold til spørsmål vedrørende medias fremstilling av somaliere. En av studentene mener at det er for lite forståelse for fremmede kulturer og at både media og offentlige personer burde gi et mer nyansert bilde av deres gruppe, samt at de er trangsynte når det gjelder forståelse av både kvinnesyn og bruk av religiøse kulturelle symboler:

Kvinner er undertrykket fordi de går med slør og de kan ikke ta seg utdanning. Det der viser ignoranse, de vil at vi skal integrere oss i samfunnet, men kanskje hvis de vet litt mer hvordan vi egentlig har det så vil de sette seg i vår posisjon. Så kanskje de kan være litt mer forståelsesfulle, og se hva egentlig islam er og se hvordan de behandler kvinnene. Alle somaliere er ikke håpløse, og de prøver å få det til. Det finnes faktisk de som jobber seg i hjel for å klare seg i livet og ikke bare klare seg men faktisk klare å motbevise. Vi er noe og vi har rett til å bli tatt alvorlig

En student forteller om hvordan han mener at media er opptatt av utelukkende å presentere negative saker, og ikke tar høyde for eller rapporterer om det positive. I dette sitatet diskuterer vi mediestormen rundt omskjæring av somaliske kvinner:

Ja, også har det somaliske miljøet i Norge tatt initiativ og invitert imamer og invitert folk fra statelige organer, og helseinstitusjoner. De arrangerte et stort seminar, der de forbyr omskjæring. Det fikk veldig lite mediedekning, eller nesten ingenting.

Ut i fra det mine informanter forteller om media sin fremstilling av somaliere kan det se ut til at medias fremstilling kan virke som en utfordring for studentene på to ulike måter. For det første hvordan medias fremstilling vil påvirke hvordan de blir møtt i utdanningssammenheng, så vel som samfunnet for øvrig. Og for det andre kan den måten de selv reagerer på denne dekning være avgjørende for deres strukturelle integrasjon. Strategier og reaksjoner på medias dekning vil jeg også ta for meg mot slutten av kapittelet sammen med de andre reaksjoner og strategier.

### **Media avgjørende for diskriminering**

En av mine informanter forteller om hvordan hun i etterkant av negative nyhetsoppslag om somaliere har merket at hun i større grad har vært offer for uvelkommenhet og det som kan kalles seremonielle regelbrudd på offentlige steder: *”Rett etter merker man det, hvis det kommer på nyhetene om kvelden så er det sånn, skal jeg sitte aleine i dag? Man merker det, og det er irriterende”*. Giddens (1997:364) hevder at media er en instans som vil forme aktører sine antagelser ved at denne formen for informasjon skaper persepsjonskategorier som er avgjørende for hvordan aktører ser fenomener. Her ser vi at hun direkte påvirkes av store saker om somaliere i media gjennom hvordan majoritetsbefolkningen interagerer i forhold til at henne.

I Feagin (1991) sin undersøkelse finner han direkte diskriminering som hans informanter opplever i USA, blant annet gjennom å bli nektet servering på restauranter eller bli ropt skjellsord etter. De formene for diskriminering de studentene jeg har snakket med har opplevd har ofte en mer svak og tildekket form, som i mange tilfeller er vanskelig å forsvare seg mot, slik som Høgmo (1998) også beskriver. Min informant forteller videre om hvordan hun oppfatter interaksjon med majoritetsbefolkningen i dagene etter det har vært store nyhetsoppslag om somaliere i media:

Med blick og med kroppsspråk. De trenger ikke å si veldig mye, man får et veldig godt inntrykk av hva den personen egentlig vil si, men ikke vil si fordi de ikke kan gjøre det åpenbart



Dette er et brudd i det Goffman (1956; 1963b) kaller høflig uoppmerksomhet. Blant ukjente personer, spesielt i urbane strøk, er det ventet at personer som ikke kjenner hverandre skal følge reglene for høflig uoppmerksomhet. En idealform av høflig uoppmerksomhet innebærer at blikket kun skal passere over øynene til den andre, deretter skal man se bort. Ingen direkte eller videre samhandling skal forekomme. Dette gir en bekreftelse på at aktørene som inngår i denne form for samhandling ikke er fiendtlige mot hverandre, og at man ikke har grunn til å frykte hverandre. Lange stirrende blikk vil derfor innebære at man bryter med dette ritualet, og dette kan gi mottakeren en følelse av at personen som bryter dette ritualet er fiendtlig innstilt. Samtidig som denne personen ikke aksepterer den andre person sin fremtreden (Goffman 1956:481,488,497; 1963b:84-95). Dette er et lignende fenomen som Livengood og Stodolska (2004) finner i intervjuer med synlige, muslimske, minoriteter i USA i etterkant av flyangrepene på World trade center 11. September 2001. Disse informantene rapporterte om at de i etterkant av mediastormen rundt dette angrepet, var offer for utstrakt offentlig diskriminering, blant annet via seremonielle regelbrudd. Disse artet seg som lange stirrende uvelkomne blikk, eller som total fravær av interaksjon (Livengood og Stodolska 2004:192,194). Det kan altså se ut til at medias fremstilling kan ha betydning for hvordan også andre minoritetsgrupper i andre land møter majoritetsbefolkningen på offentlige steder.

### **Diskriminering på offentlige steder**

En av mine informanter forteller om enkelte av de diskriminerende opplevelsene han har vært offer for på offentlige steder:

En ting som kan være veldig frustrerende er når du har vært sammen med nordmenn ute på fest, eller bare vært sammen med dem. Også går du langs en annen gate og en annen nordmann roper "neger".

En annen av mine informanter hadde opplevd noe lignende:

Når du går alene, eller går på gaten da i Bergen var det. Det en bil som "tut tut" også ropte de "neger" etter meg, de er så feige vet du. I biler når man ikke har mulighet til å forsvare seg selv.

Disse sitatene baserer seg på for det første en opplevelse hvor mine informanter ble møtt med et omstridt begrep. For det andre ble de ofret oppmerksomhet på grunn av sin status som synlig minoritet. Dette bryter med høflig uoppmerksomhetsreglene som Goffman (1956;

1963b) formulerer. Høgmo (1998) finner at diskriminering på offentlige steder er et sporadisk fenomen, men likevel kan risikoen for at slike ting skjer i seg selv ansees som en belastning. Denne belastningen eksisterer fordi slike hendelser er vanskelig å beskytte seg mot samtidig som de er ukalkulerbare, det vil si at slike diskriminerende hendelser kan ta sted når som helst uten forvarsel. Mine informanter vektlegger også at dette er et sjeldent fenomen, likevel er slike hendelser noe som skjer av og til.

### **Diskrimineringens følger for utdanning**

Det går an å trekke en parallell mellom opplevd diskriminering og tilbøyelighet og vilje til å studere. Gjennom å følge ritualene for interaksjon mener Goffman (1956) at individer kan opprettholde hverandres selvfølelse, selvtillit og fremtreden. Brudd i disse ritualene, såkalte seremonielle regelbrudd, kan ha konsekvenser for disse egenskaper (Goffman 1956: 478,479). Høgmo (1997:72) finner at unngåelseshandlinger blant hans informanter er en vanlig reaksjon på seremonielle regelbrudd, både å unngå samhandling med majoriteten, samt unngå situasjoner og arenaer der majoriteten ferdes. Hvis en aktør møtes i samfunnet med en opplevd følelse av uvelkommenhet, og fremtreden er truet av frykt for seremonielle regelbrudd, kan dette hemme viljen og evnen til å inkludere seg i samfunnet, og videre også hemme viljen til å delta på arenaer hvor majoriteten ferdes. Utdanningsinstitusjoner kan sies å være en slik arena. Modood (2004) hevder på den annen side at diskriminering som forklaring på utdanningsforskjeller har mindre gyldighet. Modood mener at indere er blant de grupper som blir utsatt for mest diskriminering. Samtidig er dette en gruppe som i stor grad rekrutteres til høyere utdanning, og har gode utdanningsprestasjoner. Derfor vil det ikke være mulig å trekke en sammenheng mellom diskriminering og utdanningsforskjeller. På den annen side mener han at diskrimineringsaspektet ikke kan overses, og at en avgjørende faktor vil være hvordan en gruppe reagerer på slike hendelser (Modood 2004:93, 94). Jeg vil derfor gå videre inn på mine informanters strategier i forhold til reaksjoner på manglende ærbødighet fra majoritetsbefolkningen og situasjoner der ansiktet er truet. Mine informanter befinner seg i høyere utdanning, tross de utfordringer de har møtt. Jeg vil videre vise hvordan tolkning av situasjoner kan være svært viktig i opprettholdelsen av egen fremtreden i møtet med situasjoner som kan oppfattes som diskriminerende. En av studentene forteller om hvordan det noen ganger er slik at nordmenn ikke setter seg ved siden av han på bussen:

Hvis jeg tolker det sånn at de ikke vil sitte ved siden av meg på bussen på grunn av hudfargen min, så det blir jo egentlig bare min tolkning. Jeg vet jo ikke hva som

foregår i hodene deres. Når jeg legger merke til det så er det kanskje bare fordi jeg legger merke til det, det er jo noe med nordmenn som helst vil sitte alene på bussen.

Min informant vektlegger at hans egen tolkning kan være avgjørende for hvordan slike situasjoner oppfattes. Et blikk eller en handling kan forstås på mange forskjellige måter, derfor er fare for mistolkning til stede (Høgmo 1997:67). Thomas Hylland Eriksen og Torunn Arntsen Sørheim (2003) beskriver noe lignende. Et tegn er noe som lett kan misforstås, dette fordi tegn ikke er entydige og kan ha forskjellig betydning for avsender og mottaker (Hylland Eriksen og Sørheim 2003:129). En handling som det med å ville stå på bussen kan for mottakeren oppfattes som diskriminering, men for avsenderen kan denne handling utføres på bakgrunn av forkjærlighet for enkeltseter, som min informant selv presiserer. Tolkningen av situasjoner er dermed viktig for hvilke konsekvenser seremonielle regelbrudd kan ha for en aktør. Dette bringer opp et sentralt poeng. Både tolkningen, reaksjonen og strategier i forhold til hvordan man opplever diskriminering, seremonielle regelbrudd og situasjoner der ansiktet er truet kan være sentralt for hvilke virkninger disse utfordringer vil ha for en gitt aktør, noe Modood (2004) også understreker.

## **Strategier og reaksjoner**

Jeg har ovenfor lagt frem ulike relasjonelle utfordringer som mine informanter har stått ovenfor både i deres valg av utdanning, samt studietilværelse. Jeg har vist hvordan seremonielle regelbrudd i studiesituasjonen, og situasjoner hvor ansiktet er truet *potensielt* kan medføre at motivasjonen forsvinner, i tillegg til å vise hvordan medias fremstilling er noe som skaper sterke reaksjoner, som samtidig kan påvirke interaksjonen med majoritetsbefolkningen. Mine informanter befinner seg i høyere utdanning, de har med andre ord overkommet de utfordringer de har stått ovenfor. Måten de har håndtert disse utfordringer er likevel forskjellige, jeg vil nå gå nærmere inn på hvilke strategier de tar i bruk for å håndtere de skisserte relasjonelle utfordringer. Med utgangspunkt i Feagins (1991) artikkel beskrev jeg i kapittel 2 ulike reaksjoner på diskriminerende hendelser. Disse reaksjonene kan anses som sentrale i forhold til hvilke virkninger slike hendelser vil ha for aktører. Jeg vil først gå inn på hvordan mine informanter reagerer på medias fremstilling. Dette er i seg selv ikke en form for diskriminering, men hvordan en aktør reagerer på en slik fremstilling kan være avgjørende for deres strukturelle integrasjon.

## Reaksjoner på negativ fremstilling i media

En av de studentene jeg har snakket med forteller hvordan hun reagerer følelsesmessig på medias fremstilling av somaliere:

Jeg blir oppgitt jeg, skikkelig lei og irritert. Det er veldig mye følelser som spiller inn. Når alt er bra er du norsk- somalier, men gjør du noe galt da er du bare somalier. Hvem er det som finner på sånt? Du ser den dobbeltmoralen. Dette kan irritere veldig mange, og ødelegge faktisk for en del mennesker. Når noen har valgt å gjøre noe galt, betyr ikke at alle andre har gjort det eller støtter det.

Her mener hun at medias fremstilling ødelegger for andre somaliere som i utgangspunktet ikke har noe med de sakene som kommer opp i media å gjøre. Hun forteller videre om hvordan andre reagerer på medias fremstilling på en annen måte enn hun gjør selv:

Det er noen som trekker seg unna, noen ganger så har vi diskusjoner når vi sitter sammen. Så kommer det en eller annen sak på nyhetene som handler om somaliere. Også sier jeg: Kan ikke vi bare dra til holmgang og vise hva vi står for. Men så sier andre: Nei det er ikke noe vits fordi uansett hva du sier så er det noen som velger ikke å høre. Uansett så klarer vi ikke å overbevise dem. Så det er ikke noe vits i å slite seg ut. Det er noen som har den innstillingen.

Min informant forteller her at negativ omtale i media ofte blir møtt med passive holdninger. Som tidligere vist i kapittel 2 er en av reaksjonene på diskriminering at man trekker seg tilbake, uten å ta til motmæle mot diskrimineringen, som et slags stille samtykke (Feagin 1991). Dette kan ha eventuelle konsekvenser. Slike holdninger vil ikke kunne nyansere bildet av denne gruppen. Hvis ingen tar til motmæle vil denne fremstillingen kunne forsette fordi ingen vil kunne delta i debatter eller interagere med majoritetsbefolkningen for å kunne nyansere dette bildet. Hun forteller videre hvordan hun selv reagerer på denne fremstillingen på en annen måte enn andre somaliere:

Får jeg motstand så liker jeg å prøve å pushe tilbake. Hvis jeg hører sånt, så har jeg lyst til å jobbe enda mer og motbevise. Ok, du sier at det er sånn, da må jeg stå for hva jeg er. Men andre kan få en annen innstilling: Hvis du mener det så gidder jeg ikke gjøre noen ting, da får jeg leve på sosial og se hvordan det går. Jeg personlig vil på den annen side ”pushe” på.

Her ser vi hvordan en av studentene forteller at hun ikke følger det samme mønster som mange andre somaliere. Hun får på sin side lyst til å motbevise fremstillingen av somaliere i media. Hun reagerer ikke med passivitet slik som hun sier at mange andre gjør, men hun får motivasjon til å motbevise dette bildet som en konsekvens av den motstand hun møter. En slik

reaksjon kan vise seg positivt ved at hun får en forhøyet motivasjon til å gjøre det bedre i skolesammenheng, og kan bli en aktør som kan klare å nyansere bildet av somaliere i media eller på andre arenaer.

### **Å tolke situasjoner med forsiktighet**

De reaksjonene og strategiene en del av Feagins (1991:103,106,108) informanter tok i bruk i møtet med situasjoner som kan oppfattes som diskriminerende er å tolke situasjonene med forsiktighet, å tolke ting i beste mening, samt ikke fokusere på de eventuelt negative aspekter ved disse samhandlingene. De samme reaksjonene og strategiene finnes igjen i mitt materiale. En av mine informanter forteller hvordan han har en evne til å overse situasjoner, hvor han blir stirret på offentlig:

Du kan ikke vite hva de tenker. Noen har kanskje hat i sinnet, og de liker ikke meg. Men jeg lar det bare gå, jeg sier ikke noe til dem. Jeg forholder meg ikke til det, jeg bare går vanlig forbi.

En annen av mine informanter har en lignende strategi, her snakker vi også om å bli gitt lange blikk på offentlige steder: ”Jeg velger å ikke se det. Fordi hvis jeg henger meg opp i detaljer så blir jeg syk av det, faktisk psykisk syk”. Det å ikke tolke ting i verste mening er en sentral strategi her. Siden mine informanter ikke vet hva de andre aktører tenker når de sendes lange blikk, velger de ikke å ta dette til seg. Dersom en aktør følger en slik strategi, kan dette være en kilde til å opprettholde sin fremtreden, selvtillit og selvfølelse i møtet med situasjoner som kan oppfattes som diskriminerende. Dette vil gjøre at mine informanter i større grad kan ferdes fritt, og ikke nødvendigvis søke bort fra arenaer der majoriteten ferdes.

### **En konfronterende strategi**

Strategiene og reaksjonene vil også variere med hvilken form diskrimineringen har. En av mine informanter forteller om en situasjon der hun ble konfrontert på et offentlig sted, og spurt om hvorfor hun benytter sin klesdrakt. Dette kan oppfattes som et seremonielt regelbrudd fordi det bryter reglene om høflig uoppmerksomhet (Goffman 1963b):

Her om dagen så var jeg på trikken og der var det to gutter sikkert 14 år, som satt foran meg. Den ene spurte: Hvorfor bruker du sånn der [jilbab]da? Også spurte jeg han: Vet du hvorfor vi bruker det? Og han sa: Nei, egentlig ikke. Det er på grunn av islam og Allah jeg må bruke det. Ok, sier han. Så hvis noen spør hvorfor du har på deg det der,

så sier jeg at sånn er det i islam, og da sier de bare: Ja, ok greit, så bare ler de av det. Men det er sånn andre kanskje ville ha reagert på, men hvis du er rolig, så vil også de føle seg komfortable ikke sant.

Fremfor å avvise eller trekke seg tilbake fra denne situasjonen, velger min informant å inngå i disse samhandlingene for å glatte over den eventuelt krenkende situasjonen hun blir satt i. Hun operer derfor med en mild form for konfronterende strategi, som Feagin (1991:106) beskriver. Dette innebærer ikke å unngå situasjonene man møter, men konfrontere de personene som ytrer det som kan oppfattes som diskriminerende. Dette fører til en slags avvæpning av den potensielt krenkende situasjonen. Samtidig utfordres de antagelser som majoritetsbefolkningen har fordi dette omgjør enveiskommunikasjonen, slik som diskriminering ofte er, til en toveis kommunikasjon (Feagin 1991:106). En slik strategi kan være positiv for henne ved at hun føler at hun har mestret denne situasjon, og klart å opprettholde sitt ansikt i denne situasjonen.

### **Skille mellom individene**

En av mine informanter forteller om hvordan han skiller mellom individene, noe som fører til at han ikke tar til seg de fordommer han møter i samfunnet:

Folk får jo lov til å mene hva de vil, jeg velger selv hvem jeg vil ha kontakt med og hvem jeg ikke vil ha kontakt med. Hvis jeg møter diskriminering eller fordommer så er det mitt valg ikke å forholde meg til de menneskene. Jeg tenker bare på de positive menneskene jeg har møtt. Jeg prøver å skille mellom individene det er bare enkeltindivider som har fordommer.

Dette sitatet har to aspekter. For det første er det en tilbøyelighet til ikke å ta det som kan oppfattes som diskriminering innover seg. For det andre er denne studenten opptatt av å skille mellom de individene han møter. Han klarer derfor å se de individene med fordommer som enkeltstående tilfeller, og ser samtidig ikke disse personene som betydningsfulle. Med signifikante andre menes avgjørende personer i en aktør sitt liv som er i stand til å endre og påvirke aktørens handlinger og tanker (Mead 1936). Studenten vektlegger her at han forsøker ikke å forholde seg til menneskene med fordommer, og i stedet fokuserer han på andre mer positivt innstilte mennesker. Ved å se disse personene som mindre signifikante, vil det som kan oppfattes som diskriminerende bli ansett som mindre viktig.

## **En motsatt strategi**

Utfordringene mine informanter har møtt kan ha ekskluderende virkninger, men det trenger ikke ha det. Det avgjørende i denne sammenheng er den reaksjonen, eller håndteringsstrategien som ligger til grunn for at mine informanter ikke tar dette inn over seg. De fleste av mine informanter vektlegger at de følger andre strategier enn andre i sin gruppe. Men mine informanter reagerer også forskjellig på slike hendelser, en av mine informanter forteller om hvordan han ikke er rolig innvendig på bakgrunn av måten han samhandler med majoritetsbefolkningen:

Du føler deg ikke rolig innvendig, du føler at du ikke er akseptert og ikke er velkommen. Hvis jeg var født i Norge og snakket veldig bra norsk hadde jeg følt meg mye mer akseptert (...) Når du går i butikken så føler du deg alltid litt fremmed, men ikke noe konkret, det er ikke noen som kommer til deg og sier at du er svart, men det er noe du føler selv, det at du ikke hører til her.

Dette har medført at denne aktuelle informant i fremtiden ikke lenger vil bo i Norge.

Jeg ville ikke leve i Norge for alltid. Jeg ville bodd i USA, eller Canada. Det er land for alle, altså svarte og hvite, alle er innvandrere der. Hvis du møter en person fra Russland og meg, hva er det første du tenker på? Du tenker at jeg er opprinnelig fra et annet sted, men russeren ser du er norsk. Han er født her og, også tar du for gitt at han er nordmann ut ifra hudfarge og alt. Men med meg så ser du at jeg ikke er fra Norge, og ikke er født her, det går av seg selv. Jeg prøver å forstå at Europa ikke er for fargede.

På grunn av manglende følelse av velkommenhet og manglende ærbødighet fra majoriteten føler han at Norge ikke er et blivende sted for han i fremtiden. Det er vanskelig for denne informanten å se for seg et videre liv i Norge på grunn av disse forholdene. Han følger dermed en tilbaketrekningsstrategi i Feagins (1991) og Goffmans (1967) terminologi. Han ønsker, på bakgrunn av sin følelse av fremmedhet og uvelkommenhet, på et senere tidspunkt å migrere. Dette sier noe om hvordan strategier og reaksjoner er spesielt viktig i møtet med relasjonelle utfordringer. Ettersom denne informanten tar en følelse av fremmedhet og uvelkommenhet innover seg på en annen måte enn mine andre informanter, påvirker dette hans selvfølelse og selvbilde på en sådan måte at han ønsker å søke til andre arenaer på bakgrunn av den mistriksel han føler i Norge.

## Avsluttende betraktninger

Enkelte av mine informanter opplever at de til tider i studiesammenheng mottar lite ærbødighet fra medstudenter fra majoritetsbefolkningen. Dette viser seg igjennom seremonielle regelbrudd, vanskeligheter med å ta kontakt, spørsmål og fokusering på deres innvandrerbakgrunn. Disse aspektene kan gjøre det vanskelig å opprettholde sin fremtreden og sitt ansikt. Situasjoner som medfører lite eller ingen ærbødighet vil ofte unngås, og kan medføre tilbaketrekning fra arenaer der majoriteten ferdes. Seremonielle regelbrudd på offentlige steder kan potensielt også kunne ha innvirkning på strukturell integrasjon. Dersom en aktør antar at utdanningsinstitusjoner er en arena for seremonielle regelbrudd og diskriminerende hendelser vil dette påvirke den antatte kostnad en aktør tror at denne utdanningen vil medføre.

Hvordan mine informanter reagerer og tolker de ulike situasjonene, kan være avgjørende for hvilke virkninger slike situasjoner kan ha (Modood 2004; Feagin 1991). Studentene følger strategier som er egnet til å opprettholde deres egen fremtreden. De tar ikke til seg eventuell diskriminering, eller seremonielle regelbrudd. Skille mellom individer, tolke situasjoner med forsiktighet, samt konfrontere aktører som ytrer det som kan oppfattes som diskriminerende er strategier mine informanter tar i bruk. Disse strategiene kan ha bidratt til at mine informanter har klart å opprettholde sin fremtreden i studiesammenheng og samfunnet forøvrig. På denne måten kan strategiene og reaksjonene være avgjørende for deres strukturelle integrasjon.

Som jeg formulerte i problemstillingen vil jeg være opptatt av å trekke mine informanternes erfaringer opp på et høyere nivå, og trekke frem faktorer som kan være aktuelle for å belyse den lave rekruttering av somaliere til høyere utdanning. Det kan være at andre synlige minoriteter møter de samme utfordringer som mine informanter forteller om. Derfor kan ikke disse perspektivene bidra til å belyse den lave rekruttering blant somaliere. På den annen side er somaliere en gruppe som har blitt fremstilt spesielt negativt i media (Eide og Simonsen 2007). Som jeg også viste kan medias fremstilling være avgjørende for hvordan mine informanter blir møtt av majoritetsbefolkningen, på denne måte kan somaliere eventuelt være mer utsatt for seremonielle regelbrudd og manglende ærbødighet. En annen faktor som kan være av betydning i denne sammenheng er hvordan somaliere reagerer på slike situasjoner. Modood (2004) finner at diskriminering ikke er en aktuell forklaring blant indere ettersom de



er utsatt for mye diskriminering, men fremdeles har høy deltagelse og gode resultater i studiesammenheng. Men han mener samtidig at slike fenomener ikke kan overses, og at en avgjørende faktor vil være hvordan gruppen reagerer på diskriminerende hendelser (Modood 2004:93,94). Somaliere har blitt kategorisert som stolte folk som er opptatt av at ingen er bedre enn de, noe som vises igjennom deres egalitære kultur (Fangen 2006a). Det kan derfor tenkes at situasjoner som kan oppfattes som diskriminerende virker sterkere inn på somaliere enn andre etniske minoriteter på grunn av somalieres stolte egalitære kultur. På grunn av denne kulturen kan det tenkes at slike situasjoner i større grad oppfattes som krenkende, og at dette videre kan medføre at det å ferdes der majoriteten ferdes anses som mer kostnadskreven. Dette er perspektiver som *potensielt* kan være relevante for å belyse den lave rekruttering av somaliere til høyere utdanning, men som bør undersøkes nærmere gjennom videre forskning.

## **Kapittel 6: Indre sosial integrasjon**

Indre sosial integrasjon med dens betydning for valg av høyere utdanning står sentralt i dette kapitlet. Jeg vil beskrive mine informanternes relasjon til andre somalier mer i dybden. I denne sammenheng vil begrepet sosial kapital stå sentralt. Begrepet sosial kapital retter oppmerksomhet mot hvilke positive goder en aktør kan ha tilgang på gjennom medlemskap i en gruppe (Portes 1998). Med utgangspunkt i dette begrepet vil jeg vise hvordan ulike normer, verdier og informasjon innad i det somaliske miljø, kan ha betydning for de ulike nyttevurderinger aktører gjør i sammenheng med valg av høyere utdanning.

### **Sosial kapital med negative virkninger**

En av mine informanter forteller om hvordan han ble kjent med mange fra egen kultur da han kom til Norge, og videre hvordan disse snakket om hvilke begrensninger som fantes i det norske samfunnet:

Først når man kommer til Norge blir man kjent med mange fra egen kultur, i alle fall hvis man kommer til Norge som voksen, da hører man veldig mye om fordommene som eksisterer.

Det studenten her mener med fordommer, dreier seg om at det er vanskelig å være somalier i Norge. Videre forteller han om hva disse fordommene, eller antagelsene som det kanskje er mer riktig å kalle det i denne sammenheng, omhandler: ”*Det er en del fordommer når man skal velge hva man skal studere, og om man skal studere i det hele tatt. Også er det en del fordommer om mulighet for å få jobb seinere.*” Her forteller studenten om antagelsene som andre somalier han møtte hadde rundt viktigheten av å studere. Disse antagelsene var også knyttet opp imot mulighetene for å få arbeid etter endte studier. Videre forteller han om hvordan de andre somalier reagerte da han valgte å ta utdanning:

Det er ikke vondt ment, det er nok mer for min egen beskyttelse. Da jeg valgte å studere så var det folk som sa: Nei det der er misbruk av tid. Du kommer til å ta opp studielån og får aldri jobb. Og da kan du ikke betale lånet ditt. Istedenfor det kan du kanskje ta lappen og få jobb som bussjåfør.

En annen av mine informanter forteller også om hvordan han fikk råd av egne landsmenn:

Jeg møtte mange somaliere da jeg kom til Norge, og de fleste var opptatt av å få jobb da, uten utdanning. Da jeg begynte på videregående skole sa de: Hva skal du gjøre med skole, du burde bare ta et kurs for å komme deg ut i jobb. Et kurs som varer 6 måneder, 8 måneder.

Disse to sitatene fanger opp flere ulike aspekter. Det er en antagelse blant de somaliere mine informanter kom i kontakt med, at somaliere bør sikte lavt. Dette innebærer en forståelse av at det er vanskelig for somaliere å få velansette jobber, og at det derfor ikke er noen vits i å ta høyere utdanning fordi studielånet blir vanskelig å nedbetale. Denne informasjonen og antagelsen vil jeg kalle ”normen om begrensede muligheter”. Portes (1998:17) hevder at grupper som tar avstand fra samfunnet kan formidle informasjon og normer som har den funksjon at den potensielt skaper hindringer, både i kontakt med andre grupper, og ved normer som tar avstand fra sosial mobilitet. Et lignende fenomen kan sees blant noen av de somaliere mine informanter har vært i kontakt med. I disse gruppene eksisterer det en antagelse om at mulighetene for somaliere er begrenset i arbeidsmarkedet, slik at utdanning ikke vil medføre noen goder, gjennom normen om begrensede muligheter. En slik norm kan ha den funksjon at den opprettholder den tilstand som formidles. Dette innebærer at hvis alle aktører innenfor denne gruppe følger ”normen om begrensede muligheter”, vil dette føre til at den antagelsen, som normen bygger på, kan bli bekreftet og opprettholdt (Portes 1998:17,18). Dette kan forklares med utgangspunkt i den selvoppfyllende spådom.

Normen om begrensede muligheter kan føre til at aktører ikke vil ofre tid og ressurser på høyere utdanning. Dette kan forklares med den selvoppfyllende spådom. Den selvoppfyllende spådom har røtter i Thomas teoremet som ble formulert av William Isaac Thomas i 1929, og videreført av Merton. Dette teoremet, eller tesen lyder som følger: ”*Det viktige er ikke om en tolkning er korrekt, hvis aktører definerer situasjoner som virkelige, er de virkelige i sine konsekvenser.*” (Merton 1978:152). Hvis aktører har en antagelse om at de vil bli diskriminert i arbeidssammenheng, og de har en antagelse om at høyt betalte og velansette jobber ikke er tilgjengelige for dem, så vil kan resultatet bli, uavhengig om dette er riktig eller ikke, at færre vil rekrutteres til slike jobber. De vil ikke ofre ressurser, tidsmessige og økonomiske, på å ta høyere utdanning ettersom de tror at dette ikke vil medføre noe nytte for dem gjennom økte muligheter i arbeidsmarkedet. Aktører vil dermed kalkulere med at det eksisterer få fordeler ved å ta utdanning. ”Normen om begrensede muligheter” kan dermed

påvirke den antatte nytte en aktør vil forutse at en utdanning vil ha. Dette i tråd med Erikson og Jonssons (1996) aktørperspektiv på utdanning.

Å bryte med en gruppes grunnleggende antagelser og normer kan medføre at en aktør ikke lenger vil være medlem i det fellesskapet hvor disse normene står sentralt (Portes 1998:17,18; Lysgaard 1961). Dette har også gjort seg gjeldende for mine informanter. De studentene jeg har snakket med fulgte ikke ”normen om begrensede muligheter”, og omgås ikke lenger den gruppen hvor denne norm står sentralt. En av studentene forteller om dette:

Da jeg kom til Norge ble jeg kjent med noen her. Og de hadde ikke noe utdanning, jeg husker dem, de pleide å sitte ved Grønland og der. Men jeg flytta bort en periode før jeg begynte å studere. Og når jeg kom tilbake var det de samme som satt der. De hadde ikke noe utdanning. Det var litt sånn trist å se dem da, åssen de var.(...) Når jeg ser dem på gata så hilser vi bare.

### **Mange som stiller seg utenfor**

Somalier er den gruppen innvandrere i Norge som deltar minst i høyere utdanning, samt at de har lavest sysselsetting (Daugstad og Sandnes 2008:26,29; SSB 2003). Dette kan innebære at det er mange som går rundt med de samme antagelser, som mine informanter forteller at de ble møtt med, om at mobilitetsmulighetene er begrenset for somalier i Norge. Hvis normen om begrensede muligheter gjelder for andre somalier kan dette være faktorer som kan hindre andre somalier, som i utgangspunktet kunne vært en ressurs, i rekruttering til høyere utdanning. Om og på hvilken måte det eksisterer sosial kapital med slike negative virkninger i somaliske nettverk er opp til videre forskning å avgjøre. Men hvis dette er tilfelle ser man i denne sammenheng hvordan sosial kapital, gjennom ”normen om begrensede muligheter”, kan si noe som lav rekruttering av somalier til høyere utdanning i Norge.

I kapittel 2 la jeg frem et aktørperspektiv. Ytre forhold kan ha betydning for å forklare hvordan en aktør handler, samtidig som aktører kan ha egne preferanser. Sosial kapital kan være en innfallsvinkel som kan åpne for å se begge disse perspektivene under ett (Coleman 1988). Sosiale kapital er tilgjengelig gjennom det nettverket en aktør inngår i, men det trenger naturligvis ikke å bety at alle tilhører denne gruppe handler etter de normer og informasjon som eksisterer i deres nettverk. Det avgjørende er om disse normene er effektive. Mine

informanter har valgt, til tross at det eksisterte en forestilling om begrensede muligheter, å ta høyere utdanning. Bakgrunnen for at ”normen om begrensede muligheter” ikke var effektiv kan være blant annet religiøs tilknytning og familiens betydning, som jeg senere vil trekke frem.

### **Skillelinjer knyttet til utdanning**

De somaliere Fangen (2006b) har vært i kontakt med tilpasser seg, og forholder seg til, det norske samfunnet på ulike måter. Et skille eksisterer mellom de somaliere som velger å studere, og de som ikke gjør dette. De studentene jeg har snakket med har vært i kontakt med ulike grupper somaliere som skiller seg på samme måte. En av studentene forteller om hvordan han ble rekruttert til sitt studium igjennom bekjentskap med andre somaliere: ”*Ja, jeg kjente en del somaliere som studerte det jeg har begynt på, jeg snakket med dem og de anbefalte meg sterkt å starte*”. Slik informasjon kan tjene som for sosial kapital med positive virkninger ved at slik tilgang til informasjon kan føre til rekruttering til høyere utdanning. Dette kan bidra til å understreke at det eksisterer andre grupperinger innad i det somaliske miljø i Norge, der normen om begrensede muligheter ikke står like sentralt. En av studentene forteller om hvordan hun ble støttet av andre somaliere da hun valgte å ta utdanning:

Veldig bra og du må stå på. Veldig bra det er at du går med jilbab og viser at du er muslim, samtidig som du tar deg utdanning. Det er det de fleste kommenterer, stå på og sånne positive ting.

Dette viser også at det er ulikheter knyttet til hvilke reaksjoner man blir møtt med dersom man tar utdanning. Denne støtte står i motsetning til den reaksjonen en del av mine andre informanter ble møtt med da de valgte å studere. En av studentene forteller om skillet mellom ulike grupper innad:

Det var jo en del som hadde studert og fått jobb. Så det er jo både og. Det er jo slik at disse to miljøene ikke møtes så ofte, så det er avhengig av hvem du snakker med og hvilket miljø du havner i.

Når min informant her forteller at det er avhengig av hvilket miljø du havner i mener han at ulike former for informasjon og ulike tilpasningsmåter står sentralt blant ulike grupperinger somaliere i Norge. Et lignende skille trekker Fangen (2006b:18). Skillet mellom de som ønsker å delta i høyere utdanning og forsøke å få seg jobb og finne sin vei i samfunnet, og de som verken prøver få seg jobb eller utdanning. Basert på det bildet mine informanter har gitt

meg eksisterer det klare skillelinjer i forhold til holdninger i forhold til høyere utdanning i ulike miljøer. Og således at somaliere i Norge ikke er et stort fellesskap hvor de samme normer og holdninger er fremtredende.

## **Religion og sosial kapital**

Mange av de studentene jeg har snakket med vektlegger sin religiøsitet. Jeg vil videre se på hvilken måte deres religiøsitet kan ha innvirkning på deres strukturelle integrasjon. Om religiøs tilknytning gir, innebærer eller reflekterer sosial kapital kan i følge Regnerus (2003:401) være vanskelig å avgjøre. Men religion kan anses som en form for sosial kapital fordi religiøs tilknytning er avhengig av hvilken gruppe en aktør tilhører, samtidig som det innebærer læring og internalisering av verdier, normer og holdninger (Regnerus 2003:396). Jeg vil videre se hvordan samholdet, verdiene og normene som stammer fra religiøs tilknytning kan ha betydning for studentene i sammenheng med strukturell integrasjon.

Katrine Fangen finner at en del av hennes informanternes religiøsitet medfører ulike vanskeligheter. En av hennes informanter hadde vanskeligheter med å kombinere religiøsitet og et norskkurs, fordi informanten ikke fikk lov til å be når hun ønsket. Dermed oppsto det en konflikt mellom hennes religiøse tilknytning og hennes tilpasning til det norske samfunnet (Fangen 2006b:11,24). En av mine informanter forteller om hvordan hun er blitt mer religiøs etter at hun kom til Norge:

Jeg har deltatt på forskjellige islamic talks, og da lærte jeg litt mer om islam. Da tenkte jeg at hvis jeg sier at jeg er en muslim så kan jeg ikke velge det jeg vil og velge bort det jeg ikke vil. Enten tar jeg religionen på alvor eller så kan jeg ikke det. Da jeg ble litt kjent med det så ville jeg representere det, og ta det ansvaret jeg har til meg. Så nå går jeg med det fast [Jilbab]. Det var vanskelig i starten, veldig mye fristelser men det går helt greit nå. Det er sånn at jeg ser ikke for meg selv uten nå, det er litt rart.

Enkelte av de assimileringssøkende somaliere i Fangens (2006b:11) artikkel kritiserer de som i stor grad vektlegger det religiøse fordi dette kan være en hindring for inkludering. Dette fordi de religiøse brukte mye av sin tid sammen med andre somaliere på kafeer og i moskeen. I forhold til utdanning er religion på den annen side noe som er knyttet til positive effekter. Enkelte studier i USA viser at religiøs tilknytning har sammenheng med både tilbøyelighet til å studere, samt karakteroppnåelse i skolen (Brown & Gary 1991:417-421). I tillegg har Lauglo (2001) undersøkt blant annet religiøs tilknytning med den virkning den kan ha for positive

eller negative holdninger til skolen. Utgangspunktet for studien er en spørreundersøkelse utført i Oslo i 1996. Denne undersøkelsen viser en sammenheng mellom religiøs tilknytning og positive holdninger til skole (Lauglo 2001:161).

### **Samhold rundt religionen**

I kapittel 4 viste jeg hvordan religiøs tilhørighet hadde betydning for se sosiale bånd mine informanter knyttet til majoritetsbefolkningen. Nå vil jeg gå videre inn på det samholdet, verdiene og normene som religionen og kulturen i seg selv kan medføre. En av mine informanter forteller om samholdet i tilknytning til å være det religiøse miljøet han ferdes i:

Vi er ofte sammen når vi ber. Vi ber jo 5 ganger om dagen, så man er jo mye i moskeen. Da er man jo mest sammen med de andre som ber. (...) Vi passer på hverandre. Trøster hverandre med at når du har gjort ditt beste så vil Allah ta vare på deg.

Her forteller min informant om samholdet som oppstår rundt religionen. Freeman (1986) finner, i sin undersøkelse av unge afroamerikanere i USA, at religiøs tilknytning og deltagelse i kirken var avgjørende for positive eller negative utfall. Han finner blant annet en sammenheng mellom å gå i kirken og mer tidsbruk på skoleaktiviteter (Freeman 1986:362). Bakgrunnen for denne sammenhengen kan skyldes formidling av verdier fra de eldre til de yngre, som Lincoln og Mamiya (1990:312) påpeker. Mange av deres unge afroamerikanske informanter forteller om hvordan de eldre var viktige rollemodeller, som de tilpasset sine egne handlinger etter. Freeman (1986) og Lincoln & Mamiya (1990) sine undersøkelser tar utgangspunkt i afroamerikanere som er tilknyttet den afroamerikanske kirke i USA. Mine informanter tilhører en annen religion, på et annet sted, det kan derfor tenkes at religiøs tilknytning for dem kan ha andre virkninger. Som nevnt vil religiøs tilknytning medføre internalisering av en rekke holdninger, verdier og normer. Sentralt i denne oppgaven blir å se på hvordan de verdiene og normene som står sentralt i religionen kan ha positive eller negative virkninger for mine informantere strukturelle integrasjon.

Katrine Fangen (2006a) viser hvordan den somaliske egalitære kulturen ofte kunne være utfordrende i de situasjoner hvor hennes somaliske informanter var i kontakt med offentlig ansatte arbeidere. Det kan være en grunnleggende dissonans mellom den egalitære kulturen i Norge, som blant annet kjennetegnes ved janteloven, og den egalitære stolte kultur i Somalia. Det var krenkende for dem som mottok hjelp, dette fordi de var opptatt av å ikke bøye seg i

støvet for noen, noe som takknemmelighet kan være et tegn på i deres kultur. Dette kunne føre til misforståelser og aggresjon fra begge parter i kontakt med offentlige ansatte arbeidere (Fangen 2006a:8-10). I forhold til mine informanter fokuserer de mye på verdien om å være den som gir og ikke den som tar, samt klare seg selv. En av mine informanter skiller mellom somaliere som følger religiøse prinsipper og de som ikke gjør det:

Og de er ikke engang religiøse og det som kjennetegner dem de har ikke kunnskap, de har ikke gått på skole, og de har ikke fått kunnskap igjennom religionen hvordan de skal være. Det er strengt forbudt i islam å tygge khat, be om hjelp og tigging. Man skal klare seg selv.

Her forteller min informant at dersom man skal være en god muslim skal man ta avstand fra rusmidler, og klare seg selv. Mange av de saker som er fremtredende i media sin fremstilling av somaliere omhandler nettopp bruk av rusmidler og bruk av velferdstjenester (Eide og Simonsen 2007). Videre forteller han en historie om en kaliff<sup>11</sup> som etterfølger prinsippet om å klare seg selv:

Hvis du er muslim skal du skal klare deg selv, vi har noen forbilder kaliffene, hvis du har hørt om dem. En av kaliffene mistet pisen sin, og han gikk selv av hesten for å hente den. Han er leder for hele det muslimske samfunnet, selv om det var folk rundt, skal man klare seg selv, det er sånn det skal være. (...) Jeg ville ta en skikkelig utdanning sånn at jeg kunne hjelpe familien og meg selv, klare meg selv og gjøre noe godt. Det var det som pusha meg i gang for å gå på skole.

Her ser man hvordan historier nedfelt gjennom religionen kan påvirke og lede et individ. Min informant knytter sin religion til sine egne holdninger og verdier, og ser utdanning som en kilde til å klare seg selv og hjelpe andre. Dette prinsippet kan anses som en norm, og dermed også en form for sosial kapital, som gjøres effektiv gjennom hans religiøse tilknytning. Religiøs tilknytning kan her vise seg som en form for sosial kapital med positive virkninger for strukturell integrasjon, dersom det å klare seg selv knyttes til høyere utdanning.

En annen av mine informanter forteller hvordan han etterfølger enkelte verdier i sin religion som kan ha positive virkninger i utdanningssammenheng:

Alt det andre overlater jeg til han, for hvis jeg tenker og bekymrer meg for fremtiden kan det hende jeg ikke vil studere lenger. Hvordan kan jeg som en liten afrikaner fra

---

<sup>11</sup> En kaliff er en etterfølger av profeten Mohammed, og sentrale skikkelser i Islam, som mine informanter har fortalt meg



Somalia konkurrere med en nordmann? Hvis jeg tenker på det og bekymrer meg kan det hende jeg ikke vil studere lenger. Logikken er: Gjør ditt beste og stol på Allah.

Det foreligger altså fortsatt en antagelse om at somaliere ikke har like muligheter i arbeidsmarkedet som majoritetsbefolkningen, ”normen om begrensede muligheter” er med andre ord fortsatt tilstedeværende. Men verdiene som den religiøse tilknytning medfører står her som en motsetning til ”normen om begrensede muligheter”. Et aspekt han forteller om er at en muslim skal gjøre sitt beste. Dette knytter min informant til å ta høyere utdanning. Den religiøse tilknytning kan gjennom en slik verdi ha en positiv innvirkning på strukturell integrasjon. Et annet aspekt ved dette sitatet er at min informant forteller om hvordan han ikke bekymrer seg for fremtiden på grunn av sin tro. Det kan derfor se ut til at normen om begrensede muligheter ikke gjøres effektiv på grunn av andre religiøse verdier som veier tyngre enn denne normen. Ved ikke å bekymre seg samtidig som han gjør sitt beste blir altså normen om begrensede muligheter mindre viktig, og således kan det virke som denne ikke påvirker hans valg av høyere utdanning, og heller ikke hans motivasjon for studiene.

Jeg har her trukket frem tre verdier og normer som mine informanter vektlegger gjennom sin religiøse tilknytning. For det første skal man klare seg selv. Dette kan ha en positiv innvirkning på strukturell integrasjon, dersom verdien om å klare seg selv fører til valg av høyere utdanning. En verdi om å gjøre sitt beste og det å ikke bekymre seg for fremtiden, kan samtidig gjøre normen om begrensede muligheter mindre effektiv. I kapittel 4 viste jeg hvordan de fleste av mine informanter tok avstand fra alkoholkulturen som ofte forbindes med studentlivet, på bakgrunn av deres religiøse tilknytning. Dette kan anses som en hindring for å bli ytre sosialt integrert (Pedersen 1994, Pedersen 2001). Likevel ser man på andre arenaer hvordan religiøs tilknytning kan ha positive virkninger når det gjelder strukturell integrasjon. Dette kan forklares gjennom de verdier og normer informantene vektlegger, samt samholdet de opplever gjennom sin religiøse tilknytning. Hvilken sammenheng som finnes mellom religiøs tilhørighet og strukturell integrasjon blant somaliere i Norge finnes det ingen oversikt over. Det kunne ha vært forskningsmessig interessant å se om denne sammenheng eksisterer, og eventuelt styrken av den. Det jeg kan trekke frem på nåværende tidspunkt er at dersom disse verdiene står sentralt, vil disse kunne være med på å underbygge funn om at religion kan ha positiv effekt i sammenheng med utdanning (Brown & Gary 1991:417-421; Lauglo 2001; Freeman 1986:362).

## Om foreldrenes påvirkning

Familiær bakgrunn har blitt trukket frem som en kilde til ulikhet i både skoleprestasjoner og valg av høyere utdanning. Aktører som kommer fra høyere sosiale lag gjør det gjennomsnittelig bedre på skolen og tar i større grad høyere utdanning, enn aktører fra lavere sosiale lag (Hansen 1986; Grøgaard 1993). Mine informanter kommer fra familier hvor deres foreldre har lite utdanning. Blant mine informanter er det bare en person som har foreldre med fullført høyere utdanning, og en annen av mine informanter har en forelder som befinner seg i høyere utdanning. Ut ifra mitt materiale kan jeg ikke trekke sammenhenger mellom foreldrenes sosiale bakgrunn og mine informanters valg av høyere utdanning. Fekjær (2007:380) finner at sosial bakgrunn som forklaringsmekanisme blant andregenerasjons-tyrkere og pakistanere i Norge er mindre viktig for utdanningsoppnåelse enn det er hos majoritetsbefolkningen (Fekjær 2007:380). Dette kan åpne for å se andre faktorer avgjørende for utdanningsvalg, annet enn sosial bakgrunn, blant minoritetsgrupper. Fekjær (2007) påpeker at foreldrenes holdninger kan være avgjørende for å forklare forskjeller mellom ulike minoritetsgrupper i forhold til utdanning. Jeg vil derfor se på hvilken måte mine informanter har blitt støttet og motivert av sine foreldre i utdanningssammenheng, samt hvilke eventuelle normer og verdier de har med seg fra oppdragelsen hjemmefra, som kan være sentral i valget av høyere utdanning.

Som jeg var inne på i kapittel 2 peker Zhou og Bankston (1994) på normer og verdier som viktige faktorer i forhold til skoleprestasjoner blant vietnamesiske ungdommer i USA. De som etterfulgte familiens normer og verdier tok lengre utdannelse, samt hadde bedre prestasjoner i utdanningssammenheng enn de som ikke gjorde dette (Zhou & Bankston 1994:840-42). Dette var i grupper som hadde sterke bånd mellom foreldrene og barna. Foreldrene hadde også kommunikasjonslinjer seg imellom. Dette er det Coleman (1988) kaller intergenerasjonell lukning. Dette innebærer at alle foreldrene har større oversikt, og sosial kontroll over sine barn. Dette er forhold som i følge Coleman (1988:91,92) gjør at normer i større grad vil være effektive. Mine informanter har i liten grad de samme sterke bånd til sine familier, og familiene har heller ikke den samme tilgang til informasjon gjennom andre familier. Kun en av mine informanter forteller om hvordan hennes mor har fulgt henne tett igjennom skolen, og vært spesielt opptatt av at hun og hennes søsken skal ta utdanning:

Mamma har alltid ment at utdanning er viktig, mens pappa er mer den som omsorgsfulle, mamma har vært den som har presset oss til å ta utdanning, vi har kommet hit for å oppnå noe, pusha oss hele veien da.

Tidligere forskning viser også at foreldre som selv ikke har tatt utdanning, kan være opptatt av at egne barn får oppnådd det de selv ikke hadde mulighet til (Portes og Rumbaut 2001). Moren til min informant har fokusert på akkurat dette aspektet, når hun har videreformidlet at familien har kommet til Norge for å oppnå noe. Portes og Rumbaut (2001:69) hevder at selv foreldre som har begrenset med human kapital, kan bidra til sosial mobilitet for sine barn, dette gjennom å støtte og stille krav til dem, slik som moren til min informant her har gjort. Sonia Nieto (1992) finner en lignende sammenheng mellom støtte, oppmuntring og skoleprestasjoner. I hennes studie viser hun at minoritets elever med gode skoleprestasjoner i USA kommer fra familier som støtter opp om og oppmuntrer sine barn til å prestere godt i skolesammenheng (Nieto 1992:242). En slik støtte som min informant her forteller om kan derfor være en viktig kilde til at hun har valgt høyere utdanning, og opprettholder sin motivasjon i studiesammenheng.

### **Mangel på støtte fra foreldrene**

De fleste av mine informanter er uten sine foreldre i Norge slik at det samme direkte presset eksisterer ikke i samme grad for de fleste av de andre studentene jeg har snakket med. Til tross for mangelen på slik "foreldrestøtte" kan de oppleve press og forventninger fra sin familie. Enkelte av Katrine Fangens (2006b) informanter som har kommet til Norge alene har ett press på seg for å gjøre det godt fordi de forventes å kunne bidra med ressurser til sin familie som fortsatt er i Somalia. En av mine informanter forteller om hvordan det at hjelpe sine foreldre når de blir eldre er en vane og skikk i Somalia:

Det er sånn i Somalia at når man er liten så tar foreldrene dine vare på deg. Men når foreldrene blir gamle så er det barna som skal ta vare på foreldrene. Jeg kjenner et ansvar, det er min plikt å hjelpe dem når jeg er ferdig med studiene.

Dette kan anses som en norm som tar bort fokus fra egeninteresse, og fokuserer på å handle i familiens eller slektens interesse. Somaliere som har migrert forventes ofte å hjelpe sine slektninger som fortsatt er i utlandet, dette gjennom pengeoverføringssystemet hiwaalad<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Penger sendes disse igjennom en lokal funksjonær utenfor Somalia, samtidig gir han informasjon om seg selv og personen som skal motta pengene. De lokale hiwaalad kontorene får så tilsendt pengene og

Plikten og ansvaret som hviler på mine informanter kan medføre at de tenker mer kortsiktig, og kommer seg fort ut i arbeidsmarkedet. Og derfor dropper studiene for å kunne hjelpe sin familie og slekt hjemme i Somalia. Det kan tenkes at en slik tankegang også kan gjøre seg gjeldende for en del somaliere som har slekt eller familie i Somalia. En slik tankegang ser på den annen side ikke ut til å gjøre seg gjeldende hos mine informanter. De mener at de vil få mer igjen om de tar utdanning, samtidig som de vektlegger at foreldrene har videreformidlet viktigheten av utdanning til dem: ”*Det er noe jeg har med meg hjemmefra, utdanning først så jobb.*” Moodod (2004:93) presiserer viktigheten av et slikt fenomen, foreldrenes positive holdninger til utdanning virker i positiv retning inn på barnas skoleprestasjoner, og valg av høyere utdanning.

### **Utdanning uansett**

En av mine informanter forteller hvorfor han valgte utdanning da de personene han omgikk i starten gav han råd om at arbeidsmarkedet ikke var tilgjengelig, og at somaliere i Norge burde sikte lavt: ”*Jeg tenkte uansett hva som ble sagt og gjort så skal jeg ta utdanning. Det har noe med oppveksten jeg har hatt*”. Oppdragelse og vektlegging av utdanning virker her som en motsats til normen om begrensede muligheter. Foreldre som selv har høyere utdanning vil kunne bidra med informasjon om hva man skal søke hvordan få studielån og andre praktiske ting, samtidig som de bidrar med formidling av kunnskap, slike aspekter kan gjøre at utdanningen blir forbundet med mindre kostnader (Fekjær 2007:371). Mine informanter har i liten grad tilgang på slike former for støtte. Den innvirkning foreldrene her står for er i form av normer og verdier. Intergenerasjonell lukning vil i følge Coleman (1988;1990) i større grad gjøre at normer effektiviseres og overføres fra foreldre til barn. De fleste av mine informanter har ikke hatt en direkte familiekontroll, og deres foreldre har heller ikke hatt kommunikasjonslinjer til andre foreldre. Likevel vektlegges foreldrene som sentrale i forhold til mine informanters valg av høyere utdanning. Det kan derfor se ut til at normene om utdannelsens viktighet i større grad er effektive på bakgrunn av internalisering, og ikke på grunn av sosial kontroll og sanksjoner dersom de brytes.

---

kontaktinformasjon om den aktuelle personen som skal motta disse. Denne personen blir så kontaktet og ved fremvisning av identifikasjon får denne personen disse pengene på kort tid (Horst & Hear 2002:14).

## Avsluttende betraktninger

Mitt materiale har sterke kontraster. Normen om begrensede muligheter står i sterk kontrast til både familiens påvirkning og de verdiene og normene som står sentralt igjennom religionen.

En del av studentene i min studie møtte mange somaliere da de først kom til Norge. Disse somaliere viderefremidlet at somaliere var en utsatt gruppe i Norge, og at det å være somalisk i Norge medførte begrensede muligheter. Dersom normen om begrensede muligheter etterfølges, kan dette medføre at en aktør vil anse at høyere utdanning vil medføre lite nytte (Erikson og Jonsson 1996). Dette kan være en potensiell hindring. Det avgjørende i denne sammenheng er om normen er effektiv. Det vil si om normen etterfølges. For mine informanter er ikke denne normen effektiv. Det tyder på at andre faktorer som familiens påvirkning og den religiøse tilknytning har medført at det er andre normer som er mer effektive enn ”normen om begrensede muligheter”.

Studentene jeg har snakket med har også kommet i kontakt med andre grupperinger av somaliere. Her har utdanning blitt ansett som viktigere. Religionen har spilt en sentral rolle i disse miljøene. Ved å vektlegge religionen er det andre normer som står sentralt. Normene om å gjøre sitt beste, ikke bekymre seg for fremtiden og klare seg selv er normer som står i motsetning til normen om begrensede muligheter.

De fleste av mine informanter er i Norge uten sine foreldre. Dette gjør at de ikke har den samme nærhet og den samme sosiale kontroll, som Coleman (1988) mener er nødvendig for at normer skal være effektive og etterfølges. På grunn av sitt rasjonelle syn på aktører ser han at normer er en ytre begrensning, som er avhengig av sosial kontroll, sanksjoner og belønninger for at de skal etterfølges (Coleman 1988:86). Coleman mener at intergenerasjonell lukning vil medføre at normer vil gjøres effektive og overføres fra foreldre til barn. Her vil foreldrene ha stor sosial kontroll og en evne til å sanksjonere sine barn dersom normer brytes eller belønne dersom normer etterfølges. Ved intergenerasjonell lukning vil derfor det rasjonelle individ legges bånd på og følge gruppens føringer. Flertallet av mine informanter har ikke, og har ikke hatt en slik tett oppfølging. De fleste av mine informanter har i liten grad vært styrt av foreldrene, i hvert fall ikke gjennom direkte kontroll. Mine informanter vektlegger likevel at verdiene og normene fra oppveksten har hatt en innvirkning på deres valg av høyere utdanning. De etterfølger ikke normene som en konsekvens av sosial kontroll, sanksjoner

eller belønninger, men det kan se ut til at normene om utdanningens viktighet etterfølges som en konsekvens av internalisering.

På den ene siden står religionen og familiens påvirkning som potensielt positive faktorer i forhold til høyere utdanning. På den andre siden står normen om begrensede muligheter som er en form for sosial kapital med potensielt negative virkninger i sammenheng med strukturell integrasjon. Om mine informanter hadde droppet utdanning uten den religiøse tilknytning og familiens påvirkning er et spørsmål som det er vanskelig å si noe om. Tidligere forskning fremhever de positive virkninger religiøs tilknytning kan ha i studiesammenheng (Lauglo 2000; Freeman 1986:362) Samtidig mener studentene selv at deres familie har vært viktig i deres valg av høyere utdanning, på bakgrunn av internaliserte normer om utdanningens viktighet. Dersom de ikke hadde hatt den religiøse tilknytning, eller deres foreldre ikke hadde vektlagt utdanning som står i motsetning til ”normen om begrensede muligheter”, kan det i så måte hende at ”normen om begrensede muligheter”, hadde vært mer effektiv.

## **Kapittel 7: Avslutning**

I dette kapittelet vil jeg trekke frem problemstillingene, og se disse opp imot oppgavens funn. Videre vil jeg peke på faktorer som eventuelt kan tenkes å være relevante for å beskrive den lave rekrutteringen av somaliere til høyere utdannelse, men som må belyses nærmere i videre forskning.

### **Sosiale og kulturelle faktorer**

I denne oppgave har jeg intervjuet unge voksne somaliere i høyere utdannelse for å forsøke å få et innblikk i deres relasjoner som kan ha innvirkning på strukturell integrasjon. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan virker relasjonelle forhold inn på studievalg og studietilknytning blant førstegenerasjon somaliere?* Kulturelle faktorer kan være tett knyttet til sosiale relasjoner, derfor har jeg også valgt å fokusere på disse i min oppgave: *Hvilken innvirkning har kulturelle faktorer, for studievalg og studietilknytning?* Jeg har valgt å inndele dette kapittelet etter mine problemstillinger. Derfor vil det først redegjøres for disse to problemstillingene før jeg mot slutten tar for meg den siste underproblemstillingen.

### **Kontakt med majoritetsbefolkningen**

De fleste studentene omgås mest somaliere og andre minoriteter i studiesammenheng, og de har i liten grad kontakter i majoritetsbefolkningen. Det at de ikke deltar i alkoholkulturen kan en av grunnene til dette. De fleste av de studentene jeg har snakket med drikker ikke alkohol, og deltar heller ikke på de arenaer der alkohol konsumeres. Dette kan innebære at de i mindre grad blir sammenspleiset med sine medstudenter (Pedersen 1994; 2001). Mine informanter forteller også at de føler seg mindre komfortable i kommunikasjon med majoritetsbefolkningen, enn med andre somaliere og andre innvandrere, noe som kan gjøre at de i større grad søker til disse grupper. Et annet aspekt som også har dukket opp er kritikken en av de studentene fikk da han i større grad fulgte en assimileringlinje. Han forteller at han ble kritisert samt konfrontert fordi han knyttet bånd til majoritetsbefolkningen. Dette kan tyde på at det kan eksistere krefter innad i somaliske miljøer, som også kan være en hindring for ytre sosial integrasjon, gjennom ”normen om afrikansk kjærlighet”. Dette er en norm som kan

føre til samhold innad, men samtidig være en hindring for å knytte bånd til majoritetsbefolkningen. Dette viser viktigheten å se på indre sosial integrasjon som en del av integrasjonsprosessen, fordi denne kan ha innvirkning på den ytre sosiale integrasjon (Schierup 1988).

Studentene jeg har snakket med mottar til tider lite ærbødighet i sin studietilværelse. Dette gjennom situasjoner hvor de har vanskeligheter med å opprettholde ansikt og blir utsatt for seremonielle regelbrudd, i form av manglende presentasjonsritualer fra sine medstudenter. Videre har mine informanter også vært offer for diskriminerende hendelser på offentlige steder, dette i form av tilrop, lange blikk og henvendelser der høflig uoppmerksomhet er ventet. Studentene forteller om at slike hendelser er sporadiske. Men risikoen for slike hendelser er fortsatt tilstedeværende. Høgmo (1998) kaller dette en ukalkulerbar risiko som det ikke er mulig å forsvare seg mot. Slike hendelser kan i seg selv være en utfordring i forhold til å knytte bånd til majoritetsbefolkningen. Men slike situasjoner kan potensielt også virke som en utfordring for både valget av høyere utdanning, samt studietilværelsen. Slike faktorer kan virke inn på både de kostnader som forbindes med utdannelsen, og dermed også den nytte en aktør anser at en utdanning har og vil ha (Erikson og Jonsson 1996). ”Medias rolle” har også blitt trukket frem i forlengelsen av relasjonene til majoritetsbefolkningen. Det kan se ut til at medias fremstilling kan utgjøre en relasjonell utfordring, fordi den kan påvirke hvordan majoritetsbefolkningen interagerer med mine informanter. Noen av studentene har i større grad vært offer for seremonielle regelbrudd i etterkant av oppslag om somaliere i media.

### ***Konsekvenser av manglende bånd***

For de av mine informanter som har andre somaliere og innvandrere i sitt studium så virker ikke den manglende kontakt med majoritetsbefolkningen i seg selv inn på studietilværelsen. Men mangel på kontakt med majoritetsbefolkningen kan være en utfordring i forhold til videre muligheter på arbeidsmarkedet. Brekke (2006) mener at noe av grunnen til at minoriteter har større vanskeligheter enn majoriteten for å få sin første jobb kan være mangelen på kontakt med majoritetsbefolkningen. Dette har røtter i Granovetters (1973;1995) vektlegging av de svake båndets viktige betydning for muligheter i arbeidsmarkedet. På den annen side hevder Hansen (1997) at slike kontakter er av mindre betydning for akademikere, ettersom de i større grad bruker utlyste annonser, og ikke kontakter, for å få arbeid. I min



oppgave begrenser jeg meg til å si at slike manglende svake bånd potensielt kan være en hindring for videre muligheter. På den annen side kan bevisstheten på slike faktorer, som en av mine informanter har, ha betydning for valg av høyere utdanning, ettersom den kan påvirke de fordeler en aktør antar at en utdanning vil ha (Erikson og Jonsson 1996).

### **Sosial kapital innad i somaliske miljøer**

Mine informanter er ikke kun avhengig av ytre forhold. Deres egne preferanser er også avgjørende for deres valg av høyere utdanning. I forhold til mine informanters relasjoner til egen gruppe, har jeg likevel konsentrert meg om faktorer ”utenfor” mine informanter. Spesielt har fokuset vært hvordan normer som står sentralt i ulike somaliske grupperinger kan ha innvirkning på strukturell integrasjon. Dette utelukker ikke at mine informanter er aktivt velgende individer.

### ***Motstridende krefter***

De fleste av de studentene jeg har snakket med er i Norge uten sine foreldre. Da kan menneskene man kommer i kontakt med være avgjørende for hvilke muligheter de unge voksne vil ha i sitt nye hjemland. Flere av de studentene jeg har snakket med kom i kontakt med mange somaliere som formidlet informasjon om de begrensede muligheter somaliere har i Norge. Portes (1998) kritiserer at sosial kapital ofte har blitt ansett som utelukkende positivt. En av de sammenhengene hvor han presiserer at sosial kapital kan ha negative virkninger er igjennom normer som skaper hindringer for sosial mobilitet (Portes 1998:17). Det jeg har valgt å kalle ”normen om begrensede muligheter” kan være en slik hindring. Denne normen sto sentralt blant de somaliere en del av mine informanter kom i kontakt med da de først kom til Norge. Det avgjørende i denne sammenheng er om denne normen er effektiv. For de studentene jeg har snakket med har den ikke vært det. Det kan se ut til at familiens påvirkning sammen med religiøs tilknytning har gjort ”normen om begrensede muligheter” mindre effektiv. Et mål i denne oppgaven har vært å peke på der mine funn eventuelt kan være relevante for å beskrive den lave rekrutteringen av somaliere til høyere utdanning. Om ”normen om begrensede muligheter” står sterkt blant somaliere i Norge, kan jeg fra mitt utvalg ikke si. Men hvis denne står sentralt kan dette innebære en hindring for den strukturelle integreringen også for andre somaliere.

De fleste av de studentene jeg har snakket med omgås for det meste andre somaliere som er religiøse, og selv tar utdanning. Gjennom religiøs tilknytning ser det ut til at det er normer og verdier som kan være hensiktsmessige for deres strukturelle integrasjon som gjør seg gjeldende. Å gjøre sitt beste, ikke bekymre seg for fremtiden og klare seg selv er religiøse og kulturelle leveregler mine informanter forteller at de etterfølger, disse kan ha en positiv innvirkning på strukturell integrasjon. Tidligere forskning har i tillegg funnet en positiv sammenheng mellom religiøs tilknytning og utdanning (Lauglo 2001; Freeman 1986:362; Brown & Gary 1991:417-421). Å trekke en klar parallell mellom religiøs tilknytning og positive virkninger i forhold til høyere utdanning for somaliere i Norge, kan jeg på bakgrunn av mitt materiale ikke gjøre. Fangen (2006b:11,12) finner at mange av de som søker til moskeen, eller søker tilhørighet med andre somaliere, også tok avstand fra å finne sin vei i det norske samfunnet. De av hennes informanter som tok utdanning på høgskole eller universitetsnivå, fulgte i større grad en assimileringlinje, og de vektla religiøsitet i mindre grad. Fangens materiale står i så måte som en motsetning til mitt eget. Det avgjørende i en slik sammenheng kan være om de religiøse grupperinger anser utdanning som viktig eller ikke. Det kan tenkes at ”normen om begrensede muligheter” kan være gjeldende også i religiøse deler av den somaliske befolkning. Videre forskning er altså nødvendig for å belyse den eventuelle sammenheng mellom religiøs tilknytning og strukturell integrasjon, samt under hvilke omstendigheter den religiøse praksis kan ha enten positiv eller negativ innvirkning på strukturell integrasjon blant somaliere i Norge.

De fleste av mine informanter er i Norge uten sine foreldre. De har dermed ikke hatt den samme sosiale og normative kontroll, basert på belønninger og sanksjoner, som Coleman (1988) mener er sentralt for at normer skal være effektive. Mine informanter har fortalt om hvordan deres foreldre i oppveksten har vektlagt utdanning. Det kan se ut til at normene om utdanningens viktighet har en sentral faktor for mine informanters valg av høyere utdanning. Disse normene kan dermed i større grad anses som internaliserte, enn avhengig av sosial kontroll, belønninger og sanksjoner. Dette kan understreke sammenhengen rundt holdninger i forhold til utdanning fra foreldrene side, og barnas suksess i utdanningssammenheng (Modood:2004:93). Normen om utdannelsens viktighet fra foreldrenes side står i motsetning til normen om begrensede muligheter, og kan ha gjort denne mindre effektiv for en del av de unge voksne somaliske studentene jeg har snakket med.

## Strategier

De studentene jeg har snakket med har stått ovenfor utfordringer i forhold til deres relasjoner til majoritetsbefolkningen. En av mine underproblemstillinger er: *Hvilke strategier benyttes for å håndtere eventuelle utfordringer?* Grunnen til at strategiene og reaksjonene kan være sentrale er at dette kan bidra til å se hvilken innstilling som kreves av aktørene selv for å oppnå strukturell integrasjon.

### **Manglende ærbødighet avgjørende for strukturell integrasjon?**

Som jeg tidligere har vist mottar mine informanter til tider lite ærbødighet fra majoritetsbefolkningen. Goffman (1967) poengterer at samhandlinger som medfører lite ærbødighet ofte vil unngås. Avgjørende for hvilke virkninger de ulike situasjoner der lite ærbødighet mottas, eller der opprettholdelse av ansiktet trues, kan ha er hvordan de håndteres. Flere av mine informanter forteller om hvordan de ikke tolker ting i verste mening og ser an situasjoner med forsiktighet. Dette er strategier som kan bidra til å opprettholde ansikt i møtet med situasjoner som kan oppfattes som diskriminerende. En annen reaksjon på seremonielle regelbrudd har vært å konfrontere aktører som bryter seremonielle regler. Dette medførte en slags avvæpning av situasjonen. Det å skille mellom individene og ikke se de fordomsfulle og diskriminerende som betydningsfulle er også strategier studentene har tatt i bruk (Feagin 1991). Det kan se ut til at de fleste av mine informanter tar i bruk strategier, i møtet med det som kan oppfattes som diskriminerende situasjoner, som er egnet til å opprettholde deres fremtreden. Dette kan bidra til at deres fremtreden opprettholdes, og at deres strukturelle integrasjon lettere kan oppnås ved at de lettere kan ferdes der majoritetsbefolkningen ferdes.

Det å ferdes steder der majoritetsbefolkningen ferdes, kan være forbundet med flere kostnader for synlige minoriteter, dersom mangel på ærbødighet og seremonielle regelbrudd er, eller antas å være, fremtredende. Dette kan ha innvirkning for den nytte en aktør antar at utdanning vil ha, i form av at slike faktorer kan innebære at flere kostnader blir forbundet med utdanning (Erikson og Jonsson 1996). Jeg kan selv ikke knytte en direkte parallell mellom slike fenomener og lav rekruttering av somaliere til høyere utdanning. Andre synlige minoriteter kan i så måte være like utsatt for slike hendelser som somaliere. Modood (2004) finner at sammenhengen mellom diskriminering og forskjeller i rekruttering til høyere utdanning har mindre betydning for asiatiske muslimer. Asiatiske muslimer er av de grupper som er mest utsatt for diskriminerende hendelser, men som likevel i stor grad tar høyere

utdannelse. Modood trekker frem indere som et eksempel i denne sammenheng. Likevel hevder han at slik diskriminering er en faktor som ikke kan overses, og at det avgjørende vil være hvordan en gitt gruppe reagerer på slike situasjoner (Modood 2004:94). Somaliere er stolte folk, som er opptatt at ingen skal vise seg bedre enn dem (Fangen 2006a). Deres egalitære kultur kan innebære at virkningene av mangel på ærbødighet og diskriminerende situasjoner kan ha en sterkere virkning enn for indere. På grunn av deres kultur kan det tenkes at slike situasjoner i større grad oppfattes som krenkende og alvorlige, og at det å unngå steder der majoritetsbefolkningen ferdes i større grad kan være en følge. Derfor kan det tenkes at manglende ærbødighet fra majoritetsbefolkningen kan være en del av bakgrunnen for den lave rekruttering til høyere utdannelse blant somaliere i Norge. Dette er aspekter som bør undersøkes nærmere i fremtidig forskning. Det kan også være viktig å kartlegge nærmere under hvilke omstendigheter manglende ærbødighet og seremonielle regelbrudd kan ha negativ innvirkning på strukturell integrasjon.

## Litteraturliste

- Alatas, S. F. (2005), "Is Objective Reporting on Islam Possible? Contextualizing the Demon". I: Alatas, S. F. (Red.), *Covering Islam: Challenges & Opportunities for Media in the Global Village*. Singapore: The Centre for Research on Islamic and Malay Affairs (RIMA) & Konrad Adenauer Foundation (KAF).
- Allport, G. W. (1979), *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2007), *Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen - styrket innsats 2008: mål for inkludering: vedlegg til St.prp. nr. 1 (2007-2008) - Statsbudsjettet 2008*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Attström, K. (2007), *Discrimination against Native Swedes of Immigrant Origin in Access to Employment*. Geneva: International Labour Organization.
- Bakken, A. (1998), *Ungdomstid i storbyen*. NOVA Rapport, 7/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bauman, Z. & May, T. (2001), *Thinking sociologically*. Oxford: Blackwell.
- Berg, B. (2002), "From Temporary Protection to Permanent Residence: Bosnian Refugees in Scandinavia". I: Hastrup, K. & Ulrich G. (red.), *Discrimination and Toleration*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Blau, P. M. (1960), "A theory of social integration". *The American Journal of Sociology*, 65: 545-556.
- Blau, P. M. (1964), *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Blumer, H. (1969), *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Brekke, I. (2006), "Betydningen av etnisk bakgrunn for sysselsetting og inntekt". *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 23: 173-180.
- Brown D. R. & Gary, L. E. (1991), "Religious Socialization and Educational Attainment Among African Americans: An Empirical Assessment". *The Journal of Negro Education*, 60(3): 411-426.
- Brox, O. (1991), "Jeg er ikke rasist men, ..." *Hvordan får vi våre meninger om innvandrere og innvandring*. Oslo: Gyldendal.
- Coleman, J. S. (1986), "Social Theory, Social Research, and a Theory of Action". *The American Journal of Sociology*, 91 (6): 1309-1335.
- Coleman, J. S. (1988): "Social Capital in the Creation of Human Capital". I: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S. (red.) *Education: Culture, Economy and Society*. New York: Oxford University press.
- Coleman, J. S. (1990), *Equality and Achievement in Education*. Westview Press: Colorado.
- Collet, D. L. (2002), *Integrasjon, identitet & kultur: et kvalitativt studie av en ensartet gruppe immigrantungdom og deres ulike integrasjonsprosesser*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Dahl, Ø. (2001), *Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Daugstad, G. (2007), *Fakta om innvandrere og deres etterkommere 2007: hva tallene kan fortelle*, Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Daugstad, G. og Sandnes, T. (2008), *Gender and migration: similarities and disparities among women and men in the immigrant population*. Oslo: Statistics Norway.
- Djuve, Anne Britt og Kåre Hagen (1995), "Skaff meg en jobb!" *Levekår blant flyktninger i Oslo*.

Fafo- rapport nr. 184. Oslo: Fafo.

- Durkheim, E. (1995, orig. 1912), *The elementary forms of the religious life*. New York: Free Press.
- Dæhlen, M. (2002), *Minoritets- og majoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo: om søkning, påvirkninger og forventninger blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid.
- Egge, M. (1992), "Frafall blant begynnerstudentene". I: Berg, L. (red.), *Begynnerstudenten*. Rapport 8/92 Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Eide, E. og Simonsen, A. H. (2007), *Mistenkelige utlendinger: minoriteter i norsk presse gjennom hundre år*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eide, K. (2004), *Forvaltning av tilhørighet og identitet i en flerkulturell kontekst: en kvalitativ studie av norske jenter med pakistansk bakgrunn*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Engebrigtsen, A. & Farstad, G. R. (2004) *Somaliere i eksil i Norge: en kartlegging av erfaringer fra fem kommuner og åtte bydeler i Oslo*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Erikson, R. og Jonsson, J. O. (1996), *Can Education be Equalized? The Swedish case in Comparative Perspective*. Boulder. CO: Westview Press.
- Espesito, J. L. (1999), *The Islamic Threat: Myth or Reality?*. New York: Oxford University Press.
- Fangen, K. (2004), *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2006a), "Humiliation experienced by somali refugees in Norway". *Journal of Refugee Studies*, 19(1).
- Fangen, K. (2006b), "Assimilert, hybrid eller inkorporert i det etniske? Tilpasning og identifikasjon blant somaliere i Norge". *Sosiologisk tidsskrift*, 14(1):4-33.
- Fangen, K. (2008), *Identitet og praksis: etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Feagin, J. R. (1991), "The Continuing Significance of Race: Antiracial Discrimination in Public Places". *American Sociological Review*, 56(1):101-116.
- Fekjær, S. N. (2007), "New differences, old explanations- Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background?". *Ethnicities* 2007, 7.
- Fog, J. (1994), *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag.
- Forgaard, T. S. og Dzamarija, M. T (2006), "Innvandrerbefolkningen". I: Daugstad, G. (red), *Innvandring og innvandrere 2006*. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Giddens, A. (1997), *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1956), "The nature of Deference and Demeanor". *American Anthropologist*, 58/3:473-502.
- Goffman, E. (1963a), *Stigma*. Harmondsworth: Penguin.
- Goffman, E. (1963b), *Behaviour in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: Free Press.
- Goffman, E. (1967), "On Face- Work". I: Goffman, E. (red.), *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. Chicago. Aldine.
- Goffman, E. (1997), *The Goffman Reader*. Malden. Blackwell.
- Gordon, M. M. (1964), *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Granovetter, M. (1973), "The Strength of Weak Ties". *American Journal of Sociology*, 78:1360-80.
- Granovetter, M. (1995), *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Greek, M. (2002), *På vei mot et flerkulturelt studiested?: Minoritetsstudenter i et majoritetsmiljø*.

- Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid.
- Grøgaard, J. B. (1993), "Gutters utdanningsvalg. Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning? Et forsvar for verdiforklaringen". *Samfunnsspeilet*, 1:14-20.
- Gundel, J. (2002), "The migration-development nexus: Somalia case study". *International Migration*, 40:255-281.
- Hansen, M. N. (1986), "Sosiale utdanningsforskjeller: Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?". *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27:3-28.
- Hansen, M. N. (1997), "Sosiale nettverk, rekrutteringskanaler og lønn i det norske arbeidsmarkedet". *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 28:171-194.
- Henriksen, K. (2007), *Fakta om 18 innvandringsgrupper i Norge*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Homans, G. C. (1961), *Social behaviour: Its elemental forms*. New York: Harcourt.
- Horne, C. (2003), "The internal enforcement of norms". *European Sociological Review*, 19/4:335:343.
- Horst, C & Hear, N. V. (2002), "Counting the cost: refugees, remittances and the war against terrorism". *Forced Migration Review*, 14:32-34.
- Hovdhaugen, E. og Aamodt, P. O. (2005), "Frafall fra universitetet: En undersøkelse av frafall og fullføring blant førstegangsregistrerte studenter ved Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) høsten 1999". *NIFU STEP Arbeidsnotat*, 13.
- Hylland Eriksen, T. (1997), "Tilhørighet og integrasjon i komplekse samfunn". I: Hylland Eriksen, T. (red), *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hylland Eriksen, T. og Sørheim, A. S. (2003), *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høgmo, A. (1997), "Fremmed i Paradiset - Innvandrernes opplevelse av etnisk ekskludering i en norsk småbyhverdag". I: Brox, O.(red.) "De liker oss ikke" *Den norske rasismens ytringsformer*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Høgmo, A. (1998), *Fremmed i det norske hus: innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Josselson, R. (1996), "On writing other people's lives. Self-analytical reflections of a narrative researcher". I: Josselson, R. (red.) *Ethics and process in the narrative study of lives*, Thousand Oaks, Ca: Sage publications.
- Kaladjahi, H. H. (1997), *Iranians in Sweden: economic, cultural and social integration*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kao, G. & Rutherford, L. T. (2007), "Does Social Capital Still Matter? Immigrant Minority Disadvantage in School-Specific Social Capital and its Effects on Academic Achievement". *Sociological Perspectives* 50(1):27-52.
- Klepp, I. (2002), "*Simbir botbot bathan mathaha ayay kutega*": ("ein fugl som flyg omkring åleine vil til slutt lande med hovudet først", somalisk ordtak): ein diskursiv analyse av relasjoner mellom somaliske familiar og lokalbefolkninga i ein vestnorsk bygdeby. Hovedfagsoppgave i sosialantropologi. Bergen: Universitetet i Bergen, Sosialantropologisk institutt.
- Kvale, S. (1997), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lauglo, J. (2001), "Social capital trumping social class? Engagement in school among immigrant youth". I: Baron, S., Field, J. & Schuller, J.(red.), *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Leirvik, M. S. (2004), *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning?: En kvalitativ studie blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn*. Hovedoppgave i sosiologi. Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.

- Leiuflsrud, H. og Hvinden, B. (1996), ”Analyse av kvalitative data: fiksérbilde eller puslespill?”. I: Harriet, H. og Kalleberg, R. (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, C. E. & Mamiya L.H. (1990), *The black church in the African American experience*. Durham, NC: Duke University Press.
- Livengood, J. S. & Stodolska, M. (2004), ”The effects of discrimination and constraints negotiation on leisure behaviour of American muslims in the post- september 11 America”. *Journal of leisure research*, 36/2.
- Lynch, J. D., Muntaner, C. & Smith, D. G. (2000), “Social Capital - Is it a good investment strategy for public health?”. *Journal Epidemiology Community Health*, 54:404-408.
- Lysgaard, S. (2000, orig. 1961), *Arbeiderkollektivet: en studie i de underordnedes sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H. (1934), *Mind, Self, and Society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1978), ”Den selvoppyllende spådom”. I: Østerberg, D. (red.) *Handling og samfunn: sosiologisk teori i utvalg*. Oslo: Pax forlag.
- Modood, T. (2004), ”Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications”, *Cultural Trends* 13(2): 87–105.
- NESH (2006), *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nieto, S. (1992), *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman.
- Pedersen, Willy (1994), *Ungdom er bare et ord*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pedersen, Willy (2001), *Bittersøtt. Ungdom/sosialisering/rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001), *Legacies. The story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A. (1998), ”Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology”. *Annual Review of Sociology*, 24:1-24.
- Prieur, A. (2002), ”Objektivering og refleksivitet - om Pierre Bourdieus perspektiv på design. og interview”. I: Jacobsen, M. H., Kristiansen, S. og Prieur, A. (red.), *Liv, fortælling, tekst: Strejftog i kvalitativ sosiologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Prieur, A. (2004), *Balansekunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.
- Regnerus, M. D. (2003), “Religion and Positive Adolescent Outcomes: A Review of Research and Theory”. *Review of Religious Research*, 44/4:394-413.
- Rogstad, J. (2000), *Mellom faktiske og forestilte forskjeller: synlige minoriteter på Arbeidsmarkedet*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Schierup, C. U. (1988), *Integration? Indvandrere, Kultur og Samfund*. København: Billesø og Baltzer.
- SSB (2003), Mange innvandrergrupper mer utdannet enn resten av folket. Lesedato: 30.10.2007. <http://www.ssb.no/emner/04/01/utinnav/>.
- SSB (2008), Polakker den største innvandrergruppen. Lesedato: 30.06.2008. <http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/>.
- Thagaard, T. (2003), *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Trost, J. (1993), *Kvalitative intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003), *Likeverdig utdanning i praksis!: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-*



2009. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Valenta, M. (2008), *Finding friends after resettlement: a study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.
- Wadel, C. (1991), *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Wikan, U. (1995), *Mot en ny norsk underklasse. Innvandrere, kultur og integrasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Zhou, M & Bankston, C. (1994), "Social capital and adaptation of the second generation: The case of Vietnamese youth in New Orleans". *International Migration Review, Special Issue: The New Second Generation*, 28/4:821-845.
- Aamodt, P. O. (1994), "Valg og gjennomstrømming i utdanningssystemet". I: Lauglo, J. (red.): *Norsk forskning om utdanning: Perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad Notam.

**Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt**

Antall ord i denne oppgaven: 32690

## **Vedlegg 1: Forespørsel til informanter**

### **Studenter ved Universitetet i Oslo med innvandrerbakgrunn**

#### **Jeg trenger DIN hjelp!**

Jeg er en masterstudent i sosiologi ved universitetet i Oslo. I denne forbindelse skal jeg gjøre et forskningsprosjekt om førstegenerasjonsinnvandreres møte med høyere utdanning. For å kunne få et innblikk i dette har jeg tenkt til å gjøre noen intervjuer, derfor er jeg på utkikk etter noen intervjupersoner.

De jeg ønsker å få kontakt med må helst være:

- a) Født utenfor Norge eller helst ikke å ha kommet til Norge før fylte 6 år.
- b) I alderen 19 år og oppover
- c) Student ved universitetet i Oslo

Grunnen til at jeg ønsker å snakke med deg er å få et innblikk i din hverdag, med fokus på din studenttilværelse. Blant annet vil jeg spørre deg om ditt forhold til dine medstudenter og venner og families påvirkning og støtte i forhold til å ta høyere utdanning. Har du noen spørsmål så kan jeg, eller min veileder, kontaktes på telefon eller e-post.

Prosjektansvarlig: Morten Tholander

E-post: mortenft@student.sv.uio.no

Institutt for samfunnsgeografi og sosiologi

Universitetet i Oslo

---

Veileder: Mariann Stærkebye Leirvik

E-post: m.s.leirvik@sosiologi.uio.no

Doktorgradsstipendiat

Institutt for samfunnsgeografi og sosiolog

Universitetet i Oslo

Det vil bli benyttet lydopptak ved intervjuet. Alle som deltar vil bli anonymisert og materialet vil bli behandlet konfidensielt. Dette innebærer at alle navn eller lett gjenkjennelige trekk ved deg vil holdes atskilt fra datamaterialet, og samtidig ikke være en del av den ferdige oppgaven, dette medfører at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Jeg, som forsker, har også taushetsplikt.

Prosjektet vil være ferdig i juli 2008, på dette tidspunkt vil alle lydopptak slettes og det øvrige datamaterialet vil bli anonymisert. Prosjektet er forøvrig meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, som passer på at jeg følger regler for personvern.

Jeg håper at du vil delta i denne undersøkelsen. Intervjuet kan ta sted når du vil og et sted som passer for deg, ta kontakt på e-post eller telefon! Deltagelse er fullstendig frivillig, og du kan trekke deg når som helst uten å måtte begrunne dette, så lenge prosjektet pågår..

Vennlig hilsen

Morten Tholander

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### **1. Bakgrunn**

- Hva studerer du? Hvorfor akkurat det? Er det spennende, lærerikt? Hvorfor har du valgt denne retningen? Hadde du noen tidligere gode erfaringer med akkurat dette området?
- Studerte du i hjemlandet? Hva?
- Hvor er du opprinnelig fra?
  
- Hvor gammel er du?
  
- Når kom du til Norge? Hvorfor kom du hit?
  
- Kan du fortelle litt om din erfaring med å bo i Norge. Trives du her? Savner du hjemlandet?

### **2. Bakgrunn for å velge høyere utdanning**

#### **a. Hvorfor høyere utdanning?**

- Du sa du studerte (...) Kjente du noen som hadde tatt et lignende studium?  
Eventuelt: Hva sa de i tilfelle?
  
- Hvorfor har du valgt høyere utdanning? Kjenner du noen som gikk på skolen din fra før?  
Har du mange venner som har valgt høyere utdanning?
  
- Du tilhører en gruppe som gjennomsnittelig utdanner seg (...mye\lite..) De du kjenner fra egen gruppe er det mye utdanning der? Hva studerer de mest? Påvirker dette din motivasjon?  
Følte \ føler du noe press(... til enten å ta eller ikke ta...) utdanning på grunn av dette?

#### **b. Støtte fra familie?**

- Er også din familie i Norge?

- Opplever du å ha et godt forhold til din familie? På hvilken måte?

- Synes familien din at utdanning er viktig? verdsettes det (link til 2d)? På hvilken måte? Hva gjorde\ gjør de? Hva sa\ sier de? Opplever du press fra familien din i forhold til å ta utdanning?

Støttes du av din familie i utdannelsen?

- på hvilken måte blir du støttet? Skryter familien din av deg? Virker de å være stolte? Interesse for karakterer og hvordan du har det og gjør det? Støtter de deg økonomisk?

- Føler du at en slik støtte er viktig for å gjøre det bra?

- Eventuelt: tror du det hadde vært lettere for deg hvis du fikk en slik støtte?

- Trygghet i familie?

### **c. Familiens\ venners utdanningsnivå?**

- Har dine foreldre\ søsken utdanning? Hvorfor\ hvorfor ikke?

- Eventuelt I tilfelle hva slags utdanning har dine foreldre\ søsken? Hvor studerte de?

- Eventuelt: Har de snakket mye om utdannelsen til deg? Har dette i tilfelle vekket din interesse? Andre ting som påvirket din motivasjon til å studere?

Er det mange av dine venner (fra før du begynte å studere) som skulle ta, tar eller har utdanning? Hvorfor eller hvorfor ikke tror du?

- De du kjenner som ikke tar utdanning, hvorfor gjør de ikke dette? Påvirkes du av disse? Hva sier de til deg? Føler du deg mindre hjemme\ mindre til felles med de som ikke tar utdanning? Tror du man blir bedre respektert eller sett opp til hvis man tar utdanning i din gruppe?

## **3. Om livet på skolen\ i samfunnet**

### **a. Tiltak**

- Var det noen konkrete tiltak når du påbegynte studiet (for minoriteter eller fremmedspråklige) For eksempel for å bli inkludert lettere? Bli lettere kjent med mennesker? Er det noen foreninger eller organisasjoner du deltar i nå?

- Var du i kontakt med en gruppe\ forening som for eksempel MIFA som sikter på bedret inkludering av minoriteter i utdanning? Hørte du om disse?

- Hvorfor valgte \ valgte du ikke du å ta kontakt?

- Eventuelt: Bidro disse til en god studiestart, hva kunne vært bedre

- Hva synes du kunne bidratt til å gi deg en bedre start? (Eksempel diskusjonsgrupper med minoriteter, sammenkomster, fester)

### **b. Studiestarten**

- Kan du fortelle litt om hvordan det var å starte som student? Kjente du noen her fra før? Ble du godt mottatt? Var det lett å bli kjent med nye mennesker? Hvordan ble du kjent med nye mennesker? Virket de åpne? Hvorfor\ hvorfor ikke? Tok du initiativet til kontakt? På hvilken måte? Hvorfor\ hvorfor ikke tror du? Deltok du i studiestart fester? Faddergrupper? Hva bidro disse tingene til?

- Tror du det er vanskeligere som innvandrere å bli inkludert i et studiemiljø? Har du noen egne erfaringer med noe som var vanskelig i starten?

### **c. Kontakt med majoriteten**

- Hvordan er studenttilværelsen nå? Hvem er du sammen med? Har du kontakt med personer fra studiet ditt på fritiden? Hva gjør dere i tilfelle? Hvem er de, hvor er de fra?

- Deltar du i noen foreninger, debattgrupper, kollokviégrupper, eller lignende?

- Eventuelt: Har du blitt kjent med mange derfra?

- Deltar du i fest og alkoholkulturen som ofte forbindes med studentlivet? Hvorfor\ Hvorfor ikke?

- Når du er i kontakt med norske virker de å være åpne, velvillige, hyggelige, smiler de, hilser de, øyekontakt? Hvordan er dette når du møter ukjente? Blant kjente da? Hvordan er dette i seminargrupper, kollokviégrupper eller lignende? Er det noen forskjell mellom hvordan du kommuniserer med folk med lignende bakgrunn? Hva er annerledes? Hvorfor?

- Føler du at din innvandrerbakgrunn, for eksempel Hudfarge, eventuelle språkproblemer, eventuell annerledes klesstil, har betydning for hvordan du behandles? Blir din bakgrunn vektlagt, tror du mennesker har vanskeligheter med å behandle deg som andre på grunn av dette? Har du noen historier om situasjoner du oppfattet å bli behandlet annerledes i? Hva skjedde?

- Eventuelt: Skjer slike ting ofte? Hvordan har dette påvirket deg? Unngår du, for eksempel lignende situasjoner, kollokviégrupper, forelesninger og lignende?

På trikken kan man ofte som ungdom innvandrerungdom kanskje oppleve at gamle damer, eller andre, velger å ikke sette seg siden av deg, fordi de kanskje er litt redd for det ukjente eller lignende. Har du opplevd liknende ting på trikken? – Eventuelt: Hva skjedde?

Behandles du annerledes i studiesammenheng enn i samfunnet ellers? Husker du noen situasjoner med ulikt utfall eller innhold? Opplevelse av diskriminering på flyplasser, i tollene ved svenskegrensa og lignende. Hva med opplevd forskjellsbehandling i forhold til politikkontroller.

Du sa du deltok i (.. foreninger, debattgruppe, kollokviégrupper...) hvordan behandles du der? Hvem snakker du med? Hvordan oppfører de seg? Hvordan? Hvorfor? For eksempel hvis du er i forelesningssalen, eller lesesalen, setter fremmede med norsk bakgrunn seg like ved deg? Hvordan er dette for de med samme bakgrunn? Hvis du skal sette deg ned, hvor velger du som oftest å sitte? Er dette tilfeldig? Hva tenker du på? Setter du deg tett inn til noen, eller velger du en plass det er litt mer avstand til folk? Hvorfor? Hvorfor tror du det er slik? Opplever du at det er annerledes i slike situasjoner enn på for eksempel trikken, eller andre sammenhenger? Føler du deg mer inkludert\ integrert i en studiesammenheng? Hvordan ville du definere integrert? Hvordan ville du definere inkludert? Henger disse sammen?

- Det eksisterer normer om at man skal unngå å ha kontakt med ukjente, som for eksempel å ikke stirre, eller lignende? Opplever, eller har du opplevd, sturring eller lignende behandling

fra mennesker med norsk bakgrunn? Har du opplevd slik behandling fra andre folk med minoritetsbakgrunn? Er det andre forskjeller i kontakten med norske i motsetning til andre med lignende bakgrunn som deg selv? Eksempler?

Eventuelt: Hva skjedde? I hvilken sammenheng? Skjer slike ting overalt eller er det bestemte steder? Hvorfor tror du? Hvordan opplevdes det? Medfører dette at du unngår lignende situasjoner?

- Hvordan forholder du deg til de med norsk bakgrunn? Er du tolerant, hyggelig, imøtekommende? For eksempel i ansikt til ansikt kommunikasjon: smiler du, øyekontakt, velvillighet, åpenhet? Hvordan er dette i studiesammenheng? Oppfører du deg annerledes der enn i samfunnet generelt? Forholder du deg annerledes til mennesker med samme eller lignende bakgrunn som deg selv? Hva er eventuelt annerledes? Har du noen konkrete eksempler? Forrige gang du møtte noen med norsk bakgrunn og forrige gang du møtte noen med samme bakgrunn: Beskriv i detalj om hvordan møtene foregikk, hvordan de møtte deg og hvordan du møtte de? Er det noen forskjeller her som du husker?

Har det skjedd endringer i måten du kler deg, oppfører deg eller lignende, etter at du startet studiet?

Eventuelt: Hva er annerledes? Hvorfor? Eksempelvis kan det ha bakgrunn i at man eventuelt blir behandlet annerledes i visse situasjoner dersom man bærer preg av annerledeshet? Tror du dette kan ha sammenheng med møtene vi har snakket om?

Kontakt med lærere. Hvordan forhold har du til dine lærere\ forelesere? God kontakt, skjønner dere hverandre enkelt?

Hvordan tror du at de oppfatter deg. Er de opptatt av at du skjønner hva de mener, for eksempel hvis du snakker bare med dem? Noe annet?

#### **4. Media**

- Enkelte mener at minoriteter blir stilt i et dårlig lys i media. Eksempler på slik negativ fokusering kan være at kvinner blir forskjellsbehandlet, eller at det overfokuseres på



gjerningspersoners bakgrunn? Hva mener du om dette? Setter media innvandrere i et dårlig lys? Påvirker slike ting deg? På hvilken måte? Hvorfor \hvorfor ikke? Hvordan reagerer du på dette? Tror du at du hadde stått friere uten en slik negativ fokusering? Hva slags bilde tror du dine medstudenter har av dette?

- Gjør du noe aktivt for å motvirke eller motbevise stereotypiske oppfatninger? Hvorfor \hvorfor ikke?

- Eventuelt: Hva gjør du? Hvorfor?

## **5. Fremtidsutsikter**

Hva tror du utdanningen vil gi deg? Eksempelvis bra jobb, mer respekt, bli bedre inkludert?

- Det har blitt pekt på at minoriteter med fremmedartet navn diskrimineres i arbeidsmarkedet.

Har du opplevd noe lignende tidligere, (hvis du har arbeidet i Norge)?

- Eventuelt: Hva \ hvorfor?

- Tommy Sharif, en kjent pakistaner (dekk-kongen), mener at alle har like muligheter dersom man jobber hardt. Er dette noe du er enig i? Tror du at du har like muligheter som alle andre når du skal søke jobb? Hvorfor \hvorfor ikke tror du det? Er du redd for å ikke få jobb når du er ferdig å studere på grunn av dette? Eller tror du at høyere utdanning vil motvirke slik diskriminering?

I forhold til å kunne tiltre på arbeidsmarkedet kan det være viktig med bekjentskaper. (Kjenne noen på innsiden), har du noen slike kontakter?

-Hvem?

-Hva føler du eventuelt at de kan bidra med?

- Påvirker dette din motivasjon til å studere? På hvilken måte?

### **Vedlegg 3: Samtykke fra informanter**

Jeg er en masterstudent i sosiologi ved universitetet i Oslo. Jeg skal i gang med et forskningsprosjekt om førstegenerasjonsinnvandreres møte med høyere utdanning. I denne sammenheng trenger jeg samtykke fra aktuelle intervjupersoner. Informantene anonymiseres og ingen utenforstående vil ha tilgang på datamaterialet.

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og stiller frivillig opp som intervjuperson i denne studien.

.....  
Underskrift