



Uio • Universitetet i Oslo

Etnisk kapital blant syriske flyktninger

En utdannings sosiologisk undersøkelse av syriske flyktningers utdanningsdriv

Lara Aref

Masteroppgave i pedagogikk (UDO) – PED4392

45 studiepoeng

Universitetet i Oslo - Det utdanningsvitenskapelige fakultet

2021 Høst

SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Etnisk kapital blant syriske flyktninger – en utdannings sosiologisk undersøkelse av syriske flyktningers utdanningsdriv
Av	Lara Aref
Emnekode	PED4392
Semester	Høst 2021

Stikkord:

Etnisk kapital, etnisk nettverk, utdanningsdriv, høyere utdanning, syriske flyktninger, sosial mobilitet

Sammendrag:

Tidligere forskning viser at etterkommere av innvandrere gjør det bedre enn forventet ut fra deres sosiale bakgrunn. En forklaring forskere løfter frem er at familien og det etniske nettverket fungerer som et «hjelpemiddel». Familien og det etniske nettverket skaper og overfører et utdanningsdriv gjennom bestemte normer, verdier, praksiser og/eller sosial kontroll, og dette betegnes som etnisk kapital.

I denne studien har jeg undersøkt *betydningen av etnisk kapital for utdanningsdriv blant syrere med fluktbakgrunn*. Jeg har sett nærmere på om det eksisterer etnisk kapital blant syriske flyktninger, og hvordan et potensielt utdanningsdriv overføres. For å utforske dette har jeg benyttet meg av Modoods (2004) tredelte kausale modell som analytisk utgangspunkt. Modood forklarer at tre dimensjoner må være tilstede for at man kan snakke om etnisk kapital. Det etniske nettverket må være tett og sammenknyttet, nettverksmedlemmene må dele felles utdanningsfremmende normer og verdier, og det må utøves sterk sosial kontroll.

Ved hjelp av dybdeintervjuer med syv syriske flyktninger, har jeg kommet frem til at etnisk kapital også eksisterer blant syrere i Norge. Imidlertid er det noen forskjeller sammenliknet med andre innvandrergupper, og tilstedeværelsen av etnisk kapital er ikke like «sterk». Dette skyldes at alle dimensjonene som Modood løfter frem ikke er til stede. Deres etniske nettverk er ikke så tett og sammensveiset og det utøves heller ikke sterk sosial kontroll

blant familien og gruppelemmene. Til tross for slike «mangler», har de syriske flyktingene i studien internalisert utdanningsfremmende normer både fra familien, arabisktalende og muslimske venner og av andre personer i det syriske nettverket. De syriske flyktingene har også en del ressurser tilgjengelig i deres etniske nettverk.

Sett i lys av Modoods tre dimensjoner har jeg også vist at alle tre dimensjonene var til stede i Syria. Jeg argumenterer for at et potensielt utdanningsdriv kan ha blitt skapt eller overført allerede der. Dette kan forklare hvorfor utdanningsfremmende normer er så godt internalisert i Norge, og at manglende tetthet og sterk sosial kontroll ikke ser ut til å ha ført til et fravær av utdanningsdriv.

Forord

Å skrive en utdannings sosiologisk rettet masteroppgave har vært kjempe gøy, men på ingen måter lett. Ettersom jeg har hatt begrenset kunnskap innen det sosiologiske fagfeltet, har det vært som å bli kastet ut i et stort mørkt hav. Livbøyen i dette havet har vært min veileder Mariann Stærkebye Leirvik som har vært til enormt hjelp og støtte under denne prosessen. Tusen takk, Mariann!

Jeg vil videre takke emneansvarlig professor Torill Strand for hjelp, inspirasjon, motivasjon, rådgivning og gode samtaler. Takk for at du har vært tilgjengelig til en hver tid og bryr deg ordentlig om dine studenter! Videre vil jeg rette en stor takk til min nærmeste medstudent og venninne Trude Tomter. Sammen med deg har de 12-timers lange dagene på universitetet blitt mye gøyere, og studietiden ville ikke blitt det samme uten deg.

Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke familien min og min kjæreste som har holdt ut med meg. Dere har hørt på de endeløse samtalene rundt funnene mine og jeg har stadig vekk delt frustrasjon med dere. Dere har vært mine moralske støttespillere i en tung tid. Jeg setter utrolig stor pris på dere.

Til fremtidige studenter som kommer borti denne masteroppgaven, håper jeg dere får hentet noe form for inspirasjon eller kunnskap som kan være dere til hjelp og nytte.

15.11.2021

Lara Aref

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning.....	8
Oppgavens oppbygging	11
Kapittel 2: Etnisk kapital som teoretisk referanseramme	14
Sosial kapital.....	14
Ulike forståelser av sosial kapital.....	15
Et sterkt utdanningsdriv blant etterkommere av innvandrere	17
Etnisk kapital som en forklaring på innvandrerdrevet: Klasse betyr mindre.....	19
Hva er etnisk kapital og hvordan brukes det?	19
Modood sin videreutvikling av begrepet etnisk kapital	20
Andre forståelser av etnisk kapital.....	21
Kritikk mot begrepet etnisk kapital.....	23
Kapittel 3: Tidligere forskning på etnisk kapital	25
Tett sammensveisede lokalsamfunn - familie- og nettverkssamhold.....	25
Barnas utdanning blir til familieprosjekt	28
Takknemlighetspraksis.....	29
Normativ identitet.....	30
Konsekvenser av etnisk kapital.....	31
Hvordan jeg tenker å anvende begrepet etnisk kapital	32
Kapittel 4: Metode	34
Kvalitativ tilnærming	34
Dybdeintervju som datainnsamlingsmetode	35
Rekruttering av informanter	39

Refleksjoner etter intervjuene.....	43
Oppgavens analyseprosess	45
Etiske betraktninger	46
Forskningens kvalitet.....	48
Introduksjon av informantene mine	50
Kapittel 5: Syrere er på vei til å etablere et etnisk nettverk i Norge	51
Sosiale interaksjonsmønstre som kan føre til utdanningsdriv	51
Tap av tette sosiale relasjoner.....	54
Ressurser blant syrere i Norge.....	56
Kapittel 6: Utdanningsfremmende normer møtes fra flere kanter	59
Hvilken verdi gir høyere utdanning?	59
Foreldrenes verdsetting av høyere utdanning	62
Foreldre(far)-barn-relasjon.....	63
Foreldrenes syn på utdanning – overføring av et utdanningsdriv	66
Noen utdanningsretninger er bedre enn andre	69
Venner og transnasjonale relasjoner	70
Skamfullt å motta sosialstønad	72
Det etniske nettverket bidrar til å skape <i>normativ identitet</i>	73
Barrierer til å oppnå høyere utdanning	74
Kapittel 7: Et friere liv i Norge	75
Fravær av sterk sosial kontroll.....	76
Konkurransementalitet blant syrere	78
Kapittel 8: Diskusjon og konklusjon	83

Litteraturliste.....	89
Vedlegg 1	97
Vedlegg 2	103
Vedlegg 3	106

Kapittel 1: Innledning

Den arabiske våren, også kalt det arabiske opprøret, begynte i slutten av 2010, og spredte seg til store deler av Midtøsten, deriblant Syria (Sari, Gelbal og Sari, 2020). En politisk konflikt i Syria som skulle vise seg å være en intern revolusjon ble fort til en internasjonal krise. FNs høykommissær for flyktninger rapporterte 30. januar 2020 at nærmere 5,5 millioner mennesker har flyktet fra Syria siden starten av opprøret (United Nations Refugee Agency, 2020).

Den syriske borgerkrigen fikk også konsekvenser for Norge. I 2011 var det litt færre enn 1000 borgere med syrisk bakgrunn bosatt i Norge (Dzamarija, 2018). I 2020 hadde dette tallet steget til nesten 18000. (UDI, 2020). Tall fra 2018 viser at syrere er den syvende største innvandrerguppen i landet med 29.900 innbyggere. Det er også den innvandrerguppen som har kortest botid i Norge. Kun 1 av 10 har vært bosatt i mer enn 5 år (Dzamarija, 2018). Det at den syriske flyktninggruppen er en relativt nyankommen gruppe, gjør det viktig å tilegne seg mer kunnskap om den.

I mediene blir syriske flyktninger nærmest fremstilt som «idealflyktninger» når det gjelder strukturell integrasjon, eller det Engebriksen og Fuglerud (2009) betegner som *mønsterminoritet*. De lærer norsk på rekordtid, søker seg inn på prestisjetunge studier og har høy arbeidsmoral (se Bjelland, 2018; Hotvedt, 2015; Ystaas og Kirkerud, 2016). Som en konsekvens av krigen og et liv på flukt, er det et betydelig høyt antall unge i alderen 15-24 år som ikke har fått mulighet til å starte, fortsette eller fullføre høyere utdanning i Syria (Watenpugh, Fricke og King, 2014, s. 9). Følgelig kan en tenke seg at syrere med flyktningbakgrunn (heretter omtalt som syriske flyktninger) ønsker å ta høyere utdanning i det nye landet de har flyktet til. I internasjonale studier dokumenteres det at unge voksne syriske flyktninger uttrykker å ha høye utdanningsaspirasjoner (se Schneider, 2018). Høye utdanningsaspirasjoner vil si å ha et sterkt ønske om å ta høyere utdanning. Det betyr at syriske flyktninger har et *utdanningsdriv* som fører til at de ønsker å ta høyere utdanning i vertslandet.

Det foreligger foreløpig lite forskning om hvordan syrere med flyktningbakgrunn gjør det i utdanningsløpet i Norge. Det vi derimot vet noe om er syriske flyktnings sosioøkonomiske status, sett i lys av deres utdanningsbakgrunn fra Syria. For eksempel viser Dzamarija (2018) i

en SSB-rapport, at tjuvfem prosent av de som har ankommet Norge etter 2012, har utdanning tilsvarende høgskole- og universitetsnivå fra Syria. Tallene er lavere enn i befolkningen i Norge generelt som ligger på trettitre prosent. Det er videre sekstisyv prosent som kun har grunnskoleutdanning, seks prosent med videregående og fagskole og to prosent med ingen utdanning. Imidlertid er statistikken noe mangelfull, da det mangler utdanningsopplysninger fra en rekke personer (Dzamarija, 2018). For de som har høyere utdanning fra Syria er det viktig at denne blir godkjent i Norge. I oktober 2021 fikk jeg tilsendt statistikk fra NOKUT som viser antall syrere som har søkt om å få godkjent høyere utdanning for årene 2016 til 2020, og andelen som har fått denne godkjent. I denne perioden mottok NOKUT 3079 søknader, og langt over halvparten av disse ble godkjent. Dette viser at en del syrere har høyere utdanningsbakgrunn fra Syria som har blitt godkjent i Norge.

I en norsk kontekst er det så langt ikke forsket på kilden bak utdanningsdriv for syriske flyktninger, slik man har gjort med andre innvandrergupper i Norge. I forskningslitteraturen snakker man om et såkalt utdanningsdriv eller *innvandrerdrev* blant etterkommere av innvandrere¹ (se for eksempel Birkelund og Mastekaasa, 2009; Engebriksen og Fuglerud, 2007; 2009; Kindt, 2017; Krange og Bakken, 1998; Lauglo, 2010; Leirvik, 2010; 2012; 2016; Nadim, 2017; Reisel, Kindt og Hermansen, 2019). Et slikt utdanningsdriv er også beskrevet i internasjonal forskning (Heath og Brinbaum, 2007; Modood, 2004; Portes og Rumbaut, 2001; Shah, Dwyer og Modood, 2010). Utdanningsdrivet handler om at etterkommere av innvandrere uttrykker mer utholdenhet og jobber hardere enn den øvrige befolkning i forbindelse med utdanning. De har altså høye utdanningsambisjoner til tross for en rekke motbakker som de møter på knyttet til deres sosiale bakgrunn (Hegna, 2010; Lauglo, 1996). Motbakkene relateres blant annet til den språklige og kulturelle barrieren mellom skolen og hjemmet og manglende leksehjelp hjemmefra (se Helland, 2013; Lauglo, 2010). Spørsmålet som oppstår i denne sammenheng er: Hvor stammer dette utdanningsdrivet fra? Enkelte forskere har brukt teorien om etnisk kapital som forklaring på utdanningsdrivet (Se Bankston og Zhou, 1997; Lauglo; 2010; Leirvik, 2010; 2012; 2014; 2016; Modood, 2004; Skauge og

¹ SSB bruker betegnelsene «norskfødte med innvandrerforeldre» og «innvandrere» (se SSB, 2019). Den førstnevnte viser til personer som er født eller som kom til Norge i en ung alder. Den sistnevnte beskriver personer som er født i utlandet med utenlandske foreldre og som på egenhånd har innvandret til Norge. Ettersom jeg også viser til internasjonale studier, vil jeg selv bruke «etterkommere/barn av innvandrere» og «unge med innvandrerbakgrunn» om hverandre. Dette er fordi det ellers ville blitt for komplisert til å forholde seg til norske og utenlandske betegnelser.

Hjelseth, 2021; Zhou, 2005). Etnisk kapital handler om at det er bestemte trekk i et etnisk nettverk som gjør at det fungerer som en ressurs. Det bygger på en ide om at et utdanningsdriv overføres eller skapes gjennom bestemte holdninger, normer, verdier, praksiser og/eller sosial kontroll innad nettverket. I en utdanningssammenheng har dette i mange tilfeller vist seg å ha positive utfall for de unge, ved at de tar høyere utdanning og ved at de også velger prestisjefylte utdanningsretninger (Leirvik, 2014). Begrepet etnisk kapital og forskningen på utdanningsdriv forstått i lys av etnisk kapital, utgjør det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven.

I en norsk sammenheng har man tidligere ikke undersøkt betydningen av etnisk kapital blant en såpass nyankommet gruppe som syrere med fluktbakgrunn. Forskning på flyktninger viser at de er mer motiverte enn majoriteten, og at dette til dels skyldes at de har et støttende miljø i og utenfor skolen (Lynnebakke, Pastoor og Eide, 2020). Det er av den grunn interessant å utforske hvilken betydning etnisk kapital kan ha for syriske flyktninger. Har syriske flyktninger som har startet å ta høyere utdanning, fått hjelp og støtte fra et syrisk nettverk eller hjemmefra? Eventuelt på hvilken måte? Jeg ønsker å se nærmere på hvilken betydning familien og det syriske nettverket rundt mine informanter har hatt i deres utdanningsløp. Kan man se lignende prosesser som finner sted blant etterkommere av innvandrere, og til dels innvandrere, også gjøre seg gjeldene hos de som kommer til Norge i dag, som flyktninger? På bakgrunn av dette er problemstillingen for dette masterprosjektet;

Hvilken betydning kan syriske flyktningers etniske kapital ha for deres utdanningsdriv i Norge?

For å undersøke hvilken *betydning* etnisk kapital har, vil jeg forsøke å finne ut av om og eventuelt hvordan et utdanningsdriv overføres. Som følge av dette har jeg to forskningsspørsmål: Kan man snakke om etnisk kapital blant syriske flyktninger i Norge? Og hvordan ser det ut til å skape eller påvirke utdanningsdriv?

Min nysgjerrighet for valg av en utdanningssosiologiskrettet masteroppgave med fokus på syriske flyktninger har sprunget utfra at jeg har møtt mange syrere med høye ambisjoner for utdanning i Norge. Ettersom syrere er en nyankommet gruppe, mener jeg at dette temaet bør forskes på fordi det kan bidra til økt bevissthet rundt erfaringer flyktninger fra Syria bærer

med seg. I tillegg er det, ikke minst, interessant å se om det går an å snakke om etnisk kapital blant en såpass nyankommen gruppe.

Etnisk kapital innebærer en vektlegging av utdanningsfremmende normer, og det kunne vært relevant å belyse hvordan kjønns- og/eller religionsbaserte normer kan være av betydning. For eksempel om det er forskjell på utdanningsdrivet mellom kvinner og menn, eller om religiøse normer påvirker et potensielt utdanningsdriv. Jeg har imidlertid valgt å utelukke dette, slik at oppgaven ikke blir for omfattende.

Det kan ytterligere nevnes at utvalget er skjevt i den forstand at jeg kun ser på syriske flyktninger som er i gang med høyere utdanning, og ikke for eksempel de som er ute i arbeid. Det er derfor vanskelig å si om funnene i dette prosjektet har en overføringsverdi til den øvrige syriske befolkningen i Norge.

Oppgavens oppbygging

Oppgaven innledes med en presentasjon av det teoretiske utgangspunktet og rammeverket for denne studien; etnisk kapital. I dette kapittelet, kapittel 2, er fokuset på begrepsavklaring. Etnisk kapital er et begrep som er videreutviklet fra Colemans sosial kapitalbegrep. Coleman brukte begrepet sosial kapital til å forklare hvorfor barn av asiatiske innvandrere gjør det bedre enn forventet gitt deres sosioøkonomiske bakgrunn. Jeg innleder derfor med å gjøre rede for sosial kapitalbegrepet, der jeg også kort sier noe om ulike forståelser av sosial kapital. Deretter ser jeg nærmere på bakgrunnen for utviklingen av begrepet etnisk kapital, ved å se nærmere på *utdanningsdrivet* blant etterkommere av innvandrere. I forlengelsen av dette presenterer jeg Tariq Modood (2004) sin tredelte kausale modell, en modell som bidrar til en konkretisering av hva etnisk kapital er. Jeg har valgt å benytte denne modellen som et analytisk rammeverk for analysen, nettopp fordi den på en konkretiserende måte forteller hva etnisk kapital er og hvordan utdanningsverdsettingen overføres. De tre dimensjonene Modood vektlegger, og som jeg vil gjøre rede for, er tette, hyppige og nære relasjoner i nettverket, utdanningsfremmende normer og normdriv i form av sosial kontroll. Avslutningsvis i kapittelet løfter jeg også frem andre forståelser av etnisk kapital, og også kritikk av etnisk kapital som begrep.

I kapittel 3 går jeg mer empirisk til verks, der jeg redegjør for tidligere forskning på etnisk kapital. Dette kapittelet bidrar til en ytterligere konkretisering av begrepet og hva det innebærer. Jeg har valgt å strukturere kapittelet i en rekke temaer som går igjen i forskningslitteraturen. I kapittel 5, 6 og 7, som er tre empiriske kapitler, vil jeg bruke disse temaene for å senere i kapittel 8, drøfte hvorvidt vi kan snakke om etnisk kapital blant syrere i Norge, og i så fall på hvilken måte. Videre i kapitlet skal jeg skrive om konsekvenser av etnisk kapital. Det er slik at etnisk kapital kan være positivt for utdanningsutfall, men dette er ikke uten omkostninger (Se Bankston, 2004; Engebriksen og Fuglerud, 2007; Lee og Zhou, 2014; Leirvik, 2016; Zhou, 2005). Jeg avslutter kapittelet med å tydeliggjøre min posisjonering ved å si noe om, hvordan jeg vil anvende begrepet etnisk kapital.

I kapittel 4 retter jeg fokus mot metodiske valg og avgjørelser som er tatt underveis i prosjektet. Denne undersøkelsen har en kvalitativ tilnærming, og dataene mine er hentet ved hjelp av dybdeintervju utført digitalt, gjennom Zoom. Bestemmelsen av dette skal blant annet begrunnes for. Videre vil jeg si noe om rekrutteringsprosessen og vurderinger som ble tatt rundt det. Jeg skal deretter reflektere rundt hva som fungerte og hva som kunne blitt gjort annerledes i forbindelse med intervjuene. Deretter vil jeg skrive om analyseprosessen, om transkribering og gjennomføring av en tematisk analyse. Nærme slutten skal jeg reflektere rundt prosjektets validitet. Avslutningsvis vil jeg gi en kort introduksjon av mine informanter.

Kapittel 5, 6 og 7 er analysekapitler, hvor jeg benytter meg av Modoods tredelte kausale modell. Her undersøker jeg hvorvidt det er mulig å snakke om etnisk kapital for syriske flyktninger i Norge, basert på informasjonen informantene forteller. Jeg har delt analysen i tre deler, der jeg ser på hver enkelt dimensjon i hvert sitt kapittel. Kapittel 5 ser på den første dimensjonen til Modood, «Relasjoner». I kapittelet undersøker jeg nettverksdynamikken blant syrere i Norge og om det eksisterer et såkalt etnisk nettverk. I kapittel 6 ser jeg nærmere på utdanningsfremmende normer, som er Modoods andre dimensjon «Normer». Det innebærer mer konkret at jeg ser nærmere på hvilke normer og verdier som eksisterer knyttet til utdanning blant syrere, hvor disse kommer fra og om det er med på å skape et utdanningsdriv. Kapittel 7 vil se nærmere på om det utøves sosial kontroll i det eventuelle etniske nettverket. Modoods siste dimensjon «Normdriv» vektlegger viktigheten av sterk sosial kontroll. I alle tre analysekapitlene har jeg også inkludert å ta med beretninger fra Syria, slik at jeg også finner ut av om dimensjonene var tilstede i Syria.

Basert på de tre analysekapitlene, vil jeg i kapittel 8, diskutere problemstillingen, gjennom forskningsspørsmålene; hvorvidt det går an å snakke om etnisk kapital for syriske flyktninger i Norge og dets betydning for utdanningsdriv. Jeg vil diskutere det i lys av Modoods tredelte modell og forskningslitteratur fra kapittel 3, for så å gi en konklusjon. På slutten av kapitlet vil jeg foreslå forslag til videre forskning.

Kapittel 2: Etnisk kapital som teoretisk referanseramme

Som nevnt innledningsvis, ligger denne masteroppgavens interesse i å forstå betydningen av etnisk kapital for utdanningsdriv blant syriske flyktninger som tar eller som har planer om å ta høyere utdanning i Norge. I mitt teoretiske og analytiske rammeverk står begrepet etnisk kapital og forskning som har benyttet dette begrepet sentralt. Begrepet etnisk kapital, eller etnisitet som sosial kapital, tar utgangspunkt i og bygger videre på begrepet sosial kapital (Bankston, 2004; Kindt, 2017; Lauglo, 2010; Leirvik, 2010; 2012; 2014; 2016; Modood, 2004; Shah, et. al., 2010; Zhou, 2005). Jeg vil derfor innlede med å redegjøre for hva som menes med sosial kapital.

Sosial kapital

I faglitteraturen er *relasjoner* og *ressurser* gjentakende begreper som assosieres med begrepet sosial kapital (Bø og Schiefloe, 2007; Coleman, 1988; Kilpatrick, Field og Falk, 2003; Lauglo, 2010; Nysæther, 2004; Nyberg, Grøgaard og Arntzen 2016). Begrepet defineres ulikt blant forskere og plasseres også innenfor ulike teoretiske rammeverk, men en felles oppfatning er en ide om at kollektiv deltakelse kan gi mulighet til å opparbeide seg fordeler i samfunnet. Det grunnleggende ved begrepet er at man betegner det sosiale som en kapitalform, og at denne kan gi tilgang til andre former for kapital (Portes, 1998). Sosial kapital kan altså forstås som en usynlig formue for en aktør.

Robert D. Putnam, Pierre Bourdieu og James Coleman representerer de mest kjente sosial kapital perspektivene (Baron, Field og Schuller, 2000; Lauglo, 2010), men de er ikke de første til å gjøre rede for begrepet. I 1916 skrev Lyda Hanifan om hvordan sosial kapital er viktig i barnas liv. Tanken var at det krever et lokalsamfunn til å oppdra et barn, og derfor er det særlig viktig at lokalsamfunnet engasjerer seg i skolen, sammen i fellesskap. Hanifan mente at et individ er hjelpeløst alene, og argumenterte derfor for viktigheten av å bygge sosiale nettverk (Brian, 2007, Persson, 2008). Hanifan ser ut til å være en av de første til å skrive eksplisitt om sosial kapital, selv om elementer av begrepet sosial kapital også er blitt implisitt diskutert av flere, før og under denne tidsperioden (se f.eks Farr, 2004 eller Persson, 2008).

Ulike forståelser av sosial kapital

Det er forskjell på hvordan teoretikere som Putnam, Bourdieu og Coleman forstår og beskriver sosial kapital, og det er også ulikt til hvilke formål det blir brukt (Lauglo, 2010). I en utdanningssosiologisk rettet masteroppgave i pedagogikk, er det særlig de to sistnevnte som er aktuelle (Se Leirvik, 2014). Dette fordi både Bourdieu og Coleman har sitt sentrerende fokus på utdanningsforskjeller, og legger vekt på sosial kapital fra et individ eller-gruppeperspektiv (Coleman 1988; Leirvik, 2014).

Hos Bourdieu er sosial kapital en av flere kapitalformer han gjør rede for: sosial, økonomisk og kulturell kapital. Alle de tre kapitalformene har noe å si for et individs sosiale mobilitet, fordi ens sosiale posisjon er tett knyttet til mengden kapital man har (Lauglo, 2010; Nysæther, 2004). Kapitalsammensetningen påvirker handlingsmønstrene til ulike gruppe mennesker, gjerne i form av trekk som kjennetegner individer i ulike sosiale lag i et samfunn (Nysæther, 2004). Bourdieu har løftet frem at dette er med på å reprodusere skjulte hierarkiske maktstrukturer og klassefordelinger i samfunnet, som tilrettelegger for videreføring av den dominante klassen fra generasjon til generasjon (Modood, 2004; Lauglo, 2010b). Sosial, økonomisk og kulturell kapital kroppsliggjøres, noe som blir omtalt som et individs *habitus*, og kan dermed tas i bruk på forskjellige sosiale felt.² Når det gjelder sosial kapital, sier Bourdieu (1986, s. 248-249) dette:

«Social capital is the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition [...] which provides each of its members with the backing of the collectivity-owned capital, a 'credential' which entitles them to credit, in the various senses of the word».

Ut fra sitatet ser det ut til at Bourdieu ser på sosial kapital i lys av tilgjengeligheten av bekjentskap et individ har, og hvordan dette letter tilgang til å oppnå ulike tjenester. Det behøver ikke å være nære og tette relasjoner som nødvendigvis påvirker hverandre direkte, men at det i forholdene eksisterer en form for gjensidig anerkjennelse og tillit dem i mellom

² Ettersom oppgavens sentrerende fokus ikke er på Bourdieus teori har jeg bevisst valgt å ikke gå i dybden på kapitalformene hans. For en grundigere beskrivelse av disse og andre begreper, se Bourdieu, 1986.

som gir noen kollektive fordeler. Dette er fordi relasjonene enten implisitt eller eksplisitt har frembrakt noen forpliktelser overfor hverandre (Bourdieu, 1986). Først når disse relasjonene fremskaffer eller letter tilgang til symbolsk og materiell rikdom, det vil si kulturell og/eller økonomisk kapital, anses det som sosial kapital hos Bourdieu (Nysæther, 2004). Å kjenne de rette folkene som besitter andre ressurser/kapitalformer, er med andre ord et krav for at det skal kunne anses som sosial kapital. Det betyr at store nettverk bestående av mennesker med lav sosioøkonomisk bakgrunn ikke nødvendigvis defineres som sosial kapital for Bourdieu (Leirvik, 2014).

I motsetning til Bourdieu, hvor fokuset er på diffuse relasjoner i vide sosiale nettverk, vektlegger Coleman tette, tillitsfulle og normbærende relasjoner til grunn for sosial kapital mellom aktører som kan gi tilgang til hjelp, støtte og informasjon (Leirvik, 2014). Individene i nettverket behøver heller ikke å besitte andre kapitalformer for at det skal regnes som sosial kapital, slik Bourdieu argumenterer for. Disse “skjulte” elementene, som frembringes i samhandling med andre forstått som *innholdet* i relasjoner, kan virke positivt for en aktørs vurderinger og fremtidige valg, mener Coleman (1988). Imidlertid omtaltes det først som sosial kapital når sosiale relasjoner har bidratt til avkasting, altså en verdifull virkning for ens liv (Coleman, 1988; se også Portes, 1998).

Det er også viktig å understreke at Coleman (1988) utviklet begrepet i en utdanningssammenheng. Formålet var å forsøke å gi en forklaring på hvorfor barn av asiatiske innvandrere gjorde det bedre enn man skulle forvente, ut fra foreldrenes human kapital, altså mengden utdanning de hadde. Coleman mente forklaringen lå i en intergenerasjonell lukking³ i relasjonene, mellom foreldre og barn og imellom familier. Dette handler for det første om at voksne er tett koblet til barna ved at de har oversikt over deres aktiviteter og at de følger opp skolegangen. Et eksempel Coleman (1988) nevner er hvordan asiatiske mødre kjøpte to eksemplarer av barnas pensumbøker, i et forsøk på å hjelpe dem. Selv om foreldrene ikke hadde den akademiske og språklige bakgrunnen som de ønsket å ha, hjalp de ungene sine på andre måter ved å gi støtte, anerkjennelse og å vise verdien av utdanning. Dette gjorde at barna presterte utover deres forutsetninger. Intergenerasjonell lukking beskrives for den andre også gjennom sterke og tillitsfulle bånd mellom familier. Betydningen av relasjoner hvor

³ Coleman (1988) kaller dette for «intergenerational closure»

familier kjenner hverandre godt, har hyppig kontakt og felles regler for barna, kan bidra til sanksjoner fra flere hold mot ungene i ulike situasjoner. Utdanningsfremmende atferd kan på denne måten tilrettelegges og forsterkes med støtte fra et nettverk (Coleman, 1988).

Coleman forsøker å vise at foreldrenes manglende utdanningsbakgrunn ikke nødvendigvis er et hinder for barnas utdanningssuksess, noe som står i sterk kontrast til Bordieus teori om reproduksjon av klasse (Leirvik, 2014). Sosiale relasjoner kan kompensere for ulemper som er knyttet til det å ha en arbeiderklassebakgrunn blant barn av innvandrere. Dette illustreres også av Colemans «etterkommere» gjennom begrepet *etnisk kapital* (se for eksempel Bankston og Zhou, 1997; Modood, 2004; Lauglo, 2010; Leirvik, 2010, 2012, 2016; Portes og Rumbaut, 2001; Zhou, 2005). Den grunnleggende tanken bak begrepet etnisk kapital har sitt utspring i Colemans forståelse av sosial kapital. Coleman har imidlertid møtt kritikk for sin forståelse av sosial kapital, særlig fordi begrepet er diffust og hans vektlegging av at for at noe skal kunne kalles sosial kapital må det ha positive konsekvenser for individet (se eks. Backe-Hansen og Hydle, 2010; Portes, 1998). Jeg går imidlertid ikke inn på denne kritikken, da mitt fokus er på etnisk kapital og ikke sosial kapital.

Nyere forskning, som bygger på Colemans sosial kapital begrep, bruker begrepet etnisk kapital til å forklare det såkalte *utdanningsdrivet* blant barn av innvandrere. Utdanningsdrivet eller «innvandrerdrivet» viser til at mange barn av innvandrere gjør det bedre i sine utdanningsløp enn man skulle forvente ut fra deres sosioøkonomiske bakgrunn (se for eksempel Birkelund og Mastekaasa, 2009; Nadim, 2017; Vassenden og Bergsgard, 2012). For å forstå hva som menes med etnisk kapital, og bakgrunnen for begrepet, er det relevant å gå nærmere inn på hva forskningen sier om utdanningsdrivet til barn av innvandrere.

Et sterkt utdanningsdriv blant etterkommere av innvandrere

Norske og internasjonale studier har dokumentert at en god del unge med innvandrerbakgrunn fra ulike land gjør det bedre i utdanningsløpet enn man skulle forvente ut fra foreldrenes klasseposisjon/sosioøkonomiske posisjon i vertslandet (se for eksempel Bakken, 2003; Heath og Brinbaum, 2007; Kindt, 2017; Lauglo, 2010; Leirvik, 2014; Modood, 2004; Portes og Rumbaut, 2001). I noen tilfeller gjør enkelte det også like bra eller bedre enn majoritetsbefolkningen (Heath og Brinbaum, 2017; Modood, 2004). Flere sikter mot utdanningsretninger som sees på som prestisjetunge og utfordrende, som blant annet lege,

advokat, farmasøyt, tannlege, psykolog og ingeniør (se Birkelund og Mastekaasa, 2009; Guribye, Hidle og Nyhus, 2014; Sha mfl. 2010; Sletten, 2001; Støren, 2009). Dette er til tross for at deres foreldre ikke har tilsvarende utdanningsbakgrunn eller har en høy klassebakgrunn. Ungdommene følger med andre ord ikke helt de samme reproduksjonsmønstrene man ellers har sett i samfunnet, og noe av begrunnelsen er at de ser ut til å ha et betydelig utdanningsdriv (Modood, 2004; Lauglo, 2000; 2010; Leirvik, 2014).

I norsk forskning om utdanning blant unge med innvandrerbakgrunn, påpekes det imidlertid at det er en større grad av polarisering enn blant unge med majoritetsbakgrunn (se Leirvik 2014). En del faller ut, samtidig som mange tar høyere utdanning (Birkelund og Mastekaasa, 2009; Guribye et. al, 2014; Vassenden og Bergsgard, 2012). Grøgaard, Helland og Lauglo (2008) har for eksempel funnet at barn av innvandrere gjør det dårligere enn andre karaktermessig på videregående skole, og Støren (2009) fant et betydelig større frafall blant førstegenerasjonsinnvandrere på videregående. Annen forskning viser også at det er en lavere andel av minoritetselever som fullfører videregående skole, sammenlignet med majoritetselever (se Grindland, 2009). Disse studiene illustrerer dermed ikke hele bildet. Bildet av hvordan det går med barn av innvandrere er altså «todelt» eller preget av polarisering, der noen gjør det godt og når langt i utdanningssystemet, mens andre presterer svakere og faller fra (Leirvik, 2014). Det samme mønsteret gjør seg også gjeldende i andre vestlige land (Jonsson og Rudolphi, 2011; Modood 2004; Zhou 1997, se også Leirvik, 2014).

For de som tar høyere utdanning, kommer et utdanningsdriv til uttrykk på ulike måter. Man kan se drivet i forhold til aspirasjonsnivå, det vil si målsettinger (Hegna, 2010), og man kan se det ut fra utholdenhet, mer tid på lekser og hva slags valg de gjør, sammenlignet med den øvrige befolkningen (se for eksempel Bakken, 2003; Bakken og Hyggen, 2018; Guribye et. al, 2014; Reisel, Kindt og Hermansen, 2019; Vedøy og Vassenden, 2020). I litteraturen beskrives dette som at etterkommere har en rekke «motbakker, men mer driv» (Lauglo, 1996).

Motbakkene er spesielt knyttet til det å ha et svakere utgangspunkt, relatert til språkforståelse og manglende eller mindre leksehjelp hjemmefra (Helland, 2013). Som Lauglo (2010) skriver, har det blitt antatt at den språklige og kulturelle avstanden mellom skolen og hjemmet gjør det vanskeligere for unge med innvandrerbakgrunn å prestere godt i utdanningsløpet.

Spørsmålene som har dukket opp således er hvorfor disse barna gjør det så godt og hvorfor de sikter så høyt, til tross for de utfordringene de har? Til tross for flere motbakker, har de et

betydelig større utdanningsdriv sammenlignet med majoritetsbarn fra samme sosiale bakgrunn (Bakken og Hyggen, 2018; Lauglo, 1996; 2010). Leirvik (2014) har omtalt dette som «en sosiologisk gåte» i sin avhandling, mens Vedøy og Vassenden (2020) har referert til Portes og Rumbauts (2001) redegjørelse av dette som «et paradoks». Hvilke forklaringer som er benyttet for å utforske dette fenomenet, at hvorfor enkelte etterkommere gjør det bedre enn forventet ut fra klassebakgrunn, har vært diskutert⁴. Flere har på ulike vis forsøkt å «knekke nøtten». Jeg vil her redegjøre for hvordan etnisk kapital har blitt brukt som en forklaring på dette.

Etnisk kapital som en forklaring på innvandrerdrevet: Klasse betyr mindre

En av forklaringene på hvorfor etterkommere av innvandrere gjør det bedre enn man skulle forvente ut fra deres klassebakgrunn, er blitt gjort gjennom *etnisk kapital*. Begrepet viser at etterkommere har noen ressurser gjennom normer og verdier i familien og det etniske nettverket, og den autoritet foreldre har som det etniske nettverket underbygger. Dette virker positivt inn på utdanningsutfallet deres, og på den måten forklares utdanningsdrivet (Modood 2004; 2005; Lauglo 2010; Leirvik 2014;). Etnisk kapital kompenserer derfor for de ulempene som man gjerne forbinder med det å ha en arbeiderklassebakgrunn (Leirvik 2014).

Begrepet etnisk kapital har av den grunn vært hensiktsmessig, nettopp fordi det er et begrep som retter oppmerksomhet mot hvordan det sosiale kan gi ressurser som bidrar til sosial mobilitet uavhengig av klassebakgrunn (Modood 2004; 2005; Lauglo 2010; Leirvik 2014). Dette er fordi man ser at den sosiale reproduksjonen som ellers finner sted blant majoriteten i mindre grad gjør seg gjeldende, og at barna foretar store klassesprang. Tanken er ikke at klasse ikke betyr noe, men at klasse betyr mindre (Leirvik 2014).

Hva er etnisk kapital og hvordan brukes det?

Innen sosiologisk utdanningsforskning på etterkommere av innvandrere, har begrepet etnisk kapital blitt hyppigere anvendt i de senere årene. Som nevnt i forrige delkapittel, viser begrepet til at familien og det etniske nettverket utgjør viktige ressurser i barnas utdanningsløp. (Se for eksempel Bankston og Zhou, 1997; Kindt, 2017; Lauglo; 2010;

⁴ Se Leirvik (2014, s. 16-17) for en redegjørelse av forskning som viser til metodologiske forklaringer på dette.

Leirvik, 2010; 2012; 2014; 2016; Modood, 2004; 2005; Portes, 1998; Shah, et. al., 2010; Zhou, 2005). Dette etniske «hjelpemiddelet» blir forstått som etnisk kapital, og oppstår gjennom en utvekslingsprosess av holdninger, normer, verdier, praksiser og/eller sosial kontroll innad i et etnisk nettverk (Leirvik, 2014; Modood, 2004; Shah et. al., 2010; Zhou, 2005). Fordelen ved bruk av begrepet ligger i en tydeligere presisering av sosial kapital knyttet til etnisitet eller en etnisk gruppe.⁵

Ser man på tidlige arbeider som vektlegger sosial eller etnisk kapital, eksempelvis Zhou og Bankston (1994), ser man at begrepet ikke er tilstrekkelig konkretisert, noe som kan gjøre det utfordrende å bruke begrepet til å belyse fenomenet empirisk (Se Portes 1998, Leirvik 2004). En av de som tydeligst har forsøkt å konkretisere begrepet er Tariq Modood (2004), gjennom en tredelt kausal modell. Av den grunn velger jeg å ta utgangspunkt i Modood sin modell som et analytisk rammeverk.⁶

Modood sin videreutvikling av begrepet etnisk kapital

I en britisk studie utført av Modood (2004), benytter forskeren seg av en tredelt kausal modell for å forklare hva etnisk kapital er og hvordan utdanningsdriv kan overføres hos innvandrergupper. Modellen er delt opp i tre stadier eller dimensjoner med følgende deler: *relasjoner*, *normer* og *normdriv*. Disse tre danner grunnlaget for etnisk kapital, og øker sannsynligheten for å lykkes på skolen. Modood har beskrevet modellen generelt, men samtidig også valgt å ta med et konkret eksempel på hvordan en slik tredelt kausal modell kan se ut.

Den første dimensjonen, *relasjoner*, handler om at det er fordelaktig å ha sosiale relasjoner i en hyppig, tett og intens form, gjerne med familien og andre personer med samme etniske bakgrunn. Modood vektlegger spesielt forholdet mellom foreldre og barn. I den andre dimensjonen, *normer*, dreier det seg om at utdanningsfremmende normer bør være utbredt blant familien og i det etniske nettverket. Det kan for eksempel være at høyere utdanning

⁵ I litteraturen om etnisk kapital brukes etnisitet som en betegnelse for en gruppe mennesker som deler noen fellestrekk i form av personlige verdier, livstil interaksjonsmønstre og videre (Zhou, 2005).

⁶ Foruten denne modellen vil jeg i analysen og i diskusjonen også legge vekt på den konkretisering som kan hentes fra tidligere forskning om etnisk kapital. Denne forskningen vil, som nevnt i innledningen, bli redegjort for i kapittel 3.

anses som viktig, at det å være lydige ovenfor læreren vektlegges, eller det å bruke en god del tid på skolearbeid prioriteres. Ideen er at barna internaliserer holdninger og verdier som støtter opp om utdanning, ved at normene overføres fra foreldrene til barna. I den siste dimensjonen, *normdriv*, vises det til sosial kontroll og håndhevelse av normer, der sanksjoner tas i bruk av foreldre og det etniske nettverket dersom barna bryter normene. Sterk sosial regulering fra familien og det etniske nettverket vil bidra til at holdninger og verdier som er positive for utdanningsløpet overføres til barna. Barnas utdanningsdriv blir således en del av de unges etniske identitet, eller som med Bourdieus ord kalles for deres «habitus» (Helland, 2013).

Videre, har Modood også konkretisert denne modellbeskrivelsen gjennom et eksempel. For det første forklarer han at en familie og dets etniske nettverk bør dele noen sammenfallende og vedvarende ambisjoner. Disse må bygges på et ønske om å oppnå oppadgående sosial mobilitet for seg selv og sine barn, og at utdanning er veien å gå for å oppnå dette. For det andre må foreldrene overføre den type verdier til barna, og barna må gjøre de om til sine egne verdier. Om de ikke gjør det fullstendig til sitt eget, er det viktig at de utvikler ambisjoner og prioriteringer som samsvarer med foreldrenes. For det tredje er det slik at foreldre-barn relasjonen må være hierarkisk organisert, der foreldre har makt og autoritet over sine barn. I tillegg må andre familiemedlemmer og deltakere av det etniske nettverket støtte foreldrenes maktposisjon ovenfor barna, slik at barna opplever forventningene som mulige å gjennomføre. Dette gjelder i nettverk der medlemmene står hverandre nært. Eksemplet til Modood, som inkluderer alle tre dimensjonene, gir en mulig forklaring på hvorfor og hvordan utdanningsdriv blant barn av innvandrere oppstår.

Modood sin forståelse av etnisk kapital ligger tett opp til andre forskningsbidrag, og disse bidragene kommer jeg tilbake til i neste kapittel. I de to neste delkapittel vil jeg derimot se nærmere på andre forståelser av etnisk kapital, samt løfte frem noe av kritikken som har vært rettet mot begrepet.

Andre forståelser av etnisk kapital

Det finnes flere måter å forstå etnisk kapital på og forskere har tatt i bruk begrepet på ulike vis. For eksempel har Borjas (1992) brukt etnisk kapital utfra en mer kvantitativ forklaringsmodell. Han argumenterer for at den sosiale mobiliteten blant etterkommere av innvandrere kan forklares med det gjennomsnittlige utdanningsnivået og økonomiske

inntekten som en etnisk gruppe har med seg fra sitt hjemland: «In particular, the skills of the next generation depend not only on parental inputs, but also on the average quality of the ethnic environment in which parents make their investments, or «ethnic capital»» (Borjas, 1992, s.124). Dette perspektivet omtaler Kindt (2017) som en mer strukturell versjon av begrepet etnisk kapital.

En slik måte å forstå etnisk kapital på er imidlertid blitt noe kritisert av Portes og Rumbaut (2001, s. 65). Forskerne mener at det ikke er av betydning om medlemmer i det etniske nettverket er høyt utdannede og velstående, hvis det ikke er forpliktende, tette og tillitsfulle bånd dem i mellom. Portes og Rumbaut forklarer at disse aspektene som Borjas er inne på (uten å referere eksplisitt), påvirker de unges utdanningsdriv bare hvis det er «tightly knit communities», det vil si hvis nettverksmedlemmene står hverandre tett og nært. For de unge er relasjonene av verdi for deres utdanningsløp hvis skolen ses på som betydningsfull blant gruppemedlemmene.⁷ Eksempelvis kan det å bryte med utdanningsrelaterte normer, oppleves som et større brudd i nære og tette nettverk. At det etniske fellesskapet støtter opp mot foreldres kontroll og utdanningsambisjoner for barna, som eventuelt kan bidra til at målene oppleves som gjennomførbare, er et annet eksempel. Vi ser også her at måten Modood forstår etnisk kapital på, ligger tett opp til kritikken Portes og Rumbaut (2001) har av Borjas (1992).

Modood fremhever likevel at etnisk kapital ikke nødvendigvis trenger å komme fra et tett og lukket nettverk. Modood (2004) forklarer at utdanningsverdsetting og utdanningsdriv ikke alltid internaliseres gjennom kvalitetstid med foreldre, formidling av kunnskap eller det å snakke om skolen med familie og venner. Han understreker at overføring av en *normativ identitet* som et alternativ til slike tette nettverk kan være viktig. Normativ identitet handler om at barna internaliserer foreldrenes holdninger rundt utdanning. Dette innebærer ytterligere at et selvbilde skapes for etterkommere, noe som er relatert til det å være en etnisk minoritet og den tunge bagasjen innvandrerguppen har med seg. Dette kan ruste en til utdanningsdriv, selv når familie, det etniske nettverket eller venner ikke er til stede. Leirvik (2010) tar utgangspunkt i Modoods begrep om normativ identitet, når hun snakker om en overføring av en «stå på» holdning. Hun beskriver hvordan foreldre motiverer barna ved å vise til andre i

⁷ Portes og Rumbaut bruker betegnelsen sosial kapital i en etnisk gruppe i teksten.

det etniske nettverket som har klart å nå langt, og at det gir en tro på at det er mulig selv om oddsene er imot dem.

Det er samtidig viktig å nevne at noen av de samme prosessene som er gjort rede for i forbindelse med etnisk kapital, også har blitt omtalt av andre, men ved bruk av andre begreper og et annet teoretisk utgangspunkt (se Leirvik 2014). Eksempelvis bruker Archer og Francis (2006) en Bourdieuansk tradisjon for å illustrere lignende mekanismer gjennom betegnelsen diasporisk kollektiv habitus (normativ identitet) og familiekapital (etnisk kapital) (Leirvik, 2014). De viser også til hvordan utdanningsdriv assosieres med det å bære med seg en etnisk bakgrunn, gjerne uavhengig av klasseposisjon, i likhet med studier om etnisk kapital (Leirvik 2014). Enkelte forskere har også valgt å kombinere en Colemans og Bourdieuansk tradisjon (se Kindt, 2017; Shah et. al., 2010), noe som kan forstås som en slags kritikk av etnisk kapital, fordi de mener at etnisk kapital ikke er så jevnt fordelt som en del forskning har argumentert for. De argumenterer derimot at etnisk kapital i større grad bør ses i relasjon til klasseposisjon.

Jeg har nå forsøkt å vise at etnisk kapital kan forstås og brukes på litt ulike måter, og at enkelte har tatt i bruk andre termer for å beskrive de samme prosessene. Videre skal jeg se nærmere på kritikk rettet mot begrepet etnisk kapital.

Kritikk mot begrepet etnisk kapital

Begrepet etnisk kapital har blitt diskutert og kritisert, og enkelte forskere mener at etnisk kapital må ses i relasjon til klasse fra hjemlandet (se Kindt, 2017; Shah et. al., 2010). Det vil si at klasse er av større betydning enn antatt og må kombineres med etnisk kapital, fordi man ser en reproduksjon av deres sosiale klasse fra hjemlandet. Andre har også fremhevet betydningen av andre lagdelingsstrukturer i hjemlandet for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere (se Li, 2008; Leirvik, 2012; Moldenhawer, 2005). Eksempelvis kan det være relevant å se på «subkulturelle kapitalformer» som for eksempel kastebakgrunn, slik Leirvik (2012) har gjort. I denne oppgaven er det ikke et formål å belyse eller drøfte hvorvidt etnisk kapital tydeligere bør ses i sammenheng med klasse eller subkulturell kapital, fordi oppgavens siktemål ikke er en teoretisk diskusjon av hvorvidt begrepet etnisk kapital er et velegnet analytisk begrep. Formålet med oppgaven er av mer empirisk art, og jeg er snarere opptatt av å undersøke betydningen etnisk kapital kan ha for syriske flyktnings utdanningsdriv. Denne kritikken har jeg av den grunn sett bort ifra.

En annen kritikk av begrepet etnisk kapital fremhevet i forskningslitteraturen er at begrepet ofte opererer under antagelsen om at etniske grupper har akkurat de samme normene og grensene innad deres bestemte nettverk (Erel, 2010). I ett og samme nettverk er det nyanser bestående av individer med ulike idealer, normer og grenser. En slik kritikk er tatt i betraktning da jeg både har sett på mønstre og variasjon i mitt datamateriale.

Ytterligere har andre forskere også stilt seg kritisk til etisk kapitals begrepsmessige omfang. Nygård (2021) forklarer at begrepet referer til etnisitet på en ukorrekt måte, fordi såkalte «etniske» nettverk som tidligere forskning illustrerer, ikke skiller mellom gruppelemmenes egentlige etniske bakgrunn. Forskeren viser til at det kan være mange etnisiteter fra samme opprinnelsesland eller region, og referer til bruken av «rainbow social capital» istedenfor etnisk kapital. Grunnen til dette er at etniske nettverk ofte er mikset og gjerne består av personer tilhørende flere etnisiteter. Denne kritikken kan være relevant spesielt i denne oppgaven, da jeg for eksempel har intervjuet informanter som har kurdisk bakgrunn, men som har bodd innenfor Syrias grenseområder. Det kan i tillegg være at enkelte av informantene har dannet seg etniske nettverk bestående av arabisktalende eller mennesker med samme religiøse bakgrunn. Et slikt perspektiv har jeg også hatt i bakhodet under oppgaven.

Kapittel 3: Tidligere forskning på etnisk kapital

I dette kapittelet går jeg mer empirisk til verks og presenterer tidligere forskning om etnisk kapital. Hensikten med kapittelet er en ytterligere konkretisering av begrepet og hva det innebærer. Jeg har strukturert kapittelet ut fra temaer som er gjennomgående i forskningslitteraturen. Jeg løfter frem fire tematikker jeg forstår som sentrale på forskningsfeltet⁸. Først ser jeg på hva forskningen viser om det som kan omtales som tett sammensveide nettverk. Deretter går jeg inn på at barnas utdanning blir til et familieprosjekt. De to siste temaene jeg tar for meg er takknemlighetspraksis og normativ identitet. Ved å se nærmere på disse temaene viser jeg til ulike normer, verdier, praksiser og/eller sosial kontroll som bidrar til oppadgående sosial mobilitet gjennom høyere utdanning, og som omtales som etnisk kapital. Etter presentasjonen av disse fire temaene, skal jeg presentere forskning som har fremhevet at konsekvensene av etnisk kapital ikke nødvendigvis bare er positive. Forskning har vist at etnisk kapital kan ha negative konsekvenser for utdanning for noen, og at selv om det kan være positivt for utdanningsutfall kan det ha andre ulemper (se for eksempel Bankston, 2004; Engebriksen og Fuglerud, 2007; Lee og Zhou, 2014; Leirvik, 2016; Zhou, 2005) Til sist i kapittelet viser jeg hvordan jeg vil anvende begrepet etnisk kapital i dette prosjektet.

Tett sammensveide lokalsamfunn - familie- og nettverkssamhold

I en amerikansk kontekst, har en rekke studier sett nærmere på det som omtales som «tightly knit communities» eller tett sammensveide lokalsamfunn. (Portes og Rumbaut 2001; Zhou og Bankston, 2001; Zhou, 2005). De viser til hvordan en rekke etniske nettverk har lukkede, pågående og sterke nettverksrelasjoner, hvor sosial kontroll, praktisering av normer og spesifikke typer verdier står sentralt.

⁸ Artikkene som introduseres under de fire temaene er hentet ved hjelp av litteraturgjennomgang. Jeg har funnet artiklene gjennom andre forskeres tekster som skriver om samme tematikk og som har diskutert hverandres studier. For å sikre meg at jeg også satte meg inn i nye forskningsbidrag om etnisk kapital, har jeg gjort et søk i Google Scholar. For å avgrense søket tok jeg utgangspunkt i artikkelen til en sentral forsker på feltet, Modood (2004), der jeg fant fram til andre studier som har sitert denne artikkelen. Forskningen som presenteres i dette kapittelet består med andre ord av både eldre og nyere bidrag.

I disse lokalsamfunnene (også omtalt som enklaver) står gruppe medlemmene hverandre nært, og foreldrenes makt, kontroll og aspirasjoner ovenfor de unge støttes opp av nettverket (Portes og Rumbaut, 2001). Atferd, holdninger og avgjørelser som anses som feil kan føre til «tap av ansikt» og ekskludering fra nettverket eller familien (se Bankston, 2004). En slik sosial kontroll oppstår fordi nettverket er så tett sammenknyttet. I en utdanningssetting ses dette som positivt både fordi familien og det etniske nettverket deler de samme utdanningsambisjonene, og fordi sanksjoner kan komme fra flere hold hvis barna ikke følger normene (se Engebrigtsen og Fuglerud, 2007; 2009; Leirvik, 2014; Modood, 2004; Zhou, 2005).

Blant amerikansk-kinesere i China Town, New York City er sterk sosial kontroll i slike lokalsamfunn tydelig (Zhou, 2005). Visse normer gjør seg gjeldende både i familien og innad nettverket, som de unge må følge. Dette kan være at barna må vise respekt og lydighet til eldre, at de må innfri forventninger og/eller at de skal tåle press som utøves av foreldre og fellesskapet. Spesifikke eksempler på sosial kontroll som er relatert til utdanning kan være småsnakk som bekjente starter samtalen med, i et forsøk på å holde de unge «på rett spor»: ««How was school?», «Did you behave in school today?», «Did you do your homework?», «Have you got your grades yet? Are they any good?» or «An A-minus? How come you didn't get an A-plus?»» (Zhou, 2005, s. 153). Det forventes at barn og unge høflig responderer på slike samtaleemner, som igjen viser til ambisjonene som legges til grunn for de unge. Eksemplet kan illustrere at det i slike tette lokalsamfunn, hvor både foreldre og det etniske nettverket har felles utdanningsambisjoner overfor barna, kan bidra til at de unge lærer å verdsette utdanning.

I en norsk kontekst har forskning også vist at sterk sosial kontroll i tette sammensveide lokalsamfunn forekommer (se Engebrigtsen og Fuglerud, 2007; 2009). Overvåking, ryktespredning og stemping av unge tamilske og somaliske jenter er noe som mange har kjent på. Hvis en tamilsk jente blir sett i Oslo sentrum, eller en somalisk kvinne går lettkledd, vil dette påvirke vedkommende og familiens rykte. Ettersom både individets og families rykte vil påvirkes fører det ofte til et ønske, særlig fra foreldrenes side, om at barna «trår forsiktig». Å holde seg innen nettverkets normer og holdninger kan bidra til statusvekst, og dette gjelder ikke kun måten man opptrer på, men også når det gjelder utdanningsvalg (Engebrigtsen og Fuglerud, 2007; 2009).

Videre finnes det også flere ressurser tilgjengelig i disse lokalsamfunnene i både norsk og amerikansk sammenheng, der nettverket oppfattes som «en hjelpende hånd». Dette ses for eksempel gjennom en rekke kultur- og skolerelaterte aktiviteter som organiseres av nettverkene, som for eksempel leksehjelp, kveldsskoler, informasjonsskvelder om universiteter (Engebrigtsen og Fuglerud, 2007; 2008; Lee og Zhou, 2014; Zhou, 2005). En slik hjelp bidrar til å redusere ulemper knyttet til foreldres manglende kompetanse innen utdanningssystemet. Det etniske nettverkets aktiviteter kan være en støtte i denne prosessen, ettersom det har vist seg å gi gode resultater for enkelte etterkommeres skoleprestasjon (se Engebrigtsen og Fuglerud, 2007; 2009).

Venners betydning i tette samfunn og etnisk kapital har i liten grad vært løftet frem i forskningen, men Bankston og Zhou belyser dette. Med utgangspunkt i en surveyundersøkelse ser Bankston og Zhou (1997) på barn av tidligere vietnamesiske flyktninger. Forskerne viser at de unge presterer over gjennomsnittet i forhold til deres klassekamerater. I undersøkelsen finner de en sterk korrelasjon mellom det å prestere bra på skolen og det å ha amerikansk-vietnamesiske venner. Selv om det ikke kan si noe om kausalitet, konkluderer forskerne med at en mulig årsaksforklaring kan være at utdanning verdsettes og blir oppmuntret til blant venner med samme etniske bakgrunn fra deres etniske nettverk. Læring og hardt arbeid blir sett på som noe positivt innad vennegruppen, og blir således til motivasjon.

Oppsummert viser forskningen at tett sammensveide lokalsamfunn fungerer som en ressurs for utdanning på en rekke måter. Først og fremst ved at nettverket overfører utdanningsverdsetting til den yngre generasjonen, og ved at de unge opplever at de må følge normer, verdier og holdninger som gjelder i miljøet. Utdanningsverdsettingen og normfølgingen forsterkes gjennom den sosiale kontrollen i nettverket. For det andre, organiseres det også aktiviteter relatert til skole, som gjør at de barna som ikke får hjelp hjemmefra, fortsatt kan få noe støtte fra nettverket. Dessuten ser det også ut til at venner fra det samme etniske nettverket kan ha positiv innvirkning på utdanning, i forhold til motivasjon og disiplin. Ettersom det etniske nettverket bistår med hjelp og bidrar på en måte som fremmer utdanningsdriv, kan vi snakke om at det eksisterer etnisk kapital blant dem. Likeledes er det også andre konkrete praksiser i slike nettverk som er positive for utdanning. Dette skal ses nærmere på.

Barnas utdanning blir til familieprosjekt

Tidligere forskning viser at barnas utdanning gjerne ses som et familieprosjekt, der oppadgående sosial mobilitet hos barna samtidig kan påvirke hele familiens sosiale rang i det etniske miljøet de er en del av, også transnasjonalt (se for eksempel Din, 2006; Gibson, 1988; Leirvik, 2010; Moldenhawer, 2005). De unges utdanningssuksess påvirker altså ikke bare deres egen posisjon, men hele familiens status i det etniske nettverket. Dette er også tidligere vist av Gibson (1988). Hun forklarer at punjabi-sikher i Valleyside, California, ser på barnas utdanningssuksess som et middel til familiens anerkjennelse. Leirvik (2010) trekker også frem dette blant norskfødte med innvandrerforeldre fra India og Pakistan i Norge. En av informantene til Leirvik forklarer at det ikke er av betydning om en mann har vært «vaskemann» i Norge i 35 år, hvis sønnen hans er lege. Barnets suksess vil fort spre seg rundt til bekjente i det etniske miljøet og i utlandet, og samtidig kompensere for fars manglende yrkesstatus. En grunn til at det også påvirker foreldrenes sosiale status i det etniske nettverket er fordi barnas utdanningssuksess gjenspeiler foreldrenes oppdragelse, og foreldre har dermed noe å kunne skryte av til andre familier og bekjente (Din, 2006; Leirvik 2010). En slik praksis reflekterer familiens oppnådde sosiale mobilitet i vertslandet blant det etniske nettverket og transnasjonale bekjente (se Din, 2006; Gibson, 1988; Leirvik, 2012; Moldehawer, 2005).

Konkurransen om posisjon blant familier i det etniske nettverket gjennom barnas utdanning, er et annet element som fremheves i forskningen (Leirvik, 2014; Rytter, 2011; Zhou og Bankston, 2001; Zhou, 2005). Dette omtales gjerne som en slags *konkurransementalitet*, og går blant annet ut på at familier sammenligner barnas karakterer for å se hvem som har gjort det best, nettopp fordi det signaliserer hvem som er i ferd med å oppnå sosial mobilitet (Leirvik, 2014). En slik konkurransementalitet kan også gi seg utslag i å holde fest for de unge etter at de har fullført prestisjefylte utdanninger (Leirvik, 2012). Her inviteres venner og familie til å tilbringe en hyggelig tid sammen, og gjestene kommer gjerne med gaver. Samtidig som familien får vist frem den unges utdanningssuksess ovenfor de andre familiene, bruker enkelte av de andre gjestene anledningen til å motivere de unge gjennom belønningen som kan fås etter å ha gjennomført dette (Leirvik, 2012).

En slik praksis kan kanskje begrunne for hvorfor en nyere studie viser at det er størst frafall i deltakelse av idrettslag blant minoritetsungdommer som får gode karakterer på skolen og som bruker mye tid på lekser (Skauge og Hjelseth, 2021). Studien legger vekt på at det eksisterer

et *minoritetsdriv* (innvandrerdrev) som gjør at ikke-vestlig innvandrerungdom ikke prioriterer å være en del av idrettslag, men at de heller bruker mer tid på skolearbeid. Forskerne bruker selv andres studier som skriver om etnisk kapital til å begrunne dette mønsteret. Deres forklaring er at minoritetsungdommer gjerne er en del av tette og lukkede og normbærende nettverk hvor utdanningsverdsetting og et ønske om sosial mobilitet står sterkt.

Vi kan med andre ord si at barnas utdanning speiler foreldrenes oppdragelse og blir sett på som et middel til å høyne familiens sosiale posisjon. Dette viser seg særlig i at den konkurransementaliteten som også eksisterer i de etniske nettverkene, der man gjennom barnas utdanning kan vise at familien gjør det godt i vertslandet. Her må det bemerkes at slike praksiser også kan bidra til at foreldre setter tydelige forventninger overfor barna (se for eksempel Engebrigtsen og Fuglerud, 2007; 2009; Leirvik, 2016; Zhou, 2005). Forventningene handler om hva som kreves av dem i forbindelse med høyere utdanning eller i andre arenaer. De unge bærer tross alt familiens status på sine skuldre.

Takknemlighetspraksis

Ettersom barnas utdanning speiler foreldrenes oppdragelse, men også gir foreldrene status i deres etniske nettverk ved at det er noe de kan skryte av, blir det å ta høyere utdanning en måte å kunne tilbakebetale foreldre på. Dette omtales som en *takknemlighetspraksis* (Helland, 2013; Leirvik, 2010) eller «a debt of gratitude» (Portes og Rumbaut, 2001; Suarez-Orozco, 1991; Zhou og Bankston, 1994). Takknemlighetspraksis handler om at de unge velger å ta høyere utdanning fordi de føler de skylder foreldrene dette. Logikken bak takknemlighetspraksisen er at foreldrene har ofret mye ved å migrere, og at det derfor er viktig at barna bruker de mulighetene som er i vertslandet. Ved å prestere godt, ta høyere utdanning, og aller helst utdanningsretninger som gir høy status i det etniske nettverket, kan barna vise foreldrene at de er takknemlige for det offeret foreldrene har gjort (se Helland, 2013; Leirvik, 2014; Portes og Rumbaut, 2001; Suarez-Orozco, 1991; Zhou og Bankston, 1994). Dette henger i sin tur sammen med følelsen av lojalitet og respekt som mange av de unge ønsker å uttrykke overfor foreldrene sine (Leirvik, 2014).

Tidligere forskning viser at takknemlighetspraksisen kombinert med at foreldre-barn-relasjonene er hierarkisk organisert – det vil si at foreldrene har tilstrekkelig autoritet over sine barn og at det etniske miljøet støtter opp om denne autoriteten – bidrar til at barna jobber

hardt med skolen, gjør det godt og når langt i utdanningssystemet (Modood 2004, Leirvik, 2010).

I min gjennomgang av tidligere forskning om etnisk kapital har jeg også lagt merke til en praksis som jeg syns minner om en takknemlighetspraksis, men som likevel er noe annerledes enn det jeg har beskrevet ovenfor. I Zhou's (2005) studie er hun inne på hvordan de som klarer å ta seg utdanning og som får en god jobb, kommer tilbake til enklaven og bidrar inn i lokalmiljøet på ulike måter. Dette handler eksempelvis om å hjelpe til med å organisere ulike kulturelle aktiviteter eller støtte ulike etniske virksomheter. Dette oppfatter jeg også som en takknemlighetstankegang og lojalitet ikke bare ovenfor familien, men også overfor lokalsamfunnet.

Normativ identitet

I kapittelet om «Andre forståelser av etnisk kapital», viste jeg at man i forskningen har påpekt at etnisk kapital ikke nødvendigvis trenger å komme fra et tett lukket nettverk (Modood, 2004; Leirvik, 2010; 2014). Denne kapitalformen kan også være tilgjengelig ved at mange foreldre motiverer og inspirerer barna, i form av å overføre en «stå-på»-holdning (Leirvik, 2010; 2014) eller ved å konstruere en *normativ identitet* (Modood, 2004; se Lauglo, 2010). Foreldre gir en form for moralsk støtte til barna, til tross for at de kanskje ikke har muligheten til å bidra på andre måter. De lærer barna at det å jobbe hardt fører til suksess, og at barna skal tro på seg selv og sine evner som en etnisk minoritet (Lauglo, 2010). Kindt (2017) referer til foreldre som gir denne type oppmuntring som moralske støttespillere.

I en studie utført av Leirvik (2010), eksemplifiserer hun hvordan denne «stå-på» holdningen overføres til barna. Hun viser til et intervju om hvordan en pakistansk far hadde klippet ut et bilde av en pakistansk prisbelønnet forsker. Ved å vise til dette ønsket faren å gi barna en tro på at det er mulig å nå langt, også for dem. Slik pekte faren på noen mulige utdanningsmål for de unge, men underbygget også en tro på at dette klarer du hvis du arbeider hardt nok. Slik jeg fortolker eksempelet hos Leirvik handler det om at faren viser barna at her er det andre som har vært i samme posisjon som oss, som virkelig har hatt suksess. Det er oppsummert en måte å overføre utdanningsmotivasjon og utdanningsaspirasjoner på, ved å skape det Modood (2004) beskriver som en *normativ identitet*.

I forskningen har slike moralske støttespillere, som foreldre, også blitt referert til som utenlandske relasjoner. Nygård og Behtoui (2020) skriver at mange innvandrerfamilier har en rekke transnasjonale kontakter, og referer spesielt til deres «pre-immigreringsnettverk». Forskerne mener at slike transnasjonale forbindelser som opprettholdes er av like sterk betydning for utdanningsaspirasjoner som såkalte moralske støttespillere i den nære omgangskretsen: «Transnational or geographically distant contacts can be just as instrumental in promoting aspirations and providing educational support, even if they are less useful than local contacts for adults in the labour market.». Selv om et slikt transnasjonalt perspektiv også er en del av annen forskning (Moldenhawer, 2005), er denne studien mye mer eksplisitt på betydningen av transnasjonale kontakter for konstruering av det som betegnes som en normativ identitet.

I løpet av denne gjennomgangen av det jeg ser som sentrale temaer i tidligere forskning om etnisk kapital, har jeg vist at familie- og nettverkssamhold, konkurransementalitet, takknemlighetspraksis og «stå-på» holdning/normativ identitet alle er aspekter som bidrar til verdsetting av utdanning og et utdanningsdriv i ulike innvandrergrupper. Det er altså tydelig at etnisk kapital kan bidra til positive utfall for de unges sosiale mobilitet. Samtidig viser flere studier at det ikke er kostnadsfritt å leve i et miljø bestående av tette bånd, hierarkiske relasjoner, takknemlighetspraksis eller sterk sosial kontroll.

Konsekvenser av etnisk kapital

I forskningslitteraturen har en rekke studier uttrykt seg noe kritisk til etnisk kapital, fordi det kan bidra til en idyllisering av utdanningsfremmende praksiser uten å ta høyde for at det også kan være kostnader knyttet til etnisk kapital (se for eksempel Bankston, 2004; Leirvik, 2016). Bankston (2004) mener at mange nærmest glorifiserer begrepet, noe som kan kaste skygge over de mindre positive sidene av etnisk kapital. Leirvik (2016) omtaler dette veldig presist, med «medaljens bakside» (Leirvik, 2016). Det er altså slik at etnisk kapital også kan ha en rekke negative konsekvenser.

Enkelte forskningsbidrag er inne på konsekvensene av at de unge ikke innfrir de tydelige utdanningsforventningene fra foreldrene og det etniske nettverket. Lee og Zhou (2014) forklarer at unge som strever med å oppnå forventningene kan føle seg om etniske «outliers». Det kan i sin tur resultere til at de tar avstand fra andre med samme etniske bakgrunn og fra

egen etniske identitet, da de forbinder prestasjon til etnisitet. Leirvik (2016) peker på en annen mulig negativ konsekvens av å ikke innfri foreldres utdanningsforventninger som forekommer blant enkelte. Det å ikke oppnå forventninger kan resultere til disiplin gjennom fysisk avstraffelse, utfrysning av familien eller at foreldrene øker den sosiale kontrollen. En slik ytre sosial kontroll kan påvirke de unges autonomi og psykiske helse, hevder hun.

Likevel er det ikke bare unge som ikke følger nettverkets normer og verdier, som kjenner på dette. Engebrigtsen og Fuglerud (2007) og Zhou (2005) understreker omkostningene av å tilhøre og være en del av slike nettverk for både unge og foreldre. Det etniske nettverket kan være en psykisk belastning for hele familien. Foreldrenes ære er sterkt forbundet med at barnet tar riktige avgjørelser innen utdanning, men også på andre fronter. Zhou (2005) forklarer for eksempel at det å sammenligne egne barn med andres er et press både foreldre og barn kjenner på. Mange av de kinesisk-amerikanske ungdommene i deres studie opplever derfor at det å gjøre det bra på skolen er det eneste håpet om å fri seg løs fra foreldrenes og nettverkets sosiale kontroll. Dette resulterer i disiplin og hardt arbeid, fra de unges side. Kollektiv sosial kontroll preger med andre ord både de unge og foreldrenes atferd.

Samtidig påpeker Engebrigtsen og Fuglerud (2007) at strenge rammer blant tamilske gutter kan erfares som tungt og plagsomt, men også som en trygghet. En av informantene deres beskriver det som: « [...] Så – liker det ikke, men liker det likevel.» Denne dobbelsidigheten understreker de unges sterke tillitserklæring til foreldrene, en tro om at de voksne vil de unges beste.

Utdanningsfremmende normer og verdier, samt sosial kontroll kan altså være en forklaring på utdanningsdrivet, men det er altså ikke hele bildet. Etnisk kapital kan også innebære noen ulemper, og det handler særlig om at det kan oppleves som tungt og belastende for enkelte. Som Lee og Zhou (2014) var inne på kan det også bidra til marginalisering av unge som strever med å innfri foreldrene og nettverkets utdanningsforventninger.

Hvordan jeg tenker å anvende begrepet etnisk kapital

I denne undersøkelsen ønsker jeg å bruke etnisk kapital til å forstå utdanningsatferd blant syriske flyktninger. Jeg skal, som nevnt, benytte meg av Modoods (2004) tredelte kausale modell som analytisk utgangspunkt, ettersom han både gir en tydelig beskrivelse på hvordan

denne modellen kan se ut og eksemplifiserer dette. Interessant nok har ikke Modood i beskrivelsen av den tredelte kausale modellen og i eksempelet benyttet seg av de samme begrepene og det kan oppleves som litt forvirrende. Noe av tanken kan likevel se ut til å være at disse dimensjonene overlapper hverandre og at det derfor gjør dem vanskelig å adskille når man ser på et konkret eksempel. I mine analysekapitler har jeg valgt å benytte meg av den generelle beskrivelsen som et analytisk utgangspunkt, og jeg behandler de tre dimensjonene hver for seg. Ved å først se på hver enkelt dimensjon for seg, og deretter se de tre i sammenheng (i diskusjonskapittelet), vil jeg utforske hvorvidt det går an å snakke om etisk kapital blant syrere og eventuelt hvorvidt det er av betydning for deres utdanningsdriv. Momenter fra eksemplet hans er dermed like relevante i forbindelse med hva forskning sier om etnisk kapital.

Kapittel 4: Metode

For å friske opp det som innledningsvis ble skrevet, er målet for dette prosjektet å *søke innsikt* i og å *forstå* hva etnisk kapital har å si for utdanningsdriv blant personer med fluktbakgrunn fra Syria. I dette kapittelet skal jeg redegjøre for og reflektere rundt de metodiske valgene jeg har tatt, både i utarbeidelsen og gjennomføringen av prosjektet. Mot slutten av kapittelet vil jeg gi en kort introduksjon av informantene mine.

Kvalitativ tilnærming

For å finne svar på problemstillingen i denne oppgaven, er det behov for å gå i dybden, noe som gjorde at en kvalitativ tilnærming var logisk. I kvalitativ forskning ligger det nemlig en betydelig styrke i at man kan få tilgang til dypere kunnskap (Befring, 2015; Dalen, 2011; Kleven og Hjordemaal, 2018; Tjora, 2017). Tematikken jeg ønsker å undersøke består av en rekke komplekse prosesser, deriblant, normer, verdier, praksiser og sosial kontroll innad et etnisk nettverk, slik jeg viste i forbindelse med tidligere forskning. Med en kvalitativ tilnærming har jeg fordelen av nettopp å kunne gå grundig til verks og å fange opp innholdet i disse forskjellige prosessene. Bruk av kvalitativ metode gir meg anledning til å undersøke særtrekk ved enkelte menneskers livssituasjon fra et nærmere hold, altså ved at jeg får være i direkte kontakt med informantene mine (Befring, 2015; Dalen, 2011; Thagaard, 2013). Det gir meg også muligheten til å se etter variasjon og mønstre i disse fortellingene (Torja, 2017 s.114). Sagt annerledes, kan jeg som forsker ved hjelp av en kvalitativ tilnærming leve meg inn i informantene mine sin oppfatning og forståelse av nettverket de har vokst opp i eller som de er en del av og hva dette har å si for deres utdanningsdriv.

Imidlertid har kvalitative metoder også noen begrensninger. Det er slik at jeg som forsker kan få tilstrekkelig kunnskap om syv informanter som jeg har intervjuet. Jeg kan likevel ikke vite om mine funn kan gjenspeile den øvrige syriske befolkningen i Norge, slik en kvantitativ tilnærming i større grad ville gjort (se Befring, 2015; Kleven og Hjordemaal, 2018). Jeg har på den andre siden ikke ønsket å få overflatekunnskap ved å predikere hvilke årsakssammenhenger som kan forklare overføring av et potensielt utdanningsdriv. Snarere har jeg vært opptatt av å få *innblikk* i syriske flyktningers opplevelser og la deres fortellinger kombinert med min tolkning belyse problemstillingen, ved bruk av dybdeintervju.

Dybdeintervju som datainnsamlingsmetode

Innen kvalitativ forskning er ulike former for intervju blant den vanligste forskningsmetoden, og *dybdeintervju* eller *semistrukturert intervju*⁹ blir ofte anvendt (Kumar, 2005; Tjora, 2017). Dybdeintervju er godt egnet for problemstillinger som søker å forstå en gruppe menneskers erfaringer og opplevelser, og der man ønsker å samle inn rik informasjon fra relativt få personer (se Guion, Dieh og McDonald, 2011; Johnson og Rowlands, 2012; Showkat og Parveen, 2017). I denne oppgaven har jeg forsøkt å få tak i informantenes *refleksjoner* og *erfaringer* om hvorvidt det syriske nettverket er kjennetegnet av et utdanningsdriv. I lys av det har jeg ansett dybdeintervju som egnet metodisk fremgangsmåte. I dette delkapittelet skal jeg se nærmere på hvordan et dybdeintervju har satt premisser for intervjuguiden og intervjuprosessen.

Ifølge Rubin og Rubin (2012) er det tre elementer som er sentrale ved anvendelse av dybdeintervju. For det første er det viktig å få tak i detaljerte beskrivelser hos intervjudeltakerne. Dette er for å få frem deres fortellinger og historier. Ettersom det i dybdeintervju er lov å ha med en forhåndslagd intervjuguide, altså at forskeren forbereder spørsmål som vedkommende ønsker å få besvart, bør ikke spørsmålene formuleres på en måte som for kan gi korte svar som for eksempel ja/nei eller enig/uenig. For det andre skal ikke forskeren ha bestemte svaralternativer til intervju spørsmålene som stilles.

Intervju spørsmålene må heller ha åpne endinger. Det innebærer at intervju spørsmålene er formulert på en måte som gjør at informanten kan respondere fritt, enten de utdyper svarene sine eller om dette fører til nye vendinger i samtalen. Ved at svaralternativene ikke er forhåndsbestemt, kan forskeren få tak i ny kunnskap som ikke var forutsett og som kan følges opp videre i de neste intervjuene. Med dybdeintervju har man nettopp fordelene av å følge opp nye tematikker, hvis det skulle dukke opp noen underveis (se for eksempel Thagaard, 2013; Morse, 2012). For det tredje handler det siste elementet om forskerens fleksibilitet. Man trenger ikke å bruke intervjuguiden til en hver tid eller å stille intervju spørsmålene i samme rekkefølge. Spørsmål som ikke er passende i øyeblikket kan droppes og nye temaer som er relevant for problemstillingen kan oppfølges. Tjora (2017, s. 114) gir en forklaring som jeg

⁹ I metodelitteraturen ser det ut til at forskere bruker dybdeintervju og semistrukturert intervju som samme betegnelse (se f. eks. Torja, 2016). Det er imidlertid få trekk som skiller dem.

mener oppsummerer disse tre elementene, når han skriver at målet med dybdeintervju er «å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd». Disse tre elementene har jeg tatt i betraktning under utforming av intervjuguiden og utføring av selve intervjuene. Dette og andre grep skal vises til nå.

I lys av hvordan konstruere gode intervju spørsmål og hva en bør unngå har Bryman (2012) en oppskrift som samsvarer med det som Rubin og Rubin (2012) poengterer. Bryman vektlegger at intervju spørsmål ikke bør være kompliserte, veldig generelle, ledende, ja/nei, lukkede eller overdrivende, for å nevne noen. For en som ikke hadde gjort dette før, var det lett å falle i enkelte feller. Eksempelvis var jeg veldig glad i å konstruere ja/nei spørsmål som: «Har du syriske venner og bekjente her i Norge, som du kjenner fra Syria?». Dette gjaldt også vage spørsmål: «Kan du fortelle meg litt om foreldre dine under oppveksten din?». For hva er det man egentlig vil fange opp, og hvordan kan man konkretisere dette? Jeg skjønnte raskt at ved å heller unngå å stille generelle og omfattende spørsmål som: «Hvordan er din relasjon til dine foreldre og hvordan har den vært under oppveksten?», kunne jeg stille noe mer konkrete spørsmål, med åpne endinger som: «Hvordan viser du dine foreldre at du er glad i dem?», «Hvordan viser/viste de at de er glade i deg?» og «Hvordan viste de omsorg?». På den måten var det lettere få tak i informasjonen jeg var ute etter. Det ga også informantene rom til å snakke friere, samtidig som vi holdt oss til temaområdet. Likevel må det nevnes at jeg noen steder hadde generelle spørsmål, men med spesifikke oppfølgingsspørsmål. Dette brukte jeg underveis de gangene jeg hoppet til nye temaer for å få overgangene til å flyte bedre.

Når det gjelder innholdet i intervju spørsmålene hadde jeg også tatt noen spesifikke grep. Etersom jeg i problemstillingen min er ute etter å finne betydningen av *etnisk kapital* for utdanningsdriv, tok flere av spørsmålene naturlig nok utgangspunkt i tidligere forskning; og hovedpoenget med at et sterkt normbærende nettverk bidrar positivt for utdanningsatferd og er av betydning for oppadstigende sosial mobilitet. Bakgrunnen for oppgaven er om dette også kan gjelde syriske flyktninger. Det teoretiske grunnlaget var av den grunn en del av mitt analytiske rammeverk for både innsamling og analyse av datamaterialet. Det vil si at jeg i all hovedsak hadde en *deduktiv tilnærming*, i motsetning til en *induktiv tilnærming*. Deduktiv tilnærming handler om å utprøve teorier fra tidligere forskning, for å skape nyanser eller videreutvikle det teoretiske feltområdet (Kleven og Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2013). Mens

med en induktiv tilnærming jobber man «fra data til begreper eller utvikling av teorier» (Thagaard, 2013, s. 187). Ved at jeg i intervjuguiden min tok utgangspunkt i andres studier, forsøkte jeg å bekrefte eller avkrefte om det som tidligere forskning hadde funnet ut av kan være gjeldende for «min» etniske gruppe. For eksempel, i forhold til takknemlighetspraksis kunne jeg stille spørsmål som: «Er du takknemlig overfor dine foreldre? Hvordan viser du foreldrene dine at du er takknemlig? Hva gjør at du er takknemlig?». Ettersom jeg ønsket å favne bredt, og fordi utgangspunktet for oppgaven har vært å se på betydningen av etnisk kapital blant syriske flyktninger, så jeg en deduktiv tilnærming som hensiktsmessig.

Imidlertid var det ikke alt av spørsmål som var basert på tidligere studier. Intervjuguiden inkluderte også andre spørsmål som jeg tenkte kunne være relevante, basert på egne erfaringer. Jeg kjenner for eksempel til at det eksisterer enkelte overtroiske praksiser i Midtøsten. Og disse tenkte jeg kunne påvirke normer og verdier også blant syrere. Intervjuguiden inneholdt altså også spørsmål som kunne tenkes å belyse problemstillingen, utfra min forkunnskap. Informantene mine har flyktningbakgrunn og er ikke etterkommere av innvandrere, slik tidligere forskning i hovedsak har lagt vekt på. Dette gjorde at jeg også måtte inkludere andre spørsmål relatert til deres situasjon, og at jeg i intervjuene la vekt på deres erfaringer knyttet til livssituasjonen deres fra tiden i Syria.¹⁰

Under intervjuene var jeg i tillegg åpen for at informantene kunne besitte informasjon og kunnskap som jeg ikke hadde tenkt på eller som jeg ikke hadde visst om i forkant og som kunne være verdifull for prosjektet. Det vil si at det ikke var gitt hva som utgjør etnisk kapital og dets innvirkning på informantene mine. Dette skjedde i intervjuene og gjorde dermed at nye spørsmål jeg stilte under intervjuet fikk en induktiv fremgangsmåte. For eksempel fortalte den første informanten min meg at mange syrere bruker ulike Facebook-grupper som en plattform for hjelp og rådgivning knyttet til mange temaer, inkludert videre utdanning. Denne informasjonen tok jeg med videre inn i de andre intervjuene, slik at jeg også fikk kunnskap om dette fra flere personer. Dybdeintervju var av den grunn godt egnet, fordi jeg kunne tenke på nye spørsmål og følge nye tråder under selve intervjuet, samtidig som jeg hadde med meg

¹⁰ Leirviks (2014) intervjuguide fra hennes doktorgrad-avhandling har vært en inspirasjonskilde til min intervjuguide. Hun har med detaljerte spørsmål knyttet til betydningen av det etniske nettverket i Norge. Hennes fokus ligger derimot på etterkommere av innvandrere i Norge, og skiller seg fra min. Intervjuguiden hennes har uansett vært nyttig, i forhold til hvordan man kan stille konkrete spørsmål som gjør at man kan fange opp flere aspekter ved etnisk kapital.

forhåndslagde spørsmål, slik som Rubin og Rubin (2012) har vektlagt. Denne fleksibiliteten bidro til at jeg etter hvert lettere kunne finne frem til passende og relevante spørsmål til de neste intervjuene. Det fordi min kunnskap ble utviklet i takt med intervjuene.

Det må også nevnes at jeg tok andre grep for å få tilgang til et rikt datamateriale, hvilket er etterspurt i dybdeintervju. Først og fremst utarbeidet jeg en veldig detaljert intervjuguide med mange spørsmål og oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 1 bakerst). Jeg spurte ikke kun om bakgrunn for å velge høyere utdanning, men også oppvekst, relasjon til foreldre, oppdragelse, overføring av normer og verdier, deres nettverk, flukt og mye mer. Dette gjorde jeg for å få innhentet *tykkere beskrivelser*, slik de sier i antropologien (Geertz, 1973; se også Ellingson, 2012; Johnson og Rowlands, 2012; Ponterotto, 2006; Rubin og Rubin, 2012). Tykke beskrivelser handler i denne konteksten om å få informanten til å åpne seg om flere aspekter i deres liv, slik at jeg får en bedre forståelse av den sosiale konteksten som informanten har vokst opp i. Det innebærer å inkludere slike perspektiver for å få tilgang til detaljerte beskrivelser av de syriske flyktningenes erfaringer, tanker og følelser (Johnson og Rowlands, 2012). På den måten kan forskeren få dypere innsikt og se sammenhenger som kanskje ikke ville blitt sett ved å avgrense seg for eksempel kun til utdanningsrelaterte spørsmål. Tykke beskrivelser består dessuten ikke kun av det som informantene forteller, men også av forskerens tolkning av det som fortelles (se Geertz, 1973).

Videre varte intervjuene mine i gjennomsnitt mellom 2-3 timer per informant. Etter transkribering hadde jeg mellom 50 til 100 sider intervjumateriale på Word, for hver intervjudeltaker. Dette er ikke for å påstå at det å ha en detaljert intervjuguide er det samme som å få tykke beskrivelser. Men jevnt over bidro det til å frem flere detaljer i deres historier som var relevant for problemstillingen. Jeg fikk med andre ord sjansen til å gå i dybden på flere av temaene jeg har ønsket å undersøke, ved å ha forberedt en rekke spørsmål. Dette kan også skyldes at flertallet av informantene selv var flinke til å snakke for seg under intervjuene.

Jeg er uansett klar over at det å ha ett intervju med enkelt-informanter ikke nødvendigvis gir tykke beskrivelser på samme måte som det gjør i antropologien. Mine data er ikke «så tykke» som de kanskje ville vært, gjennom for eksempel feltarbeid (se Kvale, 1997, s. 61). I feltarbeid har man muligheten til å studere det ønskede feltet på et nærmere hold og over lengre tid, gjerne som deltakende observatør (Eriksen, 1998), eller ved å kombinere flere forskningsmetoder, for eksempel deltakende observatør med ulike former for intervju (Kvale,

1997; se for eksempel Moll, Amanti og Gonzalez, 1992). Feltstudier kan på den måten bidra til å gi holdbare resultater (Kvale, 1997), og tilgjengeliggjør tykke beskrivelser. Men jeg skriver en masteroppgave innen pedagogikk - ikke sosialantropologi, og i tillegg har jeg hatt begrenset med tid. Eriksen (1998, s. 16) forklarer at det for eksempel er normalt med feltarbeid som strekker seg over et års tid. Ved å i tillegg kombinere flere metoder, betyr det i utgangspunktet også at man må sette av mer tid til etterarbeid og analyse, selv om det potensielt sett kan styrke datamaterialets kvalitet. Å holde seg til kun dybdeintervju har av den grunn vært gunstig.

Rekruttering av informanter

For å finne aktuelle intervjudeltakere tok jeg noen spesifikke avgjørelser. I dette delkapittelet vil jeg beskrive og begrunne kriterier jeg stilte til utvelging av intervjudeltakere, hvordan jeg rekrutterte informanter, hvorfor antallet informanter og utfordringer knyttet til Covid-19 som medførte både fordeler og ulemper.

I motsetning til kvantitativ forskning hvor et utvalg av deltakere ofte velges tilfeldig, rekrutteres det i kvalitativ forskning *strategisk* eller *teoretisk* (Thagaard, 2013, s. 60; Tjora, 2017, s. 130). Det innebærer at informanten har kunnskap og erfaring om det gitte temaet som skal utforskes, der deres refleksjoner kan bidra til å nærmere undersøke og utvikle teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

I forhold til oppgavens mål, som er å finne ut hvilken betydning etnisk kapital har for utdanningsdriv blant syrere med flyktningbakgrunn, måtte jeg tenke gjennom hvilke forutsetninger jeg ønsket at mine informanter skulle ha i forkant. Naturligvis måtte de ha bakgrunn som syrere og flyktning, men også ha forlatt Syria etter at krigen brøt ut i 2011. På den måten kunne de ha noe kjennskap til livet og kulturen fra hjemlandet, men også eventuelt et potensielt syrisk miljø i Norge. Samtidig kunne ikke det være unge informanter. Dette er fordi jeg ønsket å prate med personer som hadde rukket å gjøre seg gode erfaringer i begge land, men også å velge en alder hvor man gjerne begynner med høyere utdanning. Jeg bestemte meg derfor for å rekruttere informanter som var eldre enn 20 år. Videre ønsket jeg å se etter intervjudeltakere som enten hadde planer om å ta høyere utdanning eller som hadde begynt å studere på universitets- eller høgskolenivå. Det var helt tilfeldig at alle informantene tilhørte den sistnevnte, altså hadde begynt på høyere utdanning. Oppsummert, å ha syrisk

bakgrunn, bodd i Syria, forlatt Syria etter 2011, bosatt i Norge og ønske om å ta eller fullføre høyere utdanning var de kriteriene jeg ønsket at informantene mine skulle fylle, da jeg søkte etter intervjudeltakere. Man skulle tro at med slike kriterier kunne det være en utfordring å rekruttere informanter, men jeg opplevde denne prosessen mer eller mindre som uproblematisk.

Informantene mine ble rekruttert på flere måter og fra fem forskjellige nettverk. Enkelte ble rekruttert gjennom mine sosiale nettverk, hvor jeg ved uformelle anledninger etterspurte aktuelle intervjupersoner. I andre tilfeller hjalp og bidro bekjente i mitt nettverk meg til å sette meg i kontakt med aktuelle informanter. Noen av disse informantene tipset og introduserte meg igjen for sine bekjente som hadde lyst til å stille til intervju, altså gjennom en såkalt «snøballmetode» som det blir kalt i faglitteraturen (Thagaard, 2013).

Når det gjelder utvalgets størrelse tenkte jeg først å intervju kun seks informanter, fordi man i en masteroppgave har begrenset med tid (som tidligere påpekt), og fordi transkribering og analyse av datamaterialet er tidkrevende oppgaver, spesielt med så mange spørsmål som jeg ønsket svar på (se vedlegg 1). Thagaard (2013, s. 65) forklarer at: «En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser». Med færre intervjudeltakere har man i tillegg mulighet til å utføre grundigere tolkninger av datamaterialet (Kvale, 1997, s. 59).

Tidlig i rekrutteringsprosessen var det mange som viste interesse for å delta, men som senere ikke svarte når jeg tok kontakt med dem igjen. En grunn til en fallende interesse hos flere potensielle informanter kan skyldes at jeg måtte gjennomføre intervjuene på et senere tidspunkt enn det jeg først hadde planlagt, og at det dermed tok for lang tid fra førstegangskontakt til jeg tok kontakt med dem igjen. Bakgrunnen for denne forsinkelsen handlet om at det tok lenger tid enn jeg hadde forventet å få godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) og også å få tilgang til Tjenester for sensitiv data (TSD). Når man samler inn personopplysninger i forbindelse med et forskningsprosjekt, må dette meldes til forskningsinstitusjonen NSD, ettersom det er lovpålagt. Man får videre tilbakemelding på om prosjektet er i tråd med lovverk og dermed godkjenning eller ei, og hvilke forhåndsregler som

må tas for å ivareta informantenes personvern (NSD, 2021)¹¹. Dette kan ofte ta litt tid, hvilket det gjorde i mitt tilfelle. Ettersom jeg også skulle ta lydopptak av informantene¹², kunne jeg heller ikke oppbevare datamaterialet på egen datamaskin. Det skyldes at jeg samlet inn en rekke personopplysninger som kategoriseres som sensitive eller «røde data» og som derfor krever høyere grad av sikring (se UiO, 2021). Av den grunn måtte jeg sendte inn søknad til UiO, for å få tilgang til databasen TSD hvor alt av intervjumateriale ble oppbevart. Dette tok også mer tid enn beregnet. Tilbake til rekrutteringsprosessen - grunnen til at jeg likevel ikke opplevde denne prosessen som problematisk var fordi det ikke var utfordrende å finne andre informanter. Det gjorde dermed at jeg tok kontakt med flere enn seks for å sikre meg at jeg fikk et tilstrekkelig antall informanter.

Jeg endte til slutt opp med å intervjuer åtte personer, selv om jeg valgte å kun bruke sju av dem. Årsaken til at jeg unngikk å inkludere den siste informanten var fordi vedkommende før intervjuet hadde gitt uttrykk for å ha interesse for å ta høyere utdanning i Norge, men som under intervjuet sa det motsatte. Dette bidro til at jeg ikke var forberedt på å stille gode og riktige oppfølgingsspørsmål for å få frem tilstrekkelige tykke beskrivelser. Det kan argumenteres mot at min beslutning om å ikke inkludere han var en god idé, ettersom informantens perspektiv kunne ha bidratt til å skape enda større nyanser. Jeg tok likevel denne beslutningen fordi jeg var ute etter de tykke beskrivelsene rundt informantenes utdanningsdriv, noe denne informanten ikke fikk godt nok frem verken hos seg selv eller andre i det syriske miljøet. Min oppfatning etter transkribering og analyseprosessen var likevel at historiene og fortellingene til de syv andre som jeg hadde intervjuet var tilstrekkelig til å kunne belyse for Modoods tredelte kausale modell, det vil si om og hvordan et utdanningsdriv overføres.

På den tiden som intervjuene ble utført var det strenge restriksjoner i Oslo på grunn av koronapandemien. Jeg fikk prosjektet godkjent fra NSD desember 2020, og gjennomførte

¹¹ Eksempelvis å ha med et samtykkeskjema - informantene fikk et samtykkeskjema i forkant av intervjuene med informasjon om prosjektet og begrunnelse for det, om behandling av personopplysninger og persondata og om informasjon om samtykke (se vedlegg 2).

¹² For å innhente datamaterialet benyttet jeg meg av mobilappen Diktafon, som UiO har lagd. Appen sender lydopptakene direkte inn til databasen TSD.

intervjuene januar og februar 2021. Denne situasjonen virket inn på enkelte av prosjektets metodiske valg, og hadde til dels innvirkning på rekrutteringsprosessen. Selv om det anbefales at dybdeintervjuer gjennomføres ansikt til ansikt (se Tjora, 2017), ble det ikke mulighet for å utføre intervjuene fysisk sånn som jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Jeg måtte gjennomføre intervjuene digitalt, på Zoom. Men dette gjorde at jeg fikk et utvalg som var mye mer spredt, og hvor nesten alle bodde i ulike steder i landet. Jeg hadde informanter som var bosatt i Nord-Norge, Sør-Norge, Østlandet og Vestlandet. I utgangspunktet kunne det kanskje vært fordelaktig å ha informanter som bodde i et bestemt geografisk område, slik en rekke studier har sett på (se for eksempel Leirvik, 2010; 2012; Portes og Rumbaut 2001; Zhou og Bankston, 2001; Zhou, 2005). Det er på bakgrunn av at man får bedre innsikt i det gjeldende lokalmiljøet. På den andre siden kan det å ha et spredt utvalg også være hensiktsmessig i forhold til det å finne mønstre på tvers av lokale kontekster.

Det lå også noen andre fordeler i å utføre intervjuene digitalt, i forbindelse med det praktiske, men også for selve intervjuet. Ved at informantene kunne intervjues gjennom Zoom, opplevde jeg fleksibiliteten deres til deltakelse som større. Det var lett å finne tidspunkt som for eksempel passet. Tjønndal og Fylling (2021, s. 111) mener at det å utføre intervjuer digitalt i egne hjem, kan senke barrieren til å la seg intervjues. Jeg opplevde at dette stemte. Når det gjelder intervjuprosessen, var både jeg og informantene i egne hjem, altså under kjente omstendigheter. Ettersom en del av spørsmålene jeg stilte var personlige og som kunne få frem vonde minner (for eksempel spørsmål om krig), oppfattet jeg det som positivt for datainnsamlingen å gjøre det digitalt. Denne avstanden som lå mellom oss kunne bidra til å skape større anonymitet, og dermed forenkle det å prate om vanskelige ting med en fremmed person som meg.

På den andre siden var det også visse ulemper med å utføre intervjuene digitalt. Selv om jeg og informantene hadde på kamera under intervjuene, er dette ikke det samme som å være tilstede fysisk. Tjora (2017, s. 170) forklarer for eksempel hvordan telefonintervju kan skape tvil hos både informanten og forsker om hvem som faktisk er på den andre enden. Den samme argumentasjonen kan tenkes og brukes i mitt tilfelle. Dette er på bakgrunn av at alle de nonverbale måtene som mennesker kommuniserer på, ikke fanges opp gjennom en dataskjerm (Se Tjønndal og Fylling, 2021).

Videre, når det gjelder det praktiske, fryktet jeg tekniske problemer med å utføre intervjuene digitalt. Heldigvis gikk også dette stort sett problemfritt. Internettstilkoblingen var på «min side», og intervjuene ble utført under støyfrie omgivelser der jeg fikk god kvalitet på lydopptakene.

Refleksjoner etter intervjuene

I etterkant av intervjuene har jeg tenkt på hva som fungerte godt og hva jeg kunne ha gjort annerledes. Under intervjuene var jeg for eksempel veldig opptatt av å bygge tillit med informantene, etter råd hentet fra metodelitteraturen (se for eksempel Dalen, 2011; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Et viktig element når dybdeintervju anvendes er nettopp å skape tillitt mellom forsker og informant, slik at informanten opplever situasjonen som trygg og ønsker å dele sin historie med forskeren. Eksempelvis tenkte jeg på at informantene kunne være redde for å dele sine erfaringer med meg, eller frykte at jeg var representant for myndighetene. Som følge av dette ble det tatt noen bevisste valg. Jeg valgte å introdusere meg selv som barn av flyktning i begynnelsen av intervjuene. Dette tenkte jeg kunne være tillitsskapende fordi jeg signaliserte at jeg kanskje vet litt om hva det vil si å være flyktning. Jeg opplevde at dette fungerte fordi flere av informantene da begynte å engasjere seg i min bakgrunn ved å stille meg spørsmål. På den måten ble samtalen også varmet opp.

Videre, underveis i intervjuene observerte jeg situasjonen og så hva informantene hadde behov for. For eksempel var flertallet veldig selvstendige, og flinke til å styre samtalen. Andre hadde mer behov for at jeg stilte oppfølgingsspørsmål. For å gi dem en følelse av trygghet, var jeg bevisst på å gi tilbakemeldinger i form av å nikke og på andre måter gi bekreftelser underveis. Dalen (2011, s. 32-33) forklarer at slike tilbakemeldinger kan være en måte å gi informantene anerkjennelse og å vise at man er interessert i det som blir sagt. Dette mener hun kan bidra til at informanten åpner seg. Dessuten forsøkte jeg å lytte til dem, og å gi informantene sjansen til å snakke helt ferdig. Det må innrømmes at det av og til kunne bli vanskelig når de gled ut av temaområdet.

Flere av dem hadde lært norsk på rekordtid, og dette syns jeg oppriktig var imponerende. Slike tilbakemeldinger var jeg opptatt av å gi, når de fortalte om tiden de hadde bodd i Norge og at de nå studerer på universitetet. Min bakgrunn som etnisk minoritet og min fars bakgrunn som flyktning kan ha gitt meg en fordel i å kunne rose dem på den måten, og derfor ha et

tillitsbyggende utfall. På slutten av intervjuene fortalte flertallet av informantene at de opplevde «atmosfæren» som behagelig. Dette kan bekrefte at mitt forsøk på å bygge tillit virket hensiktsmessig.

Etter å ha utført intervjuene, forstår man ganske raskt at det man har tenkt på forhånd, ikke alltid ender sånn. Det dukker opp ting som gjør at endringer må til. I det første intervjuet jeg utførte, ønsket for eksempel ikke informanten at jeg skulle ta lydopptak av intervjuet. Vedkommende ville at jeg heller skulle skrive ned det som ble sagt for hånd. Jeg tilpasset meg informanten og noterte stikkordsetninger underveis. Det å skape en god samtale samtidig som jeg skrev ned stikkord, viste seg å bli vanskeligere enn tenkt. Det førte for eksempel til at jeg heller vektla å skrive omfattende notater fremfor å konsentrere meg om passende oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at notatskriving kan være et distraherende element for intervjusamtalens flyt. I etterkant av intervjuet skrev jeg uansett ned alt jeg husket, så presist som mulig, inn på TSD. Likevel har jeg antakelig gjort noen fortolkninger av det informanten fortalte meg da jeg skrev ned det jeg husket. Dette kan være en svakhet for oppgavens funn i den forstand at det ikke ble nedskrevet nøyaktige språkformuleringer. Det kan også være at jeg har vært selektiv i det jeg har fått inn av informasjon der og da (se Johnson og Rowlands, 2012). På den andre siden, oppfattet jeg å ha fanget essensen av det som ble sagt ved å kun skrive stikkordsetninger. Etter en vurdering var det uansett bedre å inkludere informanten, enn å la være. Denne vurderingen besto i at vedkommende både ga nyttig informasjon om det syriske nettverket i Norge relatert til utdanning, men også konkrete beskrivelser om familiens samliv. Det jeg dermed i denne konteksten kunne ha gjort annerledes var som følgende: Jeg kunne for eksempel ha tatt flere og lengre pauser innimellom, for å skrive ned stikkord, fremfor da informanten pratet. Det var likevel vanskelig å forutsi at noe slikt skulle skje.

Informantene var generelt veldig flinke til å uttrykke seg, men det var ikke alltid de forsto meg. Det må nevnes at jeg i forkant av intervjuene, i forbindelse med samtykkeskjema (se vedlegg 2), hadde formidlet at jeg kunne tilby informantene arabisk tolk, hvis ønskelig. Ingen benyttet seg av den muligheten. Selv om det for det meste gikk greit og de faktisk forklarte seg veldig utfyllende, var det enkelte steder jeg måtte redegjøre for begreper, som for eksempel «status» og «ros» for enkelte. Det kan tenkes at det kanskje kunne vært lurt med tolk for å få enda mer innsikt i temaområdet mitt. Mange av informantene hadde kanskje ikke

det ordforrådet som de har på arabisk, og det er mulig at de ikke fikk presist satt ord på ting. På den andre siden ville det å utføre samtalene på arabisk gjort intervjuene lengre og transkriberingsprosessen litt vanskeligere. I tillegg ville jeg ha stått overfor andre metodiske utfordringer (se Dalen, 2011). Som tidligere nevnt var intervjuguiden stort sett basert på tidligere forskning. Ved at tolken ikke kjente til den samme forskningslitteraturen som jeg baserte intervjuene på, kunne det underveis oppstå uklarheter eller misforståelser i oversettingen. Om samtalen hadde gått gjennom en tredjeperson, kunne dette også vært en ulempe for tillitsbygging. Nærhet i form av direkte kontakt vil kunne bidra til bedre forståelse for historiene deres (Dalen, 2011, s. 30). Disse refleksjonene jeg har forsøkt å vise i dette delkapittelet, er noen av mange flere refleksjoner som stadig ble gjort underveis i prosjektet.

Oppgavens analyseprosess

For å kort si noe om det første steget i analysen, benyttet jeg meg av F4Ftranscript for å transkribere datamaterialet mitt inne på TSD. Dette programmet var en nyttig ressurs, ettersom jeg kunne gjøre lydopptakene saktere. På den måten rakk jeg å skrive ned det som ble sagt og trengte ikke å stoppe lyden. Programmet skrev også automatisk tidspunktet jeg og intervjudeltakerne sa ting, noe som gjorde at jeg lettere kunne finne frem i materialet senere.

Det andre steget i analysen var å bestemme seg for hvilken analysemetode som skulle benyttes. Jeg valgte en tematisk analyse fordi denne metoden passet godt sammen med tidligere valg i prosjektet. For å illustrere hva som menes, er dette prosjektet i utgangspunktet basert på elementer som er løftet frem i andre studier. Denne undersøkelsen ønsker å se om de samme elementene som skaper et utdanningsdriv (eller om det er andre elementer) også kan gjelde syriske flyktninger på et gruppenivå. Med andre ord konsentrerer jeg ikke analysen min om personer, men temaer (se Thagaard, 2013).

Hensikten med en tematisk analyse er å finne fellestrekk som går igjen blant intervjudeltakerne for å belyse temaer (Befring, 2015, s. 114; se Braune og Clarke, 2006). Det transkriberte datamaterialet skal forenkles og sammenstilles, ved at det som informanten har sagt kodes under temaer. Deretter skal man lete etter variasjon eller mønstre under hvert temaområde (Thagaard, 2013). På den måten kan man få dybdeinnsikt i hvert enkelt tema. En svakhet ved dette kan være at konteksten som informantene har sagt det i, forsvinner

(Thagaard, 2013). Jeg har imidlertid aktivt gått tilbake til intervjumaterialet for å unngå at jeg overser viktige sammenhenger.

Ettersom jeg skulle utføre en tematisk analyse, brukte jeg programmet NVivo for å kode det tekstformede intervjumaterialet. NVivo er et verktøy som i hovedsak brukes til organisering, lagring og analysing av intervjumaterialer i kvalitativ forskning. Ved å bruke NVivo, hadde jeg mulighet til å kode det som ble sagt, utfra forhåndsagde og nye temaer (se vedlegg 3). Jeg hadde forhåndsagde noen temaer basert på spørsmålene i intervjuguiden. Det kunne være «relasjon med foreldre», «ryktespredning» eller «takknemlighetspraksis». Det ble også lagd nye temaer underveis, da informantene snakket om andre ting som ikke var blitt nevnt i tidligere forskning eller som jeg ikke hadde lagd basert på egen forkunnskap. For eksempel dette med hvordan ulike grupper på den sosiale plattformen Facebook er med på å gi syrerer i Norge informasjon. Som følge av dette, lagde jeg et nytt tema: «Facebook». I vedlegg 3 har jeg forsøkt å illustrere hvordan jeg delte inn temaene mine inne på NVivo, gjennom en datamatrikse. Etter utført tematisk analyse, sorterte jeg deretter temaene utfra Modoods tredelte kausale modell. På den måten ble analysen bygd på Modoods modell, som har dannet grunnlaget for mine tre analysekapitler, kapittel 5., 6. og 7.

Etiske betraktninger

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det mange forhåndsregler å ta. Det innebærer lovverk som må følges, i form av fritt informert samtykke eller konfidensialitet. Det handler om hvor «dypt» jeg ved bruk av dybdeintervju kan gå. Jeg som forsker har i tillegg et ansvar for hvordan jeg fremstiller mine informanter, og dermed hvordan syriske flyktninger representeres i dette prosjektet. Dette delkapittelet skal se nærmere på disse punktene.

I forbindelse med etiske retningslinjer, måtte jeg ha intervjudeltakernes frie informerte samtykke (NESH, 2016). Dette innebærer at tilstrekkelig og forståelig informasjon formidles til intervjudeltakerne om prosjektets formål, prosedyre og konsekvenser av å delta, og at deltakelse er helt frivillig (Befring, 2015; Kvale, 1997; Thagaard, 2013). Denne informasjonen sendte jeg til intervjudeltakerne i PDF-format (se vedlegg 2) på mail i god tid før intervjuene. I tillegg gikk jeg gjennom det som sto på samtykkeskjemaet før intervjuene, for å forsikre meg om at informantene forsto denne informasjonen.

I dette samtykkeskjemaet skrev jeg blant annet at ingen andre enn meg vil ha tilgang til informantenes personopplysning og at informantene anonymiseres. Dette handler om *prinsippet om konfidensialitet* som innebærer «vern av informanternes personlige integritet, med vern av deres privatliv. Målet er å hindre skadelig bruk og formidling av personlige opplysninger som er gitt ved deltakelse i forskningsarbeidet» (Befring, 2015, s. 32). Forskere som samler inn personopplysninger må anonymisere informantene, slik at identifisering ikke blir mulig (NESH, 2016). I denne oppgaven har jeg derfor byttet informantenes navn, og gjengir heller ikke annen detaljert informasjon om deres bakgrunn enn det jeg finner som nødvendig for å få frem relevante poeng. Jeg går heller ikke inn på hvilken utdanning de tar, annet enn om det er prestisjetungt eller ikke og eventuelt feltområdet. Dette er for at informantene ikke skal kunne gjenkjennes.

I denne undersøkelsen har jeg også stilt spørsmål som handler om andre mennesker i deres omgangskrets, såkalt «tredjepersoner». Jeg har etterspurt informasjon om mennesker som ikke har gitt sitt frie samtykke til å bli inkludert i prosjektet. Ettersom det er klare retningslinjer for hvordan tredjeperson best mulig kan beskyttes (NSD, 2021), sa jeg i forkant av intervjuene ifra om at informantene ikke trenger å nevne navn når de forteller om andre, men at de kan snakke mer generelt om det. Enkelte steder hvor de likevel gjorde det, har jeg anonymisert navnene ved å bytte dem ut, når jeg har brukt det som et poeng i oppgaven.

Å benytte seg av dybdeintervju som metode har vært passende, men metoden byr også på noen etiske utfordringer i form av hvor dypt en skal grave etter de «dype» fortellingene. Johnson og Rowlands (2012) løfter frem hvor dypt en forsker kan og bør grave. Mange av informantene hadde forlatt Syria flere år etter at krigen hadde startet. Det betyr at de levde i et land under krig. Å stille spørsmål om livet i Syria kunne bidra til å vekke både gode og vonde minner. Samtidig var jeg interessert i få frem disse fortellingene. Som tidligere nevnt hadde jeg derfor plikt til å informere om hvilke konsekvenser deltakelse kunne medføre, i tråd med retningslinjer gitt av den nasjonale forskningskomite (NESH, 2016) og metodelitteraturen (se Johnson og Rowlands; Thagaard, 2013). I samtykkeskjemaet som jeg i forkant av intervjuene sendte ut, ble det blant annet informert om hvilke temaer som skulle tas opp under intervjuene (se vedlegg 2). I etterkant sto jeg heldigvis ikke igjen med en opplevelse av å ha «gravd» for mye. Dette kan skyldes at mange av intervjudeltakerne stort sett var åpne og ville dele det de hadde på hjertet, til min fordel.

Videre, når jeg i denne undersøkelsen skriver om en minoritetsgruppe, har jeg ikke bare måttet beskytte mine informanter i form av konfidensialitet. Jeg har også hatt et ansvar for hvordan jeg presenterer syriske flyktninger generelt (NESH 2016; se Johnson og Rowlands, 2012; Tjønndal og Fylling, 2021). Med andre ord har jeg vært veldig bevisst på at mitt formål ikke er å sette dem i dårlig lys. For eksempel har jeg underveis gjort om språket i sitater jeg har benyttet meg av. Jeg har forsøkt å bevare sitatene så nært det opprinnelige som mulig, men jeg har fjernet muntlige uttrykk som for eksempel «liksom» eller «assa» og rettet på grammatikken. På den andre siden har jeg inkludert alle elementer jeg har opplevd som viktig for å få frem det helhetlige bildet av problemstillingen, slik at jeg som forsker heller ikke gjør en uredelig jobb (Johnson og Rowlands, 2012). Det innebærer for eksempel å ikke holde igjen informasjon som kan belyse de ulike temaene jeg har sett nærmere på. Redelighet i form av ærlighet og troverdighet anses som et etisk krav for forskere (Befring, 2015). Jeg har med andre ord vært meg min posisjon bevisst.

Forskningens kvalitet

I kvalitativ forskning finnes det flere måter å vurdere et forskningsprosjekts troverdighet og gyldighet på (Dalen, 2011; Leseth og Tellmann, 2014). Jeg skal ved hjelp av Kleven (2008) sin validitetsmodell for kvalitativ forskning¹³ parallelt med annet forskningslitteratur, se nærmere på dette. Kleven bruker begreps-, indre- ytre- og statistisk validitet. Jeg skal ta i bruk alle unntatt statistisk validitet.

Kleven (2008) forklarer hvordan vi i pedagogisk forskning ofte ønsker å studere begreper som ikke er direkte «synlige», eller som Hellevik (2002, s.105) kaller for latente. Det gjør at «begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det» ikke alltid samsvarer (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 96; se også Leseth og Tellmann, 2014). Dette sier noe om oppgavens begrepsvaliditet. I dette prosjektet er jeg ute etter å se om det går an å snakke om etnisk kapital for syrere i det hele tatt og den eventuelle betydningen det har for utdanningsdriv. Begrepet *etnisk kapital* og *utdanningsdriv*, som jeg har forsøkt å studere, er ikke direkte «observerbare» i den forstand at man ikke kan se etnisk kapital og

¹³ Kleven (2008) har videreutviklet Cock og Campbells kvantitative validitetsmodell. Kleven og andre forskere har argumentert for at denne modellen også er relevant innen kvalitativ forskning, fordi slutninger som trekkes, i utgangspunktet er det samme uavhengig av data. Se Lund (2010) for nærmere beskrivelse.

utdanningsdriv i seg selv, men man må stille spørsmål om normer, verdier og holdninger som beskriver prosessene og som dermed kan gi indikasjon på det. Jeg har forsøkt å operasjonalisere begrepet etnisk kapital gjennom intervjuguiden, ved å spesifisere og ved å fokusere på mer konkrete praksiser hentet fra tidligere forskning. Dette skal bidra til å øke studiens begrepsvaliditet.

Kleven (2008) forklarer videre at indre validitet handler om konklusjoner som trekkes i oppgaven. Det går ut på om man klarer å fange opp de faktiske sammenhenger eller om funnene kan være preget av andre mulige forklaringer. Her tenker jeg spesielt på om mine tolkninger av datamaterialet har vært korrekte. Det finnes imidlertid flere måter å tolke samme utsagn på, og kvalitative tilnærminger legger til rette for dette (Thagaard, 2013, s. 41). For å øke troverdigheten til mine tolkninger i analysen, har jeg forsøkt å være nøye med å skille mellom gjengivelse av informantenes beskrivelser, og mine tolkninger av deres beskrivelser. Jeg har også flere steder prøvd å begrunne for mine tolkninger underveis i analysen.

Under indre validitet må det også nevnes at det i kvalitative forskningsmetoder er vel så kjent at forskerens forforståelse kan være et tveegget sverd (se Dwyer og Buckle, 2009; Fay, 1996; Ladyman, 2002; Thagaard, 2013). Dette kan være fordelaktig i form av at kvalitative metoder i større grad hensyntar forskerens forforståelse. På den andre siden kan denne forforståelsen hindre oss i å faktisk forstå det egentlige bildet. Eksempelvis kjenner jeg meg igjen i mye av de praksisene som studier av etnisk kapital er inne på fordi jeg selv har foreldre som har innvandret til Norge. Det vil si at jeg kan bygge på det som informantene mine forteller, med allerede eksisterende kunnskap jeg besitter. Samtidig er jeg bevisst på at min forkunnskap kan forhindre meg fra å se hele bildet. Det er fullt mulig at jeg som følge av dette, har antatt at jeg forstår noen sammenhenger, da dette ikke har vært tilfellet. Det kan også ha gått den andre veien, der mine forkunnskaper nettopp har gjort at jeg har klart å se større sammenhenger. Oppsummert utelukker jeg ikke sjansen for at funnene mine kan være påvirket av at jeg ikke har klart å fange alle aspektene ved etnisk kapital, enten som følge av at jeg ikke har stilt de helt riktige spørsmålene, eller som følge av mine forkunnskaper. Å være åpen og ærlig om at egen forforståelse kan påvirke undersøkelsens indre validitet, er derfor viktig.

I forhold til det siste elementet, ytre validitet, handler dette om strekning av resultatenes gyldighetsområde – nemlig generaliseringsspørsmålet (Kleven, 2008). I kvalitativ forskning

er det delte meninger om hvorvidt det går an å generalisere (Nadim, 2015; Torja, 2017, s. 238). Nadim (2015, s. 144) forklarer at kvalitative forskere likevel generaliserer, bevisst eller ei, men at en oppfordring fra hennes side er å «være eksplisitte på hva som er grunnlaget for våre generaliseringer, og inkludere disse vurderingene når vi rapporterer funnene våre». Jeg har derfor spurt meg selv om hva slags kunnskap intervjuene har gitt meg. En måte jeg har forstått det på er at det har gitt meg en forståelse av det syriske miljøet i Norge, sett gjennom øynene til syv personer. Det er likevel vanskelig å fastslå om mine funn kan virke generaliserende for den øvrige syriske befolkningen. En grunn til det er at jeg har et lite utvalg, og i tillegg lite forskning om syriske flyktninger og etnisk kapital å støtte meg til for å gjøre den type slutning. Denne undersøkelsen er likevel et viktig bidrag til økt kunnskap om dette temaområdet, og eventuelt som et utgangspunkt til videre forskning.

Introduksjon av informantene mine

Før jeg går videre til analysen, vil jeg kort beskrive hvem informantene mine er. Jeg intervjuet syv personer, med variasjon i utdanningsretning og geografisk tilhørighet i Syria og Norge. I Syria kom fem av syv fra ulike steder. Det var også tre som hadde påbegynt høyere utdanning i Syria, men som ikke rakk å fullføre. Én hadde tatt en bachelorgrad. Videre var informantene fem gutter og to jenter. Alle, unntatt en, var i 20-årene. Den siste var over 40. De hadde alle immigrert til Norge en gang mellom 2013 og 2017. Tre av informantene bor i dag alene i Norge, der familien fortsatt bor i Syria eller i Syrias naboland. Mens resten bor sammen med familien eller har dem i nærheten. Guttene som kom alene til Norge er Ali, Said og Basit. Intervjudeltakerne som kom sammen med familien er Mizgin, Adel, Aisha og Mohammed. Samtidig som alle informantene ga uttrykk for mål og ambisjoner knyttet til høyere utdanning, jobber alle også ved siden av studiet. Dette gir leseren et innblikk i hvilken bakgrunn «mine» syriske flyktninger har.

Kapittel 5: Syrere er på vei til å etablere et etnisk nettverk i Norge

I dette og de to neste kapitlene skal jeg introdusere funnene mine gjennom å bruke Modood (2004) sine tre dimensjoner som analytisk utgangspunkt. I de tre «analysekapitlene» vil jeg se på «Relasjoner», «Normer» og «Normdriv». Hver av dem vil ta for seg hvorvidt det finnes etnisk kapital blant syriske flyktninger i Norge, for så å utforske *betydningen* av etnisk kapital for utdanningsdriv. For å beskrive hvilken betydning etnisk kapital har, skal jeg undersøke hvordan et utdanningsdriv overføres. Altså vil jeg se på hvilke aspekter innenfor de tre dimensjonene som er av betydning. En nærmere helhetlig diskusjon der jeg mer eksplisitt belyser og drøfter disse forskningsspørsmålene i relasjon til Modoods modell og tidligere forskning, vil bli gjort i et senere kapittel (kapittel 8). Underveis i de tre analysekapitlene vil jeg også trekke inn forskning der det er relevant.

I dette kapittelet skal jeg forsøke å beskrive nettverksdynamikken blant syrere i Norge, slik mine informanter forteller om det. For å forstå informantenes beskrivelser av sosiale relasjoner i Norge, er det viktig å se nærmere på hvordan de sosiale relasjonene har vært i Syria før de ankom Norge. Slik kan man bedre fange opp hvilke ressurser som er tilgjengelige i det syriske nettverket her i landet, som følge av en eventuell videreføring. Jeg skal derfor innlede med å beskrive nettverksdynamikken i Syria, for så å skrive om hvordan den er i Norge. Mot slutten vil det tilgjengelige ressurser i det syriske nettverket i Norge løftes frem.

Det må igjen nevnes at Modoods (2004) tre dimensjoner overlapper hverandre, og dette har ført til at jeg til tider har opplevd temaene i mine analysekapitler som vanskelig å skille. Jeg har likevel gjort vurderinger og plassert ulike funn inn der jeg opplever det hører mest hjemme.

Sosiale interaksjonsmønstre som kan føre til utdanningsdriv

Å beskrive livet i Syria som sosialt er en fellesnevner for alle intervjudeltakerne. Samhold og felleskap blir forstått som en viktig del av den syriske hverdagen og dette er noe informantene indikerer ved flere anledninger. For eksempel illustrerer Adel: «[...]om det er noen som krasjer, så løper alle og hjelper til. Om det er en glede, så løper alle for å delta. Om det er noen som dør, så løper alle for å kondolere». Her viser han til et verdigrunnlag fra hjemlandet som innebærer å engasjere seg i andres liv. I en annen kontekst med tilsvarende innhold

forteller Ali hvordan det i hans familie er en selvfølge å være gavmilde overfor deres nabo: «[...] men si at faren min skal til en bondegård for å kjøpe grønnsaker, vet ikke hva det heter i Norge, det er bare en dagligvare, men hvis han finner en god agurk så kjøper han det ikke bare til familien vår, han kjøper til hele bygget. Ja.» En slik praksis er helt normal og «en skikk» i Syria, forklarer Ali. Mizgin demonstrerer også lignende tilfeller i sitt intervju. Hun forteller at vennene hennes ofte kom hjem til henne uten forvarsel, og at foreldrene hennes insisterte på at de besøkende skulle spise med dem dersom det på det tidspunktet var middag. Disse eksemplene fra intervjuene understreker fellesskapet som informantene mine opplevde blant sine medborgere i Syria: at både nære og fjerne relasjoner interagerer i hverandres liv.

Selv om eksemplene viser til konkrete praksiser mellom mennesker i Syria, er det i andre settinger også mer indirekte skildringer av familienes bosituasjon som impliserer sterkt fellesskap. Under beskrivelsen av informantenes hjem i Syria forklarer flere av informantene at familiemedlemmer valgte å enten bo i samme blokk eller i gangavstand fra hverandre og at de var daglig i samhandling. Det betyr at slektninger også sto hverandre nære, så vel som venner og bekjente.

Ut fra det informantene forteller, er det ytterligere tydelig at det syriske samfunnet er dominert av normer og verdier som vektlegger fellesskapet. Å opprettholde gode relasjoner anses som viktig, hvilket illustreres i form av at mange av informantene har måttet ta hensyn til storfamilien¹⁴ og det sosiale nettverkets interesser fremfor sine egne. Informantene har måttet være bevisst valg som tas, deriblant i møte med andre¹⁵.

En slik illustrering av sosiale relasjoner og en «vi»-kultur i det syriske samfunnet er også fremhevet i annen forskning. Nina Evason (2016) beskriver det sosiale livet i Syria som relasjonsfokuset og kollektivistiskorientert. Med relasjonsfokuset og kollektivistiskorientert mener hun at personer i lokalsamfunnet kjenner hverandre på nært hold, der man besøker venner og familie daglig. Man hjelper hverandre hvis det trengs, og til gjengjeld forventes det at den samme hjelpen gis tilbake ved en senere anledning. Evason fremhever at sosiale relasjoner settes høyt, og mange velger å tilpasse livene sine rundt disse relasjonene. På lik

¹⁴ Det vil si foreldre, søsken, tanker, onkler og besteforeldre

¹⁵ Jeg kommer tilbake til denne tematikken i neste kapittel

linje med Evason, påpeker Shoup (2008) noe av den samme tematikken. Han bruker begrepene generøsitet og gjestfrihet for å beskrive samfunnet i Syria. Gjestfrihet og generøsitet handler ifølge Shoup om hvordan man stadig inviterer mennesker hjem til seg selv og serverer gjestene mat, frukt og te, selv på kort varsel og med manglende økonomisk budsjett. Det er nemlig verre for ens ære om man ikke gjør det, fordi det å være en god vert verdsettes høyt blant syrere. Informantenes fortellinger er i tråd med Evason og Shoups beskrivelser. Slik jeg forstår det, betyr det at syriske flyktninger har med seg en kulturell erfaringsbagasje fra Syria som bygger på tette bånd med nære og bekjente.

Slike praksiser gjør seg gjeldende i utdanningssammenheng, i Syria som i Norge. For eksempel bestemmer en av Alis venner seg for å ikke fortsette med utdanning i Syria, noe Ali og vennene ikke synes er en god ide. Den relasjonen de har seg imellom, tillater dem å uttrykke misnøye med situasjonen:

«[...] den andre er jo gjengen min som var i Syria. Han ene som heter Qadir, han ville ikke videreutdanne seg. Han ville slutte å studere når han var ferdig med grunnskolen. Han ville slutte med utdanning og finne seg en jobb. Og vi prøvde å motivere og hjelpe han med studiet og lesing og sånt. Til å ta fag på videregående skole, men han ville ikke det».

Siden Qadir ikke går videre med utdanningsløpet, er Ali og vennene fortsatt bekymret fordi de mener han ikke tar det rette valget, forteller Ali. Han og vennene legger en verdi i utdanning, og vil overføre denne holdningen til Qadir. De gjør dette ved å være tilgjengelig med hjelp og forsøke å oppmuntre Qadir, slik at han får et slags *driv* til å fortsette. Til tross for at Ali og «gjengen» ikke klarer å overbevise vennen deres i Syria, viser dette til den tette relasjonen som Alis vennegruppe har, i form av å bry seg om hverandre.

Den sammen praksisen gjør seg også gjeldende i Norge. Said som flyktet sammen med Monir til Norge, forklarer at han aldri hadde planer om å ta høyere utdanning i Syria. Dette mener han at han heller ikke ville gjort i Norge, hvis det ikke var for Monir. Monir forsikret han om at utdanning kan føre til fast jobb og en sikker inntekt i Norge, og at det derfor vil lønne seg å satse på høyere utdanning. Monir motiverte Said med å si at det heller ikke er «vanskelig å komme seg igjennom det». I tillegg til motivasjon forteller Said at vennen også hadde sagt at han kan spørre Monir om hjelp hvis det er noe han strever med faglig. Selv om Monir og Said

i dag bor på hver sin kant av landet, holder de kontakten på Whatsapp og Facebook. De finner fortsatt støtte i hverandre og snakker sammen om det er noe som er vanskelig, enten det er relatert til skole eller andre ting i livet.

Blant de syriske flyktingene jeg snakket med er det fortellingene til Said og Ali som tydeligst viser hvordan normer om fellesskap og samhold er av betydning for utdanningsdriv. Det er likevel andre fortellinger i materialet som peker i samme retning; flere forteller om venner og bekjentes betydning i form av oppmuntring og hjelp for å skape en bedre livssituasjon. Beskrivelsene deres viser at normer og verdier fra hjemlandet videreføres i Norge. Ser man disse fortellingene i relasjon til høyere utdanning, oppdager man at venner kan være en ressurs for utdanningsdriv i Norge. At venner kan ha en betydelig innvirkning på hverandres utdanningsløp samsvarer med Bankston og Zhou (1997) sin studie som konkluderer med noe av det samme blant amerikansk-vietnamesiske skoleelever. En vil tro at syrere som ønsker å satse på høyere utdanning i Norge har lett for å oppmuntre og motivere andre syrere til å gjøre det samme, ettersom praksiser og holdninger om sosiale relasjoner er videreført fra Syria. Terskelen for å bry seg om og veilede andre virker å være lav.

Samtidig som noen av disse praksiselementene videreføres til Norge, er det slik at mye av det sosiale, herunder sosiale relasjoner, prinsippene om fellesskap og samhold, har endret seg etter ankomsten til Norge. Dette skal vi nå se nærmere på.

Tap av tette sosiale relasjoner

Ut fra de beskrivelser informantene hadde av tette bånd mellom nær familie og slektninger, samt en mentalitet av generøsitet/omsorg til dem rundt seg (også mellom mer ukjente) i Syria, ser det ut til at mye har gått tapt etter at de har bosatt seg i Norge. Det ser ut til å skyldes en rekke årsaker.

En grunn til dette er at krig og flukt fører til kontraktbrudd, enten det er i form av avstand eller død (Engebrigtsen og Fuglerud, 2007). Intervjudeltakerne forklarer at familiemedlemmer og venner er spredt ut i verden. Noen har flyktet til andre land i Europa, mens andre har flyktet til Syrias naboland som Libanon eller Tyrkia. Enkelte har også foreldre som er igjen i Syria. Det ser fortsatt ut til at mange av informantene opprettholder kontakten med nære og bekjente på tvers av landegrensener ukentlig, om ikke på samme måte som i Syria, gjennom

teknologiske apparater. Slik er det likevel ikke for alle. En av intervjudeltakerne forklarer at han overlevde et bombeangrep der at han mistet mange av klassekameratene sine. Det sosiale nettverket mange hadde før flukten til Norge, er med andre ord svekket eller gått tapt.

En annen grunn til tap av tette sosiale relasjoner er at alle intervjudeltakerne hadde flyttet flere ganger i løpet av de siste årene. På flukten til Norge hadde de vært innom flere såkalte «transittland».¹⁶ Da de var på asylmottak i Norge, måtte de også flytte mellom ulike mottak. I forbindelse med studier, var det et par av dem som igjen hadde måttet flytte. Hyppig flytting kan føre til at det er vanskelig å få seg venner og bekjente og særlig med tanke på å utvikle tette bånd. Mizgin er blant dem som har kjent på det. Hun har flyttet til en annen by på grunn av studiet, og har ikke mange venner der. Hverdagen hennes går for det meste ut på å lese, være på seminar, og jobbe i butikk. Når hun ikke er på jobb eller arbeider med skole, prioriterer hun å bruke tid med familien. Familien er veldig viktig for henne. Samtidig har det, som en følge av Covid-19 og restriksjoner rundt sosiale samlinger, vært slik at hun har hatt muligheten til å reise hjem til foreldrene som bor i en annen by, og gjennomføre studiene derfra. Mizgin opplever ikke å være en del av et større fellesskap i byen hun har flyttet til, men hennes fortelling viser betydningen av tette bånd i familien.

Livsstilen i Norge ser også ut til å være en forklaring på tapet av tette sosiale relasjoner. En av informantene, Basit, illustrer dette: «[...] men generelt er livsstilen her jo annerledes. Veldig mye er på en måte individfokusert». Det norske samfunnet legger opp til selvstendighet og at man i mindre grad behøver å være avhengig av andre, kulturelt eller strukturelt. Norge oppleves derfor som mindre sosialt enn i Syria, og de syriske flyktingene jeg snakket med, ser ut til å tilbringe mer tid alene enn de har gjort tidligere. Dagene deres går for det meste ut på jobb og skolerelaterte aktiviteter, og dette viser seg å gjelde flertallet. Mange ser ut til å savne det sosiale samfunnet i Syria. Enkelte av informantene forklarer at dette er et savn spesielt knyttet til støtte og omsorg. I et sosialt samfunn som Syria var det alltid noen som tok deg imot med åpne armer, men som også «pushet og tvang deg ut av rommet». Basit forklarer at når det alltid er mennesker rundt deg vil du sjelden føle deg ensom, noe han opplever at kjennetegnet livet i Syria. I Norge er det en del syriske flyktinger som bor her uten familie, og som derfor lett kan føle seg alene. Mohammed er også inne på tematikken og mener at

¹⁶ Jeg referer til transittland som land informantene har vært boende en stund, før de ankom Norge.

man må forholde seg til det ved å tilpasse seg en ny situasjon. Han kjenner seg også igjen i denne nye livstilen i Norge hvor det kan gå flere måneder før han besøker eller får besøk av andre. Slik Basit og Mohammed beskriver livet i Syria, ser det ut til at de sosiale nettverkene de var en del av ga dem trygghet, inkludering og solidaritet.

Ressurser blant syrere i Norge

Til tross for tap av sosiale relasjoner og det å være en del av et større felleskap i Norge, er det likevel slik at syriske flyktninger bygger nye sosiale bånd. Det ser ut til at de på ulike måter til dels har tilhørighet til et syrisk nettverk i Norge. For de som kom med familie, betyr også familien mye. Om man sammenligner med situasjonen i hjemlandet fremstår de sosiale relasjonene blant syrere i Norge som mindre tette. I Modoods (2004) dimensjon «Relasjoner», vektlegges hyppig og tett kontakt. Det kan altså se ut til at en av dimensjonene som danner grunnlaget for etnisk kapital ikke er til stede, og det gjelder kanskje særlig for de som kom alene. Engebrigtsen og Fuglerud (2009) viser i sin sammenligning av somaliere og tamiler at det etniske nettverket blant somaliere er svakere, noe som kan skyldes at de blant annet er en mer nyankommet gruppe i Norge. Engebrigtsen og Fuglerud omtaler dette som to grupper med ulik «modningsgrad». Vi ser altså at noe av det samme gjør seg gjeldende for den syriske gruppen i Norge. De er en nyankommet gruppe, og det ser ikke ut til at de har rukket å etablere et tett etnisk nettverk, slik mine informanter beskriver det. Det er likevel tegn på at syrere er i ferd med å etablere utdanningsrelevante ressurser.

Flere av informantene forteller at det i det syriske miljøet arrangeres informasjonsmøter med høyere utdanning som tema, 3-4 ganger i året. Som følge av Covid-19 har dette blitt arrangert på nett de siste gangene og man har fått større deltakelse. I disse møtene er det tydelig at høyere utdanning vektlegges, og at de forsøker å gi informasjon om ulike studieretninger, samt å motivere. De får for eksempel andre syrere til å komme å fortelle fra sitt studium, og svare på spørsmål relatert til det. Informasjonen videreformidles på arabisk og gjør det lettere for andre å få tilgang til informasjon knyttet til ulike studieretninger.

Foruten informasjonsmøter har syrere også støtte i digitale plattformer. Informantene forteller at det finnes en rekke Facebook-grupper for syrere og andre arabisktalende, der man kan spørre andre som bor i Norge om råd rundt permanent opphold, NAV, kontakt med andre deler av myndighetene, arbeid eller utdanning. Ifølge informantene utgjør en viktig del av

disse gruppene at man kan stille spørsmål rundt utdanning. Det kan også være så spesifikt som å spørre om hjelp til med en skoleoppgave i et fag. I mange tilfeller kan man opprettholde kontakten med personer fra gruppa over lengre tid for å få hjelp til andre skoleoppgaver, noe enkelte av intervjudeltakerne mine har gjort. Disse gruppene bistår med hjelp som er av betydning for utdanning.

De syriske flyktningene jeg snakket med forteller også om hvordan de den første tiden i Norge har forsøkt å etablere syriske kontakter gjennom norskopplæringen de har deltatt på. Det å skaffe seg syriske venner anses som en trygghet og en trøst for mange. Det er en fin måte å dele informasjon med hverandre på, samtidig som en felles erfaringsbagasje har gjort det lettere for dem å forstå hverandre. Disse og andre kontakter ser videre ut til å opprettholdes på blant annet syriske restauranter. Et møtepunkt for å diskutere hvorfor livet i Syria ble som det ble, og hva man kan gjøre med livet i Norge. Basert på det enkelte av informantene forteller, har utveksling av tanker og erfaringer knyttet til hjemlandet vært en stor motivasjon til å danne mål og ambisjoner, relatert til utdanning og arbeid her i Norge.

Basert på det informantene forteller, og sett i lys av annen forskning (Engebrihtsen og Fuglerud, 2009), ser det altså ut til at det etniske nettverket blant syrere i Norge ikke er like tett og like etablert som innvandregrupper med lenger botid eller som også har en oppvoksende generasjon norskfødte med innvandrerforeldre. Syriske flyktninger har ikke dannet seg et tett sammensveisnet nettverk, som vist hos Portes og Rumbaut (2001) eller hos Zhou (2005) i en amerikansk kontekst. Det betyr likevel ikke at støtte og ressurser er fraværende i det syriske nettverket. Ut fra det informantene forteller, ser det for det første ut til at normer om fellesskap og samhold til en viss grad videreføres, ved at man gir hverandre råd og støtte. Som vi tidligere så, kan det være av betydning for motivasjon til å ta høyere utdanning. For det andre, ser det ut til at de er i ferd med å etablere seg ressurser som er relevante for utdanningsverdsetting. Slike ressurser er tilgjengelig for alle, ved at alle kan bli medlem i Facebook-gruppene og hvem som helst kan svare og gi råd. Jeg nevnte tidligere at både syrere og andre arabisktalende er med i Facebook-gruppene. Ser vi dette ut fra Nygård (2021) sin studie, forklarer han at etniske nettverk ikke er homogene i den forstand at de kun består av én etnisitet. Nygård mener at etniske nettverk også kan være sammensatt av ulike etnisiteter, både fra samme land eller samme region. Mine funn støtter opp om dette, ettersom gruppemedlemmene i Facebook-gruppene, der hjelp og støtte er tilgjengelig, består av

mennesker med ulik etnisk bakgrunn. Videre ser vi at de av informantene som kom til Norge med foreldre eller annen familie, står hverandre nære. De ser ut til å være i daglig interaksjon, og prioriterer å bruke tid på hverandre. For de av informantene mine som kom alene til Norge, og som ikke har det samme familienettverket rundt seg, opplever de å stå mer alene. De har likevel god støtte i dem de flyktet sammen med, og blant dem jeg har snakket med, gir de hverandre råd, støtte og motivasjon.

Kapittel 6: Utdanningsfremmende normer møtes fra flere kanter

I dette analysekapittelet er vi nå kommet til Modood (2004) sin andre dimensjon «Normer». Denne dimensjonen tar utgangspunkt i utdanningsfremmende normer og verdier som er forankret i sosiale relasjoner. Normene og verdiene støtter opp om høyere utdanning og deles blant familiemedlemmer og i det etniske nettverket. Selv om syrere ikke har dannet seg et så tett nettverk i Norge på lik linje med andre etniske grupper her og i andre land (se forrige kapittel), kan det hende at det eksisterer felles ambisjoner for høyere utdanning blant dem. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvilke normer og verdier som eksisterer knyttet til utdanning blant syrere, hvor disse kommer fra og om det er med på å skape et utdanningsdriv.

Som følge av dette, skal jeg i dette kapittelet først vise til at utdanning gis en høy verdi og det skal jeg gjøre ved å se på at utdanning anses som et mål eller middel til andre ting. Deretter vil jeg undersøke om foreldrene til informantene verdsetter utdanning, på hvilken måte de har vist det og om dette har påvirket informantene. Dette skal jeg gjøre fordi Modood (2004) sier at foreldre er den viktigste kilden til overføring av et utdanningsdriv. Videre i kapittelet skal jeg også blant annet se på om ulike utdanningsretninger gir ulike former for anerkjennelse i det etniske nettverket. Dette kan være interessant for å se om de syriske flyktningene møter de samme normene rundt utdanning av andre enn bare familien. Av den samme grunnen, skal jeg etter det skrive om betydningen av venner og transnasjonale relasjoner for utdanning, forbilder i det etniske nettverket og ulike normer relatert til å ha god arbeidsmoral. Mot slutten av kapittelet vil jeg vise til nye barrierer som syriske flyktninger møter på i utdanningsløpet i Norge.

Hvilken verdi gir høyere utdanning?

Blant de syriske flyktningene jeg snakket med ser høyere utdanning ut til å være noe som verdsettes i det syriske miljøet. At høyere utdanning gis verdi, er holdninger som informantene har videreført fra Syria til Norge. Høyere utdanning blir likeså både sett på som middel og mål, og jeg skal vise til noen eksempler nedenfor. Disse eksemplene viser de ulike verdiene høyere utdanning tillegges.

Enkelte av intervjudeltakerne forklarer at penger kan gi status, og at utdanning er en måte å oppnå det på. En slik status kommer til uttrykk gjennom fine biler, gullsmykker og/eller store

hus. Slik de forteller om det, er det å ha tilgang til den type statussymboler med på å vise at man har oppnådd økonomisk suksess i vertslandet innad det etniske nettverket, noe som samsvarer med funn fra tidligere studier (se Moldenhawer, 2005; Leirvik, 2010). Studiene forklarer at blant pakistanere og indere som har mye penger, er det å vise frem velstand en måte å gi signaler om at man har oppnådd suksess. Basert på dette og det som mine informanter forteller, illustrer dette et mer instrumentelt syn på høyere utdanning, fordi utdanning blir sett på som et middel og ikke som noe som betyr noe i seg selv.

Videre forklarer samtlige at høyere utdanning også kan bli direkte forbundet med status, den gang i Syria og nå i Norge. Etter det informantene forteller, gir høyere utdanning status og makt blant bestemte lag i befolkningen, men for grupper som ikke har mulighet til å ta høyere utdanning ser det ut til at penger gir status. Verdien og vektning av utdanning varierer altså etter hva slags posisjon man har i samfunnet. En av informantene som forklarer det tydeligst er Ali, som sier:

«Hvis man er velutdannet og har mastergrad, så gir det mye status. Men hvis man har grunnskole eller videregående skole utdanning så er det penger som snakker for seg. Jo mer penger du har, jo mer respekt har du [...] Hvis du har høyere utdanning i Syria betyr det at du har mer lønn, og det betyr at du har mer makt.»

Det at høyere utdanning kan gi høyere sosial posisjon, indikerer at utdanning også har en verdi i seg selv. Sagt annerledes, kan det å gjennomføre en grad og oppnå en tittel bidra til oppadgående sosial mobilitet. Hvis ønske om å høyne status er målet, vil utdanning være en måte å oppnå det på.¹⁷

Ytterligere må det nevnes at flertallet av intervjudeltakerne også ser på høyere utdanning som et middel til å få seg en sikker og trygg jobb. Dette innebærer å få en jobb som man kan leve av og som man ikke blir utbrent i. Ideen er at ved å jobbe hardt og disiplinert med skolearbeidet nå, kan man få et bedre arbeidsliv senere. Mizgin uttrykker:

¹⁷ Det er flere ting enn høyere utdanning som gir status blant syrere. Men det er ikke rom for å gå i detalj av disse fortellingene i denne oppgaven.

«Ved å ta utdanning får man lettere tilgang til jobb og inntekt [...] Det å jobbe for eksempel på restaurant kan gjøre at man blir veldig sliten. Men hvis jeg sliter meg litt ut nå, kan jeg slappe av etter utdanning. Hvilken jobb du har, vil ha noe å si for inntekten din.»

Ut fra det som Mizgin forteller, gir høyere utdanning bedre levekår ved å tilgjengeliggjøre jobb som ikke er helsemessig belastende og som betaler greit. Denne tankegangen går igjen blant flere av informantene. Det er imidlertid en av intervjudeltakerne som skiller seg betydelig ut. Mohammed skiller seg ut ved at han vil noe mer med sin utdanning, og jeg tolker det som at han ser på utdanning som noe større enn seg selv. Han ønsker å bruke sin utdanning til å hjelpe Syria til å posisjonere seg bedre i forhold til det politiske landskapet enn hvordan den står nå. Denne historien minner om min tolkning av Zhous (2005) studie knyttet til takknemlighetspraksis, der de ungene som tok høyere utdanning kom tilbake til enklaven og bidro på sitt vis. Selv om Mohammeds ambisjoner og Zhou (2005) sin studie er knyttet til bidrag på to forskjellige nivåer, er noe av tankegangen lik. Dette er fordi begge ønsker å bistå med hjelp og forbedre en situasjon de føler en tilknytning til.

Som tidligere nevnt blir høyere utdanning også sett på som mål. Basert på det enkelte av informantene forteller, er kompetansen og kunnskapen som kan tilegnes gjennom høyere utdanning en motivasjon i seg selv. Ved å studere kan man utvikle evnen til å reflektere og stille kritiske spørsmål i møte med verden, samtidig som man er mottakelig for å tilegne seg ny kunnskap, forklarer samtlige.

Et annet element som løftes er at utdanning skal velges ut fra særegen interesse. Noen av informantene løfter dette frem som viktig. Eksempelvis var Ali villig til å forlate Syria for å kunne fortsette å studere det han liker. Han var i gang med høyere utdanning i Syria, men fikk ikke fullført utdanningen da krigen brøt ut:

«Utdanning har vært hovedmålet mitt faktisk, hele veien. Siden jeg var i Syria. Hovedgrunnen til at jeg dro fra Syria var jo fordi at jeg hadde lyst til å fortsette med utdanning. Når jeg er ferdig med bachelor nå så skal jeg ikke stoppe å bare finne meg en jobb. Jeg skal prøve å satse på en mastergrad også».

Ali uttrykker at han holder fast ved de fremtidsplanene han hadde da han bodde i Syria. Hans høye ambisjoner og interesse for å ta høyere utdanning er tydelig, fordi krigen ikke ble et vedvarende hinder for de målene han satte seg selv. For Ali og noen av de andre syriske flyktningene er det altså viktig å «like det jeg holder på med». Valg av studie basert på egen interesse for det faglige viser seg å også være avgjørende. Slik de uttrykker det, er de ikke instrumentelle i valg av utdanning.

Oppsummert, ser vi at utdanning verdsettes på flere måter blant syriske flyktninger. Noen ser på utdanning som en vei til å oppnå andre goder på (for eksempel penger, status, sikker jobb, flere jobbmuligheter, redde Syria), og andre som mål i seg selv (tenke kritisk, få kunnskap, jobbe i et yrke man selv liker). For det neste steget har spørsmålet vært hvor disse holdningene kommer fra. Hvilken rolle har for eksempel foreldrene hatt i dette? Har det vært en overføring av normer og verdier utenfra? Det neste delkapittelet skal se nærmere på det.

Foreldrenes verdsetting av høyere utdanning

Modood (2004) forklarer at den viktigste kilden til internalisering av utdanningsfremmende normer primært er foreldrene. Flere studier om etnisk kapital viser også at foreldre særlig er en avgjørende faktor for barnas utdanningsdriv (se Helland, 2013; Lauglo, 2013). Dette skyldes blant annet den hierarkiske maktstrukturen som eksisterer hos innvandrerfamilier, mellom barna og de voksne. Som en måte å vise respekt på, skal barna ofte adlyde foreldrene. Hvis foreldrene ser på utdanning som viktig, så bør barna også gjøre det. Forskning fra Syria viser også at slike oppdragelsesmetoder er gjeldende blant syriske familier (Shoup, 2008). I tradisjonelle syriske familier er det for eksempel far som tar avgjørelser i huset, og det er lite rom for diskusjon etter at han har uttalt seg. Som følge av dette, stilte jeg informantene spørsmål knyttet til deres oppvekst og foreldrenes oppdragelse. Jeg spurte om relasjonen mellom dem og foreldrene deres, hvordan de opplever foreldrenes syn på utdanning og om dette har vært avgjørende for valg av studiene. På den måten fikk jeg innsikt i familierelasjonen deres og de normene og verdiene som er og har vært gjeldende i familien i forbindelse med utdanning. Slik fikk jeg se hvorvidt deres utdanningsambisjoner samsvarer med foreldrenes.

Foreldre(far)-barn-relasjon

Når informantene forteller om relasjonen til sine foreldre, er den tydelig preget av hierarkisk relasjonsstruktur som beskrevet i litteraturen. I syriske familier ser det ut til at far har makt og autoritet i familien. Barna skal ikke si dem imot og respektere deres grensesettinger. Den samme type respekt forventes også overfor mødrene. Ettersom mor ikke har det siste ordet, er det slik at hun kommer litt lenger ned i hierarkipyramiden. Denne maktbalansen reflekterer i bunn det patriarkalske samfunnet i landet. Slik jeg oppfatter det, må barna uansett følge de normene og reglene som er gjeldende i familien, og det er lite rom for forhandlinger. Barna må med andre ord adlyde ordre. Eksempelvis er Basits ordbruk for å beskrive sin far illustrerende. Han beskriver han som «sjef» og «diktator». Dette mener jeg illustrerer hvordan far har kontroll og autoritet i husholdet. Samtidig er det verdt å påpeke at disse betegnelsene brukes på en humoristisk måte. Kan det være at Basit ser på farens kontroll som en trygghet, på lik linje som de tamilske guttene Engebrigtsen og Fuglerud (2007) referer til i deres studie? Blant tamilske gutter opplevdes tydelige rammer som en trygghet, selv om det til tider var belastende.

Det å ikke handle etter foreldrenes premisser vil uansett gi konsekvenser. Blant de mannlige intervjudeltakerne, forteller flere at det var normalt å begynne å smugrøyke da de kom i puberteten i Syria. Det å røyke i offentligheten ble ikke sett på som en god måte å oppføre seg på og ville påvirke familiens rykte, spesielt farens slektsnavn. Derfor skulle helst ikke foreldrene eller de rundt finne ut av det. Om de så gjorde det, forteller intervjudeltakerne at de var redde for å skuffe far, miste ansikt, fremstå som svak eller i verste fall skade familiens omdømme. Konsekvensene kunne også innebære fysisk avstraffelse fra fars side. Slik de mannlige informantene forteller det, var det litt lettere å snakke med mor om at de røyket. Det skyldes at hun uttrykte mer forståelse for situasjonen enn det far gjorde. Til tross for det, valgte guttene heller å skjule det. Mohammed forteller at han en gang ble tatt i å røyke sammen med en jevnaldrende nabogutt og dette førte til at faren straffet han fysisk. På den måten uttrykte faren misnøye med situasjonen, med et ønske om å sette Mohammed «på riktig spor». Farens autoritære oppdragelsesstil viser tydelig hvilke holdninger og atferd som forventes av sønnen, og den sterke sosiale kontrollen som utøves. Utfra det Mohammed og de andre informantene forteller, er det også far som har mest å tape hvis barna ikke følger normene. Barna representerer far, men også øvrig familie og slekt i gjennom å bære navnet. Mohammed sin historie er ikke enestående. Flere av informantene har lignende beskrivelser.

Til tross for en del likhetstrekk i informantenes beskrivelser av relasjon til foreldre, hvor en autoritær oppdragelsesstil ser ut til å være et fellestrekk, er det variasjon i henhold til de normer foreldrene har. Ut fra det informantene forteller, kan denne variasjonen skyldes de ulike normene som er gjeldene i forskjellige regionene og byene i Syria. Informantene mener at det har en påvirkning på foreldre-barn-relasjonen. Dette kommer tydelig frem i samtalen med Mohammed som forteller at ulike regioner eller byer bærer med seg ulike kulturelle praksiser:

«Personer som kommer fra den østlige delen av Syria, de er annerledes. Jeg kommer fra en by [navn på by], som ses på som en konservativ by i Syria, i likhet med noen andre byer i området. Vi er annerledes enn personer fra Aleppo. Aleppo er veldig kjent for business, veldig kjent for det i Syria. Mer enn hovedstaden faktisk. Og de tenker alltid på fordeler, økonomiske fordeler. Hvis de ønsker å gjøre noe, tenker de alltid på om dette vil gi meg penger, eller vil det få meg til å bruke penger».

Slik Mohammed forteller det, er den østlige delen av Syria kulturelt sett på som mer konservativ enn resten av Syria. Han forklarer også at kulturen i ulike byer vektlegger ulike ting. Mohammed spesifiserer noe av dette i samtale om relasjon mellom barn og foreldre, der han forteller:

«Selv om jeg kjenner en jente og jeg snakker med henne, og selv om familien min visste det, ville de ikke ønske at jeg snakker om det med dem. Slik er det i byen jeg kommer fra. Kanskje de i Damaskus er mer åpne enn andre byer i Syria».

Mohammed referer til konservative praksiser, der barna skal skåne foreldrene for samtaler om temaer som ikke fremstår som anstendige. I byen han vokste opp i, legges det opp til en avstand mellom foreldrene og barna, hvor de unge ikke skal dele alle sider av seg selv. Barn og foreldre har visse måter de skal opptre på, og må være bevisste på hva de sier høyt. Han viser til et ovenfra og ned perspektiv fra foreldre til barn, som han mener er gjeldende i byen han kommer fra, men som kan være annerledes i hovedstaden.

Blant enkelte av de andre informantene som også vokste opp andre steder enn Mohammed i Syria, så kriteriene for «ordentlig» atferd ut til å være noe annerledes. Etter det de forteller, er det tydelig at det eksisterer andre normer og verdier for hvordan man skal opptre med

foreldrene, og de begrunner også dette med kulturelle praksiser, knyttet til byer. Adel viser for eksempel dette:

«Vi er litt friere i min husstand. Eller ikke bare husstand, men i min by så er vi litt mere fri. Fordi for å si det sånn, vi drikker for eksempel, vi fester, vi bruker ikke hijab. Så det er litt annerledes enn andre byer. Ja, så jeg sitter ofte med familien min, med pappa og drikker for eksempel spesielle alkoholer og koser oss, griller og går på fisketurer og sånt, ja».

Slik det dermed fremstår, er kulturen der Adel bor mer åpen og tolerant. Måten Adel formulerer seg på tyder på at disse praksisene ellers ikke er normen. Å drikke alkohol sammen med far er for eksempel ikke noe som er vanlig å gjøre. Hos Adel ses en annen type dynamisk relasjon mellom han og faren, som han selv oppfatter som mer «fri». Det ser ut til å legges ulike betydning i ærbar oppførsel i byen deres enn i andre byer. Selv om Adel kan få lov til å drikke sammen med faren, forteller han samtidig at det ikke er alt han kan gjøre foran han. Faren har også vært tydelig på hva som er akseptabel atferd og ikke. For eksempel røyker Adel innimellom på fester i Norge. Dette kan heller ikke han være åpen om med faren, verken ved å si det eller gjøre det foran han. «Åpenheten» som Adel opplever, ser således ut til å være bygd på farens premisser. Selv om Mohammed og Adels forhold til foreldrene viser at det er lokal variasjon i normene, kan man tolke fortellingene som at det uansett er far som har kontroll over barna og autoritet i familien.

For alle informantene er det ikke slik at foreldrene fulgte de normene og reglene som eksisterte i byen deres, men de handlet også ut fra egen fornuft. Dette kan også ha noe å si for relasjonen mellom foreldre og barn, og hvorvidt bykulturen er av betydning. Aishas historie belyser dette. Hun vokste opp i en storby, og hadde en far som var trener. Faren lot Aisha trene sammen med gutter, fordi det ikke fantes noe jentelag. Hun forteller at det ikke var særlig lett å bli akseptert, fra omgivelsenes side. I følge Aisha var det ikke normalt, og ble sett på som kontroversielt for jenter å spille sport og spesielt sammen med gutter. Faren så imidlertid ikke ut til å styres av hva omgivelsene mente og lot ikke dette sette en standard for hans verdier. Han bestemte reglene ut fra sine egne premisser. Slik jeg ser det, viser dette at det er mulig å ha en litt mer «liberal» tilnærming til de konservative normene i byen.

Selv om det ser ut til at det er en felles autoritær oppdragelsesstil, har jeg forsøkt å vise at bildet også er nyansert. Flere av informantene valgte å knytte denne variasjonen til ulike bykulturer i Syria. Noen opplevde egen by som «friere», mens andre beskrev egen by som «konservativ». Hos faren til Aisha, var ikke bykulturen av stor betydning. For meg har det vært interessant om man kan finne noen samsvarende mønstre i foreldrenes verdsetting av utdanning, til tross for ulike nyanser. Har foreldrene presset barna til å studere, eller er det andre grunner for utdanningsdrivet deres? For å finne ut av det må en først finne ut av om utdanning er av betydning for foreldrene, for så å undersøke om foreldrene har overført dette over til barna.

Foreldrenes syn på utdanning – overføring av et utdanningsdriv

Blant de syriske flyktingene jeg snakket med, så foreldrene ut til å verdsette utdanning. Dette viste de på en rekke måter. Noen av informantene nevner at foreldrene har sagt dette direkte til dem gjennom barndommen, mens andre forteller om episoder der de har uttrykt det gjennom handlinger. For enkelte har ikke foreldrene uttrykt dette på den ene eller den andre måten, men de antar uansett at det er viktig for dem. Slik informantene meddeler det, ser det ut til at foreldrenes syn på utdanning har hatt en innvirkning på dem.

Flere av de syriske flyktingene jeg snakket med forteller om samtaler de har hatt med foreldrene sine gjentatte ganger i oppveksten. Temaet var høyere utdanning, samt fremtidsplaner knyttet til det. Det var et klart skille i forventningene foreldrene hadde til barna. Noen foreldre satte tydelige krav til utdanning og utdanningsretning. Mens andre var mer tilbøyelige for at barna kan velge selv, men at de vektla høyere utdanning som viktig. Slik noen av informantene beskrev det, hadde den førstnevnte et ovenfra-og-ned blikk, og kommunikasjonen var monologisk. En av de som beskriver den type samtale best er Basit:

«Foreldrene mine er ikke veldig høyt utdannet. De har ikke gått på universitet, men de sluttet akkurat før. For dem var det veldig, veldig viktig at jeg tar utdanning. De tenkte at jeg må lære veldig mye, og enten bli ingeniør eller lege [...] Så jeg husker at jeg hadde mange timer med familien min hvor han [far] bare satt og snakket med meg i en time. Uten at jeg sa et ord, bare hørte på han. Du må bli lege fordi du er sånn og sånn hele tiden. Og jeg ble hjernevasket. For meg, hvis jeg kunne valgt noe etter eget ønske ville jeg ha begynt å studere musikk da, eller å bli fysioterapeut eller noe hehehe. Så

veldig, de har hatt stor påvirkning på meg [...] jeg husker at han flere ganger nevnte at ja, du skal bli den første legen i familien».

I samtalene formanet faren Basit til å ta høyere utdanning, og spesifikt til å bli lege eller ingeniør. Sann som Basit og noen av de andre forteller om det, kunne de ikke si noe imot og måtte lytte. Basits bruk av ordet «hjernevask» gir uttrykk for at han opplever at faren har hatt en stor innvirkning på hans utdanningsvalg. Han føler at han ikke har kunnet velge utdanningsretning etter eget ønske, men har måttet ta hensyn til farens ønsker. Samtalene med faren har samtidig bidratt til at Basit har satsset på høyere utdanning, det vil si at faren har vært en av grunnene til Basits utdanningsdriv. På den andre siden har dette også hatt noen omkostninger. Den autoritære oppdragelsesstilen til faren har medført at sønnen opplever en mangel på autonomi. Lignende konsekvenser av en sterk sosial kontroll fra familien og det etniske nettverket har også Leirvik (2016) løftet frem, der hun viser til at sterk sosial kontroll også kan påvirke individets psykiske helse og autonomi. Slik det videre fremstår, har enkelte av de syriske flyktningene jeg snakket med internalisert foreldrenes utdanningsaspirasjoner.

Det ser likevel ut til at det å ta høyere utdanning ikke kun påvirker Basit, men hele familiens status. Når faren vektlegger at Basit kan «bli den første legen i familien», viser dette hvilken status en slik tittel kan medføre, også for faren. Denne tilnærmingen minner om tidligere forskning som viser at barnas utdanning er et familieprosjekt (Bankston; 2004; Basit, 1997; Fekjær og Leirvik, 2011; Gibson, 1988; Lauglo, 2013; Zhou, 2005). Studiene understreker at barnas utdanning kan bidra til at hele familien oppnår sosial mobilitet innad det etniske nettverket. Utfra det Basit sier, ser det samme ut til å være gjeldende i Syria. Å ha en sønn som lege, gir hele familien anerkjennelse. En kan derfor tolke det slik at faren til Basit vektlegger utdanning som en måte å løfte familiens sosiale posisjon.

Enkelte av de andre intervjudeltakerne forteller også om samtaler de har hatt med foreldrene, men at dette ikke var preget av en like sterk monologisk kommunikasjon. De nevner at foreldrene har vist at de verdsetter utdanning og at høyere utdanning bør tas, men at foreldrene også har gitt de rom for å velge studier etter egne ønsker. Flere poengterer at foreldrene deres ikke har «presset» dem til å studere, men forklarer at de har «veiledet dem» til å ta gode avgjørelser. Slik det fremstår, har de opplevd mer autonomi enn det Basit og noen av de andre har opplevd. For eksempel hadde foreldrene til Mizgin fortalt henne at høyere utdanning er viktig, men at hun ikke trenger å slite seg ut ved å gå på et prestisjefyllt studium.

Hun hørte på hva de hadde å si, men valgte likevel en prestisjefylt utdanningsretning etter eget ønske. Med andre ord, så foreldrene til Mizgin og de andre på utdanning som viktig, og samtidig ønsket de å overføre dette ved å råde barna til å studere. De har dermed vært noe mer fleksible, når det gjelder barnas valg av høyere utdanning.

Således har det også vært andre historier som viser til verbale måter å verdsette utdanning på, fra foreldrenes side, annet enn å ha direkte samtaler om hva en bør studere. Noen av intervjudeltakerne forteller om hvordan de fikk direkte tilbakemeldinger, da de presterte godt på eksamen i oppveksten. Foreldrene roste barna og sa ifra om at de var stolte. Det sendte signaler om hva som anses som riktige valg og gode oppnåelser. Hos Mohammed var ikke moren og faren like tydelige med ord da sønnen fikk gode resultater på skolen, men agerte ved å smile eller le. Gjennom ansiktsuttrykket deres forsto Mohammed at utdanning er viktig. Han opplevde det å få høye karakterer på eksamen som en god strategi for å oppnå foreldrenes anerkjennelse. I intervju med Mohammed, forteller han at slike responser fikk han til å jobbe mer disiplinert med skolearbeidet. Samtidig forteller han at foreldrene har gitt han inspirasjon i måten han selv ser på utdanning som viktig i seg selv.

I andre sammenhenger fortalte informantene om mer implisitte måter foreldrene ga uttrykk for utdanningsverdsetting på. Handlingene deres så ut til å oppmuntre eller presse barna til å jobbe hardt med skolearbeid eller studier. Det kunne være at man ikke fikk lov til å gjøre andre aktiviteter før man hadde gjort ferdig leksene, slik det var for Aisha og moren. Det kunne også være at foreldrene bisto med hjelp på andre måter. Adel forteller at ofte når han jobber med skolearbeid på rommet sitt, så kommer moren inn med «snacks» og «varm drikke». Selv forstår Adel det som en måte moren viser han omsorg og støtte på. Hun bistår med mat og drikke, og ønsker å gjøre fokuset hans lettere når han leser. Et annet eksempel kunne også være at foreldrene satt sammen med barna og gjorde lekser i Syria. Ali forteller at grunnen til at han selv i dag kan «bra matte, fysikk og engelsk», skyldes at faren brukte tid sammen med han på skolearbeid. Ali mener selv at det har hjulpet han med studiene i Norge. De ressursene han hadde tilgjengelig i Syria, ser ut til å være til nytte i vertslandet. Det at faren prioriterte å bruke tid på lekser sammen med sønnen, sier noe om hvilken betydning utdanning har hatt for faren, men også hvordan det har påvirket sønnen i ettertid. Slik Ali forteller det, har faren utvidet sønnens kunnskapshorisont og faglig trygghet. Dette har gjort utdanningsløpet lettere for han.

Said, derimot, hadde ikke foreldrene sine tilgjengelig i oppveksten. Han snakker heller ikke sammen med dem i dag, og det var vanskelig å få noe direkte svar i fra han knyttet til foreldrene hans. Selv om Said ikke startet å studere som følge av foreldrene, er det tydelig at han mener det er av verdi for foreldrene. Said antar at faren er stolt av han, til tross for at de ikke snakker sammen. Dette er fordi han oppfører seg «ordentlig» i Norge. Det Said legger i «ordentlig» er at han «er jo sånn goodboy, sånn finner ikke på noe tull, studerer, trener og jobber». For Said, assosieres det å studere og jobbe med gode moralske avgjørelser.

For å oppsummere, er det en sammenheng mellom foreldrenes og deres eget syn på utdanning. Slik det fremstår, har utdanningsverdsettingen for noen blitt overført gjennom samtaler foreldrene har hatt med barna. For enkelte så det ut til at foreldrene var veldig opptatt av at barna skulle velge utdanningsretning etter deres ønsker, mens for andre var det større åpenhet for å bestemme selv. Utdanningsverdsettingen kom også til uttrykk gjennom foreldrenes atferd i ulike kontekster, og som igjen har hatt en påvirkning på barna. Mohammed fikk for eksempel anerkjennelse ved å oppnå gode eksamensresultater. Dette motiverte han til å jobbe godt med skolearbeidet. Slik som for eksempel Ali forteller det, var ressurser fra Syria (foreldrenes kunnskap) til nytte for Ali i Norge (ved at det er blitt videreført til han). En kan derfor konkludere med at foreldrenes syn på utdanning på ulike måter spiller en rolle i de syriske flyktningsenes utdanningsdriv.

Noen utdanningsretninger er bedre enn andre

I det forrige delkapittelet, så vi at enkelte foreldre ga uttrykk for å sette noen utdanningsretninger høyere enn andre. Slik jeg tolket det, var det å velge «riktig» studie av betydning for å løfte hele familiens sosiale posisjon. Dette er fordi visse studier rangeres høyere enn andre. I intervju med de syriske flyktningsene var det flere som var inne på akkurat dette. Og fellestrekket så ut til å være at alle utdanningsretninger ikke er likeverdige. Enkelte utdanningsretninger gir mer anerkjennelse enn andre, der anerkjennelsen ser ut til å være relatert til de sosiale strukturene i Syria. Ali forteller at: «hvis en lege eller en universitetsdoktor drar til en politistasjon, og en snekker gjør det samme, så er det legen eller doktoren som blir mest hørt på». Dette gir et bilde av den hierarkiske maktstrukturen som eksisterte i Syria. En lege vil bli lyttet til, og deres utdanningsoppnåelser har hevet dem opp i rangstigen i samfunnet. Legen har troverdighet, som medfører at han får makt i samfunnet.

Deler av den samme maktstrukturen gjenspeiles i det etniske miljøet i Norge, forteller informantene. De syriske flyktingene klargjør at utdanningsretningen man tar, gir ulike grader av anerkjennelse og respekt. Det som i litteraturen omtales som såkalte «elitestudier» (Støren, 2009), som lege, tannlege, ingeniør eller advokat, gir for eksempel høyere status enn andre studier, blant syrere i Norge. For å undersøke hva som lå i dette, stilte jeg under intervjuene spørsmål om andre syrere har behandlet de noe annerledes, etter å ha begynt på studiet. De syriske flyktingene som ikke tar prestisjefylte studier, merket ikke noe forskjell. Blant intervjudeltakerne som gjorde det, opplevde de å bli møtt med mer respekt og anerkjennelse av omgangskretsen. Ifølge én av de som tok en prestisjefyllt utdanning og som hadde familien i Norge, påvirket dette også hele familiens status. Eksempelvis forteller Mizgin at hun har merket en endring i måten hun og familien blir møtt på, etter at hun startet på studiene i Norge. Hun forteller at hun og foreldrene blir møtt med respekt av besøkende som kommer til familien. De viser det for eksempel gjennom måten de formulerer seg på, og at de spør henne til råds om høyere utdanning. Rådene kan være relatert til hvordan man kan bestå norskprøven (B2), hjelp til å få gode karakterer på videregående skole for å komme inn på ønsket studie, eller hennes erfaringer med universitetet. Det er gjerne eldre damer og menn på foreldrene hennes sin alder som ønsker å få tak i informasjon. Mizgin forteller også at foreldrene opplever å få anerkjennelse av omgangskretsen. Andre syrere gir dem gjerne tilbakemeldinger på at datteren er veloppdratt og at familien har gjort det bra i Norge. Mizgin føler derfor at det at hun tar høyere utdanning og også selve utdanningsretningen reflekterer måten andre syrere behandler henne og familien på.

Slik det fremstår i intervjumaterialene, kan man oppsummere med at visse utdanningsretninger gir mer anerkjennelse enn andre, og dette kan påvirke hvordan familien blir møtt av det etniske nettverket. I neste omgang er det interessant å se hvilke normer informantene møter av venner og bekjente, i henhold til utdanning.

Venner og transnasjonale relasjoner

Generelt for både de syriske flyktingene som kom med og uten familien, er venner med samme etnisk bakgrunn en verdifull ressurs for utdanning, noe jeg var inne på i kapittel 5. Blant de intervjudeltakerne jeg snakket med, ser det ut til at mange deler noen felles vedvarende ambisjoner. De gir uttrykk for å ønske å fullføre høyere utdanning. Slik det fremstår, hjelper dette de syriske flyktingene på ulike måter.

For eksempel gir de hverandre tilgang til informasjon, om det så gjelder hvilke rettigheter man har i Norge, eller hvordan man skal søke seg inn på høyere utdanning. I andre tilfeller hjelper de hverandre, ved å bistå med hjelp til skolearbeidet. Enkelte av de syriske flyktningene jeg snakket med, forteller at det er en stor trøst i å vite at de alltid har en eller to venner fra Syria de kan spørre om hjelp relatert til skolearbeidet. Det kan også være at mange motiverer hverandre når hverdagen oppleves mørk, i form av moralsk støtte eller råd og veiledning. Adel forteller at han ofte har vært nær å gi opp studiene, men at venner av han har støttet og motivert han til å fortsette. De har spesielt vektlagt at dette er noe Adel vil komme til å klare. Med andre ord, ser det ut til at noen syriske flyktninger bistår med hjelp som er verdifullt for høyere utdanning.

Således er det ikke gitt at vennene kun er fra Syria. Arabisktalende, muslimer eller andre med like familieforhold er også venner som mange av informantene løfter frem. Mizgin forteller hvordan hun opplevde en trygghet i studiene, da hun møtte på andre personer «med svart hår». Det blir naturlig for henne å gå bort til dem og prate, og dette trengte ikke å være mennesker fra Syria. De dannet seg senere et kollokvium og jobber fortsatt sammen med skolearbeid og oppgaver. Slik hun forteller dette, var det at de delte noen fellestrekk knyttet til deres bakgrunn med på å føre de sammen og jobbe mot samme mål. De hun møtte, hadde også lignende ambisjoner om å fullføre høyere utdanning. Når man snakker om etnisk kapital, er det ikke gitt at normer bare er begrenset til egen etnisk gruppe. De som har samme religionsbakgrunn og eller som snakker samme språk, ser ut til å finne hverandre på en måte som kan virke nyttig i studiene.

Videre er transnasjonale relasjoner også et viktig element å inkludere. Etter krigen i Syria brøt ut, forteller flertallet av informantene om en livssituasjon der alle de har kjent gjennom årene nå er blitt spredt rundt omkring i ulike land og kontinenter. Dette inkluderer foreldre, søsken, venner og bekjente. Selv om det er avstand mellom dem, ser informantene ut til å prate hyppig med de ved bruk av teknologiske apparater, gjennom Whatsapp, Facebook og Viber. Mange forteller at kontakten med venner og familie, fortsatt er en viktig kilde til råd og motivasjon. For eksempel var det flere som snakket med venner eller søsken bosatt i andre land, før de bestemte utdanningsretning i Norge. Dette støtter opp mot Nygård og Behtoui (2020) sin studie, som også løfter frem transnasjonale relasjoner som betydningsfullt for

motivasjon. Med andre ord ser det ut til at de syriske flyktningene jeg snakket med, har moralske støttespillere med seg på avstand.

Skamfullt å motta sosialstønad

En annen tematikk som gikk igjen blant flere av de syriske flyktningene, var hvor tabu og skamfullt det er å motta sosialpenger, spesielt hvis man er frisk. De var opptatt av å vise at de har god arbeidsmoral og er personer med ambisjoner i Norge. Denne normen så ut til å være utbredt.

For eksempel ga Aisha uttrykk for dette da jeg stilte henne spørsmål i forhold til hvordan vinne hennes respekt: «Først, at man skal være høflig, ikke lat, ikke bare sitte uten å jobbe og late som man er syk, for eksempel hvis man ikke er syk og tar penger fra NAV». Flere steder beskrev hun mennesker som var på NAV som «skikkelig late», «lever på en forferdelig måte» og «de bare sitter hjemme». Det som Aisha uttrykker kan gjenspeile en stereotypi av at folk som mottar hjelp og får stønader fra Nav, som bare er «snyltere», og at dette er en praksis hun ønsker å holde seg unna. Slik det fremstår, kan det virke som at Aisha ønsker å bli kvitt et stigma fra storsamfunnet. Det at de som flyktninger blir utsatt for et slikt stigma ga også Mizgin uttrykk for:

«Vi pleier å fortelle hverandre at vi skal stå på og ikke gi opp. Vi motiverer hverandre. Det norske samfunnet tror at vi ikke klarer å lære oss norsk, at vi går på sosialpenger og ikke har jobb. Det stemmer ikke. Men vi forteller hverandre at vi ikke må gi opp».

Det ser ut til at Mizgin og omgangskretsen hennes opplever at de blir stemplet som «snyltere» fordi de har en bakgrunn som flyktninger. En kan tolke det som at Mizgin og hennes omgangskrets er opptatt av at de ikke skal «falle på utsiden av samfunnet», og at de jobber hardt for å motbevise slike fordommer.

Slik jeg tolker det, deler intervjudeltakerne et felles syn på hvordan de ønsker å leve i dette samfunnet. Dette kan knyttes til de verdiene og normene de bærer med seg. Ved å ha et så tydelig ønske om å ta avstand fra personer de forbinder med som late, forteller at det å studere eller det å være i arbeid viser det motsatte. Det å oppnå sosial mobilitet i det norske samfunn, og det å ikke ende opp med å være avhengig av stønader fra NAV, ser ut til å settes høyt. Til dels ser det ut til at dette kan forstås ut fra vektlegging av normer og verdier de har videreført

fra Syria, men det ser også ut til at slike verdier har blitt forsterka i det norske samfunnet fordi de ikke vil bli «sett ned på» og de ønsker å motbevise et syn på flyktninger eller innvandrere som «Navére». I forskningslitteraturen om etnisk kapital, er også det å jobbe hardt en holdning som mange innvandrereforeldre ønsker å overføre til sine barn (Se for eksempel Bankston og Zhou, 1997; Lauglo; 2010; Leirvik, 2010; 2012; 2016; Modood, 2004; 2005; Portes, 1998; Zhou, 2005). Med andre ord deler syrere utdanningsfremmende normer på lik linje med andre etniske grupper.

Det etniske nettverket bidrar til å skape *normativ identitet*

Enkelte av de syriske flyktningene jeg snakket med forteller videre om andre elementer som har bidratt til deres utdanningsdriv, og som minner om normativ identitet, men på en litt annen måte enn det som står i forskningslitteraturen (Leirvik, 2014; Modood, 2004). Deres fortellinger illustrerer holdninger som er og som skapes rundt utdanning i det etniske nettverket.

Én av informantene, Mizgin, forteller at hun har vært med på mange arrangementer som har blitt organisert gjennom Facebook-grupper. Før Covid-19 fikk man møtt hverandre fysisk. Etter aktivitetene dro de og spiste mat sammen og pratet arabisk. Det var stort sett de som tok høyere utdanning som arrangerte disse møtene og som gjerne dro dit. Hun forklarte at hun ofte sammenlignet seg selv med de andre og sa til seg selv at hvis de klarer det så klarer hun også det. En slik sammenligning ble til motivasjon for henne. Hun så på de som suksessfulle og ville nå samme posisjon selv en dag. For henne ble ikke en normativ identitet skapt gjennom familien slik tidligere forskning fremhever (se Kindt, 2017; Leirvik, 2014; Modood, 2004), men gjennom denne gruppen.

Mizgin er likevel ikke den eneste. Aisha forteller også hvordan hun pleier å sammenligne seg selv med andre syrere hun hører om. Når hun ser at andre studerer for å bli farmasøyter, leger eller ingeniører så tenker hun: «Nei, jeg er ikke ferdig! Jeg har ikke noe utdanning enda, så blir jeg jo motivert av dem». Det ser ut til å være en ny variant av normativ identitet, der forbilder skapes i det etniske nettverket og bidrar til motivasjon for syriske flyktninger som Aisha og Mizgin.

Slik det fremstår, byr det etniske nettverket på noen ressurser som har noe å si for utdanningsdriv, og vi kan derfor se på dette i relasjon med etnisk kapital. Dette er i form av at enkelte av nettverksmedlemmene anses som forbilder for andre syriske flyktninger.

Medlemmer av det etniske nettverket har hatt en innvirkning på deres utdanningsdriv, ved at de har sammenlignet seg selv med de som tar eller som har tatt høyere utdanning.

Barrierer til å oppnå høyere utdanning

I begynnelsen av dette kapittelet skrev jeg at jeg ønsket å finne ut av normer og verdier som kan være av betydning for en eventuell utdanningsdriv. Jeg har sett på hvilken verdi utdanning tillegges. Ut fra de syriske flyktningene jeg snakket med, eksisterer det normer som fremmer utdanningsdriv. Informantene møter disse hos familien, i det etniske nettverket og i noen tilfeller av venner.

Det er likevel slik at de syriske flyktningene også møter en rekke motbakker. Motbakkene som mine syriske flyktninger møter, er imidlertid annerledes enn den som er fremhevet i forskningslitteraturen blant etterkommere (se for eksempel Lauglo, 1996; Lauglo, 2010). Flere forteller om språklige utfordringer i studiene. Slik de beskriver det bruker de ofte lenger tid på å forstå innholdet enn andre klassekamerater, noe som erfares som demotiverende i møte med skolearbeidet.

Enkelte av dem jeg snakket med forteller også om andre elementer som utfordrende. For eksempel har flere av dem ikke fått utdanningen sin fra Syria godkjent og dette gjør at de har måttet starte på nytt. Et eksempel på dette er Aisha som har måttet fullføre videregående hele tre ganger, i Syria, i Tyrkia og i Norge, fordi hun ikke fikk tatt eksamen i noen av landene før de måtte flykte videre. Slike ting kan bidra til at noen kanskje ikke tar høyere utdanning selv om de ønsker det. Av den grunn kan det være vanskeligere å oppnå høyere utdanning i Norge enn i Syria. Selv om de syriske flyktningene jeg snakket med møter på en del motbakker, ser det likevel ut som de klarer å opprettholde et sterkt utdanningsdriv.

Kapittel 7: Et friere liv i Norge

Dette er oppgavens siste analysekapittel, og vi er nå på Modoods (2004) tredje dimensjon «Normdriv». Denne dimensjonen vektlegger at utdanningsfremmende normer forsterkes gjennom sosial kontroll fra både familien og det etniske nettverket som vist i kapittel 2. I samhandling med Modood sin tredje dimensjon vil jeg benytte meg av Ugelvik sin definisjon av sosial kontroll videre i dette kapitlet: «[...] ulike forsøk på å få folk til å oppføre seg slik man mener folk bør oppføre seg. Satt på en annen måte er det snakk om forsøk på å rette atferd etter en norm for riktig atferd» (Ugelvik, 2019, s. 14). Ifølge Modood er sosial kontroll et viktig premiss for at utdanningsdriv skal overføres og i den tredje dimensjonen viser han imidlertid også til en *sterk* form for sosial kontroll.

En naturlig tolkning av sterk sosial kontroll innebærer at man skiller mellom ulike grader av sosial kontroll. Videre tolker jeg det slik at sterk sosial kontroll handler om at det er et større press, og i dette presset ligger det betydelig høye forventning satt til de unges oppførsel og oppnåelser (se Engebriksen og Fuglerud, 2007; Leirvik, 2014; Modood, 2004; Zhou, 2005). Imidlertid ønsker jeg å understreke at jeg tar forbehold om at min tolkning som er basert på andres studier sannsynligvis ikke dekker alle deler ved fenomenet sterk sosial kontroll. Ut fra tidligere forskning som ble presentert i kapittel 3 kan vi også forstå sterk sosial kontroll som blant annet ryktespredning, overvåkning samt stemping fra det sosiale nettverket (se for eksempel Engebriksen og Fuglerud, 2007; 2009; Zhou, 2005). I enkelte tilfeller, i tillegg til det nevnte, brukes også fysisk avstraffelse som virkemiddel av normbrudd fra familiens side (se for eksempel Leirvik, 2016).

I forrige kapittel skrev jeg om at flere av de syriske flyktingene jeg snakket med hadde opplevd ulike former for sterk sosial kontroll spesielt av foreldrene i oppveksten. Dette var i forbindelse med å opptre etter de forventningene som var satt til dem av omgivelsen. Noen opplevde sterkt press til å følge normene, mens andre hadde i tillegg blitt utsatt for fysisk vold ved normbrudd. I dette kapitlet skal jeg belyse om det utøves sosial kontroll i Norge på lik linje som i Syria. Hensikten med dette er for å se om det er med på å skape et utdanningsdriv, samtidig som jeg kartlegger om de syriske flyktingene jeg snakket med får oppfølging av familien og det etniske nettverket her. Videre skal jeg forsøke å finne ut av om sosial kontroll fra hjemlandet har hatt en påvirkning på informantene og deres liv i Norge i dag. Dette skal jeg gjøre ved å ytterligere se på hvilke andre former for sosial kontroll som ble utøvd i

hjemlandet, herunder på hvilken måte konkurransementalitet har hatt en innvirkning på informantenes utdanningsdriv. Ettersom intervjudeltakerne har levd store deler av sitt liv i Syria er det relevant å inkludere dette perspektivet fordi de kan ha internalisert ulike holdninger fra hjemlandet.

Fravær av sterk sosial kontroll

De syriske flyktingene jeg snakket med beskriver livene sine i Norge som mer fritt enn i Syria. Denne friheten de beskriver handler om mer rom for selvstendighet, fordi man ikke følges opp av et nettverk. Gjennom intervjuene fremkommer det at foreldrene har fortsatt en viss autoritet over barna, men det er fravær av nettverkskontrollen. De som kun har familien sin her, behøver ikke lenger å forholde seg til andre familier for å «bevise» noe. I intervjuet med Aisha kommer det frem at hun har lov til å henge med venner av det motsatte kjønn i Norge, men til forskjell fra Syria er det ingen som uttrykker misnøye med det, slik det ble gjort da hun trente sammen med gutter i hjemlandet (se kapittel 6). Mizgin, som også har familien i Norge, bor i en annen by enn foreldrene alle hun kjenner er i forbindelse med skolen. Ingen fra skolen har kjennskap til familien hennes. I Engebrigtsen og Fuglerud (2007) sin studie ble de unge somaliske og tamilske jentene overvåket av andre i deres nettverk. Dette ble senere viderefremidlet til foreldrene eller andre, noe som i noen tilfeller kunne føre til enda strengere kontroll fra foreldrenes side. Handlingene deres fikk med andre ord konsekvenser. Blant de syriske flyktingene jeg snakket med ser det ikke ut til at den sterke sosiale kontrollen som somaliske og tamilske jenter opplever i form av overvåking og ryktespredning, tar sted på samme måte.

I motsetning til det overnevnte trenger ikke informantene som kom alene, og som bor alene i dag å forholde seg til familien. Eksempelvis forklarer Basit:

«Her kan man gjøre hva man tenker passer og ikke, uten å tenke på oi, var familien fornøyd med det? Kommer de til å si noe? Er det noen som kommer til å si noe hvis jeg drar ut på byen eller hvis de ser at jeg er full? Ikke sant, sånne ting. Her bryr folk seg veldig lite om sånt. De bryr seg kanskje om andre ting, men i Syria brydde folk seg om små detaljer som det. Det var vanskelig å leve, men her er det bare chill».

Ut fra det som Basit forteller kan han gjøre mer som han vil i Norge uten at det verken fører til at hans, eller familiens rykte, blir ødelagt. Det vil si at selv om han bryter normer som gjelder i det syriske nettverket, vil ikke det medføre konsekvenser fordi det ikke følges opp av familien og bekjente. Det er også viktig å presisere at alle informantene som bor alene ga uttrykk for at den sterke sosiale kontrollen de erfarte i Syria ikke er tilstede i Norge. Slik jeg forstår det ser det derfor ut til at Basit og de andre opplever å være mer autonome enn de tidligere har gjort.

Det er flere av informantene som har observert at mangel på oppfølging fra det syriske nettverket har ført til mer frihet, og de trekker frem at dette også gjelder andre syrere i Norge. Det kan komme av at det tilsynelatende er lettere å trå ut av normer som ble satt i Syria i Norge. Mohammed gir et godt eksempel på det:

«De [syrere] finner stor frihet her. De begynner til og med å erklære ting, som i Syria ikke bare ikke er akseptabelt, men som vi aldri snakker om. Her begynner noen syrere å erklære at han for eksempel tilhører LHBT-bevegelsen eller ja, det skjer. Personlig kjenner jeg ikke en person som jeg selv har møtt, men jeg har lest og jeg har møtt andre som kjenner noen fra Syria».

Dette kan tolkes som et frislipp ettersom at vedkommende Mohammed forteller om bryter satte normer som i stor grad gjelder i Syria. Det at vedkommende kommer ut som homofil kan i bred forståelse tydes som en atferdsendring. Fra et utdanningsperspektiv kan det tenkes at det derfor også er større rom for å velge utdanning ut fra egeninteresse, og ikke basert på normene. På tross av at flere Syrere fortsatt i stor grad er likesinnet og følger normene rundt utdanning, som nevnt i kap 6, er ikke nettverket etablert nok i Norge (se kap 5) til å kunne utøve sterk sosial kontroll.

Basert på det som de syriske flyktingene forteller, har de ulike bykulturene som eksisterte i Syria medført at man bærer med seg forskjellige normer og verdier til Norge. Det handler om at man deler ulike normer relatert til for eksempel hva som er «riktig» eller «skamfullt» og dette har ført til at noen av informantene tar avstand fra andre syrere i Norge. De opplever å ikke «ligne på hverandre», noe som gjør det krevende å opprette kontakt og vanskeligere å etablere et nettverk. Hvis nettverket således har ulike holdninger og verdier, ser det ut til å være vanskelig å utøve sosial kontroll, fordi normbrudd defineres ulikt.

Til tross for at sterk sosial kontroll i det etniske nettverket ikke viser seg å stå så sterkt blant syriske flyktninger i Norge, er det ikke slik at det ikke utøves i det hele tatt. Noen av informantene har opplevd sosial kontroll i form av ryktespredning, blant dem Ali:

«Jeg har opplevd noen episoder, men ikke veldig mye at jeg blir oppmerksom. Men ja det var en episode der en jeg kjenner her i [navn på byen], han fortalte en og den andre fortalte den andre og tilslutt så var det fetteren min i Oslo som hørte dette ryktet».

Et rykte av Ali ble spredt og endte opp hos en av hans familiemedlemmer i Oslo. Alis historie forteller at et sosialt publikum fortsatt er til stede, men at livstilen i Norge er preget noe mindre av sterk sosial kontroll. Dette er fordi Ali ikke så ut til å påvirkes særlig av det, og dette var heller ikke noe som hendte ofte. Slik det ser ut, tydes det at informantene i større grad kan handle sånn som de ønsker, uten å bekymre seg for mye over hva alle andre i det syriske nettverket tenker. Dette ser også ut til å gjelde innen utdanning, i den forstand om man tar høyere utdanning eller ikke. Fordi nettverket ikke følger opp og gir sanksjoner ved normbrudd har syrere et større handlerom for å følge egne ønsker og interesser.

Vi kan på grunnlag av det som er presentert oppsummere med at livet i Norge er mindre preget av sterk sosial kontroll i forhold til Syria. Det kan derfor se ut til at Modood (2004) sin tredje dimensjon ikke er helt tilstede i Norge. Andre fortellinger i materialet viser imidlertid at dette ikke hele bildet. Den sosiale kontrollen som tok sted i hjemlandet kan ha hatt en innvirkning på de syriske flyktningene jeg har snakket med. Dette kan igjen ha vært av betydning for deres utdanningsdriv her i Norge. Jeg skal forsøke å se nærmere på det nå.

Konkurransementalitet blant syrere

Modood (2004) påpeker at felles vedvarende ambisjoner hos foreldre og blant medlemmer av det etniske nettverket er positivt for en vektlegging av høyere utdanning. Forskere som har studert innvandrergruppers etniske kapital har løftet frem slike vedvarende ambisjoner, i form av konkurransementalitet og det man kan betegne som sammenligningskultur (Leirvik, 2012; 2016; Zhou, 2005). Dette handler om hvordan familier konkurrer om sosial posisjon i det etniske nettverket. Barnas utdanning er en måte å vise frem at man er i ferd med å oppnå sosial mobilitet, og det kan uttrykkes på flere måter. For eksempel gjennom å sammenligne barnas karakterer eller hvilke universitet de har kommet inn på (gjelder i utlandet). Slike

praksiser, som konkurransementalitet, kan føre til at foreldre setter tydelige forventninger til barna og rette på atferd gjennom sterk sosial kontroll. Dette kan for eksempel gjøres ved at foreldrene i større grad kontrollerer barnets hverdag gjennom å sette en tidlig innetid, forteller de hvem de skal være sammen med i fritiden eller hva de skal gjøre på fritiden (Se Engebrigtsen og Fuglerud, 2007; 2009; Kindt, 2017; Lauglo, 2010; Zhou, 2005). I forskningen har man understreket at sterk sosial kontroll er noe som kan bidra til å forklare utdanningsdriv, og på den måten er positivt. Samtidig påpekes det også at det for individet kan ha noen negative konsekvenser, særlig dersom barnet ikke klarer å innfri forventningene foreldrene har satt (se for eksempel Bankston, 2004; Engebrigtsen og Fuglerud, 2007; Lee og Zhou, 2014; Leirvik, 2016; Zhou, 2005). Så bildet som avtegnes i forskningen er komplekst.

Blant de syriske flyktingene jeg snakket med så konkurransementaliteten ut til å være tilstede i Syria, men ikke i like stor grad i Norge. Som jeg konkluderte med i kapittel 5, og som nevnt i forrige delkapittel, så har ikke syrere etablert et tett og sammensveiset nettverk. Den manglende konkurransementaliteten kom tydelig frem under intervjuene, og det spesielt blant de syriske flyktingene som kom alene. Det kan komme av at de sjeldent prater med familien, og fordi de har ingen eller få syriske relasjoner i Norge som kjenner til familien. Det kan også trekkes inn at konkurransementaliteten blant de som kom med familie er i svært liten grad eller ikke tilstede fordi familien ikke kjenner til andre med jevnaldrende barn.

I Syria var det derimot ikke på den måten. Utfra det som blir beskrevet av informantene, var sammenligningskulturen mellom familier til stede. Familiene sammenlignet egne barn med andre jevnaldrende som en måte å markere egen og familiens sosiale posisjon i Syria. Det kunne for eksempel være ved å sammenligne barnas ærbarhet, skolekarakterer, studie eller universitet de hadde kommet inn på. Det kunne også være andre ting som familiens biler og hus. Adel illustrer dette: «Folk sammenligner ganske mye. De liker særlig å skryte over bra universiteter, penger og hva barna har klart å gjøre». Adel forteller videre om at foreldre kunne sette krav til barna for eksempel ved å oppføre seg ordentlig, gjøre det godt på skolen eller ta høyere utdanning. Det Adel illustrerte var noe som kom frem i flere av intervjuene. Slik jeg tolker Adel og de andre informantene ga disse elementene status, og førte videre til at foreldrene stilte noen forventninger til barna som følge av denne «konkurransen» med andre familier. Dette samsvarer med Zhou's (2005) studie blant amerikansk-kinesiske mødre i New York. Mødrene sammenligner også der blant annet hvilken skole sønnene deres har kommet

inn på. I etterkant føler mødrene på et press på å få sønnen til å prestere like bra som de andre familienes barn, og setter som følge av det klare forventninger til deres barn. Leirvik (2010) mener at den type praksiser innebærer en forståelse av at barnas utdanningsoppnåelser reflekterer tilbake på foreldrenes oppdragelsesevne, og vil således også påvirke familiens status. Jeg tolker det på den måten at informantene mine også har opplevd at foreldrene har stilt dem høye krav, der målet har vært å løfte familiens sosiale posisjon.

Sterk sosial kontroll kom imidlertid tydeligst til syne når disse forventningene ikke ble innfridd. For de foreldrene som følte et nederlag ved at barna deres ikke gjorde det like bra som andre jevnaldrende, forteller Mohammed dette: «Noen kunne slå barna hardt eller kalle sønnen for dum, uviten og slike ting. Eller i Syria kunne de til og med si, unnskyld for at jeg sier det, esel hvis de [barna] ikke gjorde som foreldrene sa». Mohammed viser til fysisk og psykisk avstraffelse da barna ikke klarte å vinne «konkurransen». Utfra det som Mohammed beskriver skulle dette motivere barna til å gjøre det enda bedre i en fremtidig kontekst.

Det var flere som viste til konsekvenser når de ikke innfridde foreldrenes forventninger. Eksempelvis klarte Basit å gjøre det godt i denne «konkurransen», mens broren hans lå lenger bak. Basit forklarer at familien og de rundt prøvde å presse broren hans til å bli likere han i forbindelse med skoleprioritering: «Også, da de prøvde å pushe broren min og sa: kan du ikke være sånn som broren din? Og jeg syns egentlig at det var veldig ille. Det likte jeg ikke. Jeg tenkte at han kommer til å hate meg. Vi er bare to personer med to forskjellige interesser». De kravene som familien stilte til Basit, ble også påkrevd overfor broren. Slik jeg forstår det ble Basit sine oppnåelser satt som en målestokk som broren måtte leve opp til. Ettersom broren ikke gjorde det like bra som Basit, oppfattet de at han var på villspor og at det ville gjenspeile dårlig på familiens omdømme. Selv om Basit opplevde denne sammenligningen som belastende, virker det som han likevel har lært å verdsette høyere utdanning. Basit forteller videre om at broren som følge av dette ikke fikk lov til å gå ut av huset eller henge med venner på en god stund fordi foreldrene «tvang han» til å bli hjemme og å jobbe med skolearbeid. Faren valgte å ikke prate med broren på en tidsperiode som kan uttrykke en form for straff. Ved at foreldrene møtte broren med sanksjoner demonstrerer dette eksemplet den sosiale kontrollen som familien utøvde, i form av husarrest, press og et ønske om atferd korrigering.

Eksemplene som jeg har trukket frem viser til den sterke sosiale kontrollen som tok sted i Syria. Atferden foreldrene og nettverke utøvde synes å ha hatt en innvirkning på informantenes videre verdsettelse av utdanning. Selv om konkurranse om posisjon ikke er en like tydelig praksis i Norge, i form av det presset som det etniske nettverket og familien påfører de unge (slik man har sett hos andre etniske grupper; se Leirvik, 2014; Rytter, 2011; Zhou og Bankston, 2001; Zhou, 2005), kan det tenkes at slike internaliserte holdninger er tatt med til Norge fra Syria. Ut fra andre elementer hentet fra mitt datamateriale, eksempelvis det å bistå hverandre med hjelp, som er en tydelig praksis videreført fra Syria (se kapittel 5), ser det ut til å være tilfellet.

Det er likevel normer som står i kontrast til denne konkurransementaliteten som er løftet frem i tidligere forskning. I intervjuene kom det også frem at det eksisterer normer rundt hva slags informasjon en bør dele med andre. Dette gjør at den sammenlikningskulturen som tidligere forskning løfter frem i studier av andre innvandrergupper, ikke gjør seg gjeldende på helt lik måte. Betegnelsen «hasad», som oversatt betyr «skittent» eller «ondt øye», er utbredt i Midtøsten og Sør-Asia (Mohyuddin og Awan, 2015). «Hasad» handler om at hvis du forteller dine fremtidige planer til noen som ikke vil deg godt, kan dette føre til uhell (Khan og Ghani, 2018). Om en annen person er sjalu eller misunnelig på deg, kan du «få et ondt øye på deg». Konsekvensene er at dine fremtidige planer ikke går som ønsket, og at veien videre blir vanskeligere for deg. Betegnelsen viser altså til en form for overtro der det å fortelle om fremtidig suksess til andre kan hindre at man oppnår det. En slik overtro kan bidra til at sammenlikningskulturen/ konkurransementaliteten er noe mindre utbredt blant syrere. Men det er variasjon her, og litt uklart hvor mye de vektla det.

Blant informantene mine var det flere som forklarte at frykten for «skittent øye» fikk dem til å la være å fortelle om sine fremtidige planer før det var gjennomført. Det kunne være om man skulle ta førerkort eller om hvilke studier man tenkte å søke på. Ali forteller at han er redd for «hasad» fordi søsteren hans tidligere har erfart å få «skittent øye» på seg. Søsteren ble gravid og mistet fosteret. Senere ble vedkommende gravid igjen og denne gangen valgte hun å ikke fortelle det til noen utenfor kjernefamilien og alt gikk som det skulle. Resten av familien var overbevist om at det skyldtes at andre kvinner, som selv ikke klarte å få barn, kan ha sendt henne «skittent øye». Ali forteller videre at familien hans har som følge av denne episoden

forsøkt å skjerme fremtidig og potensiell suksess. Flere av historiene som ble fortalt av informantene viste seg å ligne på hverandre, hvorav flere hadde den samme overbevisningen.

Det er viktig å trekke frem at ikke alle tok «hasad» like alvorlig. I samtale med Aisha spurte jeg om troen på skittent øye har ført til at familien hennes er forsiktige med hva de deler med andre. Selv om foreldrene hennes tror på det, forklarer hun at mammaen likevel ikke er så flink til å holde igjen: «Mamma, hun tror på «hasad» okei, men samtidig forteller hun folk alt. Og pappa sier «nå må du slutte med det» he he.». Basert på dette kan man derfor si at selv om overtroiske praksiser i noen tilfeller får de syriske flyktningene og familien deres til å holde igjen informasjon, ser vi at dette ikke er tilfelle hos alle. Det kan tenkes at moren til Aisha ikke er like forsiktig med å dele Aishas utdanningsambisjoner heller.

Flere av fortellingene er motstridene, og viser til en ulik grad av redsel for skittent øye. På den ene siden er det en konkurransementalitet blant familier hvor de har et behov for å ytre barnas suksess på skolen. På den andre siden er familiene også redde for å gjøre det på grunn av overtro og at det da ikke vil gå dem vel, selv om det er litt uklart hvor mye det legges vekt på skittent øye.

Vi kan i dette delkapittelet konkludere med at streng sosial kontroll ble utøvd i Syria. Dette forsøkte jeg å vise gjennom konkurransementalitet, der enkelte foreldre ga sanksjoner i de tilfeller barna ikke innfridde deres forventinger. Selv om praksiser som skittent øye kan ha påvirket konkurransementaliteten, ser det fortsatt ut til at konkurranse om posisjon har en effekt på den sterke sosiale kontrollen som er blitt utøvd i Syria. Mine informanter har levd store deler av sitt liv i Syria, og å inkludere dette perspektivet har vært viktig for og fullt kunne forstå hvordan utdanningsfremmende normer og verdier kan ha blitt internalisert.

Kapittel 8: Diskusjon og konklusjon

Vi er kommet til masteroppgavens siste kapittel hvor jeg skal drøfte oppgavens problemstilling: *Hvilken betydning syriske flyktningers etniske kapital kan ha for deres utdanningsdriv*. For å besvare problemstillingen har jeg to forskningsspørsmål: Kan man snakke om etnisk kapital blant syriske flyktninger i Norge? Og hvordan ser det ut til å skape eller påvirke utdanningsdriv? Med utgangspunkt i det første spørsmålet, vil jeg starte med å redegjøre for hovedfunnene fra en og en dimensjon opp mot Modoods (2004) tredelte kausale modell. Parallelt med dette vil jeg løfte frem likheter og forskjeller mellom denne undersøkelsens funn og tidligere forskning. Ved å gjøre dette kan jeg også se om et utdanningsdriv overføres på samme måte hos syriske flyktninger som hos andre etniske grupper, noe som vil gi svar på det andre forskningsspørsmålet. Etter dette skal jeg bruke funnene fra de tre dimensjonene samlet sett og se på hva som viser til at vi kan snakke om etnisk kapital og hva som taler mot. Jeg vil videre løfte frem viktigheten av å se på et historisk perspektiv for å fullt forstå hvordan et utdanningsdriv potensielt kan overføres. Mot slutten vil jeg vurdere om hvorvidt funnene i dette prosjektet har en overføringsverdi til den øvre syriske befolkningen. Basert på funnene i denne oppgaven, sett i lys av tidligere forskning, vil jeg avslutningsvis peke på hvilke problemstillinger fremtidig forskning bør vektlegge.

For å begynne med å oppsummere funnene i de tre dimensjonene, viste jeg at kriteriene for den første dimensjonen «Relasjoner» ikke ble oppfylt på den måten som Modood (2004) vektlegger det. Syriske flyktninger har ikke et så tett og sammenknyttet nettverk slik man har sett hos andre innvandrergupper som tamiler eller indere og pakistanere i Norge (se Engebrigtsen og Fuglerud; 2007; 2009; Leirvik, 2010). De syriske flyktingene jeg snakket med har begrenset kontakt med andre syrere her i landet.

Det ser likevel ut at syrere er på vei til å etablere et etnisk nettverk, der det bistås med tilsvarende ressurser som hos andre etniske grupper (se Lee og Zhou, 2014). Ved at det syriske nettverket for eksempel organiserer informasjonskvelder og har opprettet plattformer på Facebook, ser vi at noen av de samme midlene som er tilgjengelig hos andre innvandrergupper (se Engebrigtsen og Fuglerud, 2007; 2009) også gjør seg gjeldende hos syrere i Norge. På den måten er det syriske nettverket et «hjelpemiddel» ved at de yter hjelp og støtte til dem som skulle ønske det. Det krever imidlertid at man selv oppsøker slike arrangementer eller Facebook-sider. En praksis som vist i studien til Zhou (2005) der foreldre

tvinger barna til deltakelse, gjør seg ikke gjeldende blant syrere. Det vil si at syriske flyktninger som oppsøker disse arrangementene eller Facebook-gruppene, må ha en viss interesse for høyere utdanning fra før av.

Jeg vil også påpeke at disse plattformene ikke kun består av syrere. Andre arabisktalende er også deltakere. Slik det ser ut støtter mine funn Nygård (2021) sin kritikk av etnisk kapital. Det kan altså være relevant å forstå etnisk kapital ikke kun ut fra egen etnisk gruppe, men tilhørighet til andre etniske minoriteter i tillegg. Så selv om de syriske flyktningene ikke har et tett sammenknyttet nettverk, ser det fortsatt ut til at det eksisterer ressurser der. Disse ressursene kan igjen bidra til å lette på de motbakkene man som flyktning kan møte på i utdanningsløpet i Norge.

Videre i den andre dimensjonen «Normer», viste jeg at utdanningsfremmende normer og holdninger er godt internalisert. Kriteriene for Modoods (2004) andre dimensjon blir med andre ord oppfylt. Basert på det informantene forteller, gis utdanning verdi. Det blir forstått som et middel til status, økonomisk kapital, en sikker jobb eller til å kunne endre situasjonen i Syria. Hos andre er utdanning et mål i seg selv, i form av å bli opplyst, lære å tenke kritisk, få kompetanse, men også for å kunne jobbe med noe man selv liker og har interesse for. Disse holdningene rundt utdanning illustrerer verdien utdanning gis blant dem jeg snakket med.

De syriske flyktningenes foreldre, spesielt fars, autoritære oppdragelsesstil så ut til å ha bidratt til å overføre den type verdier, ved at fedrene satte tydelige forventninger og krav overfor barna allerede i barndommen. For andre, ble dette gjort ved at foreldrene veiledet, støttet og motiverte barna til gode og riktige valg under grunnskolen og før studiene. Den type makthierarki som enkelte av mine informanter ble møtt med, samsvarer med andre studier. Tidligere forskning viser at foreldres makt og kontroll er et viktig element for at de unge lærer å jobbe hardt og at utdanning ses på som verdifullt (se Engebriksen og Fuglerud, 2007; 2009; Leirvik, 2010; Portes og Rumbaut, 2001; Zhou og Bankston, 1994; Zhou, 2005). Hvem av foreldrene som har denne makten kan også variere. I Zhou (2005) sin studie om amerikansk-kinesere i China Town løfter hun frem mor med tilstrekkelig autoritet over barna sine. Hvilken posisjon far hadde i relasjon til mor, blir ikke løftet særlig frem. I syriske hjem er det tydelig at far har denne posisjonen, og at mor er lenger ned i hierarkiet.

For å forstå hvorfor foreldre kan presse eller veilede barna til å ta høyere utdanning, viser tidligere forskning at dette kan skyldes at høyere utdanning blant annet symboliserer vellykket oppdragelse eller god integrering inn i vertslandet innad det etniske nettverket (Se f. eks Leirvik, 2010; Leirvik, 2012; Zhou, 2005). Blant de informantene jeg snakket med så det ut til at enkelte foreldre vektla utdanning i Syria fordi det kunne bidra til å høyne familiens posisjon i lokalsamfunnet. Å ta høyere utdanning, med spesifikke utdanningsretninger, ga status og kunne bidra til oppadgående sosial mobilitet. Lignende tendenser kan også observeres i Norge ved at familien blir behandlet med mer respekt, hvis deres barn begynte å studere en prestisjetungt fag. Det vil si at enkelte av informantene møtte på andre utenom familien som også verdsatte utdanning og spesifikke utdanningsretninger.

Det var likevel ikke kun i familien og med bekjente man møtte normer hvor utdanning stod høyt. Venners felles ambisjoner om å fullføre høyere utdanning, så ut til å være en viktig motivasjonskilde for hverandre. Råd, veiledning, hjelp og støtte var tilgjengelige ressurser i disse relasjonene, nevnes det. Slike ressurser så også ut til å baseres på normer som innebærer at man ikke skal gå og «være lat» eller «nave» i Norge. Bankston og Zhou (1997) har vist at venner med samme etniske bakgrunn kan fremme et utdanningsdriv som følge av at utdanning verdsettes dem i mellom og at de inspirerer hverandre. Igjen var denne «hjelpen» ikke kun begrenset til syrere, men også arabisktalende, muslimer eller andre med like familieforhold som de opplevde å ha noe felles med. Denne motivasjonen kunne også komme fra folk man kjente fra Syria, men som bor i andre land. Transnasjonale relasjoner ble også fremhevet som et viktig element, og dette samsvarer med Nygård og Behtoui (2020) sin studie som viser at relasjoner på tvers av landegrenser også kan være en viktig ressurs, også innen utdanning. Dette er i form av den motivasjonen som overføres og skapes i disse relasjonene. Under det første analysekapittelet nevnte jeg også hvordan normer rundt generøsitet og felleskap fra Syria bidro til at man veiledet hverandre også i en norsk kontekst. Dette var normer som også viste seg å være positiv for å skape utdanningsdriv.

De syriske flyktingene jeg snakket med kunne også møte utdanningsfremmende normer i form av å observere andre i det etniske nettverket. For eksempel gjennom å se at andre syriske flyktinger har studert og blitt lege, ingeniør eller farmasøyt, skapes forbilder og dette minner om det som tidligere forskning beskriver som normativ identitet (se Leirvik, 2014; Modood, 2004). Et utdanningsdriv skapes, ved at de syriske flyktingene «står på» og opplever det som

mulig å gjennomføre høyere utdanning, fordi andre som kommer fra tilsvarende posisjon og med samme etniske bakgrunn har klart å få det til.

Et moment som jeg må nevne, men som ikke ser ut til å ha en virkning på utdanningsdriv, slik man har sett hos andre etniske grupper, er takknemlighetspraksis. I intervjuene stilte jeg informantene en rekke spørsmål for å kartlegge om takknemlighetspraksis, som er vektlagt i forskningslitteraturen, også gjør seg gjeldende. Blant dem jeg snakket med, opplevde jeg ikke at det å vise takknemlighet til foreldrene sine har vært en grunn til at de studerer. Det var med andre ord ingenting i materialet som gikk i de retninger. En av grunnene til dette kan skyldes at informantene er voksne og som i enkelte tilfeller har kommet til Norge på egenhånd. I tidligere forskning fremheves takknemlighetspraksis i forbindelse med at foreldre har ofret mye ved migrasjon for å skape en bedre fremtid for barna sine (se Helland, 2013; Leirvik, 2010; Portes og Rumbaut, 2001; Suarez-Orozco, 1991; Zhou og Bankston, 1994). Selv om takknemlighetspraksis ikke står like sterkt i form av å tilbakebetale foreldrene, betyr det ikke at informantene ikke viser lojalitet og respekt ovenfor foreldrene. Det kan tenkes at jeg hadde kommet frem til samme resultat forskningslitteraturen tilsier, om informantene mine hadde kommet til Norge i tidlig barndom og ikke som ungdom eller voksen.

For å gi en konklusjon på den andre dimensjonen, kan en, basert på det som blir fortalt, si at familien, venner og bekjente deler noen felles normer knyttet til å ta høyere utdanning. Selv om syrere møter en del barrierer i form av språkvansker eller forsinkelse i utdanning på grunn av hyppig flytting, er det tydelig at de også har støtte og hjelp fra hverandre.

I den siste dimensjonen «Normdriv», så vi at sterk sosial kontroll ikke ser ut til å utøves i Norge. De syriske flyktingene opplever mer frihet til å handle etter egne ønsker. Konstant overvåking som tidligere forskning har løftet frem (Engebriksen og Fuglerud, 2007; 2009; Leirvik, 2016; Zhou, 2005), erfares ikke på samme måte blant de syriske flyktingene jeg snakket med. Slik det ser ut viser det seg at Modoods sin siste dimensjon ikke heller oppfylles. Spørsmålet er hvor stor betydning den manglende sosiale kontrollen har?

Ettersom alle dimensjonene ikke er til stede kan en argumentere for at det ikke går an å snakke om etnisk kapital blant syrere, ettersom kravene for Modoods tredelte kausale modell ikke er oppfylt. Men dette er ikke hele bildet, fordi enkelte aspekter står sterkt. Man ser for eksempel at utdanningsfremmende normer er internalisert og man ser at de samme normene

og verdiene deles blant venner, bekjente og i familien, i Syria og i Norge. I tillegg har de også tilgjengelig ressurser i nettverket.

Selv om alle de tre dimensjonene som beskriver etnisk kapital ikke er til stede i Norge, så man at de var det i Syria, noe jeg redegjorde for underveis i analysekapitlene. I hjemlandet var nettverket tett og man sto hverandre nær. Utdanningsfremmende normer i form av verdsetting av utdanning var også til stede. Det samme gjelder sterk sosial kontroll. Andre praksiser som sammenligningskultur ble også utført. Slik det ser ut, kan det tenkes å være en av grunnene til at det at nettverket ikke er tett og sammensveist i Norge eller at det ikke utøves sterk sosial kontroll går fint, nettopp fordi de tre dimensjonene var til stede i Syria. Etersom informantene har levd store deler av sitt liv i Syria, og ut ifra måten de vektlegger høyere utdanning, ser det ut til at de normene, verdiene og sanksjonene som var tilstede i hjemlandet, har blitt internalisert gjennom sosialisering. En form for normativ identitet er skapt, noe som forklarer hvorfor de ser ut til å ha et betydelig utdanningsdriv. Jeg tolker det i den retning at de syriske flyktningene jeg snakket med kanskje har fått overført et utdanningsdriv allerede i Syria, med unntak av en som ble påvirket av vennen sin i Norge. Ved at de likevel møtes av de samme normene fra andre syrere eller for eksempel andre arabisktalende Norge, kan det tyde på at utdanningsdrivet forsterkes. Slik det ser ut kan man kanskje likevel snakke om etnisk kapital fordi dimensjonene var til stede i Syria og fordi hjelp og støtte er tilgjengelig i Norge. Dette viser dermed viktigheten av å ta med et historisk perspektiv for å kunne se flere sammenhenger. Vi kan konkludere med at det går an å snakke om etnisk kapital blant syrere, men eventuelt ikke i like stor grad som vi har sett hos andre etniske grupper.

For å vurdere om mine funn kan si noe mer om den øvrige syriske befolkningen i Norge, er det behov for både flere kvalitative studier og for kvantitative studier som for eksempel har en spørreundersøkelse som tar utgangspunkt i etnisk kapital. Det kunne også vært interessant å se nærmere på andre flyktninggrupper enn syrere, for å se om noe av det samme gjør seg gjeldende hos dem. En annen vei å gå er å se på hvordan det etter hvert går med barna til syriske flyktningene i skolen. Gjør de det for eksempel godt, eller tar de høyere utdanning?

Når det gjelder mulige videreføringer av arbeidet innen eget forskningsfelt kunne det vært interessant å gå mer i dybden av om etnisk kapital må ses i relasjon til klasse, slik at man kan se hvorvidt Kindt (2017) og Shah, Dwyer og Modood (2010) sin kritikk av etnisk kapital stemmer for syrere. Forskerne mener at det er en større sammenheng enn antatt. Det var for

omfattende for denne oppgaven å utforske en slik tematikk, men det kan være interessant å se nærmere på i fremtidig forskning.

Litteraturliste

- Archer, L. og Francis, B. (2006). Challenging Classes?: Exploring the Role of Social Class within the Identities and Achievement of British Chinese Pupils. *Sociology*, 40(29), 29-49.
- Backe-Hansen, E. & Hydle, I., (2010). *Sosial kapital og andre kapitaler hos barn og unge i Norge : Flervitenskapelige politikk- og forskningsutfordringer* (Vol. 20/2010, NOVA-rapport (trykt utg.)). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? nr. NOVA rapport 15/2003. Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring
- Bakken, A., & Hyggen, C. (2018). Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående. Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?.
- Bankston III, C. L. (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement: The host country context and contradictory consequences. *Sociology of education*, 77(2), 176-179.
- Bankston, C., & Zhou, M. (1997). Valedictorians and delinquents: The bifurcation of Vietnamese American youth. *Deviant Behavior*, 18(4), 343-364.
- Baron, S., Field, J., & Schuller, T. (Eds.). (2000). *Social capital: Critical perspectives*. OUP Oxford.
- Basit, Techmina N. (1997): "I Want More Freedom, But Not Too Much": British Muslim girls and the dynamism of family values. *Gender and Education* 9: 425-440.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Birkelund, G. & Mastekaasa, A., (2009). *Integrert? : Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forl.
- Bjelland, V. (2018, 1. august). Syriske Omar (25) kom inn på ingeniørstudium – tre år etter at han flyttet til Norge. *NRK*. Lest 20. august 2021
- Borjas, G. J. (1992). Ethnic Capital and Intergenerational Mobility. *Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 123–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.3386/w3788>
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital. I Richardson, John G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York. Greenwood Press.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brian, K. (2007). *OECD Insights Human Capital How what you know shapes your life: How what you know shapes your life*. OECD publishing.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utgave.). Oxford: Oxford University Press.
- Bø, I., & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: innføring i nettverkstenkning*. Universitetsforl..
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utgave). Oslo: Universitetsforl.
- Din, I. (2006). *The New British. The Impact of Culture and Community on Young Pakistanis*. Aldershot: Ashgate.
- Dzamarija, M. T. (Red) (2018). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre fra Syria. Rapport 2018/24. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/355170?ts=1645efbce30>
- Ellingson, L. L. (2012). Interview as Embodied Communication. I Gubrium, J., Holstein, J., Marvasti, A., & McKinney, K. (2012). *The SAGE handbook of interview research : The complexity of the craft* (2. utgave). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Engebrigtsen, A. & Fuglerud, Ø. (2007). *Ungdom i flyktningefamilier. Familie og vennskap - trygghet og frihet?* Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Engebrigtsen, A., & Fuglerud, Ø. (2009). *Kultur og generasjon: tilpasningsprosesser blant somaliere og tamiler i Norge*. Universitetsforl.
- Erel, U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology*, 44(4), 642-660.
- Eriksen, T. H. (1998). Små steder–store spørsmål. (3. utgave). *Innføring i sosialantropologi*, 2.
- Evason, R (2016). Syrian Culture. Hentet fra: <https://culturalatlas.sbs.com.au/syrian-culture/syrian-culture-references#syrian-culture-references>
- Farr, J. (2004). Social capital: A conceptual history. *Political theory*, 32(1), 6-33.
- Fekjær, S., & Leirvik, M. (2011). Silent gratitude : Education among second-generation Vietnamese in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, S. 117-134.

- Feliciano, C., & Lanuza, Y. R. (2017). An immigrant paradox? Contextual attainment and intergenerational educational mobility. *American Sociological Review*, 82(1), 211-241.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gibson, M.A. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press
- Grindland, M. V. (2009). Minoritetslevers frafall fra videregående opplæring. I Birkelund, G. & Mastekaasa, A., (2009). *Integrert? : Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forl.
- Grøgaard, J. B., Helland, H., & Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående*. NIFU STEP.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2011). *Conducting an in-depth interview*. University of Florida Cooperative Extension Service. Gainesville, FL: Institute of Food and Agricultural Sciences.
- Guribye, E., Hidle, K., & Nyhus, E. K. (2014). Innvandererdrivet. Skolearbeid og inkludering blant minoritets- og majoritetslever i videregående opplæring i Kristiansand. En pilotstudie. FoU-rapport nr. 7/2014. Kristiansand: Agderforskning.
- Hegna, K. (2010). Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen—kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1).
- Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-305.
- Helland (2013). Hvem får best karakterer og hvordan kan prestasjonsforskjeller forklares? I Heggen, K., Lauglo, J., & Helland, H. *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forl.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utgave). Oslo: Universitetsforl.
- Hotvedt, S. K. (2015, 12. juni). Danmark: Syriske flyktninger er «drømmeflyktninger». *NRK*. Lest 20. august 2021
- Johnson, J. M. & Rowlands, T. (2012). The Interpersonal Dynamic of In-Depth Interviewing. I Gubrium, J., Holstein, J., Marvasti, A., & McKinney, K. (2012). *The SAGE handbook of interview research : The complexity of the craft* (2. utgave). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Jonsson, J. O., & Rudolphi, F. (2011). Weak Performance—Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487–508.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcq021>

- Khan, I. A., & Ghani, U. (2018). Hasad (malicious envy) and ghibtah (descent envy): History, culture and philosophy. *J Psychol Psychother*, 8(2), 1000337.
- Kilpatrick, S., Field, J., & Falk, I. A. N. (2003). Social capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development. *British educational research journal*, 29(3), 417-433.
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdrev eller middelklassedrev?. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(01), 71-86.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, 28(03), 219-233.
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utgave). Bergen: Fagbokforl.
- Krange, O. og Bakken, A. (1998). Innvandrerdrevs skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 39(3), 381- 410.
- Kumar, R. (2005). *Research methodology : A step-by-step guide for beginners* (2. utgave). London: SAGE.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Oversatt av Anderssen, T., og Rygge, J.) Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauglo, J. (1996). Motbakke, men mer driv? Innvandrerdrev i norsk skole. Oslo: Norges forskningsråd og Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring
- Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth. I S. Baron, J. Field og T. Schuller (red.), *Social Capital: Critical Perspectives* (s. 142-167). Oxford: Oxford University Press.
- Lauglo, J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning* (Vol. Nr. 6/2010, NOVA). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Lauglo, J (2013). Sosial kapital for ungdommers utdanning. I Heggen, K., Lauglo, J., & Helland, H. *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forl.
- Lee, J., & Zhou, M. (2014). The success frame and achievement paradox: The costs and consequences for Asian Americans. *Race and Social Problems*, 6(1), 38-55.
- Leirvik, M. S. (2004) *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? - En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo
- Leirvik, M. S. (2010). "For mors skyld". Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1).

- Leirvik, M. S. (2012). «Å ta kunsthistorie eller statsvitenskap er en luksus ikke alle kan unne seg»–Kan utdanningsatferd forstås ut fra ulike kapitalformer i etniske nettverk?. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(02), 190-216.
- Leirvik, M. S. (2014). *Mer enn klasse: betydningen av "etnisk kapital" og "subkulturell kapital" for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Leirvik, M. S. (2016). «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(02), 167-198.
- Leseth, A., & Tellmann, S. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Li, G. (2008). Parenting practises and schooling: the way class works for new immigrant groups. I L. Weis (red.), *The Way Class Works. Readings on school, family and the economy* (s. 149-166). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lund, T. (2010). Causal inferences in the Campbellian validity system. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 205-220.
- Lynnebakke, B., Pastoor, L. D. W., & Eide, K. (2020). Young refugees' pathways in (to) education. Teacher and student voices: Challenges, opportunities and dilemmas. *CAGE Project Report Study 3a. MESU, University of Copenhagen*.
- Modood, T. (2004). Capitals, ethnic identity and educational qualifications. *Cultural trends*, 13(2), 87-105.
- Modood, T. (2005). The Educational Attainments of Ethnic Minorities in Britain. I G. C. Loury, T. Modood og S. M. Teles (red.), *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK* (s. 288-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mohyuddin, A., & Awan, H. M. (2015). Protection from the evil eye-through Nazar Butto: A symbolic analysis in anthropological perspective. *IAHRW International Journal of Social Science*, 3(4), 484-488.
- Moldenhawer, B. (2005). Transnational Migrant Communities and Education Strategies among Pakistani Youngsters in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(1), 51-78.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Moore, N., & Library Association. (1987). *How to do research* (2. utgave). London: Library Association.

- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk Tidsskrift*, (3), 129-148.
- Nadim, M. (2017). Familien som ressurs eller hinder? Etterkommerkvinnens deltagelse i arbeid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(01), 35-52.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utgave). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NSD (2021). Fyll ut meldeskjema for personopplysninger. Lest 10. 10. 2021. hentet fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Nyberg, T. E., Grøgaard, J. B., & Arntzen, A. (2016). Påvirker sosial kapital kommunale styringsprestasjoner i Norge?. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(04), 397-435.
- Nygård, O. (2021). Pre-Migration Status, Social Capital, and the Educational Aspirations of Children of Immigrants in Disadvantaged Swedish Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
- Nygård, O., & Behtoui, A. (2020). Access to social capital and educational returns for children of immigrants: Evidence from three Swedish studies. *Nordic Journal of Migration Research*, 10(2).
- Nysæther, L. A. (2004). Kan begrepet sosial kapital anvendes i sosialt arbeid?. *Nordisk sosialt arbeid*, 24(01), 63-76.
- Persson, H. T. R. (2008). Social capital and social responsibility in Denmark: more than gaining public trust. *International review for the sociology of sport*, 43(1), 35-51.
- Ponterotto, J. G. (2006). Brief note on the origins, evolution, and meaning of the qualitative research concept thick description. *The qualitative report*, 11(3), 538-549.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*, 24(1), 1-24.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Univ of California Press.
- Rubin, H., & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing : The art of hearing data* (3. utgave). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Reisel, L., Hermansen, A. S., Kindt, T. (2019) Norway: Ethnic (In)equality in a SocialDemocratic Welfare State. I Stevens, P., & Dworkin, A. (red). *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Rytter, M. (2011). Money or Education? Improvement Strategies Among Pakistani Families in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 197-215.

- Sari, H. Y., Gelbal, S., & Halil, S. A. R. I. (2020). Factors Affecting Academic Self-efficacy of Syrian Refugee Students: A Path Analysis Model. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(2), 266-279.
- Schneider, L. (2018). Access and aspirations: Syrian refugees' experiences of entering higher education in Germany. *Research in Comparative and International Education*, 13(3), 457-478.
- Shah, B., Dwyer, C., & Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young British Pakistanis: Mobilizing 'ethnic capital'?. *Sociology*, 44(6), 1109-1127.
- Shoup, J. (2008). *Culture and customs of Syria* (Culture and customs of the Middle East). Westport, Conn: Greenwood Press.
- Showkat, N., & Parveen, H. (2017). In-depth Interview. *Media and Communication Studies*. Sigdel, T. P. (2014, 11 18). Prospects of Ecotourism in Bandipur. *The Third Pole: journal of Geography Education*, 11, 50-55.
- Skauge, M., & Hjelseth, A. (2021). Organisert idrett og skole som komplementære og konkurrerende arenaer: ulike mønstre for minoritets-og majoritetsungdom?. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(01), 23-43.
- Sletten, M. A. (2001). Det skal ikke stå på viljen. *Utdanningsplaner og yrkes-ønsker blant Osloungdom med innvandrerbakgrunn*. Oslo: NOVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- SSB (2018, 15. mars). Slik definerer SSB innvandrere. Hentet 9. September fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Støren, L. A. (2009). *Choice of Study and Persistence in Higher Education by Immigrant Background, Gender, and Social Background*nr. 43/2009. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning
- Suarez-Orozco, M. M. (1991). Immigrant Adaptation to Schooling: A Hispanic Case. I M. A. Gibson og J. U. Ogbu (red.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (s. 37-61). New York: Garland Publishing.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjønndal, A., & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder* (1. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- UDI (2021). Statistikk om innvandring. Hentet 2. juni 2021 fra <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/statistikk/>
- Ugelvik, T. (2019). *Sosial kontroll*. Oslo: Universitetsforl.
- United Nations High Commissioner for Refugees (2020). Regional Strategic Overview. Hentet fra: <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/73116>
- Vassenden, A., & Bergsgard, N. A. (2012). Et skritt tilbake?. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 15(01), 97-120.
- Vedøy, G. & Vassenden, A. (2020). Innvandrersorganisasjoners og -menigheters bidrag til innvandrerelevans skoleprestasjoner. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(2), 148-160.
- Watenpaugh, K. D., Fricke, A. L., & King, J. R. (2014). *The war follows them: Syrian university students and scholars in Lebanon*. New York, NY: Institute of International Education.
- Ystaas, S. og Kirkerud, K. (2016, 23. januar). Yaman (14) lærte seg norsk på rekordtid – nå har han begynt på skolen. *TV2*. Lest 20. august 2021
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23, 63-95.
- Zhou, M. (2005) 'Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks of social relations', in Loury, G.C., Modood, T. and Teles, S.M. (eds) *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK*. Cambridge: Cambridge University Press, 131-59.
- Zhou, M., & Bankston III, C. L. (1994). Social capital and the adaptation of the second generation: The case of Vietnamese youth in New Orleans. *International migration review*, 28(4), 821-845.
- Zhou, M., & Bankston III, C. L. (2001). Family pressure and the educational experience of the daughters of Vietnamese refugees. *International migration*, 39(4), 133-151.

Vedlegg 1

Intervjuguide – spørsmål til intervju

Innledende, personlige faktaspørsmål

- Vil du starte med å fortelle litt om deg selv og hva du gjør?
- Hvor gammel er du?
- Hvor bor du, og hvordan trives du der?
- Bor familien din nær deg?
- Har du noen hobbyer eller andre aktiviteter du holder på med i fritiden? /Hva gjør du på fritida? Og hvem er du sammen med?

Utdanningsvalg og mål

- Har du kommet i gang med høyere utdanning / hva er planene dine for høyere utdanning?
- Har du arbeid ved siden av studiet? Arbeidet du før du begynte å studere?
- Hvilke mål har du satt deg, i forhold til utdanning og jobb i Norge? Hva var grunnen til at du valgte/vil velge dette studiet?
- Hvordan tenkte du når du skulle velge høyere utdanning? Hva var viktig for deg? Hva la du vekt på når du vurderte ulike alternativer?
- Til hvilken grad har fremtidig inntekt hatt noe å si for ditt utdanningsvalg? Vil man kunne tjene godt med denne utdanningen?
- Hvor fikk du/har du fått tilgang til informasjon om ulike universiteter og høyskoler, og studieemner som tilbys?
- Hvem snakket du med da du skulle bestemme deg/hvem har du planer om å snakke med? Hvilke råd ble gitt/hvilke råd tror du du vil få? Valgte du å følge rådene/tror du du kommer til å følge rådene? Hvorfor?
- Vet du om noen andre som tar/har tatt denne utdanningen? Har det hatt noe å si for ditt valg?
- Har familien din vært opptatt av at du skal ta høyere utdanning? På hvilken måte har de uttrykket denne forventningen til deg? Hva tenker du om det?
- Er/var det viktig for deg at foreldrene dine er/var fornøyd? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Er det noen andre enn familien som har inspirert deg til valg av utdanning og yrke?
Hvem da?
- Opplevde/oplever du det som lett/enkelt å velge utdanningsretning? Kan du utdype hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det viktig for deg å fullføre høyere utdanning i Norge? Hvorfor?
- Hvor motivert føler du deg til å fullføre utdanning? Hva tror du det kommer av?
- Ville det vært mindre viktig om du bodde i Syria? Hva er grunnen til det?
- Er det noen hindringer som gjør at det kan være vanskelig å nå målene du har satt?
(for eksempel språklige utfordringer, tid, mangel på tilgang til informasjon, kulturelle vansker, økonomiske utfordringer?)
- Hvis du kan tenke tilbake til når du har hatt utfordringer med skolearbeid tidligere i Norge: er det noen andre personer enn i skolen du har kunnet spørre om hjelp? Vet du hvem du kan spørre i en fremtidig sammenheng?

Vennekretsen i Norge

- Kan du fortelle meg litt om vennene dine? (Mangfold, alder, høyere utdanning.)
(Fortell informanten at det ikke er nødvendig med å gjengi navn på personer) Hvor kommer de fra? Har du venner som er fra Syria? Har du venner som ikke er fra Syria?
- Hvor viktig er deres nasjonalitet for deg? (For eksempel om det er vanskeligheter med å forstå hverandres verdier og normer)
- Har det vært lett å få seg venner i Norge? Hvordan da?
- Hvem av vennene dine føler du at du har mest til felles med? Hvem står deg nærmest? Hvor ble dere kjent? Kan dere snakke om alle slags temaer?
- Hvilke utdanningsambisjoner har vennene dine? Har de begynt å jobbe?
- Hvor ofte er du i kontakt med/eller møter du dine syriske venner? På hvilken måte holder du og dine syriske venner kontakten, i disse koronatider? (er det for eksempel gjennom sosiale medier, snapchat, instagram, facebook, eller pleier dere å møtes fysisk, gjøre forskjellige aktiviteter, eller er det gjennom utdanning)
- Vil du beskrive for meg hvordan et typisk møte/samling ville sett ut mellom dere? Hva ville dere snakket om/gjort?
- Føler du at dine syriske venner har en innvirkning på deg? På hvilken måte? Opplever du å påvirke/inspirere dem?

- Pleier dere (du og dine syriske venner) å snakke om nyheter fra Norge eller fra Syria (eller begge deler)? Hva slags nyheter er dere opptatt av? Gir dere hverandre andre former for informasjon? (For eksempel i forbindelse med skole/jobb/ting dere har fått høre fra andre igjen/noe dere har lest, koronatiltak)

Det syriske miljøet og status

- Finnes det et syrisk miljø der du bor? Opplever du å være en del av dette miljøet? Har de noen aktiviteter, fester o.l.?
- Vil du beskrive det å være en del av et syrisk miljø som viktig for deg i Norge? På hvilken måte?
- Tror du det er viktig for andre syrere å være en del av et syrisk miljø? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva er det som gir status blant syrere i Norge? (velstand, ære, å være en eldre voksen, andre ting?)
- På hvilken måte er det å ta høyere utdanning viktig for ens status, blant syrere i Norge? Hva er det som gjør at det er viktig/hvorfor tenker du at det ikke er viktig?
- Er det noen utdanningsretninger eller yrker som er mer anerkjent/bedre enn andre i det syriske miljøet? Hvilke?
- Hvis du forteller andre hva du studerer, hvilke reaksjoner får du fra forskjellige miljøer? Har du opplevd å bli møtt med misunnelse? Hvem har gitt uttrykk for dette? Hvorfor tror det er slikt? Har du blitt møtt med respekt?
- Hva tror du gir en respekt, blant syrere?
- Opplever du at dine valg har noe å si for din families status? Vil det å ta seg en høyere utdanning/få seg en god jobb, påvirke familiens sosiale posisjon/status blant syrere? På hvilken måte?
- Hvem har status og makt i det syriske miljøet? Hvem lytter man til når man trenger råd? (eldre bror, far, mor, en med erfaring, en med velstand?)
- Fortell intervjuperson at: *forskning viser at blant pakistanere og indere som har mye penger er det å vise frem velstand – hus og bil, gull/smykker – noe som gir signaler om at man har hatt suksess i Norge. Andre viser frem barnas utdanning – feks ved å sammenlikne karakterer eller ha fest for barna når de er ferdig med feks legestudier.*

Da får man vist omverdenen at man klarer seg godt i Norge. Er det vanlig blant syrere i Norge?

- Er det viktig i det syriske miljøet å vise frem at man har oppnådd suksess i det norske samfunnet? Hvordan viser man andre at en selv eller sine barn har oppnådd suksess – økonomisk, utdanningsmessig, eller andre ting?
- Er det vanlig å snakke om hva andre syrere gjør og ikke gjør, blant syrere? (ryktespredning/sosialt publikum) Er det noe du har erfart? På hvilken måte?
- Vil du fortelle meg en ting du synes er veldig fint med det syriske miljøet? Er det noe du gjerne skulle ønsket var bedre?
- Er du kjent med ordet «nazar»/beskyttelse mot ondt/skittent øye «hasad»? Forklare: *at dette er vanlig i Midtøsten-land, om at man må beskytte seg for andres onde energi pga. sjalusi/misunnelse osv.* Er det noe som er gjeldende i det syriske miljøet? Vet du om noen som tror på det? Har det noe å si for hva du forteller og ikke til venner og bekjente, i forbindelse med fremtidige planer/dine tidligere suksesser? Har det noe å si for hva familien forteller andre, om egen suksess eller barnas utdanningssuksess?

Oppvekst og utdanning i Syria

- *Husk å si ifra om at mange er opptatt av at oppdragelsen påvirker utdanningsvalg, og derfor ønsker jeg å stille noen spørsmål om hvordan livet har vært før reisen til Norge.*
- Hvis vi går over til livet og oppvekst i Syria, vil du beskrive området du og foreldrene dine er fra, for meg? Hvor i Syria bodde du?
- Hvordan vil du beskrive din barndom? Hvordan var oppveksten din i Syria?
- Vokste du opp med foreldrene dine eller andre nære familiemedlemmer?
- Hvor mange bodde du sammen med i hjemmet?
- Hvordan husker du relasjonene mellom familiemedlemmene dine? (harmonisk, mye krangling, monotont?)
- Hvem har du spesielt tilbrakt tid sammen med gjennom oppveksten?
- Hvem har formet og påvirket deg mest i livet?
- Hva slags utdanning var det i Syria? (barneskole, ungdomsskole, vgs. høyere utdanning)
- Hadde du tenkt til å ta høyere utdanning/Har du høyere utdanning fra Syria?

- Hadde alle muligheter til å ta utdanning i Syria?
- Gikk du på skole i landsby eller i storby?
- Har du jobberfaring fra Syria?
- *I Norge har man noe som heter potetferie, også kalt dagens høst ferie. Før i tiden måtte alle, store og små, hjelpe til med å plukke poteter på gårdene i en uke. Det sies å ha vært normalt å hjelpe til med jordbruk og lignende i felleskap, i sommerferiene eller i andre fridager også i Syria.* Har du måttet bidra til det?
- Hvilken status hadde familien din i Syria? (før krigen). Hva jobba de med? Hva slags utdanning hadde de? Var det vanlig? Hvilken status vil du si at familien din har i Norge? På hvilken måte har deres status/posisjon endret seg etter at de kom til Norge?
- Hva ga status der du kommer fra? Hva gir status nå? Er det det samme?

Relasjon med foreldre

- Føler du at du er nær dine foreldre? Hva gjør at du er nær?
- Hvordan viser de deg omsorg? På hvilken måte viser de at de er glad i deg? Hvordan viser du dem det?
- Kan du snakke med foreldrene dine om du har problemer i livet? Snakker dere om vanskelige ting?
- Har du kunnet sagt foreldrene dine imot tidligere hvis dere har vært uenig? Hvorfor/hvorfor ikke? Er det unormalt å ikke høre på foreldrene sine? Hva er konsekvensen av å ikke gjøre det?
- Er du takknemlig overfor dine foreldre? Hvordan viser du foreldrene dine at du er takknemlig?
- Tenker du at foreldrene dine er stolte av deg? Hvordan viser de dette?
- Gir foreldrene dine deg ros/Har foreldrene dine vært flinke med å gi deg ros? På hvilken måte?
- Hva gjorde dine foreldre for at du/dere skulle lykkes? Hvordan har de motivert deg til for eksempel å ta høyere utdanning? Eller er det andre ting de har lagt mer vekt på?
- På hvilken måte vil du si at ditt liv i Syria har vært forskjellig fra livet i Norge?
- Hvordan vil du beskrive foreldre og barns relasjon i syrisk kultur? Og deres posisjon og rolle i en familie?

- Har du noen kjennskap til om dine foreldre hadde tette og nære bånd med sine foreldre?
- Hvordan uttrykker man respekt til foreldre i Syria? Hvordan viser/viste du det?
- Vil du beskrive dine foreldre som typiske syrere? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er foreldrene dine en del av et syrisk miljø?
- Er det/har det vært viktig for foreldrene dine hvordan andre i Syria/det syriske miljøet i Norge oppfatter dem og deg? Hva blir lagt vekt på? (utdanning, økonomi, væremåte) Hvordan har de vist deg det?

Krigen i Syria

- Hvordan var livet før krigen?
- Hvordan var det under krigen?
- På hvilken måte endret krigen livet til familien din?
- På hvilken måte endret krigen livet ditt?

Flukt og reise til Norge

- Kan du fortelle litt om reisen til Norge?
- Hvor dyrt var det å komme seg til Norge?
- Hvordan foregikk det?
- Hadde du familie som bidro økonomisk til reisen?
- Når forlot du Syria og når kom du til Norge?
- Kom du alene eller med familie/bekjente?

Avsluttende kommentar

- Hvis du tenker på hvordan du har blitt oppdratt av dine foreldre, hva vil du videreføre til egne barn, og hva vil du gjøre annerledes?
- Føler du at du har et ansvar for hvordan syrere i Norge blir representert? På hvilken måte? Påvirker det dine ønsker for fremtida? (Utdanning, jobb)
- Er det noe annet du har tenkt på mens vi har snakka som du har lyst til å fortelle om? Er det noe du mener jeg ikke har fått med meg som er viktig?
- Hva tenker du om intervjuet og alt vi har dekket?

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse til intervju av deg med syrisk bakgrunn som tar eller ønsker å ta høyere utdanning i Norge

Forskningens formål

Jeg heter Lara Aref og er masterstudent fra det utdanningsvitenskapelige fakultet på UiO. Høsten 2020-våren 2021,- skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt. I prosjektet ønsker jeg å utforske hvilke vurderinger syriske flyktninger som tar eller har planer om å ta høyere utdanning i Norge gjør rundt sine utdanningsvalg, og hvilken betydning erfaringer fra barndom og oppvekst har for utdanningsvalg.

I dette prosjektet ønsker jeg å fokusere på flyktninger som klarer seg godt i det norske samfunn og som enten tar høyere utdanning eller som planlegger å ta det. Det å få kunnskap om de som har suksess er viktig, fordi det kan utgjøre en motvekt til det negative fokuset som ofte er i media og i den offentlige debatt.

Jeg håper du har lyst til å bidra til dette forskningsprosjektet. Dersom du vil stille til intervju, ta kontakt med meg på epost eller telefon.

Intervjuets innhold

I intervjuet vil jeg blant annet spørre spørsmål om din oppvekst i Syria, der jeg er interessert i å lære mer om hvilke regler og verdier din familie hadde, hva utdanning betydde i familien og hva slags status familien hadde i Syria. Jeg er også interessert i å lære mer om hvordan det syriske samfunnet var, og hvordan det var å vokse opp der. Jeg er også nysgjerrig på å høre om livet ditt i Norge, der jeg for eksempel vil spørre om utdanningsvalg og fremtidsplaner, hvilke forventninger de rundt deg har med tanke på utdanning, og hvilken verdi høyere utdanning har i det syriske miljøet i Norge.

Hvilke opplysninger blir registrert?

For å være sikker på at jeg får med meg det du forteller, vil det bli tatt lydopptak under intervjuet. Dette vil senere bli lagret på en kryptert harddisk som ingen andre enn meg har tilgang til.

Det er helt frivillig å delta. Når intervjuet er gjennomført har du rett til å ombestemme deg når som helst, uten at du trenger å forklare hvorfor. Da tar du kontakt med meg, og jeg vil slette lydopptak, utskrift av intervju og alle dine personopplysninger. Du har også rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som blir registrert om deg. Du kan spørre om å få utlevert en kopi av dette. Det innebærer at du kan få se hva slags informasjon som er blitt lagret. Dette kan du gjøre ved å ta kontakt med meg.

Du har også rett til å få slettet eller rettet opplysninger som er registrert om deg, hvis dette er ønskelig. Om du mener at opplysningene som er registrert ikke er behandlet på en riktig måte, har du mulighet til å klage til personvernombudet eller til Datatilsynet. Kontaktopplysninger kan du også få ved å ta kontakt med meg.

Hvordan vil opplysningene dine bli brukt?

Alt av informasjon som blir gitt under intervjuet vil behandles med full konfidensialitet. Det vil si at jeg ikke skal bruke navnet ditt eller andre personlig informasjon sånn at noen kan kjenne deg igjen. Når masteroppgaven er levert, vil jeg slette lydopptak, skriftlige notater av lydopptaker og personlige opplysninger som du har gitt. Planen er å være ferdig med masteroppgaven juni 2021, men i tilfelle utsettelse vil jeg beholde dataene innen desember 2021. I selve masteroppgaven vil personlig informasjon bli anonymisert.

Dette forskningsprosjektet er meldt til Personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD) og de har vurdert at forskningsprosjektet er i samsvar med de reglene som er for personvern.

Samtykke

For å kunne gjennomføre intervju, kreves det samtykke, noe som betyr at du må signere på at du frivillig deltar i dette prosjektet. Før selve intervjuet starter, vil jeg gå igjennom det som er

skrevet her for å være sikker på at du har skjønt hva det innebærer å stille opp til intervju og hvilke rettigheter du har.

Spørsmål om forskningsprosjektet?

Hvis du har spørsmål om forskningsprosjektet, eller ønske å benytte deg av dine rettigheter - ta kontakt med meg. Hvis ønskelig kan du også sende mail til min veileder fra OsloMet: Mariann S. Leirvik: MariannStaerkebye.Leirvik@oslomet.no. Du kan ta kontakt med NSD for spørsmål om personvern, på telefon (hverdager fra 10 – 12): +47 55 58 21 17 (tast 1).

Trenger du tolk?

Dersom du ønsker å ha intervjuet på arabisk og ikke norsk, vil jeg kunne ta med en tolk på intervjuet. Tolken vil ha taushetsplikt, noe som betyr at alt det som blir sagt i intervjuet ikke vil bli nevnt videre til noen andre.

Med vennlig hilsen

Lara Aref

Epost: laraar@student.uv.uio.no eller lara.aref@gmail.com

Tlf: 98010349

Vedlegg 3

Kommentar: Inne på Nvivo ble temaene kategorisert alfabetisk slik illustrert her. Denne tabellen er imidlertid kun en illustrasjon på hvilke temaer dataene i dette prosjektet ble sortert etter.

	1.informant	2. Informant	3. Informant	4. Informant	5. Informant	6. Informant	7. Informant
Annet informasjon							
Arabisktalende venner og bekjente							
Asylmottak/utdanning etter asylmottak							
Barndom i Syria							
Bykultur i Syria							
Det syriske miljøet og status							
Endring av livstil – Syria til Norge							
Familiebakgrunn							
Familierelasjon i dag							
Fremtidige utdanning- og arbeidsplaner							
Hyppig flytting							
Jobb, aktivitet og fritid per dags							

Konkurransesementalitet							
Korona							
Livet under krigen							
Lojalitet til andre syrere							
Motbakker i Norge							
Motivere hverandre (venner, familiemedlemmer, syriske bekjente etc.)							
Nav							
Normer i det syriske miljøet							
Overtro, sjalusi, skittent øye							
Reise til Norge							
Relasjon med foreldre i Syria							
Relasjon med søsken i Syria							
Relasjon med venner i Syria							
Relasjon med ytterligere familiemedlemmer i Syria							
Respekt blant							

syrrer							
Ryktespredning/sosial publikum							
Samhold blant syrrer i Norge							
Statusendring fra Syria til Norge							
Sterk sosial kontroll							
Stå-på-mentalitet							
Svak sosial kontroll							
Takknemlighetspraksis							
Tett sammensveide nettverk							
Utdanning i Syria							
Utdanning nå							
Venner fra andre land							
Vennerelasjon i dag							
Venners utdanningsambisjoner							