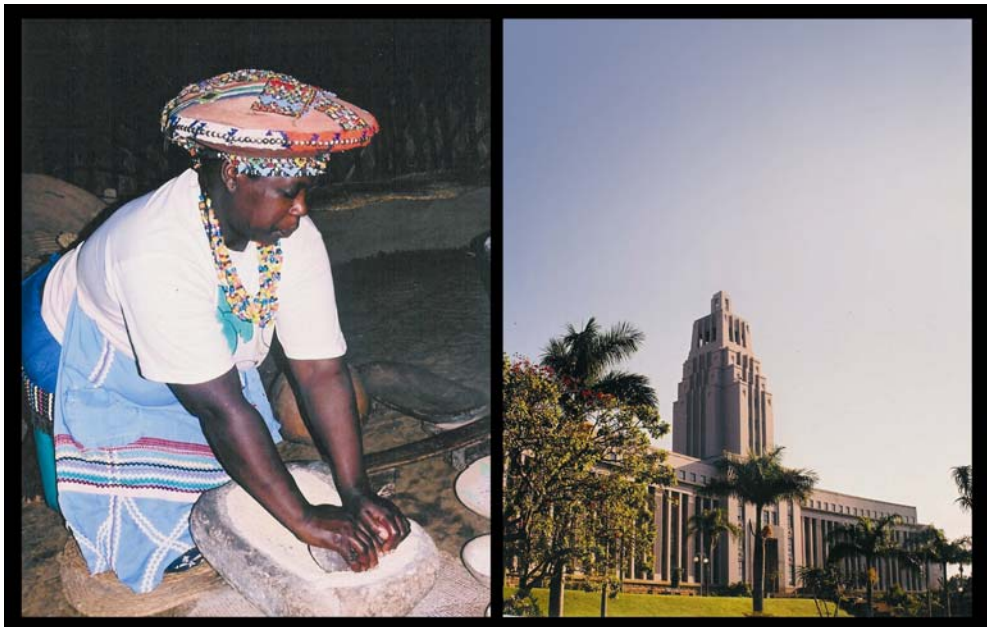


Utdanning mot alle odds

Om afrikanske kvinners utdanningsvalg og
studiesituasjon i Sør-Afrika



Lisbeth Bergan

Hovedoppgave i Sosiologi

Vår 2004

Cand. polit 1992

**Universitetet i Oslo
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi**

Takk

Under arbeidet med denne oppgaven er det mange som har bidratt til å gjøre skriveprosessen lettere. Min familie og venner har standhaftig oppmuntret meg fra ideen ble født og til det siste ordet ble skrevet og lagret. Takk for at dere har hatt tro på mitt prosjekt! Takk til Sivert for unnværlig hjelp til redigering, mamma og Åge for støtte på alle mulig tenkelige måter, i tillegg til tålmodigheten i skrivende stund. Takk til pappa og Wenche for god hjelp til alle grafer og avlastning, og mine søstre for inspirasjon ved motgang.

Veileder Line Eldring vil jeg takke for tålmodig arbeid og konstruktiv tilbakemelding. Din kunnskap om Sør-Afrika og diskusjoner om oppgaven har vært uvurderlig og fruktbart. Jeg vil også takke veileder Håvard Helland for god og grundig veiledning, og for å ha brukt tid utover det som var til rådighet.

Jeg vil så takke mine ti informanter. Uten deres hjelp ville denne oppgaven ikke hatt sin eksistens. Møtet med deres erfaringer og historier har vært grunnstenen i dette prosjektet, og det morsomste og mest givende i arbeidet.

I en slik prosess lurer man av og til på om man blir ferdig. Takk til studievenner for inspirerende samtaler om sosiologi og oppgaveskriving. Takk til Taran og lille Kasper for lekeavtaler, bilturer og mye annen støtte. Takk til Susanne, Rita, Linn og Kjerstin for samtaler som løftet arbeidet til det gjennomførbare. Kjerstin, dine råd og gjentatte oppmuntrende ord har hjulpet meg i mål. Jeg vil også takke Mai Britt for samtaler, meget gode råd og kritiske kommentarer, og Randi for lån av teknisk utstyr og utveksling av erfaringer. Takk til Ragnfrid, Marit og Sigrun for gjennom lesning og korrektur i slutfasen. Ikke minst vil jeg takke Sidsel for at du holdt ut med meg i alle spisepausene denne våren. Det var en drivkraft i seg selv å arbeide i følge mot levering.

Til slutt vil jeg takke Sebastian som har vært verdens mest tålmodige barn. Du beriket feltarbeidet med ditt barnesinn. Vi vil alltid huske "tutrofuglen". Det skal bli godt å være mye sammen i fremtiden, og legge den konstante dårlige samvittigheten i et avsluttet kapittel.

Oslo, juli 2004

Lisbeth Bergan

Sammendrag

Denne studien handler om ti afrikanske kvinners valg av høyere utdanning i Sør – Afrika etter apartheid, samt deres studiesituasjon. Tilgangen til høyere utdanning for den svarte delen av befolkningen har vært begrenset av rasepolitikken. I tillegg har klasse og kjønn bidratt til ulikheten i rekrutteringen til høyere utdanning i Sør – Afrika.

Det empiriske materialet er hentet fra et feltarbeid ved et universitet i Sør – Afrika. Oppgaven baserer seg på kvalitative intervju med 10 kvinnelige afrikanske studenter. Informantene har ulik sosioøkonomisk bakgrunn, men har på grunn av apartheid hatt små muligheter til å ta høyere utdanning. I tillegg har de hatt enda mindre frihet til å velge hvilken institusjon de vil studere ved, og hvilke fag de ønsker å ta. Rase, klasse og kjønn er derfor mekanismer som har styrt disse kvinnenenes valgfrihet.

Intervjuene gir informasjon om kvinnenenes erfaringer og refleksjoner ved valget av en universitetsutdanning, og tiden som student. De har alle gått på skoler for svarte under apartheid og har begynt en universitetsutdanning etter apartheid. Det er gjort lite kvalitativ forskning på hvilke faktorer som påvirker studenters valg av utdanning i Sør – Afrika. Jeg fokuserer derfor på noen av disse mekanismer som kan ha påvirket informantenes valg av utdanning.

Oppgaven har to analysekapitler hvor det første ser på mekanismer som førte til valget av en universitetsutdanning. Jeg benytter her tre ulike forklaringstradisjoner innenfor utdanningssosiologi som analytisk rammeverk. Med verditeoretiske og kulturteoretisk forklaringer, samt Boudons utdanningsmodell belyser jeg hva som synes å være faktorer som har ført til et slikt utdanningsvalg. Det siste analysekapittelet fokuserer på hvordan de opplever å være kvinne og svart student på universitetet i dagens Sør – Afrika. Her tar jeg utgangspunkt i Bourdiues begreper om kulturell, økonomisk og sosial kapital for å belyse muligheter og begrensninger informantene har møtt på underveis.

Intervjumaterialet viser at de for de fleste av informantene er det en tilfeldighet at de havnet ved et universitet. På tross av at interessen for utdanning ikke var like stor i alle informantenes miljø, har det vært en interesse hos kvinnene. Alle informantene har hatt enten foreldre, besteforeldre, lærere eller andre voksne som har sett verdien av at kvinner utdannes. Men de har hatt ulik erfaring i forhold til det å velge høyere utdanning. For et par var det et ”naturlig” valg. Men det var også fordi disse hadde bakgrunn fra gode private skoler, samt foreldre eller øvrig familie som hadde ressurser på daværende tidspunkt. Andre igjen hadde

vært fremmed for tanken inntil en lærer hadde fortalt om universitetet, og at det fantes muligheter for dem å studere.

Materialet indikerer og bekrefter at klassebakgrunn legger føringer for de forventningene som kvinnene har møtt når de valgte å ta høyere utdanning. I tillegg er forventninger til kjønnsrollene normgivende her som i mange andre samfunn. Foreldrenes utdanningsnivå er i mitt materiale avgjørende for hvilket miljø de er oppvokst i og hva som der er de rådende oppfatninger av kvinner med høyere utdanning. For flere av kvinnene var valget om å ta utdanning, ikke bare et brudd med oppvekstmiljø, men også med sin kjønnsrolle.

Det interessante er brudeprisens funksjon. Brudepris betales av brudgommens familie til brudens familie ved ekteskapsinngåelse. Det er med på å sikre foreldrenes alderdom. Brudeprisen stiger med antall år med utdanning kvinnen har. Spørsmålet er om en slik ordning legger til rette for at holdninger om utdanning for kvinner er en investering i familien. Foreldrene investerer i døtrenes utdanning og taper ikke penger på det. Da kan man si at brudeprisen faktisk har en positiv effekt. Selv om verdier og normer som råder i mange miljø blant afrikaner i Sør-Afrika fokuserer på kvinnerollen som tradisjonell og høyere utdanning som unødvendig, har informantene i dette prosjektet ikke latt seg påvirke til å følge normen om at omsorgsrollen er det som primært gir verdi for kvinner i sitt samfunn.

Når de gjorde et valg ønsket flere å ta en kort og yrkesrettet utdanning, det koster mindre og man er nesten sikret arbeid etter endt utdanning. Det er en rasjonell handling, hvor de tenker i et nytte- og kostnadsperspektiv. Alle informantene ønsket sosial mobilitet.

Materialet viser hvordan det å være kvinne og svart virker inn på informantenes studentliv også etter apartheid. Segregeringen på campus er tydelig både i klasserommet og på kafeen. Halvparten av kvinnene har opplevd å bli diskriminert på bakgrunn av rase, mens noen færre opplever store utfordringer med å være kvinne. Dette til tross for all volden som finner sted på campus. Kjønn har måttet vike for kampen mot den urettferdige fordelingen på bakgrunn av rase. Det var liten interesse for spørsmål rundt likestilling blant informantene. De har også ulike oppfatninger av det sosiale livet ved universitetet og hva som var det vanskeligst i møtet med universitetskulturen. Selv om alle har høyere utdanning, var det også delte meninger og hva som ville møte dem på arbeidsmarkedet.

The doors of learning and culture shall be opened! Education shall be free, compulsory, universal and equal for all children. Higher education and technical training shall be opened to all by means of state allowances and scholarships awarded on the basis of merit. Adult illiteracy shall be ended by a mass state education plan. (The Freedom Charter. Suttner and Cronin, 1996:265, i Underhalter, E. m.fl.1991: 6,7)

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1 : INNLEDNING	1
<i>Oppgavens tema.....</i>	<i>1</i>
<i>Problemstilling</i>	<i>2</i>
<i>Begrepsavklaring.....</i>	<i>3</i>
<i>Relevant forskning på feltet</i>	<i>3</i>
KAPITTEL 2: HISTORIKK OG UTDANNINGSPOLITIKK.....	2
<i>Fremveksten av apartheidstaten.....</i>	<i>5</i>
<i>Økende motstand mot raseskille</i>	<i>5</i>
<i>Utdanningssituasjonen under apartheid.....</i>	<i>6</i>
<i>Opprettelsen av universiteter for den svarte delen av befolkningen.....</i>	<i>7</i>
<i>Demokrati</i>	<i>8</i>
<i>Utdanning i dagens Sør-Afrika.....</i>	<i>8</i>
<i>Emplyment Equity.....</i>	<i>9</i>
<i>Befolkning, utdanning og rase</i>	<i>10</i>
<i>Arbeidsmarked.....</i>	<i>13</i>
<i>Resultater fra undersøkelsen om stdueivalg fra 2002.....</i>	<i>14</i>
<i>Kvinnenes muligheter</i>	<i>16</i>
<i>Brudeprisens rolle</i>	<i>18</i>
<i>Landet med mange språk.....</i>	<i>19</i>
KAPITTEL 3: FORKLARINGER PÅ UTDANNINGSVALG	21
<i>Analytisk rammeverk</i>	<i>21</i>
3.1 Forklaringstradisjoner	21
<i>Verditeorien</i>	<i>22</i>
<i>Kulturteorien</i>	<i>23</i>
<i>Sosial posisjonsteorien - Utdanningsvalgmodellen.....</i>	<i>24</i>
3.2 Perspektiver på klasse, rase og kjønn	25
<i>Klasse.....</i>	<i>25</i>

<i>Rase</i>	26
<i>Kjønn</i>	37
3.3 Bourdieus kapitalbegreper	30
<i>Kulturell kapital</i>	30
<i>Økonomisk kapital</i>	32
<i>Sosial kapital</i>	32
KAPITTEL 4: METODISKE VALG OG UTFORDRINGER	34
<i>Valg av metode</i>	34
<i>Utvalg, etablering i felten og rekruttering</i>	34
<i>Å være forutinntatt</i>	38
<i>På feltarbeid med barn</i>	38
<i>Mitt ståsted</i>	39
<i>Intervjuene</i>	40
<i>Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene</i>	40
<i>Observasjon og forskerrollen</i>	42
<i>Felles kjennetegn</i>	44
<i>Problem i felten og etiske dilemmaer</i>	46
KAPITTEL 5: RESSURSER, TILGANG OG VALG	48
<i>Nikosa</i>	48
<i>Rose</i>	53
5.1 Faktorer som kan forklares verditeoretisk	56
<i>Hvorfor er det så vanskelig å forstå?</i>	56
<i>Motivasjonsfaktorer</i>	59
<i>Selvtillit</i>	60
<i>Rollemodeller</i>	61
<i>Lobola - brudeprisen</i>	63
<i>Positive sider ved lobola</i>	64
<i>Negativesider</i>	66
5.2 Faktorer som kan forklares kulturteoretisk	70
<i>Tidligereskolegang</i>	72
<i>Informasjon</i>	76
<i>Språkeligeferdigheter</i>	79
5.3 Hvorfor studere?	81

<i>Arbeid, økonomi, selvstendighet</i>	81
<i>Hvorfor universitetet?</i>	85
<i>Hvorfor University og Natal?</i>	87
<i>Valg av studieretning og finansiering</i>	89
KAPITTEL 6: UNG, SVART OG KVINNE	93
6.1 Rase	93
<i>Det handler om hudfarge</i>	94
<i>Bridging program</i>	100
<i>Regnbuenasjonen - en saga blott?</i>	101
6.2 Kjønn	105
<i>Oppførsel og sosiale koder</i>	105
<i>Akademiske prestasjoner</i>	106
<i>Studentlivet</i>	108
<i>Trygghet på campus i et voldelig samfunn?</i>	109
<i>Fremtiden</i>	111
AVSLUTNING	116
<i>Videre spørsmål</i>	119
REFERANSELISTE	120
<i>Vedlegg I</i>	
<i>Intervjuguide</i>	
<i>Tabell 1: Befolkning: Sør-Afrika i 2001</i>	10
<i>Figur 1: Utdanningsnivå etter befolkningsgruppe</i>	12
<i>Figur 2: Høyeste fullført utdanning fra 20 år og eldre, etter kjønn</i>	13

1 Innledning

Oppgavens tema

Hva ligger bak afrikanske kvinners utdanningsvalg i Sør-Afrika? Hvorfor er deres valg interessant å studere? Utdanning med kvalitet er ikke et kollektivt gode i Sør-Afrika. Det gjelder utdanning på alle nivå, fra barneskolen til høyere utdanning. Under apartheid ble befolkningen i Sør-Afrika klassifisert etter rase, og som igjen ble delt inn i fire folkegrupper: Hvite, indiske, fargede og afrikanere. I denne rekkefølgen var de også rangert etter rettigheter og status, og det fikk store konsekvenser som hadde betydning for utdanningen av den svarte delen av befolkningen. Da apartheid ble avskaffet ble det juridiske grunnlaget for rasismen, og den skjeve fordelingen blant befolkningen fjernet. Men forskjellene mellom svarte og hvite fortsetter å eksistere. Det har femti år med raseskillepolitikk sørget for. Selv om apartheid rammet hele den svarte delen av befolkningen, har jeg i denne oppgaven valgt å fokusere på afrikanere. De stod nederst på rangstigen, hadde minst rettigheter - og utgjør den største delen av befolkningen. Tilgangen til utdanning ikke bare variert ut fra folkegrupper, men også ut fra kjønn. Oppgavens skal derfor dreie seg om afrikanske kvinner valg av høyere utdanning og deres utdanningssituasjon.

Av de eksisterende institusjonene for høyere utdanning i dagens Sør-Afrika har jeg valgt å fokusere på universitetet, og afrikanske kvinners valg av universitet som lærested. Jeg har stor interesse for, og nysgjerrighet rundt hvorfor kvinner tar de valg i livet som de gjør, i tillegg til en særlig interesse for afrikanske samfunn og kultur. The Europe / South Africa Partnership Programme fremhever at det foreligger lite systematisk informasjon om hvilke faktorer som påvirker studenters valg av høyere utdanning i Sør-Afrika (Hedda 2004, 1. avsnitt). Det er altså et behov for mer kvalitativ forskning på dette feltet, samt på studenters videre utvikling i utdanningen og overgangen til arbeidsmarkedet (Cosser 2002). De som starter på høyere utdanning har gjort mange viktige valg gjennom sin skolegang og studietid, for eksempel hvilken institusjon de velger, fagretningen de fordyper seg i, finansiering av studier osv. For mitt vedkommende har interessen for hva som får afrikanske kvinner i Sør-Afrika til å velge høyere utdanning, samt deres erfaringer som studenter vært gjeldende for presisering av oppgavens problemstilling. Med det utgangspunktet har jeg konsentrert meg om å intervju 10 afrikanske kvinnelige studenter ved et spesifikt universitet i Sør-Afrika. Både universitetet og informantene er i hovedsak valgt ut fra praktiske grunner. Et

hovedfagsprosjekt begrenses både av tid og kostnader. I mitt tilfelle måtte jeg vurdere metode i forhold til prosjektets gjennomførbarhet. Det innsamlede datamateriale gir innsikt og forståelse for hvorfor de kvinnene jeg snakket med har valgt som de gjorde, ut fra deres utgangspunkt i det nye demokratiske Sør-Afrika.

Problemstilling

Oppgavens fokus er å belyse hvorfor noen svarte sørafrikanske kvinner velger en universitetsutdannelse, og hva som påvirker et slikt valg. Hvorfor velger noen afrikanske kvinner å ta høyere utdanning? Hva fikk dem til å velge en akademisk utdanning, og hvilke motivasjonsfaktorer ligger til grunn? Det kan være mange mekanismer som påvirker et slikt valg: Forventninger, økonomi, informasjonstilgang, rollemodeller, kulturen på hjemstedet, arbeidsmarkedet og tidligere skolegang. Disse kvinnene er vokst opp under apartheid og kvaliteten på deres tidligere skolegang er av den grunn svært varierende. Hvor god informasjon har de fått om videre utdanning? Har de fått informasjon overhodet? Mye av undervisningen ved høyere utdanningsinstitusjoner i Sør-Afrika blir holdt på engelsk, og mine informanter har ikke engelsk som morsmål. I hvilken grad påvirkes motivasjonen til å studere av deres ferdigheter i engelsk?

Hvor stor rolle har finansieringsmulighetene spilt på valget? Her er det mange faktorer som kan virke avgjørende. Mulighetene for høyere utdanning avgjøres ofte av foreldrenes status, økonomi og av sjansen for å få et stipend knyttet til prestasjoner. Tatt i betraktning av den sosiale, og økonomiske skjevheten blant den svarte delen av befolkningen etter apartheid, samt den minimale muligheten å få tildelt stipend eller sponsor, er tilgangen til en studieplass begrenset for mange av disse kvinnene.

Hvor stor påvirkning har familie og venners forventning på valget av utdanning? Er det noen kultur for å ta utdanning der informantene kommer fra? Det er fortsatt knyttet tradisjonelle forventninger til kvinnerollen og enkelte av studentene opplever at de utfordrer disse forventningene idet de tar valget om høyere utdanning. Jeg spør også om de har hatt spesielle rollemodeller i oppveksten. Det er et veldig presset arbeidsmarked i Sør-Afrika, og mulighetene for å få en jobb øker med utdanning. Det første spørsmålet blir som følger;

I Hvorfor velger noen svarte sørafrikanske kvinner å ta høyere utdanning ved et universitet? Og videre: Hvilke faktorer påvirker et slikt valg?

Den andre delen av oppgaven søkelys på hvordan kvinnene selv opplever hverdagen som student på universitetet. Jeg vil legge vekt på kvinnenes egne opplevelser og forståelser av seg selv og sin situasjon. Hvordan opplever informantene å være svart og kvinne på universitetet? Hvordan ser de på eget studieløp? Hvordan opplever de forventninger fra ansatte og medstudenter i forhold til sitt kjønn og rasetilhørighet? Det andre hovedspørsmålet lyder slik;

II Hvordan opplever noen afrikanske kvinner å være student ved et universitet i dagens Sør-Afrika?

Begrepsavklaring

Apartheidsstaten bygget opp sin politikk blant annet på begrepet rase. Under apartheid ble befolkningen klassifisert etter rase, og inndelingen afrikanske, indiske, fargede og hvite brukes fortsatt i dag.¹ Det diskuteres i dag om hvorvidt man skal bruke ordet *rase* eller *befolkningsgruppe*. Jeg har i oppgaven valgt å bruke begge deler. Rasebegrepet bruker jeg fordi det er en del av Sør-Afrikas offisielle uttrykk, og jeg har derfor ikke tatt hensyn til hva som i dag er politisk korrekt. Videre bruker jeg betegnelsen befolkningsgruppe når jeg referer til nyere forskning eller der det blir naturlig å snakke om en gruppe med felles kultur og språk.

I litteraturen på feltet finner man at begrepet svarte (engelsk "black") brukes når man omtaler alle ikke-hvite i befolkningen. Svarte inkluderer da afrikanere, fargede og indere. Når jeg i oppgaven bruker ordet svart, omtaler jeg alle de tre gruppene. Ellers velger jeg å bruke betegnelsen afrikanere når jeg omtaler mine informanter og kvinner fra deres gruppe. Det var afrikanske kvinner jeg intervjuet under mitt feltarbeid og det er deres situasjon jeg har interessert meg for i denne oppgaven.

Relevant forskning på feltet

Det har vært gjort lite forskning på hva som er de bakenforliggende faktorene for studievalg i Sør-Afrika. Innledningsvis skrev jeg at det et behov for å se nærmere på forklaringsfaktorene ved studenters valg av høyere utdanning i landet. Dette er viktig kunnskap i den videre planleggingen innen utdanningspolitikken. Som støtte til mitt materiale bruker jeg Michael

¹ Betegnelsen fargede (coloured) omfatter sørafrikanere av blandet rase, og disse stammer hovedsakelig fra nederlandske settlere, malaysiske slaver og sør-afrikanske urfolk (khoikoi). Det store flertallet av dem har afrikaans som første språk og bor i provinsen western Cape. Afrikanere er de innfødte «svarte» menneskene. Nyere statistikk operer med gruppen Indiske eller Asiatiske, mens man tidligere brukte betegnelsen Indisk på denne gruppen.

Cosser`s rapport: *From School to Higher Education? Factors affecting the choices of grade 12 learners*. fra år 2002. Rapporten er første del av en kvantitativ undersøkelse som kalles ”Student Choice Behaviour Project”. Studien fokuserer på hvilke faktorer som påvirker elevers valg av høyere utdanning, utdanningsinstitusjon og fagretning. Prosjektet skal danne grunnlag til innspill til myndighetenes planer om å øke antallet sørafrikanere som tar høyere utdanning, samt stimulere til økt interesse for fag som markedsføring, statsvitenskap og teknologi.

Det er skrevet en del litteratur om utdanning i Sør-Afrika, men det er få bidrag som fokuserer på kvinner i høyere utdanning. Jeg har valgt å benytte meg av et bidrag som dekker flere av disse områdene. Sørafrikaneren Zandile Nkabinde skriver om hvilke utfordringer som det nye Sør-Afrika møter, og om den effekten Bantuutdanningen har hatt for svarte sørafrikanere. I boken *An analysis of educational challenges in the new South Africa*,(1997) diskuterer hun utdanningssystemet for svarte, helt fra innføringen av bantuuutdanningen og frem til 1990- årene.

Jeg har nå presentert oppgavens tema og spørsmål, bruk av begreper og kilder jeg kommer til å benytte. Det neste kapittelet gir i grove trekk et bilde av apartheid og hvilke konsekvenser det har fått for befolkningen.

2 Historikk og utdanningspolitikk

For å gi leseren en forståelse av dagens Sør-Afrika vil jeg i denne delen si litt om apartheid og hvilken betydning dette har hatt for befolkningen. Jeg vektlegger virkningen det har hatt for svarte menneskers utdanning, særlig i forhold til høyere utdanning. Det vil bidra til å gi en forståelse av ulike muligheter og begrensinger afrikanske kvinner har møtt og kanskje fortsatt møter innenfor utdanningssystemet i Sør-Afrika.

Fremveksten av apartheidstaten

I 1948 ble en konsekvent raseskillepolitikk, «apartheid» som på språket afrikaans betyr atskillelse, gjennomført på alle samfunnslivets områder.² Sosial og seksuell omgang mellom rasene ble forbudt ved lov. På slutten av 1950-tallet ble det lagt frem en plan for å omgjøre de tidligere reservater hvor afrikanere bodde til selvstyrte og uavhengige "homelands" for de ulike afrikanske folkegruppene. Alle svarte ble fratatt retten til fast eiendom i de hvite områdene og dette medførte omfattende tvangsflytting, både til egne atskilte boområder i byene og tilbake til de svarte "homelands". Mellom 1960 og 1970 ble 1,6 millioner mennesker tvangsflyttet. Svarte som befant seg i de hvite områdene kunne nå defineres som fremmedarbeidere uten politiske rettigheter. De måtte bære pass, og hadde hjemstavsrett bare i sine «homeland» (Simensen 1993:453,454).

Økende motstand mot raseskille

Det ble etter hvert en økende motstand mot raseskillepolitikken, også både blant hvite sørafrikanere og utenfor landegrensene. Internasjonalt kom Sør-Afrika i søkelyset som den eneste stat med lovfestet raseskille på samtlige av samfunnslivets områder. I FN ble landet fordømt, først gjennom sportslig boikott og senere med våpenboikott. En del utenlandske investeringer ble trukket tilbake.

I 1912 ble Den Afrikanske Nasjonalkongress (ANC) stiftet som den første nasjonalistorganisasjonen i det svarte Afrika. Medlemmene kom fra den afrikanske middelklassen i byene, og de hadde moderate krav. Etter annen verdenskrig fikk ANC nye og mer radikale ledere i organisasjonen. De lyttet mer til de folkelige protestene, og på 1950-tallet oppstod det ulydighetskampanjer og massedemonstrasjoner, blant annet mot passlovene. Myndighetene svarte med økende undertrykkelse. Radikale ungdommer brøt ut av ANC og

² I denne historiske oversiktsdelen har jeg brukt Simensen 1993 og Århundrets Hvem Hva Hvor, 1999 som kilde.

dannet en rivaliserende organisasjon, Pan African Congress (PAC) i 1958. Etter stor uro over hele landet ble både ANC og PAC forbudt i 1960 og lederne ble fengslet.

På 1970-tallet oppstod nye former for protest. Den amerikanske bevegelsen "Black consciousness" fikk en søsterorganisasjon i Sør-Afrika med samme navn. Den inspirerte afrikanske studenter og skoleelever. Å være "svart" ble definert og assosiert med å være undertrykt. Hensikten var å gjenopprette afrikansk selvtillit og rasestolthet. Organisasjonen fremhevet viktigheten av å stole på egne krefter i motstandskampen, og dette var utgangspunktet for demonstrasjonene i Soweto, juni i 1976. Den dagen demonstrerte afrikanske skoleelever mot påbudet om å ha *afrikaans* som obligatorisk undervisningsspråk ved siden av engelsk. På 1980-tallet ble situasjonen forverret for afrikanere. I dette tiåret ble deres utdanning til stadighet utsatt for avbrytelser gjennom en bølge av terror som utspilte seg i de afrikanske gettoene, under slagordet «freedom before education».

Utdanningssituasjonen under apartheid.

Sammen med den geografiske og politiske atskillelsen ble det også gjennomført en planmessig styring av den *sosiale* utviklingen. Dette skjedde først og fremst gjennom skolepolitikken. Hvert "homeland" hadde sitt system og eget utdanningsdepartement. Dette utgjorde 18 parallelle utdanningsdepartement. I 1953 ble «The Bantu Education Act» introdusert, og i 1954 ble Bantu- utdanningen en realitet.³ I følge (Nkabinde 1997:5) var introduksjonen av denne utdanningen et middel for å sørge for at det ble gitt forskjellig utdanning til de ulike rasene i landet. Myndighetene var ikke interessert i at afrikanske elever skulle tilegne seg teoretisk kunnskap, og brukte bantuutdanningen for å hindre fremveksten av en svart utdanningselite (Siemensen 1993). Afrikanere skulle utdanne seg til manuelt arbeid, og fikk dermed en utdanning kun kvalifisert til posisjoner i lavtlønnede yrker. Slik kunne de opprettholde en rasediskriminerende økonomi.

Under apartheid ble afrikanere konsekvent kontrollert av andre. Nkabinde (1997) mener at denne kontrollen har ført til at enkelte har mistet en følelse av hvem de er, og hva de er i stand til å oppnå. En slik kontroll motvirker selvfølelsen, og motivasjonen i forhold til det å ta utdanning. Hun sier at denne begrensningen fikk mange afrikanere til å føle seg inkompetent sammenlignet med andre mennesker (Nkabinde 1997:6). Forfatteren referer til

³ Ordet «Bantu», slik det blir forstått i språkgruppen Nguni som Zulu, Xhosa, Ndebele og andre, betyr «mennesker». Afrikanere bruker vanligvis ordet «bantu» når de referer til mennesker. Den tidligere Sørafrikanske regjeringen valgte termen Bantu som et offisielt begrep som referer til svarte mennesker. Bantuutdanning referer dermed til en utdanning som er designet for de svarte i Sør-Afrika.(Nkabinde.1997:5)

Herbestein (1992) som hevder at Bantuutdanningens hensikt var å ferdigutdanne svarte som ikke kunne konkurrere på lik linje med sine hvite kollegaer (Herbestein (1992) i Nkabinde1997:9). Birgit Brock-Utne (1997) poengterer at det ble gitt et pensum til de svarte der de skulle lære hvor uverdige de var, samt informeres om den hvite manns storhet. Denne metoden å undervise på ble kalt for "fundamental pedagogics". Det var mye pugging av tekster som skulle læres utenat, avskrift og lesning i kor. Svarte ble ikke ansett som tenkende individ, og det var derfor ikke noe poeng å lære dem opp i kritisk tenkning eller kreativitet (Brock – Utne 1997). Myndighetenes utdanningspolitikk medførte høy grad av analfabetisme, overfylte og dårlige vedlikeholdte klasserom, og få eller ingen lærebøker. Videre var det få lærere på mange elever, høy strykprosent, lite penger, og lav undervisningsmoral blant den afrikanske delen av befolkningen (Nkabinde 1997).

Opprettelsen av universiteter for den svarte delen av befolkningen

Etter at grunnskole og videregående utdanning var fullført, ble afrikanere henvist til egne «stammehøyskoler» med et lavere nivå enn de europeiske universiteter (Simensen 1993). Studentene som fikk adgang til disse institusjonene var for lite forberedt til akademiske studier fordi bantuutdanning innebar lite informasjon, og dårlig forberedelse til studier på universiteter. Dette har gjenspeilet seg både i undervisningen og læringen på de svarte universiteter. Der har studenter og ansatte fått kjenne på konsekvensene i et segregert skolesystem. Både undervisning og læring ved alle høyere utdanningsinstitusjoner i Sør-Afrika har blitt kontrollert og formet av apartheid ideologien. De har blitt sterkt påvirket av den tidligere regjeringens ønske om å produsere kvalifiserte intellektuelle afrikanere, som var tilpasset de politiske og økonomiske interessene til hvite sørafrikanere (Nkabinde 1997:117,118).

Hensikten med å etablere svarte universiteter i Sør-Afrika var å forsyne de delene av arbeidsmarkedet hvor afrikansk arbeidskraft var etterspurt, som for eksempel i jordbruket og i gruvene. Det første universitetet for svarte ble opprettet allerede i 1916. På tross av dette gav enkelte hvite universitet begrenset adgang til noen få svarte studenter. Nkabinde henviser til Dube (1985) som hevder at den manglende stimuleringen av svarte intellektuelle til å bli forskere eller vitenskapsmenn, må sees i sammenheng med begrensningene bantuutdanningen førte med seg (Dube (1985) i Nkabinde 1993:118). Hvite sørafrikanere fikk en utdanning som var på høyde med den europeiske.

Frem til 1970 - tallet var det meste av samfunnsforskningen dominert av de hvite kolonimaktens antagelser og perspektiver (Siemensen 1993). De svartes forståelse ble sjelden reflektert innenfor teoretiske tekster og analyser av forskningsfunn. (Eagle mfl. 1999).

Research that was applied to the study of black and African populations tended to be driven by colonial and neo-colonial agendas, and to compare these populations unproblematically to the assumed norm of white standards. (Eagle mfl.1999: 446)

Når svarte inntok akademia og ble bevisst på disse fortolkningene, ble det vanskelig å være svart og samtidig opprettholde et positivt bilde av seg selv (Manganyi (1973) i Eagle mfl. 1999:446).

Demokrati

Den 5. Juni 1991 fjernet parlamentet apartheidloven som nektet afrikanerne privat eiendomsrett til jord. Videre ble raseskilleloven opphevet 17. Juni. Andre rasediskriminerende lover, som passloven, forbud mot blandende ekteskap og det strenge raseskillet på offentlige kommunikasjonsmidler, kinoer, restauranter, sykehus, strender og i parker, forsvant gradvis. (Århundrets Hvem Hva Hvor, 1999:436)

I 1994 ble Sør-Afrikas første frie valg arrangert og ANC vant overlegent. Nelson Mandela ble innsatt som president og landet gikk fra å være et av verdens mest rasistiske regimer til å bli et demokrati med allmenn stemmerett og individuelle rettigheter.

Utdanning i dagens Sør-Afrika

Sørafrikanske myndigheter arbeider nå med et mål om å sikre rettferdighet i tilgangen til høyere utdanning. En plan for omlegging av universitets - og høyskolesektoren skal rette opp ulikeheter fra apartheidtiden. Myndighetene har blant annet pålagt de tradisjonelle hvite universitetene, som fortsatt har mindre enn 50 prosent svarte studenter, å utvikle konkrete strategier for å nå målene om at studenter og ansatte skal gjenspeile de demografiske forholdene i landet (Norad, 2004, 1. avsnitt).

Retten til utdanning har vært, og fortsatt er, et viktig krav i Sør-Afrika. Det fokuseres på trygge utdanningsinstitusjoner og pensum endres. Likevel er volden tilstede i dagens system, både på skoleveien og på skolen/campus. Frykt for vold har medført at foreldre er spesielt redde for å sende døtre på skolen, fordi det er mye vold av seksuell karakter. Også frykten for smitte av HIV/AIDS spiller inn, som det ved seksuelle overgrep blir umulig å beskytte seg mot. Resultatet er at mange jenter uteblir fra skolen, eller blir holdt hjemme av foreldrene. Et annet problem er kostnadene ved å gå på skole. De tidligere fullsubsidierte

skolene som var kun for hvite elever, ble like før valget i 1994 omgjort til halvprivatiserte såkalte modell - C skoler. Den gamle regjeringen sikret på den måten at skolene lettere kunne utestenge elever hvis foreldrene ikke kunne betale skolepenger. I 1995 måtte man betale 900 kroner i måneden ved disse skolene. På statlige skoler, som for eksempel i townshopen Alexandra i Johannesburg, forsøkte skolene å innføre en avgift på 27 kroner i måneden. De færreste hadde råd til det, så skolen måtte senke avgiften til 20 kroner (Thomassen 1995).

I 1990 - årene ble universitetene åpnet for alle raser. Men på tross av det, fortsatte undervisningskvaliteten på de fleste historiske svarte universitetene å være dårlig (Nkabinde 1997)⁴ Forhåpentligvis kan en ny generasjon med lærere forbedre undervisningen ved de tidligere svarte universitetene. De fleste som jobber der i dag bærer med seg arven fra apartheid utdanningen.

Svarte lærere har alltid funnet det vanskelig å sikre seg posisjoner ved historisk hvite universitet. Siden 1983 har et lite antall svarte akademikere hatt mulighet til å undervise ved historisk hvite universitet, og da primært i fag som Afrika kunnskap (African Studies) og afrikanske språk. Ulike studier har vist at det har vært store forskjeller i økonomien ved fakultetene samt forskjeller i arbeidsforholdene, og mellom hvite og svarte universitet på alle nivåer (Nkabinde 1997).

I en statistisk oversikt over ansatte i Sør-Afrikas utdanningsinstitusjoner fra 1994 til 1999, viser fordelingen på kjønn at menn dominerte (Subotzky 2001). Kvinneandelen økte med 4 % ved universitetene, og 2 % ved teknikon.⁵ I samme periode har rasesammensetningen av ansatte vært uforandret ved universitetene, mens ved teknikon har andelen afrikanske ansatte økt, og antall hvite lærerkrefter redusert. Nkabinde mener at ubalanse blant lærerkreftene alltid har blitt assosiert med sosial kontroll, som er en del av statens økonomiske makt, og at det er grunnen til at de svarte universitetene har ansatt flere hvite enn svarte frem til 90 – tallet (Nkabinde 1997:121).

Employment Equity

Dette er en lov som sørger for et rammeverk som fremmer likhet på arbeidsplassen for tre grupper; svarte, kvinner og personer med handikap. The Employment Equity Act fra 1998,

⁴ Historisk svarte universitet er betegnelsen på de universitetene som ble opprettet for den svarte delen av befolkningen under apartheid. Tilsvarende kalles de andre universitetene for historisk hvite universitet.

⁵Technikon er en type høyskole som gir en yrkesrettet utdanning.

springer ut fra situasjonen på arbeidsmarkedet i Sør-Afrika. Det var, og fortsatt er, ekstreme forskjeller i mulighetene for å få arbeid for mennesker i disse gruppene. De store forskjellene er et resultat av apartheidlovene som gikk ut på å utestenge svarte, kvinner og handikappede mennesker fra stillinger som kunne påvirke og gi innflytelse over andre (Ramashala 2001).

Arbeidet med å oppnå likhet blir hindret av strukturer og kulturelle barrierer i form av rasisme og kjønnsdiskriminering. Det eksisterer sterke patriarkalske verdier særlig blant menn som er afrikanere og afrikaans. Nå er det lover og regler som regulerer arbeidsforholdet. Det betyr at man som sørafrikansk borger har lovfestede rettigheter uavhengig av rase (Grevstad 2004).

Befolkning, utdanning og rase

I denne delen skal jeg si noe om hvordan befolkningen fordeler seg på rase i Sør-Afrika i dag. Deretter vil jeg gi et bilde av hvor mange av landets befolkning som har utdanning, og hvordan det fordeler seg på rase og kjønn. Som tabellen nedenfor viser, utgjør afrikanere den største delen av den totale befolkningen som er på ca. 45 millioner mennesker.

Tabell 1 Befolkning: Sør-Afrika i 2001.⁶

Befolkningsgruppe	Antall	Prosentandel
Afrikanske	35 416 166	79,0
Fargede	3 994 505	8,9
Indiske/Asiatiske	1 115 467	2,5
Hvite	4 293 640	9,6
Total	44 819 778	100,0

Tilgangen til utdanning i Sør Afrika har ikke bare variert ut fra folkegrupper, men også ut fra kjønn. I 1999 utgjorde utdanningen drøyt 22 % av statsbudsjettet, likevel dekkes ikke alle behovene. Til tross for den store satsingen på utdanningen har landet problemer med å nå målet om å gi alle like muligheter til å utdanne seg. Det er for eksempel fortsatt stor mangel på gode fagskoler, selv om de har 15 teknikon. Det er et stort behov for teknisk kyndig

⁶ Kilde. Statistics South Africa. 2003. <http://www.statssa.gov.za>. Et utdrag fra *SA Stats Council Census sub-committee report*, viser til at det er avvik fra det estimerte antallet i forhold til alder, kjønn, rase osv. I tillegg til at det oppstod problemer med skanning og fertilitetsdata. Denne informasjonen er å finne i introduksjonen til folketellingen fra 2001.

arbeidskraft i den sørafrikanske økonomien, men utdanningsmønsteret har hovedfokus på allmennutdanning og forberedelse til universitetet. I 1995 vedtok regjeringen at alle barn skal få ti års obligatorisk skolegang. Men dette er ikke så lett å gjennomføre med gammelt undervisningsmaterieell, for få klasserom og for lite ressurser til å utdanne og lønne lærere. Eksempelvis er det ved de tidligere svarte skolene i gjennomsnitt 60 elever pr lærer. Kvaliteten på lærere er en viktig kilde til forskjeller i utdanning. De beste lærerne finner man i de tidligere hvite skolene. På skoler i de tidligere "homelands" finner man lærere som ikke engang har utdanning. Ulikeheter viser seg også når man ser på hvor mange som klarer eksamen. I 1995 var det på nasjonalt plan 98 % hvite barn, mens bare 48,5 % svarte barn som klarte eksamen (Thomassen 1995)

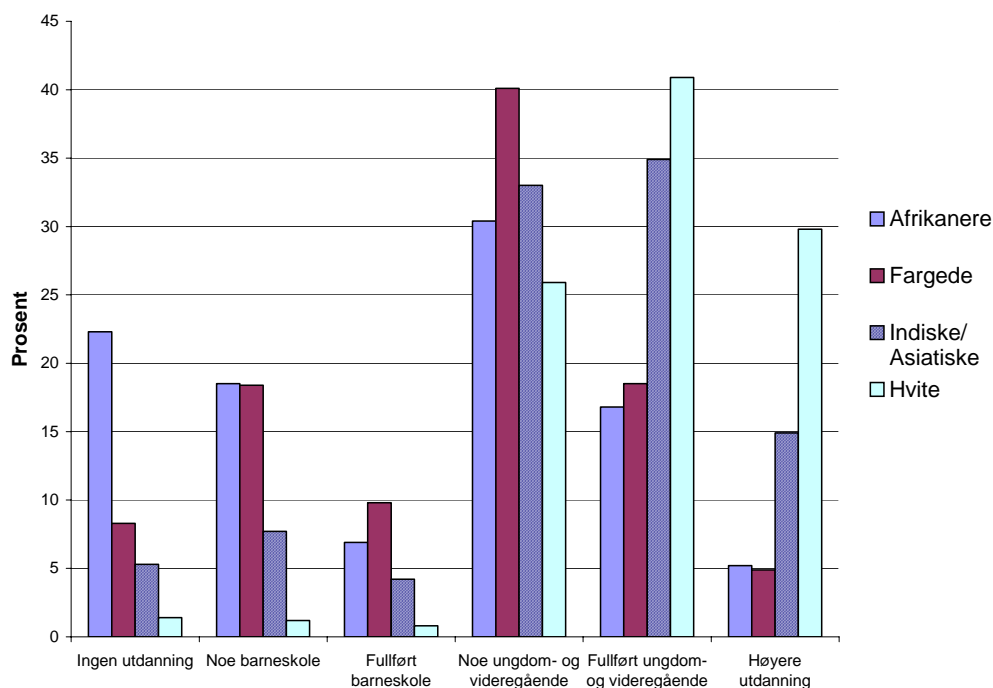
Lokale myndigheter har forsøkt å overføre noen av de svarte elevene til hvite skoler. Selv om de ikke kan betale skolepenger ved en slik Modell -C skole, kan de ikke nektes adgang. Men virkeligheten er ikke slik. Svarte elever har måttet bli eskortert inn til skolen fordi beboere i område rundt hvite skoler har stått bevæpnet med økser og balltrær. Lærere og foreldre har vært redd for at elevene fra townshipen ville senke kvaliteten på utdanningen (Thomassen 1995). Fremdeles er utdanning på høyere nivå, og spesielt universitetsutdanning, forbeholdt de få og privilegerte. Utdanningsraten på høyere utdanning i Sør-Afrika ligger mellom 15 % og 18 %. Det er under de 20 % som skiller land med lav inntekt fra land med middels inntekt (Cosser 2002). The National Plan for Higher Education viser til at det er flere faktorer som bidrar til den lave deltagelsen og tilbakeholdelsen fra høyere utdanning. Det er blant annet et lavt antall unge som gjennomfører ungdom - og videregående skole (secondary school). Det er også blitt en større interesse for private skoler som tilbyr høyere utdanning, som kan skyldes at mulighetene for å få jobb etter endt studium øker. Videre finner de en stor frafallsrate av grunner som enten kommer av finansieringsproblemer eller akademisk utelukkning. Likeså er det en nedgang i antall studenter som går videre med studier på høyere grad etter de er ferdige med lavere grad (Cosser 2002).

Nesten 20 prosent av befolkningen som i 2001 var 20 år og eldre, har ingen utdanning. Utdanningssystemet går fra standard 1 til 12. Hvilket betyr at når man er ferdig med videregående har man Standard 12. Grafen nedenfor viser den høyeste fullførte utdanningen fordelt på rase blant unge som var 20 år og eldre samme året.⁷ I kilden har de oppgitt

⁷ I Sør-Afrika har man et system lik det britiske skolesystemet. Det vi i Norge omtaler som barneskole tilsvarer Grade 1 til Grade 8. Ungdomskolen og videregående tilsvarer Grade 9 til Grade 12. Kilde:

inndelingen av utdanningsnivå ut fra ”primary” og ”secondary”. Jeg har oversatt dette med barneskole og ungdom – og videregående skole.

Fig. 1. Utdanningsnivå etter befolkningsgruppe. 2001. ⁷

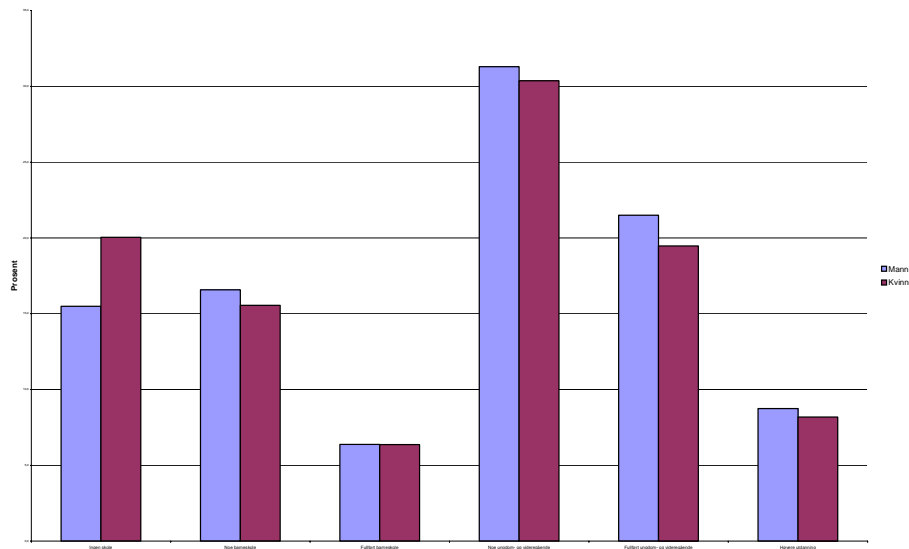


Av de 20 % av Sør-Afrikas befolkning som ikke har noe utdanning, ser vi at det er flest afrikanere som ikke har gått på skolen. Afrikanere utgjør uten utdanning utgjør 22 %. Grafen viser også at andelen hvite uten utdanning, er lav i forhold til den svarte delen av befolkningen. Høyere utdanning koster, og det må bli lettere å få studiefinansiering for alle, i tillegg til bedre tilgang til universitetene. Det har vært mye uro ved universiteter og høyskoler fordi svarte elever har blitt kastet ut fra studiet på grunn av manglende betaling (Thomassen 1995).

⁷ Kilde. Statistics South Africa. 2003. <http://www.statssa.gov.za>.

Den neste grafen gir et bilde av utdanningsnivå fordelt på kjønn. Det er flest kvinner som står uten skolegang, mens det er like mange kvinner som menn som har fullført høyere utdanning.

Fig. 2. Høyeste fullført utdanning fra 20 år og eldre, etter kjønn, 2001.⁸



Utdanningsforskjeller fordelt på kjønn viser ikke like store forskjeller som fordelt på rase, likevel viser grafen at det er 0,5 % flere menn enn kvinner som fullfører høyere utdanning. Derimot er like mange gutter som jenter (6,4 %) som ikke fullfører barneskolen.

Det er over 40 % prosent arbeidsledige i Sør-Afrika i 2003. Det er et skremmende høyt tall, og forteller noe om hva afrikanske nyutdannede kvinner kan vente seg når de skal søke arbeid i Sør-Afrika. Grafen nedenfor viser arbeidsledigheten for personer mellom 15 – 65 år, i perioden fra 1996 til 2003.

Arbeidsmarkedet

Det hvite mindretallet dominerer fortsatt økonomien. Den totale arbeidsledigheten når like oppunder 32 prosent. Tar man med de som ikke er aktive jobbsøkere stiger tallet til 45 prosent uten arbeid i Sør-Afrika (Vid definisjon). Afrikanere, kvinner og mennesker fra landsbygda utgjør en større andel av de arbeidsledige enn gjennom snittet. Afrikanske kvinner i alderen 15-30 år som bor på landsbygda er de mest sårbare på arbeidsmarkedet. Arbeidsledigheten er fortsatt høy. I 2003 var arbeidsledigheten på 42 prosent i vid definisjon. Ledigheten har vært

⁸ Kilde, Statistics South Africa, 2003. <http://www.statssa.gov.za>.

høy fra 1994, og stigende. Det ser nå ut til å stabilisere seg på et høyt nivå. (Tørres mfl. 2001:8).

Det høye antallet arbeidsledige bidrar også til det alvorlige kriminalitetsproblemet i landet og økende fattigdom. I tillegg er HIV/AIDS et problem som ikke blir bedre. Under siste valg i Sør-Afrika i april 2004 ble Mbeki gjenvalgt som president. En av kampsakene til ANC er fattigdomsbekjempelse. Ved å bruke 15 millioner dollar på offentlig sektor, transport og telekommunikasjon håper de å få en million mennesker inn i nye jobber de neste fem årene (Aftenposten, 24.02.2004).

For å oppsummere denne delen viser tall fra 2001 at afrikanere utgjør den største delen av befolkning i landet. I tillegg er det flest afrikanere som ikke har noe skolegang, og det er langt færre afrikanere med fullført høyere utdanning enn hvite. I disse oversiktene som er representert i oppgaven har jeg ikke lyktes å finne opplysninger om utdanningsnivå fordelt på *kjønn* og *rase*. Man kan i hvert fall registrere mindre forskjeller i befolkningens utdanningsnivå totalt, slik det er fordelt på kjønn. Det er en enorm arbeidsledighet i Sør-Afrika og dette rammer afrikanere, kvinner og folk på landsbygda hardest. Unge afrikanske kvinner, som i tillegg kommer fra rurale områder har liten sjanse på arbeidsmarkedet uten utdanning.

Resultater fra undersøkelsen om studievalg fra 2002⁹

Human Sciences Research Council publiserte i 2002 en forskningsrapport i Sør-Afrika om unge sørafrikaneres utdanningsvalg. Det ble foretatt en spørreundersøkelse blant 12 204 avgangselever ved 288 skoler i 2001 over hele Sør-Afrika. Respondentene var elever ved siste semester i "Grade 12", som tilsvarer 3.klasse ved norske videregående skoler. Slik foreligger de biografiske funnene:

- 48 % var gutter og 52 % jenter.
- Gjennomsnittsalderen var 19 år. Videre var 82 % av utvalget afrikanere, 7 % fargede, 3 5 indiere og 5 % hvite.
- Den sosioøkonomiske statusen blant elevene var fordelt slik at 78 % ligger under kategorien lav, 17 på middels og 5 % på høy. Dette ble målt ved foreldrenes/foresattes utdanning og inntekt. Blant afrikanere var hele 84 % i gruppen for de med lav sosioøkonomisk status.

⁹ Cosser, Michael (2002) "From School to Higher Education? Factors affecting the choices of grade 12 learners." I: *The student Choice Behavior Project, Phase 1*. HSRC Publisher, Cape Town

-
- Nesten en tredjedel av alle elevenes foreldre har ikke utdanning utover barneskolen. Hele 36 % av elevene mener at de ikke har en plass i hjemmet hvor de kan lese i fred og ro.
 - Mer enn halvparten av de afrikanske elevene (57 %) har færre enn 15 bøker i hjemmet sitt og bare 10 % har mer enn 75 bøker. Blant hvite elever er det bare 10 % som ikke har så mange som 15 bøker hjemme, mens to – tredjedeler har mer enn 75 bøker.

Denne oversikten over respondentene i undersøkelsen vitner om fortsatt store forskjeller mellom svart og hvit i landet. Jeg vil videre summere opp de funn fra undersøkelsen som gir mest relevant informasjon til mitt materiale. Rapporten viser at det ikke er noen betydelig forskjell blant folkegruppens intensjoner om å ta høyere utdanning. Det viser at afrikanske elever er like motiverte til å studere videre som for eksempel hvite elever.

Prosjektlederen Michael Cosser rangerer de faktorer som påvirket valg av høyere utdanning blant unge i Sør-Afrika i 2001¹⁰. Av de ulike faktorer som det er tatt hensyn til ser det ut til at det er minst viktig for afrikanere at foreldrene betaler for utdanning. Det er også fordi de fleste afrikanske familier ikke har råd til en slik utgift. Langt viktigere er mulighetene for ekstern økonomisk støtte, som for eksempel statlig studielån, banklån, og stipend. Men foreldrene, lærerne, venner og kjærester har større innflytelse på valget for afrikanere enn for de andre gruppene. At foreldre finansierer utdanningen er mest viktig for de hvite elevene.

Vedrørende valg av studiested viser rapporten at de fleste afrikanere er mer interessert i å studere ved et teknikon fremfor et universitet. Hele 59 % hadde bestemt seg for en utdanning ved et teknikon, mens bare 31 % ønsket en akademisk utdanning. Valg av institusjon avhenger av lave studieavgifter. I rapporten konkluderer Cosser blant annet med at hvis landet skal øke antall studenter ved sine universitet må betydelig flere afrikanere velge en akademisk utdanning. For at antallet søknader til universitetene skal øke blant afrikanere må tilgangen bli lettere. Også fattigdommen må reduseres, og levestandarden blant majoriteten av elevene i landet må heves hvis flere skal søke seg til universitet fremfor teknikon. Cosser hevder at utdanningsdepartementet kan muliggjøre dette ved å tilby bedre finansieringsordninger for studenter, eller påvirke universitetene til å gi betalingsutsettelse ved høye studieavgifter.

¹⁰ Undersøkelsen gjelder sørafrikanere representert fra alle folkegrupper. Se vedlegg 1.

Det har vært en tendens til at universitetene i landet har hatt en underrepresentasjon av kvinner innenfor realfag, ingeniørstudier og teknologi, mens det er veldig mange afrikanske kvinner i deltids studier innenfor fag som undervisning, språk, samfunnsfag og humaniora. Cosser peker på at nye utdanningsplaner skal bidra til å endre dette i fremtiden. Balansen mellom humaniora, realfag - og teknologistudier må jevnes ut. Under apartheid regnet man ikke med at svarte kunne lære matematikk eller naturvitenskapelige fag (Brock – Utne 1997). Med bakgrunn i valg av studieretning, er det flere afrikanere enn hvite i undersøkelsen som oppgir at de motiveres av mulighetene for å arbeide i Sør-Afrika i fremtiden. De er også mer motivert til å bruke sine kunnskaper slik at de kan bidra til utvikling av landets fremtid. Igjen er finansiell støtte viktig for valg av studieretning, og at foreldre skal støtte avgjørelsen. Det interessante i rapporten er at det er flere jenter enn gutter ser seg selv gjøre suksess i fremtiden, og som kanskje har arbeid i utlandet. Mens flere gutter enn jenter ser seg selv i et ekteskap med barn. Optimismen for

Sør – Afrikas fremtid skårer høyere hos afrikanere enn hvite. De har stor tro på at både utdanning, arbeid, helse, fattigdom og kriminalitet skal bli betydelig bedre ti år frem i tid.

Rapporten konkluderer med at resultatene i denne spørreundersøkelsen bekrefter det man har antatt har vært forutsetningene for hvordan, og hvorfor unge sørafrikanere velger som de gjør. (Cosser 2002) I denne oppgaven bidrar rapporten til å et bilde av hva som er sentralt for mange unge sørafrikaneres utdanningsvalg i dag, men det sier lite om hvordan man kan forstå afrikanske kvinners valg. Det er dog klart at det å velge å studere ved en institusjon for høyere utdanning, har en sterk sammenheng med familiebakgrunn og økonomi. De med mest ressurser er også mest tilbøyelig til å studere videre.

Kvinnenes muligheter

Situasjonene for kvinner i høyere utdanning må sees i sammenheng med deres situasjon i det afrikanske samfunnet generelt. Nkabinde (1997) hevder at mange av de problemene svarte kvinner møter i dag, har en forankring i en kompleks sammensetning av historiske krefter relatert til kolonialismen, apartheid, oppfattelsen av kjønn i samfunnet, og kulturelle og tradisjonelle dynamikker. Afrikanske kvinner i Sør-Afrika opplever en tredobbel byrde; byrden ved å tilhøre arbeiderklassen, være svart og kontrollert av ulike lover, i tillegg til sitt kjønn (Nkabinde 1997:138). Den mest uheldige stilte gruppen i Sør - Afrika er de afrikanske landsbykvinnene:

Black women living under apartheid rule have experienced oppression not only on the basis of their race but through their experiences of sexism as a system of domination in which women are discriminated against and subordinated in every area of public and private life, have inferior access to education and employment and are excluded from decision-making and governance at all levels of society. (Browning,1996:1).

Utdanningsforskjellene som rammer de afrikanske generelt, har en tendens til å ramme kvinner enda sterkere. Kvinner har tradisjonelt mye ansvar og mange oppgaver. Kvinner og jenter er primært ansvarlige for barnepass, matlaging, hente vann og ved, og bidra med å holde huset i stand. I lang tid har afrikanske foreldre prioritert utdanning av sønner og nektet døtrene samme mulighet. I noen tilfeller har jenter blitt tvangsgiftet tidlig eller holdt hjemme. Har familien lite penger er jentene de som blir tatt ut av skolen først, og de kan risikere å måtte avslutte utdanningen for å ta seg av slektninger. Når jentene er ferdig med barneskolen har de en tendens til å hoppe av skolen, eller velge fag kvinne-dominerte yrker, som lærere, sosialarbeidere eller sykepleiere. Ytterst få afrikanske kvinner har hatt akademisk og/eller økonomisk suksess (Nkabinde 1997). Det har ofte vært kvinnene som har måttet bære byrden ved at familien har dårlig økonomi. De fleste afrikanske kvinner er nødt til å arbeide for å støtte sine familier. Mange blir offer for kjønnsdiskriminering; de er de siste som blir ansatt og de første som mister jobben. Gravide kvinner mister jobben etter fødselen, fordi de ikke får fødselspermisjon. I mange tilfeller må kvinnen tre inn i mannens sted hvis han er borte fra familien. Det innebærer at de i tillegg til sine egne oppgaver må fungere som husets overhode, og arbeide på gården. I slike tilfeller blir hverdagen vanskeligere for familien, enn hvis mannen var tilstede. I følge Kuzwayo (1985) har flere generasjoner kvinner blitt stemplet som uproduktive og uintelligente. De blir sett på som mannens eiendom, uansett om de er gift eller ikke. I juridisk forstand ble de sett på som umyndige. Ikke mange når opp til universitetsnivået, selv om det er flere nå enn for noe år tilbake (Underhalter m.fl.1991). Mens det er få afrikanere som går på universitetet, er det mange som tar en lærerutdanning ved et college (Nkabinde 1997).

I følge forskning på feltet er universitetene strukturert og definert av patriarkalske normer som reproducerer forskjellene mellom kvinner og menn. Når kvinner begynner på universitetet møter de et verdisystem hvor det er menn som bestemmer hvem som skal studere, og hvem som skal forske (Kyomehendo (1999) og Kaplan (1997) i Øverland, 2000).

Det er mange og ulike faktorer som påvirker kvinners tilgang til høyere utdanning. Både i hjemmet og i samfunnet har de en annenrangs posisjon, og dette påvirker også tilgangen til høyere utdanning. Karrieremuligheter for kvinner er ofte færre enn for menn. De fleste kvinner når ikke opp til universitetsnivå på grunn av kravene de står overfor. De har

også andre, og ofte flere plikter enn menn ved siden av studiet. Dette er noe vi også kjenner igjen fra vårt eget samfunn. Kvinner tar lettere på seg omsorgsrollen og arbeidet i hjemmet, og mange ser seg nødt til og prioriterer disse pliktene fremfor egen karriere.

Rase, klasse og kjønn er alle faktorer som har virket begrensende på tilgangen til høyere utdanning i Sør-Afrika. Nkabinde (1997) hevder at den høye raten av analfabetisme man finner blant afrikanske kvinner i Sør-Afrika, sett i sammenheng med den begrensede tilgangen til utdanning, gir assosiasjoner til den lave statusen kvinnen har i samfunnet og til den tradisjonelle arven av lavere rang. McLennan (1993) argumenterer med at med få unntak, viser analysene av ulikhet i skolene i Sør Afrika på midten av 1900 tallet, at fokuset lå på apartheid eller kapitalistisk utnyttning. Dette medførte en tendens til ulikhet blant befolkningen, delt ved rase eller kjønn. De fikk ulik tilgang og muligheter. Hun sier derfor at utdanning for likhet ikke bare handler om lik tilgang, men også om strukturer, normer, prosesser og om å forstå det bredere lag av samfunnet som påvirker mulighetene og livssjansene til kvinner (McLennan 1993:649).

Brudeprisens rolle

Som en bakgrunn for å forstå noen av mekanismene ved afrikanske kvinners valg av utdanning, er det en fordel å kjenne til familietradisjoner og forventningene til kvinnerollen som har vært typisk for den afrikanske kulturen. Afrikanere som lever tradisjonelt velger sine koner ved å "følge sine foreldres ønske". Men i de fleste tilfeller blir det enighet mellom foreldre og barn. Ved ekteskapsinngåelse betaler mannen en pris til den kommende hustrus familie. I Sør-Afrika har brudeprisen fått navnet lobola. Det er en gave til brudgommens familie fra brudens familie som symboliserer takknemlighet for kvinnen og de barn det forventes at hun vil gi sin mann. Den er i tillegg en kompensasjon til brudens familie for tapt arbeidskraft (Skjønberg 1998:32). Det er sjelden at afrikanske foreldre tvinger sine barn til å gifte seg med en som de ikke liker, men det forekommer at de lar sine døtre være hos sine ektemenn selv når ekteskapet fungerer dårlig. Dette gjøres i visse tilfeller for unngå å måtte betale tilbake brudeprisen (Bohannan, 1988:118). Noen menn legitimerer sin behandling og holdning til sine hustruer ut fra lobola. Det finnes de som ser kvinnen som deres "kjøpt" eiendom (Skjønberg 1998). Brudeprisen har tradisjonelt blitt betalt med kyr. Hvis ekteskapet går i oppløsning, må brudeprisen betales helt eller delvis tilbake (Bohannan 1988:119,120).

Afrikanske barn vokser opp med sterke bånd til slektskap, familie og stamme. Skjønberg (1998:32) påpeker at lobola viser den viktige rollen slekten har når man inngår et ekteskap. Gjennom hele livet forsetter de å være bundet til sine familieplikter og historier. De

blir tidlig presentert for den voksne verdens plikter og ansvar. Etter de har fylt tolv eller tretten år, og noen ganger tidligere, begynner guttene å danne grupper som jakter og gjeter på landsbygda. Jentene er mer knyttet til hjemmet og skal giftes bort. Majoriteten av jentene skifter hjemsted ved ekteskapsinngåelse. De forlater husholdet hvor de har rollen som døtre, og inntar sin plass som kone, og senere mor i et annet hushold. Gutter går ikke gjennom denne endringen, men fortsetter å leve forankret i den samme slektskapsgruppen. Frem til dette århundre var det helt umulig å forlate sin slekt, det var ingen steder å gå hvis man var i eksil. Moderne vestlige ville se på dette som mangel på individualitet og frihet. Det gjør ikke afrikanere. (Bohannan 1988:125).

Landet med mange språk

Sør-Afrika er et land med mer enn tyve språk. De fleste snakker afrikanske språk og utgjør ca. 75 % av befolkningen, mens resten fordeler seg på engelsk og afrikaans (Nkabinde 1997:99).

Afrikanske språk har ikke hatt noen verdi under apartheid, og har konsekvent blitt neglisjert status som offisielle språk. Dette er i dag forandret, og Sør-Afrika har nå 11 offisielle språk hvorav ni er afrikanske. Som jeg har vist tidligere i kapittelet har språk vært sentralt i motstanden mot bantuuutdanningen, og det har heller ikke vært uten betydning for flere av mine informanter ved valget av utdanning. Under apartheid måtte den svarte delen av befolkningen lære engelsk og afrikaans, i tillegg til sitt morsmål. Mange opplevde at dette var å ta fra afrikanere deres språklige arv (Nkabinde 1997).

I Cosser (2002) sin undersøkelse rapporteres det om store språklige utfordringer i fremtidens utdanning i Sør-Afrika. Av de 82 % som deltok svarte bare 10,7 % at de snakker mest engelsk hjemme. Disse 10,7 prosentene har engelsk som undervisningsspråk. Omtrent 60 % av den hvite befolkningen snakker afrikaans, og 40 % er engelsktalende (Cosser 2002). I 1994 ble det estimert at bare 11 % av alle sørafrikanere snakket engelsk hjemme (Nkabinde 1997).

På tross av at flere snakker afrikaans enn engelsk så er det engelske språket mest populært. Nkabinde (1997:100) hevder at forskjellen mellom de to språkene er at engelsk blir forbundet med økonomisk vekst, mens afrikaans assosieres med diskriminering. I tillegg opplever mange at afrikaans er et språk som gir begrensede muligheter. Engelsk var altså foretrukket fremfor afrikaans, fordi engelsk var ensbetydende med tilgang til informasjon, suksess, arbeid og verden utenfor. I dagens Sør-Afrika er det meningen at alle skal ha lik tilgang til informasjon, politisk deltakelse, utdanning og sosiale settinger. Nkabinde (1997) poengterer at dette vil bare fungere hvis man har en politikk som fanger opp dette. Språk er

makt. Språkpolitiske retninger som favoriserer utenlandske språk, vil man også opprettholde skjevhet mellom de privilegerte klassene og de fattige. Dette er høyst relevant i Sør-Afrika siden majoriteten av den svarte befolkningen ikke behersker det engelske språket.

Nkabinde (1997) er tilhenger av at de ulike afrikanske språkene skal spille en mer sentral rolle i den sørafrikanske språk politikken. Det er viktig at afrikanere i større grad får nytte sitt eget språk også utenfor hjemmet. Mye av kulturen og tradisjoner har blitt opprettholdt ved muntlig overføring fra en generasjon til en annen. Dokumentering av historier og hendelser på afrikanske språk er en måte å oppnå respekt for språkene, og gi det en ny verdi for de som bruker det. For eksempel har noen afrikanere har skammet seg over språket sitt fordi det ikke har bidratt til økonomisk vekst. Forfatteren hevder at aktiv bruk av afrikanske språk vil bidra til å fremme selvtilliten og den akademiske utviklingen blant afrikanske studenter (Nkabinde 1997). Når man ikke forstår et annet språk godt er det også krevende å tilegne seg kunnskap. Mange svarte elever i de sørafrikanske skolene har ikke god nok forståelse av det engelske språket til å lære noe nytt gjennom det. Dette kommer som følge av for få engelske lærere kombinert med at studentene er for lite aktive med språket. Dermed er det også høy strykprosent ved skoler for svarte (Nkabinde 1997:106). Mange barn faller utenfor det offentlige skolesystemet fordi de ikke kan engelsk godt nok (Grevstad 2004). De studentene som behersker språket godt fordi de har gode lærere, eller god støtte hjemmefra skiller seg ut. I følge Nkabinde (1997) utgjør de en svart elite som har god tilgang på informasjon, finansiering, i tillegg til å være sosioøkonomisk bedre stil enn majoriteten av de svarte i Sør-Afrika. Å gjøre seg fortsatt på engelsk og afrikaans er også viktig for å få arbeid i Sør-Afrika.

Jeg har nå presentert et bilde av utdanningen under og etter apartheid, og noen av konsekvensene har hatt for utdanningen av den svarte delen av befolkningen. Jeg har vist hvordan afrikanske kvinner er de som ble hardest rammet, og at deres utdanningsmuligheter avhenger mye av hvilken rolle de har i husholdet. Kvinner som får mulighet til å fullføre skolen og bli uteksaminert med studiekompetanse er ikke dermed sikret mulighet for å studere videre. Inngangsbilletten til høyere utdanning er dyr og veien kan være lang. I tillegg er kunnskapen i engelskspråket avgjørende for hvor godt rustet de er til å ta høyere utdanning. I det neste kapitlet presenterer jeg den teoretiske rammen, og på hvilken måte jeg skal gjøre bruk av den i oppgavens empiri – og analysekapitler.

3 Forklaringer på utdanningsvalg

Analytisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg presentere den teoretiske tilnærmingen til materialet mitt. Afrikanske kvinner har som gruppe vært undertrykt både på grunn av sin rasetilhørighet, klassetilhørighet og kjønn. Dimensjonene, eller variablene rase, klasse og kjønn er derfor viktige i denne oppgaven.

Siden det ene temaet for oppgaven er utdanningsvalg, finner jeg det fruktbart og bruke Raymond Boudons forklaringer på valg av utdanning som han kaller ”verdi”-, ”kultur”- og ”sosial posisjonsteoriene”. Jeg forsøker å belyse hvordan rase, klasse og kjønn kan påvirke noen afrikanske kvinners valg av utdanning. Valgene kan ha blitt styrt av verdier og normer som ligger i den afrikanske kulturen, deres ressurstilgang på bakgrunn av rase, eller kostnader og gevinster knyttet til utdanningsvalg. Er kvinnenes valg et resultat av deres rase, kjønn og klassetilhørighet i et tidligere apartheidsamfunn?

I oppgavens andre analysedel er temaet hvordan kvinnenes studietid har forløpt seg. Jeg fokuserer på opplevelsene av å være kvinne og svart ved University of Natal, og ønsker å belyse hvordan ulik ressurstilgang påvirker kvinnenes erfaringer. Jeg benytter Bourdieus kapitalbegreper som forklaringsramme.

3.1 Forklaringstradisjoner

Det er tre forklaringstradisjoner som har stått sentralt i forskningen på sosiale utdanningsforskjeller i Norge. Raymond Boudon benytter tre begreper for å forklare rekrutteringen til videregående utdanning de siste 30 årene. Disse forklaringene kaller han for ”verdi”-, ”kultur”- og ”sosial posisjonsteoriene”. Hva som står sentralt i disse forklaringene blir fremstilt av Marianne Nordli Hansen i hennes artikkel ” Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares?” (1986). Jeg vil derfor benytte hennes fremstilling av disse teoriene. Jeg vil også benytte Pierre Bourdieu sine kapitalbegreper som analyseredskap. Disse blir beskrevet senere i kapitlet. Jeg vil først presentere forklaringstradisjonene slik Marianne Nordli Hansen (1986) deler de inn etter Boudons teorier.

Verditeorien

I verditeorien vektlegges normer og verdier. Betydningen av disse er varierende, men hovedtrekket er at mennesker som kommer fra lavere lag i samfunnet regnes for å være mindre interessert i å gjennomføre skolegangen på en tilfredsstillende måte, enn de som kommer fra høyere lag i samfunnet. Den vage interessen blant mennesker fra lavere lag fører til at ungdom i mindre grad velger videregående utdanning, og oppnår dårligere resultater enn ungdom fra høyere lag (Hansen 1986:6) Et fellesstrekk i forklaringer innenfor verditeorien går ut på beskrivelser av handlinger. Schneider og Lysgaard (1953) introduserte begrepet ”deferred gratification”, som oversettes med utsatt tilfredsstillelse. Det handler om atferd og holdninger i et miljø som opprettholdes via normer. Et annet bidrag til teorien er den norske sosiologen, Tore Lindbekk, som er opptatt av arbeiderklassens oppdragelsespraksis, og legger det til grunn som forklaring på hvorfor vi finner sosiale utdanningsforskjeller i den norske skole (Lindbekk (1962, 1977) i Hansen 1986).

Hansen (1986) reflekterer over at utdanningsvalg i de lavere lag oppfattes som ”tradisjonelle” handlinger, og vurderer deretter teoriens anvendelighet i Norge. Hun konkluderer med at rekrutteringsmønstrene innenfor videregående skoler ikke endrer seg så tregt som man skulle forvente, hvis man legger til grunn at utdanningsvalgene er tradisjonelle handlinger. Videre viser det seg at et stort antall ungdommer fra lavere lag som har gode resultater fra skolen velger gymnas, og at det i liten grad tyder på at verdier i det lavere sosiale lag er en barriere for valget. Hansen (1986) mener derfor at det er lite som støtter oppfatningen om at utdanningsvalg er tradisjonelle handlinger (Hansen 1986:10).

Hansen (1986) presiserer samtidig at man ikke kan bortvise forklaringer om at miljøet man vokser opp i påvirker menneskenes interesser og kunnskap om yrker. Ut i fra dette påstår hun at verdibakgrunn vil være viktig for valg av yrke innen for et hierarki i samfunnet. Innenfor de ulike hierarkier vil det være yrker med fellestrekk og mennesker med like interesser og verdier søker seg muligens til de samme hierarkier, for eksempel som at folk som er interessert i musikk søker seg til musikkbransjen uavhengig av om de er utøvende musikere eller ikke. I en slik forståelse mener Hansen (1986) at verdibakgrunnen kan være med på å forklare hvorfor disse menneskene befinner seg i bestemte sektorer, og den posisjonen et menneske har der avhenger gjerne av utdanningsnivå (Hansen 1986).

I Sør-Afrika er de sosiale forskjellene store, og det afrikanske tradisjonelle verdi – og normsystemet skiller seg markant fra det vestlige miljøet som representerer individualisme og modernitet. Informantene i dette prosjektet representerer ulike miljøer innenfor sin gruppe, men intervjumaterialet viser at et tradisjonelt afrikansk verdi- og normsystemet preger en stor

del av den afrikanske befolkningen. Derfor mener jeg at verditeorien vil kunne brukes til å forklare hva som påvirket informantenes valg av utdanning.

Kulturteorien

Sentralt i kulturteorien står forklaringer som fokuserer på prestasjonsforskjeller. Det antas at disse er årsak til skjev sosial rekruttering til utdanning. I Norge har vi representanter for to ulike retninger innenfor teorien, slik Nordli Hansen ser det. Hun har satt et skille mellom Hernes og Knudsen, og Anton Hoëm (Hansen 1986: 6).

Hernes og Knudsen (1974) er sentrale bidragsytere innenfor en retning som benytter begrepene ”kulturell deprivasjon” eller ”ressurssvakhet” når de forklarer sosiale utdanningsforskjeller. De individuelle ressursene blir bestemt av den enkeltes familiebakgrunn (Haavelsrud 1997). Forfatterne antar at tidlig sosialisering gir utslag i forhold til hvor mye intellektuell ballast barn tar med seg i livet, og at det derfor er rimelig å begrunne dårlige prestasjoner med graden av intellektuelle ressurser i hjemmet (Hernes og Knudsen (1974) i Hansen 1986). De to støtter seg også til Basil Bernsteins forskning på 60-tallet når de argumenterer med at ikke alle familier gir barn gode språklig forutsetninger før de begynner på skolen (Haavelsrud 1997).

Anton Hoëm (1974) mener at kulturelle forskjeller forklarer bedre hvorfor noen blir tapere i skolen. For å klare seg bra på skolen må eleven være sosialisert inn i skolekulturen, som for øvrig formidler en dominerende kultur i samfunnet. Elever som ikke har god kjennskap til kulturen vil ikke oppfatte det som formidles i skolen som viktig (Hoëm (1974) i Hansen 1986) Derfor må ” tilføring av framand kultur og kunnskap f.eks. gjennom skolen (...) ta utgangspunkt i den eksisterende lokale kultur, slik at begge kan oppleves som ens egen og slik bli et potensial mer enn noe som er uforstått og dermed en tvang” (Hoëm (1979:15) i Haavelsrud 1997:94). Grunner til at de ikke kjenner skolen kan skyldes at de kommer fra lavere lag eller bor utenfor sentrale områder. Han legger det sosiale og det geografiske til grunn, og ikke at elevene er ressursvake. De har en annen kulturell bakgrunn (Anton Hoëm (1974) i Hansen 1986). Prestasjoner og utdanningsvalg vil i så måte kunne avsløre hvilket forhold en elev har til undervisningen i skolen (Hansen 1986:7).

Hansen fremhever at fellestrekkene ved disse bidragene er kulturgrunnlagets virkning på elevers skoleprestasjoner. Kulturteorien har relevans fordi jeg i oppgaven fokuserer på den svarte delen av befolkningen i Sør-Afrika. Majoriteten av de svarte kvinnene har under apartheid levd med undertrykking, lite ressurser og liten tilgang til kvalitetsutdanning. De har

også måttet bo i perifere områder som følge av at svarte ble tvunget ut av byene under apartheid.

Sosial posisjonsteorien - Utdanningsvalgmodellen

Sosial posisjonsteori handler om dreier seg om to forklaringer på sosial variasjon i utdanningsvalg. Den ene forklaringen tar for seg individuelle valgforskjeller, og den andre ser på hvorfor effektene av valgforskjellene er så viktige. Jeg skal fokusere på forklaringer på individuelle valgforskjeller, som gjerne blir forklart i en utdanningsmodell.

Boudon benytter begrepene økonomiske og sosiale kostnader og gevinster. Ifølge denne modellen er det innad i familien utdanningsvalgene foretas, og foreldrene er aktive i beslutningsprosessen. Boudon går ut ifra at de fleste som skal ta et utdanningsvalg har som mål å ”maksimere *nytt*en av valget” (Hansen 1985:20). Den sosiale bakgrunnen ligger til grunn for hvilket valg som blir tatt. Derfor antar Boudon at de fleste vil forsøke å oppnå høyest mulig gevinst med lavest mulige kostnader.

Marianne Nordli Hansen (1986) illustrerer modellen ved å gi et eksempel om to ungdommers valg om å gå på gymnas eller ikke, og hvordan de i samråd med sine foreldre vil tenke strategisk. Hilde er fra høyere lag, og Lars fra lavere lag. Deres kostnader og gevinster ved å gjøre et valg av gymnas kan være forskjellig hvis man ser det i forhold til sosial mobilitet, sosialt samvær og økonomi. Tar man utgangspunkt i nyttemaksimeringsmodellen vil sjansene være større for at Hilde velger gymnas enn for at Lars gjør det (Hansen 1986:19,20). Ser man sosial posisjonsteorien i sammenheng med økende rekruttering fra lavere sosiale lag til videreutdanning, kan man forklare det med at de sosiale og/eller økonomiske utdanningskostnadene enten er blitt lavere, eller at gevinstene ved en utdanning har økt. Ser man det i sammenheng med variasjoner etter prestasjoner som ungdommene gjør på skolen, kan det forklares med at høye prestasjoner vil betale seg i form av lave kostnader og høye gevinster. Hansen (1986) forklarer at det vil være tilfelle fordi det blir lettere å gjennomføre videregående, samtidig som man har åpnet både for videre studier og jobber som er prestisjefylte. Da vil tidligere prestasjoner ha betydning for videre valg av utdanning, men at betydningen vil variere etter sosial bakgrunn. De som kommer fra lavere sosiale lag vil være mindre interessert i å gå på gymnaset, enn de som kommer fra høyere lag, fordi de unngår en sosial degradering (Hansen 1986). I Sør-Afrika er en universitetsutdanning kostbar for de fleste sørafrikanere. En slik utdanningsmodell som Boudon presenterer er derfor fruktbar i denne oppgavens sammenheng.

3.2 Perspektiver på klasse, rase og kjønn

Disse tre dimensjonene er sentrale i oppgaven, og bestemmende for hvilke valg informantene har gjort, samt hvordan de opplever livet som student ved universitetet. Selv om jeg ikke tar noen teoretisk diskusjon innenfor hver av dimensjonene har jeg knyttet dem til bestemte teorier/forklaringer som sier noe om hvilke tilnærminger jeg har valgt å benytte i oppgaven.

Klasse

Med apartheid ble klasseskillene en del av rasepolitikken. De hvite var middel- og overklasse, mens de svarte tilhørte arbeiderklassen. Jeg har valgt å benytte meg av Max Webers klassebegrep. Weber setter søkelyset på individenes plass i samfunnet ut fra deres felles posisjon i markedet. Denne posisjonen måles ut fra typen – og mengden eiendom man har, samt ut fra ferdigheter og sosial stilling (Månson 1996:95). Weber klassifiserer individene ut fra deres sjanser på arbeidsmarkedet. De som har like sjanser tilhører samme klasse. Innenfor en klasse tilhører en viss livsstil, men ikke nødvendigvis. Ved en sosial degradering kan individet fortsatt bevare sin tidligere livsstil, slik som den nyrike bevarer deler av sin gamle livsstil selv i en ny klassesituasjon (Østerberg 1995). Weber inkluderer kjønn og rase som viktige faktorer i klasseanalyser av sosiale fenomener (Sosiologisk leksikon 1997).

Bourdieu har flere trekk ved sitt klassebegrep som ligner Weber sitt klassebegrep (Østerberg 1986). Et av disse trekkene er at Bourdieu mener ethvert samfunnslag har sin spesielle *habitus* som er gjenkjennbart og forståelig i det sosiale feltet. *Habitus* er kroppsliggjorte mønstre og skjemaer for oppfattelse og forståelse av omverdenen. Dette formes under oppveksten (Bourdieu 1987). I det sosiale feltet er det en konsentrasjon av individer med samme livsbetingelser og /eller sjanser. De utgjør en teoretisk klasse. De sosiale aktørene besitter disse kapitalene i ulik grad. Aktørens posisjon i et sosialt felt avhenger av deres status og tilgang til ressurser, eller kapital som Bourdieu betegner dem med. De har en bestemt posisjon. For eksempel er yrke en god og økonomisk indikator på hvilken posisjon aktøren besitter i feltet, og i tillegg, sørges det for verdifull informasjon om yrkesmiljøet. De som har samme posisjoner i samfunnet har stor sjanse til å besitte den samme *habitus*. Ved å kjenne seg igjen i disse diplomater, som Bourdieu (1987) skriver, gjenkjenner de seg selv også som medlemmer av en klasse. Dag Østerberg gir et norsk eksempel i forordet til ”Distinksjonen”.¹¹ Han sier at forskjellen mellom å drikke kaffe og te

¹¹ Bourdieu, P.(1995): *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag. Oslo

utgjør et standskille. Te er en middelklassedrikk. Ved å foretrekke te bekrefter man sin klasseposisjon. Atferd og forbruk må sees i relasjon til andre livsstiler (Østerberg 1995).

Både Weber og Bourdieu forklarer klasseteori ut fra menneskenes sjanser på ulike områder i det samfunnet de befinner seg. De fleste svarte sørafrikanere har begrensede muligheter innenfor utdanning og på arbeidsmarkedet. I tillegg til at de er svarte, tilhører de også arbeiderklassen som gjør det vanskelig å få tilgang på lik linje som middelklassen.

Rase

Ruth Frankenberg (1993) fremstiller i sin bok; *The Social Construction of Whiteness*, tre tilnærminger til "rase" slik de historisk kronologisk har blitt benyttet i en amerikansk kontekst.¹² Først ut var oppfatningen om at ulike raser var essensielt forskjellige rent biologisk, og at denne forskjellen skyldes hierarkisk plassering med hvite mennesker på toppen og svarte mennesker på bunnen. En slik forskjell ble brukt til å rettferdiggjøre politiske og økonomiske forskjeller blant hvite og svarte. Den samme tankegangen designet apartheid systemet i Sør-Afrika.

Fra 1920 – tallet kom nye termer til å overlape den biologiske betegnelsen. Det ble fokusert på menneskenes kulturelle og sosiale "atferd", og begrepet "etnisitet" erstattet "rasebegrepet". Etnisk tilhørighet skulle forklare forskjeller mellom mennesker. Man gikk imidlertid ikke helt bort fra den biologiske tankegangen, siden gruppetilhørigheten fortsatt ble definert ut fra biologisk avstamning, fremfor kulturell praksis. Samtidig kom også tanken om "assimilering". Det er her begrepet "melting pot" i Amerika stammer fra. Alle immigranter skulle følge den amerikanske drømmen, fordi alle kan gjøre suksess i et demokratisk samfunn. Individet måtte selv ta ansvar for om det lyktes eller ei.

Frem til 60-tallet var borgerrettighetsbevegelser i USA inspirert av tankegangen om at alle mennesker er like på innsiden. "Fargeblindhet" ble det nye perspektivet, og med et slikt utgangspunkt arbeidet de med å bedre leveforholdene til svarte. Det var mye kritikk for at hvite fortsatt var dominerende innenfor mange strukturer i det amerikanske samfunnet, og målet var å inkludere svarte som jevnbyrdige borgere i USA. Selv om flere undertrykkende lover ble fjernet sent på 60-tallet, er man ikke helt kvitt tanken om den opprinnelige raseordenen. Frankenberg (1993:14) oppsummerer de ulike tilnærmingene slik; "One way to describe these three moments, paradigms, or discourses is in terms of shifts from "difference"

¹² Ruth Frankenberg (1993) bygger sin fremstilling på Michael Omi og Howard Winant (1986) *Racial formation in the United States; from the 1960's to the 1980's*. Routledge and Kegan Paul. New York.

to “similarity” and then “back” to difference radically redefined. (...) The third moment insists once again on difference, but in a form very different from that of the first moment. (...) difference signals autonomy of culture, values, aesthetic standards, and so on.” Hun poengterer at det tredje perspektivet er et resultat av urettferdige strukturer i det amerikanske samfunnet.

Sør – Afrika og USA er ikke sammenlignbare eksempler på alle plan. Men både i USA og Sør-Afrika har diskursen om ”fargeblindhet” ført til en motstand mot positiv diskriminering (affirmative action) blant annet ved universitetene (Larsen 2003). For noen blir en slik diskriminering oppfattet som en forskjellsbehandling av hvite i landet. (Se kapittel seks for videre diskusjon) I Sør-Afrika har antirasisme vært på den politiske dagsorden til ANC fra dets start. Det er flere ulike oppfatninger av ikke-rasisme innenfor partiet, men den versjonen som får mest oppslutning ligger nært opp til forslaget om ”fargeblindhet” som et alternativ for hovedstrømmen (Larsen 2003). Kilden hevder videre at det er vanskelig med andre tilnærminger i debatten siden ANC sitter med makten på nåværende tidspunkt. Det oppfattes som et tilbakesteg å utfordre et slikt syn.

Frankenberg (1993) sammenligner rase med kjønn i den betydning at de begge er sosialt konstruert, og endrer seg over tid, i kontekst, med hensyn til selvforståelse og livssjanser (Frankenberg 1993). Rase som sosialt konstruert får sosiale konsekvenser.¹³ Hun påpeker at ved å se på rase og raseforskjeller som sosialt konstruert, trenger man ikke å se bort ifra dets politiske og sosiale realitet, men man utelukker at det er statisk.

Kjønn

Temaer som omhandler kvinner kan settes i et kjønns – eller kvinneperspektiv. Forskjellen på disse er at kjønnsperspektivet er rettet mot relasjonene mellom kjønn, mens et kvinneperspektiv fokuserer på kvinner som en gruppe. ”*I kvinnesentrerte studier studeres bare kvinner.*” (Widerberg 1992:288). Jeg skal ikke gå nærmere inn på diskusjonen om forskjellen mellom disse to perspektiver, det blir for omfattende og er ikke relevant for denne oppgavens teoretiske perspektiver. Men jeg ønsker å gjøre leseren oppmerksom på at det er en forskjell og prøver videre å begrunne mine valg. Denne oppgaven setter ti kvinners vurderinger, synspunkt og erfaringer i sentrum, og på den måten skriver jeg i et kvinneperspektiv. Samtidig er kjønnsbegrepet viktig fordi afrikanske menn og kvinner i Sør-Afrika

¹³ Konstruktivismen argumenterer med at menneskene konstruerer virkeligheten gjennom begreper, kategorier og tolkninger. Det kjente Thomas-teoremet fra 1928 sier at ”hvis mennesker definerer en situasjon som virkelig, blir den virkelig i sine konsekvenser.” (Sosiologisk leksikon 1997:289)

oppretholder tradisjonelle kjønnsroller gjennom sosialisering, og det bidrar til at kvinner ikke får like stor valgfrihet som menn. Marginalisering og undertrykking av kvinner er ikke bare et kvinneproblem slik jeg ser det, men kanskje mer et kjønnsproblem. Sør-Afrika er et land med mye vold, og særlig mot kvinner. Et kjønnsperspektiv vil sette fokus på at det ikke er kun kvinner som har ansvar for hvordan de blir rammet av patriarkalske samfunnsstrukturer, som skaper rom for og legitimerer menns makt i samfunnet.

Jeg har i den videre framstillingen tatt utgangspunkt i to bidrag som gir oversikt over ulike tilnæringer i forskningen på kvinner og utdanning i Norge. Bitten Kallerud (1977) Skisserer sentrale trekk ved forskningen i Norge, på en oversiktlig måte, i artikkelen "Kvinner og Utdanning". Magnus Haavelsrud (1997) bok om "Perspektiv i Utdannings sosiologi" er et langt ferskere bidrag som også tar opp bidrag fra utenlandske forskere. Jeg bruker den som et supplement til Kalleruds artikkel.

I rolle – og normperspektivet er nettopp kjønnsrelasjonen sentral (Kallerud 1977). Kallerud viser hvordan dette perspektivet har tilknytning til funksjonalistisk teori. Kvinner og menns utdanningsatferd springer ut fra de ulike funksjonene de to kjønn har i samfunnet (Haavelsrud 1997). I Sør-Afrika har det vært en skjev kjønnsmessig rekruttering til utdanning på bakgrunn av kjønn, fordi afrikanske gutter har tradisjonelt fått mest utdanning. Kalleruds (1977) kritikk til forskning som ensidig vektlegger et rolle – og normperspektiv er at de utelukker at årsakene til den skjeve rekrutteringen har "sammenheng med kvinners utdanningsnivå og utdanningstype." (Kallerud 1977:165).

Kvinneperspektivet er opptatt av sosiale motsetninger mellom kjønn. Et slikt perspektiv bidrar til å forklare kvinner og menns atferd som et resultat av ulike normer og verdier ut fra sosiale forutsetninger. Biologisk kjønn er ikke interessant her (Haavelsrud 1997). Kallerud (1977) krediterer perspektivet for å sette fokus på at kvinner ikke er en homogen gruppe, men er ulike på bakgrunn av klasses tilhørighet, alder osv. Slike studier forsker på forsker på ulikheter mellom kvinner. I Norge har fokuset på den geografiske spredningen mellom kvinner som preger deres kvinneliv, bidratt til å synliggjøre forskjeller blant kvinner og hvordan de lever sine liv (Widerberg 1992). Som følge av en rasediskriminerende politikk i Sør-Afrika har ikke hvite og svarte kvinner hatt like muligheter til utdanning. Jeg vil i denne oppgaven derfor ikke alene fokusere på forventningen til den afrikanske kvinneverdenen, men ta med betydningen av den tidligere skolegangen og de sosiale forskjellene mellom kvinner, både med hensyn til rase og klasse. Slik ønsker jeg å få frem

forskjellene mellom hvite og svarte kvinner, samt mellom afrikanske kvinner og deres muligheter til å ta høyere utdanning.

Klasse og kjønn henger sammen fordi ulike sosioøkonomiske forhold vil være bestemmende for muligheter kvinner kan få i forhold til menn. Mennesker i det lavere lag har tradisjonelt hatt minst utdanning, hvorpå jenter har hatt det laveste utdanningsnivået (Kallerud 1977). Det *marxistiske* perspektivet på kvinneforskning vil ”i stor grad knyttes til forhold innen et produksjonsliv som styres av profittinteresser.” (Kallerud 1977:170). Ve (1977) er opptatt av klasse – og kjønnsesifikk sosialisering. Jenter og gutter oppdras forskjellig ut fra sin klassebakgrunn. Det er kvalitative forskjeller mellom klassene, som bygger på sosialiseringverdier. Begrepet ”solidaritet” betegner en arbeiderklassekultur i motsetning til verdier i en middelklassekultur. Jenter i lavere lag oppdras til å bli familiære, mens jenter i høyere lag sosialiseres først til individuell konkurranse (Ve (1977) i Haavelsrud 1997: 137). Dette kan skape forventninger rundt de valg kvinner tar. I tråd med de tidligere nevnte kulturteoretiske forklaringer, hevder Brandt (1975) at arbeideren føler en avstand til skoler og universitet på grunn av manglende informasjon, og foreldrenes prioriteringer for barna (Brandt mfl. (1975) i Kallerud 1977).

Et annet bidrag innen marxistisk-*feministisk* perspektiv kommer fra Arnot (1981), som ser sosial klasse i sammenheng med variable som kjønn, alder, lokalitet og rase. ”Utdanningsmessig er det dokumentert at utdanningslengde henger klart sammen med sosial klasse.” (Arnot (1981) i Haavelsrud 1997). Det feministiske perspektivet i marxistisk forskning ble videreutviklet på bakgrunn av kritikken mot at kvinners klasseposisjon ble definert ut fra ektemannen, eller farens posisjon, med mindre de selv var yrkesaktive. ”Denne typen marxisme godtek ikkje berre mannsdominans, men legitimerer den også.” (Haavelsrud 1997:168). Arnot (1982) argumenterer med at arbeiderklassekulturen ikke kan sees som homogen, siden kvinner er økonomisk uavhengige av menn (Arnot (1982) i Haavelsrud 1997). I et land som Sør-Afrika er det ikke en selvfølge at afrikanske kvinner er økonomisk uavhengige av sin familie, eller ektemenn. (Se for øvrig kapittel to). Når jeg tidligere argumenterer med at afrikanske kvinner kan sees som en gruppe, er det fordi de hørte til den samme rasekategorien under apartheid. Dette er en av grunnene til at kvinners stilling i Sør-Afrika er spesiell. Men innenfor gruppen av afrikanske kvinner vil jeg anta at man finner forskjeller. Det kan synes vanskelig å overføre utenlandske bidrag til kjønnsdiskursen uten å videre kontekstualisere disse. Jeg forestiller meg at man i Sør-Afrika fortsatt finner en dominans av patriarkalske verdier.

I denne delen har jeg presentert noen bidrag til ulike teoretiske tilnærminger til forskning på kvinner og utdanning i Skandinavia. Rolle – og normperspektivet setter kjønnsrelasjonen sentral, mens kvinneperspektivet er opptatt av forskjellene mellom mann og kvinne. Det marxistiske knyttes til produksjonsforholdene i samfunnet og kvinnens plass innenfor det kapitalistiske systemet. Disse bidragene faller alle innenfor både verdi – og kulturteorien som jeg har presentert først i kapitlet, og bidrar således til at analyserammen tar opp i seg kjønnsforskjellene. Videre skal jeg presentere Bourdieus kapitalbegreper slik jeg ønsker å benytte dem i det siste analysekapitlet.

3.3 Bourdieus kapitalbegreper¹⁴

Mengden kulturell, økonomisk og sosial kapital et individ besitter er avhengig av hvilken posisjon vedkommende har i samfunnet (Bourdieu 1987). Lars Bugge (2002) argumenterer med at; ” Bourdieus kapitalbegrep *er* hans begrep om makt, og at ”kapital” derfor kan leses som ”makt” i Bourdieus tekster.” (Bugge 2002:224). Han sier videre at dette uttrykkes gjennom hans definisjoner av ”makt – eller styrkeforholdene i et samfunn (...)”. (Bugge 2002:224). *Fordelingen* av kapital er altså stikkordet, eller med andre ord fordeling av makt. For at kapital skal fungere som maktmiddel, må ressursen ikke være like tilgjengelig for alle i et samfunn, og heller ikke i et ubegrenset omfang. I Sør-Afrika er fordelingen av ressurser er ujevnt fordelt ut fra rasetilhørighet. Jeg ønsker derfor å bruke disse begrepene i det empiriske analysekapitlet som omhandler informantenes tid som studenter ved universitetet. I en slik forståelse er det hensiktsmessig å vise til fordeling av ressurser, som fordeling av makt.

Kulturell kapital

Kulturell kapital representerer ikke-økonomiske faktorer, som familiebakgrunn, utdanning og andre ressurser som kan påvirke i hvilken grad man lykkes akademisk. Utdanningssystemet har en viktig rolle både med hensyn til fordeling og tilgang av kapital. En eksamen på lavere grad kan gi tilgang til en høyere grad, og videre gi individet status som har stor verdi på arbeidsmarkedet eller i ulike sosiale settinger. Kompetanse gir tilgang til ulike stillinger i arbeidslivet, og på den måten gir kulturell kapital tilgang til økonomisk kapital. Bourdieu gir den kulturelle kapitalen stor betydning for hvordan maktforholdene og forskjellene mellom grupper i samfunnet skapes og reproduseres. Derfor er det så interessant i en sørafrikansk kontekst.

¹⁴ Fremstillingen av kapitalbegrepene er basert på Bugges (2002) artikkel: *Pierre Bourdieus teori om makt*.

Kunnskap er den vide betydningen av begrepet kulturell kapital, argumenterer Lars Bugge (2002). ”Kunnskap er imidlertid ikke i seg selv kulturell kapital. Dette forutsettes i tillegg at denne kunnskapen ikke er like tilgjengelig for alle medlemmene av et samfunn” (Bugge 2002:237,238). Her snakker vi om flere sider ved menneskets atferd, som for eksempel manerer, utseende, allmenndannelse, språklige ferdigheter og utdanning. Befinner man seg i områder hvor den kunnskapen man har kjennes igjen og verdsettes, kan den gi avkastninger. Som Lars Bugge skriver:

Det betyr at det må eksistere et anerkjent verdihierarki som gjør at bestemte former for kunnskap oppfattes som mer eller mindre verdifulle og at andre former oppfattes som mer eller mindre verdiløse (Bugge 2002: 238).

Det er lett å trekke sammenligninger med klasseskillene i Sør-Afrika. Her kan man kanskje si at kjernen i apartheidtankegangen har sitt utspring. Det var mer verdifullt å være hvit enn svart i apartheid- samfunnet. Tilgangen til å tilegne seg kunnskap er betydelig lettere for et menneske som har riktig hudfarge, og i dette tilfellet ved å være en hvit sørafrikaner. Utseende er i følge Bourdieu også en del av habitus, eller de kroppsliggjorte disposisjoner. Habitus setter individet i stand til å handle, oppfatte og vurdere på en bestemt måte. Ethvert sosialt felt, eller samfunnslag har sosiale og materielle krav/muligheter som internaliseres i hvert enkelt menneske. Habitus og felt står i forhold til hverandre og på den måten bekrefter og gjensker hverandre gjensidig. Aktøren og omgivelsene er avhengig av hverandre, og habitus muliggjør handling (Helland 1997). Klassehabitus er et begrep Bourdieu bruker for å beskrive at ytre betingelser i livet fører til bestemte holdninger, preferanser, smak og atferd. Dette bestemmes særlig av mengden økonomisk - og kulturell kapital, og sammensetningen av kapital.

Individene sosialiseres altså inn i en livsstil, som ofte ikke er bevisst. Man samler opp kapital som fungerer som en investering for ens personlighet. Betingelsene for denne akkumuleringen er avhengig av ressursene til den familien man er født inn i og oppvokst hos, og tilgangen man har til høyere utdanning. Denne kapitalen kan ikke gå i arv, men er bundet til det enkelte individ. Bugge trekker frem Bourdieus faktiske bruk av begrepet kulturell kapital. Det innebærer en bestemt relasjon til kulturen. For eksempel er middelklassens livsstil preget av at de identifiserer *kultur* med *kunnskap*. Og at det er en sammenheng mellom et kultivert menneske og mengden kunnskap (Bugge 2002:239). Hvis vi da tenker at hvite menneskers kunnskap har vært mer verdifull enn de svartes kunnskap i Sør-Afrika, tegner det et bilde av hvilke begrensninger afrikanere har møtt i utdanningssystemet. Bourdieu skiller kulturell kompetanse fra utdanningskapitalen. En forutsetning for at man kan bruke den

kulturelle kompetansen slik at den gir avkastning, er at en mestrer de sosiale kodene og reglene som finnes i de sosiale feltene man tenker å bruke den kapitalen. Det er slik at hvis man besitter stor mengde kulturell kapital og har den riktige dømmekraften, så sikrer man seg attraktive posisjoner på arbeidsmarkedet. Sakskunnskapen er ikke det som gir utslaget. Hvis man ansetter en sosiolog, så er det fordi vedkommende kan bruke det faglige verktøyet, ikke fordi pensum sitter klistret.

Økonomisk kapital

Denne formen for kapital er lett synlig gjennom eiendom og penger. Videre kan den gå i arv mellom personer og institusjoner på en direkte og umiddelbar måte, slik Bugge (2002) beskriver det.

Den aktøren som besitter økonomisk kapital, trenger ikke å sitte med en viss kompetanse. Den kan vedkommende skaffe seg ved delegasjon til andre aktører.

Bourdieu fremhever et skille mellom de ulike kapitalformene der det på den ene siden er en subjektiv form for kapital, og på den andre en objektiv form for kapital. Den subjektive formen henspiller til kapital som ikke kan flyttes, men er bundet til dens subjekt. Den objektive kan da løsriveres fra dens biologiske bærer.

Økonomisk kapital en større mulighet til å tilegne seg kulturell og sosial kapital. For mange svarte sørafrikanere er alle disse ressursene begrenset. Bugge skriver:

Økonomisk kapital sikrer en "fritid", tid løsrevet fra innordningen under økonomiske funksjoner, som er nødvendig for å kunne akkumulere kulturell sosial kapital. (Bugge.2002:245)

Den økonomiske kapitalen består av ressurser som kan omsettes. Mine informanter omsetter denne kapitalen til utdanning, eller kulturell kapital. Men de er avhengig av størrelsen på den økonomiske kapitalen for å i det hele tatt kunne studere. Tilgangen til økonomisk kapital er helt nødvendig for de som ønsker en utdanning i Sør-Afrika.

Sosial kapital

For å oppnå solid sosial kapital må man skaffe seg gode sosiale relasjoner eller nettverk. Sosial kapital betyr at man har et medlemskap i en "sosial gruppe", for eksempel avgrensede grupperinger som familien, yrkesgrupper, utdanningsmiljø, sosiale klubber/miljø, vennegrupper og lignende. Å være deltakende i en slik gruppe er ikke like tilgjengelig for alle individene i samfunnet. Den anvendbare sosiale ressursen i gruppen er begrenset. Det må reproduseres kontinuerlig for å holde på gruppens sosiale integrasjon. Forbindelsene er preget av gjensidig bekjentskap og anerkjennelse. Bourdieu sier at sosial kapital er sosiale relasjoner

som består av noe mer enn rent tilfeldige forhold mellom mennesker. De må vare en viss tid og aktørene må forplikte seg til relasjonene (Bugge 2002: 242). Når nyutdannede afrikanske kvinner skal ut på arbeidsmarkedet i Sør-Afrika møter de et marked som i stor grad styres av hvite og menn. Deres muligheter til å skaffe seg et nettverk på dette markedet har vært begrenset på grunn av apartheid. Som jeg skrev i kapitel to er det innført en kvoteringslov som skal sikre jevn fordeling av svarte og hvite på arbeidsmarkedet. Mulighetene skal da teoretisk sett være bedre for kvinnene.

I dette kapitlet har jeg presentert den teoretiske rammen for oppgavens empiri. Det neste kapitel skal handle om metoden jeg benyttet ved innsamling av data, gjennomføringen av intervjuene, etiske dilemmaer og hvilke valg jeg gjorde underveis i prosessen. Leseren får også en kort introduksjon til informantene.

4 Metodiske valg og utfordringer

I dette kapittelet redegjør jeg for mitt metodevalg og hvilke erfaringer jeg hadde under innsamling av datamaterialet mitt. Jeg forteller om etableringen av relasjoner i felten, forskerrollen, intervjuprosessen, og de etiske dilemmaene, og hvordan det å ha med barn i felten påvirket mitt arbeid.

Valg av metode

Hva ville være den beste metoden å bruke for å skaffe informasjon til denne oppgaven? Et spørreskjema ville i dette prosjektet kunne si noe om valget av utdanning, finansiering, og gjøre et mål på hvordan de trives som studenter. Men det ville ikke fanget opp personlig erfaring, vurderinger, tanker, dilemmaer og opplevelser. Kvalitative intervju ville være den beste tilnærmingen, derfor reiste jeg ned på et to måneders langt feltarbeid ved University of Natal i Sør-Afrika. Jeg ønsker å forstå mekanismene rundt svarte kvinners utdanningsvalg og utdanningssituasjon, og det var derfor viktig for meg å *møte* studenter ved et universitet. Det var min interesse for deres *historier* som førte meg til Sør-Afrika. Kvalitative intervju åpner for samtale, dialog og gir tid og rom for konkrete historier. Sosiolog Tove Thagaard begrunner kvalitativ forskning slik:

Et viktig formål med kvalitative studier er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. Kvalitative studier kan være rettet mot en målsetting om å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personer som forskeren studerer. (Thagaard 1998:11).

Tradisjonelt har feltarbeid blitt sett på som en metode hvor man bruker observasjon for å samle inn primærdata. Tradisjonen står sterk i sosialantropologisk forskning (Hammersly og Atkinson 1998). I forhold til den informasjonen jeg var ute etter, ble observasjon en tilleggsmetode for å få mest mulig innsikt i det sørafrikanske samfunnet.

Utvalg, etablering i felten og rekruttering

Mitt utvalg begrenser seg til kvinnelige studenter ved ett universitet. Jeg hadde på forhånd satt meg som mål å ha minst 10 informanter. Det ville være noenlunde realistisk i forhold til den tiden jeg kunne oppholde meg der. Antall informanter i et kvalitativt prosjekt bør ikke være større enn at det blir mulig å gjennomføre intervjuer som går i dybden, og gir relevant informasjon (Thagaard 1998). Som jeg har gjort rede for i innledningskapittelet, ønsket jeg å få innsikt i noen mekanismer rundt studievalget og studietiden hos et lite utvalg studenter. Jeg

har et så kalt strategisk utvalg (Thagaard 1998). Det betyr at jeg har valgt kvinner det var hensiktsmessig å intervju. Prosjektets kriterier var at de hadde vokst opp i Sør-Afrika og gått på universitetet i mer enn to år.¹⁵ Kvinnenes alder hadde i utgangspunktet lite å si, men jeg merket forskjell i refleksjonsnivået på de yngste og de eldste. Når jeg valgte kvinner som alle har startet utdanning sikret jeg ikke bare informasjonen rundt det å ta et slikt valg, men også at de hadde mye av sin skolegang fra apartheidtiden. Jeg ønsket å snakke med kvinner uavhengig av hvilket fag de studerte. Jeg kunne nok likevel på forhånd tenkt nøyere gjennom rekrutteringen fra ulike fag. En større variasjon kunne kanskje vist forskjeller i motivasjonen for å studere. Jeg har for eksempel ingen informanter med realfaglig bakgrunn. En annen svakhet jeg så i ettertid var at utvalget kanskje var for homogent. Med det mener jeg at jeg kunne bevisst rekruttert informanter som kom fra by og land. Jeg ser av materialet mitt at det er en forskjell som det er verdt å se nærmere på.

Mitt første inntrykk av Sør-Afrika var helt annerledes enn hva jeg hadde forestilt meg. Samfunnet bar preg av å fortsatt være segregert, også på universitetet. Den første tiden var spesielt krevende. Det tok meg drøyt to uker bare å klare å plukke opp de sosiale kodene. Jeg har aldri vært i landet, og kjente ingen svarte sørafrikanere fra før. I tillegg reiste jeg alene med min sønn som fylte 4 år under oppholdet. Vi var innlosjert hos en eldre norsk dame som bodde nær universitetet, men ikke nær nok til at vi kunne gå til campus. Selv om strekningen ikke var lang, var det et uttrykt sted å ferdes. Vi var derfor avhengig av bussen til universitet hver dag. Under oppholdet ble vi rammet av en busstreik, som kunne fått konsekvenser for arbeidet mitt. Det var en av mine informanter som hjalp meg. Hun arbeidet på universitetet, som arrangert henting av sine ansatte i streikeperioden. Jeg fikk skyss, og det reddet mange intervjuavtaler.

De to første ukene på campus gikk med til å bare observere og bli kjent med området. Det tok tid å orientere seg, fordi det var mange bygninger spredt på et relativt stort område. Før avreise var jeg nødt til å skaffe meg en invitasjon fra universitet for å få visum med forskningstillatelse. Jeg hadde kontaktet universitet flere ganger uten å få svar, men med visum hastet det, og jeg kom da raskt i kontakt med en foreleser ved instituttet for sosiologi. Hun hjalp til med å skaffe meg midlertidig studiekort, og tilgang til PC-stuer, noe som lettet arbeidet betraktelig.

¹⁵ Jeg stilte spørsmål om deres erfaringer fra tiden som student, og det var derfor med hensiktsmessig å snakke med studenter som har mer en to år bak seg. Det første året bruker man gjerne på å bli kjent med miljøet og få nye kontakter. Det kan ta tid for alle å tilpasse seg en ny studiesituasjon. For å få informasjon om det spesielle med å være kvinne og svart på universitetet, måtte jeg snakke med studenter med litt lenger fartstid, og som kanskje hadde satt noe av opplevelsene i perspektiv.

Senere fikk jeg i midlertidig kontakt med fire norske studenter ved et annet institutt. De ble gode følgesvenner under oppholdet. Via dem fikk jeg også rekruttert mine to første informanter. Den ene ble en viktig informasjonskilde, både faglig og i det sosiale liv. Hun fikk således en funksjon som en nøkkelinformant, fordi hun også rekrutterte flere av informantene og introduserte meg til nye bekjenskaper i studentmiljøet. Rekrutteringen har foregått etter snøballmetoden, hvor man ved hjelp av en eller flere informanter får nye informanter (Thagaard 1998, Lofland & Lofland 1995). Et problem med en slik metode er at utvalget blir ensidig. Jeg unngikk dette til en viss grad, fordi jeg rekrutterte informanter fra tre ulike kontakter. Noe av problemet mitt var å få nok informanter. Universitetet har vinterferie i juli, og mange reiste bort. Det viste seg likevel at det ikke var så uheldig, fordi det var flest lavere grads studenter som forlot campus. De masterstudentene som var igjen hadde bedre tid til å prate med meg. Livet var roligere på campus, ingen hastet til kurs, og kafeteriaene var ikke overfylte.

Av mine ti informanter var åtte av dem i et studium på daværende tidspunkt. Av dem igjen var det seks som studerte på bachelor nivå. To var midt i masterstudiet, og to var ferdig og jobbet med forefallent arbeid ved et institutt på universitet. Jeg presenterer nedenfor en oversikt over informantene mine. To av informantene, som jeg for øvrig har gitt navn, blir presentert nærmere i analysekapitlene. Den enkelte informantens alder er ikke oppgitt i presentasjonen, men gruppen er nokså homogen. Når jeg møtte dem var den yngste informanten 18 år og den eldste 28 år. Alle informantene har sin barneskoleutdanning fra skoler kun for den svarte delen av befolkningen. Den videre skolegangen, som jeg kaller for ungdom – og videregående skole, har ikke fortonet seg likt for alle kvinnene. Jeg har valgt å ta med hva slags bolig de har vokst opp i, samt tilgangen på vann og elektrisitet når jeg presenterer informantene. Det gir et visst bilde av familienes sosioøkonomiske situasjon under apartheid.

Informant 1; har vokst opp i en storby sammen med begge foreldrene. Far døde for noen år tilbake, og mor er hushjelp hos en hvit familie. Informanten har tilbrakt sine barneår i et murhus uten vann og elektrisitet i det som kalles en "Township". Barneskolen ble gjennomført på en skole i bydelen hun bodde i, mens resten av utdanningen fikk hun ved en privat katolsk internatskole før hun begynte på universitetet. Hennes studietid har strukket seg over seks år, og hun er nå uteksaminert med master i medievitenskap.

Informant 2; er en kvinne med oppvekst fra en "Township". Hennes mor er sykepleier, og har oppdratt flere barn alene. De bodde i et murhus med innlagt vann og elektrisitet. Informanten

har gått på en skole med få ressurser helt frem til ungdom - og videregående skole. De siste årene før universitetsstudiet tilbrakte hun ved en skole som gav få valgmuligheter for senere fagretninger. Hun har fem år med regnskapsstudier.

Informant 3; har jeg gitt navet *Nikosa*. Hun har vokst opp på landsbygda med begge foreldrene. Hennes mor er husmor, og far arbeider som sikkerhetsvakt. Sammen har de bodd i tradisjonelle jordhytter. Vann hentet de fra et hull i bakken, og mat ble laget på et ildsted. *Nikosa* har hele sin grunnutdanning fra en skole med lite ressurser. Hun var uteksaminert med master i medievitenskap etter syv års studier.

Informant 4; har jeg kalt *Rose*. Hun har bodd både hos sin far og sine besteforeldre. Moren er død. Informanten kommer fra et urbant strøk, og det meste av tiden har hun tilbrakt i et hus med innlagt vann og elektrisitet. Far jobber i et forsikringsselskap. Hun har sin skolegang fra en privatskole som hadde flere ressurser enn de fleste offentlige skolene. Hun studerte regnskap på tredje året.

Informant 5; har vokst opp med en mor som jobber som sekretær. Hennes far er død. Informanten vokste opp i et murhus på landsbygda uten innlagt vann og elektrisitet. Vann hentet de fra en elv. Hun kom fra et fattig område og skolegangen ble gjennomført med lite utstyr og få lærere. Etter fem år var hun i ferd med å avslutte masterstudiet i språket IsiZulu.

Informant 6; har vokst opp i en "township". Mor var sykepleier og far var arbeidsledig. De bodde i et murhus med innlagt vann. Elektrisitet fikk de fra år 1990. Hun har gått på en fattig townshipskole. Hun studerte jus på femte året.

Informant 7; er en kvinne med oppvekst fra et halvurbant område. Hennes far er ingeniør, og mor er lærer. Sammen bodde de i et murhus med innlagt vann, og uten elektrisitet. Hun har gått på en skole med lite ressurser, men med flere gode lærere. Hun studerte medievitenskap på tredje året.

Informant 8; kommer fra en landsby hvor hun bodde med begge foreldrene i et murhus. De benyttet en vannkran utenfor huset og hadde innlagt vann fra 1991. Mor og far var begge lærere ved en fattig skole hvor hun selv hadde vært elev. De døde like etter hun selv hadde begynt ved universitet. Denne kvinnen har et barn og har studert åtte år. I skrivende stund hold hun på med et studium i fattigdom og utvikling.

Informant 9; hadde sin oppvekst på landsbygda. Der bodde hun i tradisjonelle runde hytter laget av gjørme. De hentet vann fra en elv og hadde følgelig ikke elektrisitet. Mor var lærer og far arbeidet ved en fabrikk. Selv gikk hun på en fattig barneskole, men en litt bedre stilt privat ungdom – og videregående skole. Hun har studert i fire år med drama og utviklingsstudier som fagretning.

Informant 10; vokste opp med begge foreldrene i en township. De bodde i et murhus med innlagt vann og elektrisitet. Både mor og far er universitetsutdannede og arbeider som forelesere. Hun gikk på en fattig barneskole, men avsluttet ungdom – og videregående skole ved en privat britisk internatskole. Hennes studietid har strukket seg over fem år, og hun har snart avsluttet en master i statsvitenskap.

I presentasjonen av informantenes erfaringer bruker jeg mange og tildels lange sitater. Jeg har vurdert å kutte på antallet og lengden, men kom frem til at det fremstår mer "levende" å la

informantene fortelle med sine egne ord. Det handler vel så mye om hvordan kvinnene uttrykte seg, som hva de sa. Når man leser sitatene vil man også kunne ”høre” stemmen deres, fordi de er skrevet i muntlig form. Analysekapitelene mine er empirinære og sitatbruk er en del av den formen. Bak sitatet som brukes i analysen har jeg skrevet et nummer, det er det nummer i rekkefølgen jeg har gitt informanten slik det står ovenfor. Det skal derfor være lett for leseren og gå tilbake å se hvem informanten er. Informantene er presentert i den rekkefølgen jeg intervjuet dem, og tallene har ingen betydning utover det.

Å være forutinntatt

Det er vanskelig å gå inn i et felt uten å ha visse forhåndskunnskaper. Jeg reiste ned med visse antagelser på hva slags informasjon jeg ville få fra mine informanter. Jeg visste på forhånd at veien til en universitetsutdanning kan være lang for afrikanske kvinner som kommer fra landsbygda. Jeg hadde en forestilling om at valget om en akademisk karriere kanskje ikke var like opplagt for afrikanske kvinner med skolegang fra apartheidtiden. Jeg lærte mye under mitt opphold, og så at mange av mine antagelser var basert på mangel på kunnskap om landet og situasjonen etter apartheid. På den annen side ser jeg ikke på det som veldig problematisk. Det å ikke ha vært Sør-Afrika tidligere visste jeg at ville ha en begrensende effekt på enkelte områder. Samtidig krevde det at jeg var våken og tilstede i alle situasjoner for å kunne skaffe meg bedre innsikt og forståelse. En feltforsker bør være konstant oppmerksom for å ikke miste viktige data som kan dukke opp med utgangspunkt i en sosial situasjon. (Hammersly og Atkinson 1998).

På feltarbeid med barn

Det innebar en egen utfordring å ha med meg min sønn, Sebastian, på feltarbeid. Jeg var avhengig av hans samarbeidsvilje fra dag til dag. Jeg så hindringene for å kunne gjøre et godt arbeid, men jeg bestemte meg for å gjøre det beste ut fra de arbeidsforholdene jeg ville få i Sør-Afrika.

Etter et par uker i felten, fant vi frem til en barnehage på campus som heldigvis var villige til å ha Sebastian som gjestebarn. Mot en overkommelig dagspris kunne vi benytte oss av deres tilbud så lenge barnehagen var åpen fram til skolens vinterferie. Det sikret oss et tilbud for tre uker. Jeg hadde fått gjort unna de fleste intervjuene, men manglet to avtalte, da Sebastian sluttet i barnehagen. Han fikk derfor være med meg på de to. Vi brukte barnehagen omtrent fire timer hver dag, og da hadde jeg også iberegnet å besøke biblioteket og kopiere, i tillegg til å gjøre intervjuer. Hvis mine informanter da ikke hadde dukket opp i tide, ville jeg

ikke fått tid til å gjøre disse andre tingene. Det ble en stor utfordring å ha så begrenset tid til rådighet.

Som en liten og en stor var vi lett synlige i terrenget, og det åpnet for kontakt med mennesker. Sebastian vakte oppsikt, og fungerte på den måten som en døråpner inn i feltet. Jeg har også tenkt på at jeg lettere oppnådde tillitt blant kvinnene, fordi jeg var i en omsorgsrolle. Ulempen med å være en voksen alene med et lite barn, var redselen for at noe skulle ubehagelig skulle ramme oss. Jeg fulgte ekstra godt med på hvordan andre forholdt seg til Sebastian til enhver tid. Campus er et mindre område og mer oversiktlig enn utenfor, det følte derfor alltid trygt å oppholde seg der. Selv om alle var hyggelige og hjelpsomme, klarte jeg ikke å la være og tenkte på at Sør-Afrika er et av verdens meste kriminelle land, samt alle skrekkhistoriene jeg hadde fått servert på forhånd. Det var således et krevende opphold.

Mitt ståsted

Hvor kan jeg således plassere meg selv innenfor metodeteorien? Tidligere erfaringer forskere har gjort seg i kvalitativ intervjuing viser klart at kjønn, sosial status og rase har mye å si for etableringen av kontakt mellom forsker og informant. Jeg synes den største utfordringen var rasemotsetningen. Feministiske forskere mener at når man intervjuer kvinner med ulik kulturbakgrunn, er det vanskelig å få et godt intervju (Edwards 1990). Jeg synes den fortolkende sosiologien har mer å bidra med på det feltet. Deres streben etter å oppnå forståelse av informantenes verden, viser til en mer åpenhet for andres forskjeller som jeg synes den feministiske forskningen ikke tilsvarende appellerer til. Rosalind Edwards(1990) retter sin kritikk mot feministisk forskning nettopp til dette tema. Hun mener det er gjort for lite seriøs forskning på forskjellene mellom kvinner.

Jeg prøvde å kombinere den fortolkende og den feministiske metoden når jeg intervjuet de afrikanske kvinnene. Det ville vært galt og reist ned til Sør-Afrika og tro at jeg kunne finne en sannhet. De afrikanske kvinnelige studenters erfaringer er såpass ulike, komplekse og sammensatte, at det trengs mer kvalitativ forskning. Kvantitativ tilnærming alene egner seg lite når man ønsker informasjon som handler om kvinners sosiale liv. I følge Silverman stiller jeg meg da verken i en positivistisk retning, som en "viter", eller en konstruktivistisk retning, som en "tviler". Men derimot kan jeg nok plassere meg i en emosjonell metodologisk erkjennelsesretning. Jeg er en "troende" i den forstand at jeg er opptatt av å få tilgang på levd erfaring, og oppnå autentisk innsikt i disse menneskenes opplevelser (Silverman 2001).

Jeg vil likevel ikke avvise at en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode kunne fanget opp nyansene. Fordelen med det er at man kan trekke slutninger utover det utvalget man har, og si noe om for eksempel afrikanske kvinners valg av utdanning på nasjonalt plan. På den annen side er det tidkrevende og kostbart for et hovedfagsprosjekt.

Intervjuene

Min erfaring med intervjuing var begrenset når jeg skulle ut i felten. Jeg forberedte meg ved å tenke gjennom hvordan det ville bli å skulle stille fremmede mennesker personlige spørsmål. Hvordan ville de reagere, og ikke minst; hvordan ville jeg reagere på deres reaksjon? Intervjuing krever at man avtaler en tid med andre hvor de går med på å dele sine personlige erfaringer, og da samtidig forplikter seg som forsker å opptre profesjonelt. Jeg var ganske ydmyk når jeg hadde avtalt mitt første intervju, og senere satt i intervjusituasjonen og forsikret at jeg skulle behandle hennes historie med respekt. Ikke fordi jeg trodde jeg ikke skulle klare det, men for at temaene omhandlet rase og klasse som jeg ikke visste hvordan hun forholdt seg til.

Jan Hesselberg (1998) poengterer at man ikke kan utelukke at informantene svarer slik at informasjonen får en annen betydning, og at dette kan de gjøre bevisst eller ubevisst. Noen informanter kan også gi et svar ut fra hva de tror forskeren forventer å høre, eller de er forutinntatte. ”Kvaliteten på intervjuene er derfor av helt avgjørende betydning for dataenes pålitelighet.” (Hesselberg 1998:25). For å oppnå gode intervjuer er man avhengig av en god relasjon mellom forsker og informant.

Intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Jeg benyttet en intervjuguide under intervjuene. Guiden bestod av hovedtemaer med utfyllende spørsmål som var formulert slik at jeg unngikk å bare få ja eller nei svar. Jeg hadde en struktur som åpnet for beskrivelse av studenthverdagslivet, vurderinger og refleksjoner av eget utdanningsvalg, forholdet til familie og venner, og holdningsspørsmål om rase og kjønn. Jeg prøvde å legge vekt på å få frem konkrete hendelser, og informantens erfaringer. Likevel forholdt to av seg nøytral til alle spørsmålene og kom ikke med egne erfaringer. De foretrakk å gi eksempler fra venners erfaringer. Flere av svarene er basert på erfaringene fra barne- og ungdomstiden. Det må derfor tas med i betraktning at deres vurderinger er farget av tiden etter det. Det er lett å huske det man *vil* huske og kanskje pynte på minnene. Leseren må derfor ta

hensyn til validiteten i utsagnet. Det er gjerne et problem med retrospektive spørsmål (Gullestad 1996).

I tillegg til hovedtema inneholdt guiden spørsmål som gav bakgrunnsinformasjon som kunne fungere som en sosial indikator. Jeg hadde et ønske om mer samtalepregede intervju på tross av utfyllende guide. Det er jeg glad for i ettertid. Det skulle være en mer tosidighet, en dialog. En god dialog kan være viktig for å oppnå nærhet og fleksibilitet under intervjuet (Hesselberg 1998). Selv hadde jeg tro på at det ville innby lettere til fortellinger rundt egne erfaringer. Det fungerte slik til en viss grad hos de fleste informantene. Hos andre igjen var det slik at jeg måtte i større grad ty til intervjuguiden for å få informasjon.

Jeg valgte å gjøre intervjuene på campus, først og fremst av praktiske grunner. Der var det lett å avtale møteplass, og det medførte heller ingen ekstra reisevei for noen av oss. Informantene fikk velge sted og til dels tid. Jeg opplyste på forhånd hvilken tid på dagen jeg var mest tilgjengelig. Når jeg måtte ha med min sønn, spurte jeg først om det var i orden for informantene. Intervjuenes varighet variere fra en snau time til to timer. De fleste ble gjennomført på halvannen time. Jeg brukte diktafon under intervjuene. Det gjorde at jeg kunne frigjøre meg fra å måtte notere alt som ble fortalt, og det var derfor lettere å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg spurte på forhånd om de hadde noe imot det, men alle synes det var helt greit. I hvert fall tilsynelatende greit. Ulempen med diktafon kan være at den virker stressende på informanten, som igjen kan påvirke svarene. Noen kan synes det er ubehagelig å bli tatt opp på bånd, og lurer på hva som er hensikten med det. Når jeg måtte snu kassetene var det enkelte som virket negative, fordi det virket forstyrrende på samtalen. Andre uttrykte en takknemlighet for at jeg brukte diktafon. Ved at samtalen ble tatt opp på bånd slapp de å tenke på at jeg kanskje ikke fikk med meg alt de sa. I tillegg virket det skjerpene på informanten. At deres historie var interessant for meg, bidrog til at de enkelte ganger la ekstra vekt på å uttrykke det de mente. Noen snakket også så fort at jeg umulig kunne klart å få notert ned alt de sa. Hvis jeg ikke fulgte guidens rekkefølge var det greit å kunne notere ned noe om tema, slik at jeg lettere kunne finne frem senere. Ved transkribering var notatene til god hjelp. Jeg må likevel ta selvkritikk for at bruk av diktafon gjorde meg litt for avslappet i forhold til å notere. I tillegg var jeg redd for å bli så opptatt med å notere at informanten ville oppfatte det som forstyrrende. Min erfaring var at det var vanskeligere å føre en samtale hvis jeg noterte ned "alt". Under utskrivningen oppdaget jeg flere intervju som var av dårlig kvalitet, på grunn av støy på kassetten. Det var mye lyd fra luftrør, telefoner, gravmaskiner eller folk som småpratet utenfor et vindu der vi satt. Stemmebruken til

informantene var også avgjørende for hvor lett det var å høre svarene. Mengden informasjon i de ulike intervjuene er derfor varierende.

Observasjon og forskerrollen

Det er viktig å være tilstede blant informantene slik at man kan studere personenes handlinger og relasjonene mellom dem i deres "naturlige" omgivelser.(Thagaard 1998).

Jeg kunne ikke vært på feltarbeid uten å observere det sosiale livet i samfunnet rundt meg. Det ville vært unngåelig. Jeg hadde heller aldri vært i Sør-Afrika tidligere og følte meg ganske uerfaren og nysgjerrig på landet, menneskene og kulturene.

Hvordan observerte jeg? Jeg iakttok det sosiale livet rundt meg og, hvilke relasjoner mine informanter hadde på campus, som for eksempel om de gikk sammen med hvite, fargede, indiske, mannlige eller kvinnelige studenter. Min forutsetning for å forstå disse kvinnenenes verden var i utgangspunktet svært vanskelig. De har erfart ting som det for meg er umulig å virkelig forstå. Men ved å være tilstede som en venn og stille meg åpen til deres sosiale liv, brakte jeg kanskje nærhet og tillitt mellom oss. Hvis jeg ikke hadde vært fremmed for dette, ville kanskje mange selvfølgeligheter glippet. Album (1996) skriver at distanse i feltforskning er viktig for å kunne løfte analysen fra det trivielle.

Noe av kjernen i de kvalitative fremgangsmåter er forholdet mellom forskeren og den utforskede. Forskerrollen kan skape distanse i en del miljøer. En av mine fordeler var at dette var et universitetsmiljø hvor forskning ikke var fremmed for mine informanter. Jeg trengte ikke å gi en omfattende forklaring på hva det vil si å forske. En introduksjon var selvfølgelig på sin plass, også for å informere om samfunnsvitenskaplig forskning og hvilken metode jeg har valgt å bruke, samt hvorfor. Jeg brukte mye tid på å forsikre dem om deres anonymitet. For skeptikerne var det viktig å være sikre på at deres opplevelser på universitetet ikke ble kjent for forelesere og andre studenter. Det kunne få konsekvenser, slik de så det. Flere informanter fortalte historier som også omhandlet venner og kjente i studiesituasjonen.

Det er stor uenighet om hvor nær forskeren bør være informanten. Eksempelvis skriver Album at nærhet er viktig for å kunne *godta* hva som er nytt, mens distanse er viktig for å kunne *oppdage* hva som er nytt (Album 1996). Thagaard (1998) skriver at det har stor betydning for relasjonen mellom forsker og informant at informanten forstår, og aksepterer forskerens rolle. Den er avgjørende for tillitten informanten får til forskeren. Det er av stor betydning at forskeren aksepteres i det miljøet feltarbeidet skal utføres. Det kan by på utfordringer. Informantens reaksjoner kan avhenge av hvordan forskeren fremstår. Både i

forhold til egenskaper og ytre kjennetegn (Thagaard 1998). Jeg hadde på forhånd sett for meg at jeg kunne møte på vanskelige situasjoner pga. min hvite hud og tilhørighet i det europeiske samfunnet. Men det ble aldri et problem. Jeg vil trekke det så langt å si at det heller var en fordel. Spesielt det at jeg *ikke* var sørafrikaner. Det gjorde samtlige et poeng ut av. De mente å merke at jeg bar på et annet tankegods fordi jeg ikke var vokst opp i deres land under apartheid. (se også kap.6). Selv om jeg snakket med kvinner som har kommet langt i utdanningssystemet, hadde de færreste hatt tilgang til ressurser som læringsmateriale, skolepenger, skoleuniformer, transport etc. Jeg var redd for å bli oppfattet som en representant for den dominerende hvite middelklassekvinnen, og at fordommer ville begrense muligheten for å oppnå den tillitten jeg trengte i intervjusituasjonen. Det var flere som var skeptiske til å la seg intervju. Denne skepsisen var også tilstede når jeg startet intervjuet, og det var en like ubehagelig følelse hver gang. Det kunne virke som flere informantene opplevde det som negativt å være en del av målgruppen, men når vi samtalte kom vi alltid til et vendepunkt hvor det ble snudd til det positive.¹⁶ Dette var mine refleksjoner i etterkant av intervjuene, og jeg kan ikke sette fingeren på hva som utløste en slik vending.

Thagaard (1988) fokuserer på at forsker og informant har et asymmetrisk maktforhold. Forskeren definerer situasjonen og styrer innsamlingen av data. I intervjusituasjonen er det informanten som har kontroll over hva som blir sagt. Vedkommende kan selv vurdere hvor mye og hva som skal fortelles til forskeren. Derfra er forskeren avhengig av å etablere et godt tillitsforhold for å få mye informasjon (Thagaard 1998). Det følte aldri som et ovenfra og ned forhold under intervjuet. Min oppfatning var at jeg snakket med sterke og selvbevisste studenter. Enkelte pratet lett om sin bakgrunn og erfaringer. De var meget informative, og det var bare tiden som stoppet dem fra å fortsette. Andre var lite villige til å dele sine opplevelser og meninger med meg i første delen av intervjuet. Men som sagt snudde dette nesten hver gang, og de ønsket å gå tilbake til de første spørsmålene en gang til for å gi meg mer informasjon. I de øyeblikkene opplevde jeg at de godtok meg om mitt prosjekt, og var villige til å hjelpe.

Den fortolkende sosiologiske retningen er opptatt av å få en forståelse av informantens syn på verden. Det var derfor viktig at jeg viste forståelse under intervjusituasjonen for å oppnå god kontakt og tillitt. En måte for meg å vise forståelse var å la kvinnene få vite litt om

¹⁶ Jeg tenker her på deres opplevelse av å ikke oppfattes som likestilte med hvite studenter. Noen uttrykte også at de ikke ønsket så mye fokus på deres situasjon. De mente det heller var viktig å studere situasjonen til de som ikke har fått utdanning. Andre opplevde det som skamfullt å tilhøre den undertrykte delen av befolkningen, og hadde liten lyst til å prate om det. Dette var noen av de første reaksjonene jeg fikk når jeg spurte om de ville la seg intervju.

min egen bakgrunn. Selv om vi på langt nær hadde felles erfaringer, hjalp det å fortelle om min sønn, studentlivet, min interesse og studier av afrikanske samfunn. Jeg nikket gjenkjennende til situasjoner jeg dro kjensel på, og støttet oppunder med egen erfaring. Feministiske forskere mener at småpratting er viktig for å skape en god stemning, og for å få innsikt i informantens oppfatning. Slik beskriver Thagaard (1998) et samarbeid:

Forskerens bidrag går ut på å etablere et tillitsforhold til informanten, slik at hun eller han er villig til å åpne seg og bidra med nødvendig informasjon. Ved å utnytte oppmerksomheten sin og engasjementet sitt til å skape en god kontakt med informanten, bruker forskeren seg selv som instrument.(Thagaard.1998:99).

Puwar (1997) mener derimot at småprat kan føre til at informanten bruker mye tid av intervjuet for å unngå emnet. Det kan være å avbryte ofte slik at det blir vanskelig for forskeren å komme inn på sporet igjen. I tillegg kan det bidra til at man ikke oppnår dybde i intervjuet, og at man bare skummer på overflaten. Småpraten var viktig i mine intervju, selv om det av og til kunne medføre at det tok lenger tid å komme gjennom alle temaene. Til gjengjeld fikk jeg informerende svar.

Felles kjennetegn

Innenfor intervjuing er det viktig med nærhet og distanse. Haldar (2003) sier at hvis det er en fullstendig gjenkjennelse til stede i et intervju, er det meningsløst å intervju. Men det ville vært håpløst om ikke en viss gjenkjennelse var tilstede. Det er umulig å videreformidle det man overhodet ikke forstår selv. Det må altså være en viss form for gjenkjennelse og forståelse tilstede for at man skal kunne kommunisere. Hvis man helt ut kunne identifisere seg med den man samtaler med, ville kommunikasjon være unødvendig og overflødig.

Det er min oppfatning at kjønn hadde stor betydning for den informasjonen jeg fikk av mine informanter. Kjønn identifiserer og kan åpne for empati. Ved å være en kvinne selv, var det også lettere å identifisere meg med de kvinnene jeg intervjuet, og de kunne lettere identifisere seg med meg. Jeg opplevde en slags felles plattform i møte med mine informanter. Rosalind Edwards (1990) hevder at feministiske forskere som har åpne intervjuer med kvinner, har en toveiskommunikasjon som er ikke - hierarkisk, fremfor det tradisjonelle enveisforholdet. Kvinnen skal i intervjusituasjonen føle seg komfortabel nok til å fortelle deres egen historie slik hun ser den. Informanten skal ikke bli styrt inn i en bestemt retning, men bli motivert til å være så aktiv som mulig.

Puwar (1997) har intervjuet kvinner som er medlem av parlamentet i Storbritannia. I artikkelen "Reflections on Interviewing Women MP's", Storbritannia skriver hun om egne

erfaringer. Puwar opplevde at fordi hun selv var kvinne, ble hun godt inkludert i intervjuet. Dette skjedde spesielt når de gav generelle uttalelser om hva de mislikte med menn og ved mannskulturen. Det var lettere for kvinnene å være kritisk til patriarkalske relasjoner, fordi kritikken ikke ville inkludere forskeren som selv er kvinne (Puwar 1997). Jeg kan kjenne meg igjen på det punktet. I de tilfellene hvor informantene snakket om fremtiden og parforhold, var det lett å komme med historier som vi kunne le av sammen. Men det var ikke nødvendigvis negative erfaringer. Vi var likevel ofte enige om at enkelte trekk ved mannskulturen kan være ganske universelle.

Oakley (1981) mener det utvikler seg et minimum av sosial distanse når forsker og informant har likt kjønn, oppdragelse og livserfaring. Det samme gjelder i forhold til etnisitet, sosial klasse og andre fellestrekk. Hun hevder at det er en kulturell forskjell mellom den feministiske forskeren og forskeren.

A feminist interviewing woman is by definition both "inside" the culture and participating in that which she is observing (Oakley, 1981:57).

Feministiske forskere mener at på grunn av streben etter nøytralitet undersøker forskere med kvantitativ tilnærming aldri individets kulturelle forutsetning, men overfører dem i spørsmålene. Samtidig setter feministene spørsmålsteget ved hvorvidt mennesker kan dele erfaringer på tvers av kulturelle bånd. Enkelte feministe hevder at for at et intervju skal være vellykket, kreves det at forskeren og informanten deler en stor del av den samme kulturbakgrunn, og er i den samme posisjon, for eksempel som student (Oakley 1981). Jeg deler ikke samme kulturbakgrunn som mine informanter, men er selv student og intervjuet studenter. For å komme tilbake til Album (1996) er en viss distanse nødvendig for å kunne stille spørsmålsteget ved ting man ikke kan se hvis man står for nær. For mitt prosjekt tror jeg at kulturforskjellen bidro til den distansen som Album her etterlyser i kvalitativ forskning. Hvorvidt jeg lykkes i å dele deres erfaringer og få den rette forståelsen for det, kan sikkert diskuteres. Halvparten av informantene har lest utskriften av intervjuet i ettertid. Den andre halvdel var det vanskelig å få kontakt med. Alle gav meg deres mailadresse slik at jeg kunne sende det ferdig transkriberte intervjuet over til dem. Av de som leste fikk jeg umiddelbar respons om at de går god for innholdet, og at de ikke så noe som virket misforstått fra min side.

Noen av informantene takket meg for at de var blitt intervjuet. De mente at intervjuet hadde tilført dem innsikt i egen situasjon, og at de var blitt bevisst på ting de aldri hadde tenkt på tidligere. I følge Thagaard (1998) kan være lettere for informanten å fortelle om seg selv

og sine erfaringer, til en forsker som er interessert i å lytte og har et nøytralt forhold til vedkommende. Fordi forskeren ofte er nøytral, uten nær tilknytning til informanten, kan det virke lettere for informanten å fortelle om seg selv og sine erfaringer til en som viser dem oppmerksomhet

Problem i felten og etiske dilemmaer

Noen av de problemene jeg støtte på under innsamlingen av data var mangel på tid. Etter noen intervju oppdaget jeg at enkelte av mine informanter fortalte mye, og det kunne derfor lett ta opptil to timer. Resultatet var at vi ble slitne mot slutten av intervjuet. Den første delen av intervjuet som inneholdt spørsmål om bakgrunnen til vedkommende tok ofte lenger tid enn forventet. Noen ble hengende lenge ved disse spørsmålene og utdypet svarene til å gjelde hele familiehistorier. Jeg synes det var vanskelig å avbryte dem, fordi de viste vilje til å svare, og jeg var redd for å gjøre noe som ville endre det.

De fleste intervjuene fant sted på seminarrom / grupperom tilhørende informantens institutt. Det ble et problem flere ganger, fordi rommet viste seg å være opptatt. Vi hastet av og til fra det ene rommet til det andre. Det tok mye tid og forstyrret samtalen. Enkelte ganger møtte mine informanter venner og bekjente på veien. Det kunne virkelig ta sin tid, og med den følge at det kunne være vanskelig å finne tilbake til der vi slapp. I tillegg endret det stemningen i neste del av intervjuet.

Bortsett fra en gang, oppstod det ikke noen problem med at informanten ikke holdt avtaler. Intervjuavtalene var veldig viktig for meg da jeg selv hadde begrenset disponibel tid. Den ene gangen informanten ikke dukket opp så var det fordi at hun hadde glemt avtalen. Denne informanten virket motvillig og skeptisk til å snakke med meg, og det tok tid før vi fikk til en ordentlig avtale. Men det var verdt den tiden det tok, hun viste seg å bli den mest informative informanten min.

En av de etiske retningslinjene er anonymisering av informantene. Foruten navnet på universitetet og fag de studerte har jeg unngått å nevne alder, hvilken språkgruppe til tilhører og selvfølgelig navn. Når det gjelder Nikosa og Rose, som blir nærmere presentert i analysen, har jeg valgt å la leseren få vite hvilken språkgruppe de tilhører. Jeg mener at jeg ellers har anonymisert de såpass godt at det skal være vanskelig å kjenne dem igjen. Jeg har selvfølgelig også vurdert anonymiseringen ut fra at jeg skriver på norsk. Oppgaven vil ikke foreligge i sin helhet på engelsk, og et sammendrag vil ikke inneholde noe informasjon om de enkelte informantene.

Et dilemma var å vite grensen på hvor nærgående mine spørsmål virket på informantene. I et intervju med norske kvinner ville jeg kanskje vært sikrere på det. Men her dreide det seg om deres fortid under apartheid, ydmykelsen, valg og eventuelle sanksjoner fra familie og venner, tiden som student, og eventuelle erfaringer med rasisme og kjønnsdiskriminering. Jeg opplevde av og til at jeg hadde stilt et spørsmål som informantene virket motvillig til å svare på. Det varierte veldig fra person til person. Jette Fog (1994:198) minner om at hvis intervjuet skal ha verdi som empirisk materiale, må det gå i dybden. Triviell og overflatisk prat vil da ikke være hensiktsmessig. Mine intervju var personlige og nærgående, det handlet kun om deres valg, erfaringer og sosiale liv. Hvilke spørsmål jeg tillot meg å følge opp ble vurdert fra intervju til intervju. Thagaard (1998) fremhever at man skal være forsiktig med å provosere informantens forståelse av seg selv og sin situasjon.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for datainnsamlingen, mine erfaringer med feltarbeidet, og hvilke deler av arbeidet jeg må ta selvkritikk for. På tross av et lite utvalg har informantene bidratt med mye interessant og viktig informasjon. Det blir belyst og presentert i de to neste kapitlene.

5 Ressurser, tilgang og valg

Min analyse baserer seg på ti kvinners erfaringer og opplevelser fra sitt utdanningsvalg og studentliv i tiden etter apartheid. På grunn av deres oppvekst i en tid hvor raseskillepolitikken var rådende, bærer deres historier preg av urettferdighet, forskjellsbehandling og begrensede muligheter. Siden informantenes utgangspunkt for å velge en framtid for seg selv var så annerledes enn for de hvite ungdommene i Sør-Afrika, har jeg valgt å kalle oppgavens empiri – og analysekapitler for ressurser, tilgang, og valg, da det er disse faktorene som står sentralt i analysen. Jeg har to empirinære analysekapitler, og jeg bruker teoretiske begreper der jeg finner det hensiktsmessig.

Kapittel fem i analysen er tredelt og fokuserer på hva som fikk informantene til å starte en utdanning ved et universitet. Kategorier som rase, klasse og kjønn favner alle temaene jeg tar opp. Rase, klasse og kjønn har direkte påvirkning på valg av utdanning. Mitt fokus i oppgaven er å se på mekanismer som springer ut av slike kategorier, og på hvilken måte det kan ha styrt valgene til informantene. I analysen har jeg lagt vekt på forklaringer innenfor tre ulike teorier på sosiale utdanningsforskjeller, slik de ble presentert i kapittel tre. Jeg benytter Boudon og hans teorier om verdier, kultur og sosial posisjon i valg av utdanning. Dette kapittelet er derfor delt inn etter disse tre. Jeg bruker også andre bidrag innenfor litteratur og forskning der jeg finner det hensiktsmessig.

Kapittel seks handler om erfaringer informantene har ved å være afrikansk kvinnelig student på universitet i dagens Sør-Afrika. Bourdieu mener at for å lykkes i studiene er det en fordel med høy kulturell og økonomisk kapital. Hvilken mulighet har mine informanter til å lykkes i sitt studium når man ser det i klasse, rase og kjønnsperspektiv. Jeg formidler den forståelsen de har av sin rolle på universitetet og hvilke begrensninger og muligheter de har opplevd i sin studietid.

Nikosa

I første delen av analyse introduserer jeg to informanter som har vokst opp i to ulike miljø, et urbant og et ruralt. Grunnen til at nettopp de to er valgt har dels å gjøre med at jeg anser dem som typiske representantene for de to miljøene, dels at de også var mest informative. Jeg har skrevet i metodekapitlet at jeg så av materialet mitt at by og land ble kategorier som skilte seg ut, men materialet gir ingen klare indikasjoner på at det er slik at kvinner fra by og land påvirkes ulikt med hensyn til valg av utdanning. Det er likevel konturer som er verdt å fokusere på.

Den første informanten har jeg gitt navnet Nikosa. Hun hører til språkgruppen Xhosa og er vokst opp i rurale omgivelser. Hennes familie lever tradisjonelt. De bruker parafin og stearinlys, lager mat på et ildsted, og henter vann fra et hull i bakken som er felles for alle i landsbyen. Boligen beskriver hun slik:

It's largely an agricultural area, even now. I would prefer to call it a rural area. The housing etc. is very different from the townships. We live very traditionally. We have individual houses, single-room houses and another house with two rooms, one with one room etc. They stand in a line and constitute one *household*, they call it home stand.

Selv om de ikke hadde elektrisitet og innlagt vann betegner ikke Nikosa sin familie som fattig. Skolehuset var derimot en falleferdig bygning uten dører og vinduer. På tross av fasilitetene mente hun at læreren gjorde en god jobb. Nikosa har bare gått på offentlig skole med bantuundervisning på morsmålet Xhosa. Hun hadde engelsk som et fag på skolen.

I det miljøet Nikosa tilhørte var det ingen kultur på det å ta høyere utdanning. Det var derfor få å sammenligne seg med og strekke seg etter. Ingen av foreldrene har utdanning utover standard 8, som tilsvarer ungdomskolen. Moren er hjemmeværende og faren har jobb som sikkerhetsvakt. De på sin side hadde ytret et ønske om at hun skulle bli advokat, og oppfordret henne til å ta mer utdanning. Nikosa levde i en storfamilie hvorpå flere mennesker delte et hushold, jamfør beskrivelsen overfor. Det hadde derfor vært andre i husholdet som stod henne nær og som hadde påvirket hennes valg. De hadde selv utdanning fra et universitet og jobbet som lærere på den lokale skolen. Nikosa ønsket også å bli lærer. Det var i tillegg læreryrket alle snakket om rundt henne og hadde et forhold til:

You see, in my place, people are not educated. You see, no one could get the access that I could get, actually. They know I'm studying, and if not they are... They don't know that I'm studying, but it doesn't matter, because no one bothers to really hurt me. What are you doing? Where will it take you? Everyone knows that if somebody is studying, they are going to be a nurse, a teacher or a lawyer. That's the common mentality. So when it comes to me, they never understood. And that is because it's different.

Grunnen til at hun fikk en mulighet til å studere ved et universitet er fordi hennes far arbeider der som sikkerhetsvakt. Hun fikk derfor tilbud om å studere der gratis. Det var også det eneste universitetet Nikosa hadde hørt om. I tillegg søkte hun lån slik at hun kunne betale husvære og mat selv. Men hun sa at det var mest fordi det var viktig for henne å være selvstendig. Faren betalte mye av maten og hjalp henne med andre utgifter.

Nikosa snakket mye om hvor avgjørende det er å ha den rette forståelsen når du skal gjøre et valg. For eksempel visste hun at hun ville lære mer om undervisning og utviklingsfag, men hadde ikke anelse om hvordan hun skulle skaffe seg den kunnskapen og på hvilken måte

hun kunne nærme seg det området. Hun ble fortalt at studier i engelsk og historie ville gi henne den nødvendige studiekompetansen. Det var all informasjonen hun fikk. I tillegg pekte hun på et annet viktig poeng. Det holder ikke at informasjonen er der, man må også lære å bruke den:

The choices are wide, but if you come from a background and do not know what to study, you will just end up doing what your friends are doing. Then you drop in and out of courses just to find out what to do. Can I really do that combination? The questions are many. So yes, I agree that the choices are wide, but if the information is not good enough... There could be other things that would be better to do, but these were the subjects available for me at that time.

Nikosa endte opp med å studere engelsk og historie og har i dag en master i media. Samtidig fikk hun også mer av den forståelsen for fag og kompetanse hun hadde etterlyst etter å ha gått noen år på universitet. Dette sier hun om sine valg:

I have a Bachelor of art's degree, with English and History, because I intended to be a teacher. But I changed my mind, because when I finished my degree, things were not that good in the educational department, so I thought it would be a waste of time for me to continue. Things go up and down. They change the educational system, affecting the teachers' themselves and the way they are paid, without doing an inquest among them. I could not see the future in it, so I said I'd better change to something else. When I decided, everyone wanted to go into teaching. My family, however, wanted me to be a lawyer, but I didn't want to be a lawyer, because being a lawyer involves a lot of talking and argumentation. There was a lot of focus on education, and maybe that influenced me, but I also knew I loved teaching (...) I'm very interested in social and personal development, and that is what I found in media studies. How people think and how they understand. (...) How to communicate in public? Naturally, I am shy, but now I know how to organise myself when I talk to the public and how to do a presentation. So I'm interested in how the media works in development and education. Development and education work together, so I'm still interested in that. An education helps a person's development.

Nikosa gjorde et valg som var uvanlig i hennes miljø. Hun valgte å studere ved et universitet. Men samtidig valgte hun innenfor den tradisjonelle rammen. Det ble fag som tilsynelatende var et gjenkjennbart studium i hennes nærmiljø. Når hun var ferdig med lavere grad studier var læreryrket lite fristende og hun tok derfor master i medievitenskap.

Nikosa referer til at hennes venner prioriterte å stifte familie. På tross av det har Nikosa vært bestemt på hva hun trenger for å komme seg videre:

Education is the key to success in life. All the others just get married. They stay at home and get children. Many children. I need to get an education and get a job in order to be someone better. How can I help developing my home area without any knowledge? I listened to the local radio station and thought that I could broadcast there. Then I knew I had to get out and learn more. I'm trying to imagine what I would be doing if I had not been here today. That's strange to think about. I would have been married with many kids and a husband who would put money into my bank account so that I could do things for the kids and myself. No, I want to depend on myself. (...)It's not that I don't like my home or my place, but it has to be improved.

Hun har et sterkt ønske om å være bedre enn de som fortsatt bor hjemme og bli selvstendig. Hun beskriver kulturen på hjemstedet som et resultat av apartheidpolitikken. Stedet gjenspeiler hvilke restriksjoner hennes folk har vært pålagt og hvor liten mulighet de har til å utvikle seg selv. Mangel på informasjon om utdanning og verden utenfor er noe av hindrene. Hun har selv et ønske om å bidra til å endre denne kulturen på hjemstedet.

Når vennene spør Nikosa om hennes studier svarer hun kort og sier at det er noe hun trenger å gjøre med livet sitt. Hun synes ikke de trenger å bry seg mer enn det. Og familien må bare tåle at hun valgte bort jusstudiet. Det er hun som studerer og sliter, så hennes valg får de bare akseptere.

Brudeprisen *lobola* ser hun på som veldig tradisjonelt. Hennes foreldre er tilhengere av *lobola*, men det ser det ikke ut til at hun påvirkes av. For Nikosa er kjærligheten mellom to mennesker det viktigste. Og hun ønsker seg en mann med utdanning, god jobb og som lever uavhengig av tradisjoner. Det er også viktig at mann og kvinne deler på arbeidet i hjemmet.

Når Nikosa valgte å studere ved University of Natal innebar det flere forandringer. Både læringsmiljøet og det sosiale nettverket endret seg. I tillegg måtte hun bo for seg selv. De akademiske utfordringene ble mange. Hun slet spesielt hardt med engelsken, den tok hun tre ganger før hun bestod eksamen. Dette kostet henne et ekstra år. Hun hadde lyst til å studere afrikaans, men ble frarådet dette:

If you want a job, you're required to speak English or Afrikaans. They told me at university that I could not do Afrikaans since I had not done it in such a long time. In our homeland, former Transkei, Afrikaans was not taught between 1988 and 1994. So 1988, when I was doing standard four, was the last time I did Afrikaans at school. I said that I'd love to learn Afrikaans, and they told me that I would make it, but also that it would be tough. This was at the department of Afrikaans. So I took Zulu, which was very easy for me. I still wish I could understand Afrikaans, but I can't go back.

Nikosa ønsket at det hadde vært et tilbud om et forberedende kurs for henne når hun startet studiet. I dag finnes noe som heter Bridging program som forbereder studentene til studier.¹⁷

¹⁷ Se kap.6 for mer informasjon om programmet

Men alt i alt så har hun likt å studere, og angrer ikke på valget. Utfordringene har gått greit fordi hun har hatt mange tøffe stunder tidligere i livet. Det har forberedt henne, mener hun.

I'm young, I'm black and I'm female. Those things really challenge me. Now I'm political. There are positions in life; I have learnt to understand that. Yes, there are hard times. No one bothers at university, do I pass, do I have food, and do I have clothes. Actually, no one bothers, and that is hard. My friends think about their things, and I think about myself. But all this has made me develop my independence and actually improve things in my life. I have to live with my impatience and get in touch with other people. You know, originally I was shy, I was quiet, and I did not like to socialise and interact with other people. That was the kind of individual I was. So in a way I can thank my studies for making me move forward and become independent and develop my abilities to be with other people at the same time. You grow up with some people and learn how to deal with them and everybody else. I had an intellectual development.

Det sosiale livet har hun plukket opp etter hvert. Nikosa synes det gikk greit å venne seg til å se hvite, indere og fargede hver dag. Det var selvfølgelig uvant, men fremhever at det også var veldig nytt i 1994 da hun startet sine studier. Det var også tydelig at hun var mer opptatt av relasjonen mellom mann og kvinne på campus.

I found that here, man and women can be together, any time and anyhow. People socialise together. Where I come from, that is not allowed, but it wasn't hard for me to understand, because I had seen it other places. But there are some things I cannot do. I do not hate them, but it feels choking. I can be with many at school, but I would not have a boy alone in my room, even though it's okay that we go to a class together.

Nikosa er ikke spesielt opptatt av spørsmål om kjønn. Hun har heller ikke tenkt noe over hvordan det er å være kvinne på universitetet. Hun ser på alle som like selvstendige, uansett kvinne eller mann. Selv kommer hun fra en kultur som holder godt på de tradisjonelle kjønnsrollene, men på universitetet har hun en annen rolle, og kanskje nettopp derfor har hun en opplevelse av at i studentmiljøet er hun likestilt med mannen.

Når vi snakket om temaet rase mener hun at ting er blitt så mye bedre. Alle snakker sammen, studerer sammen og spiser sammen. Hennes institutt bærer nok preg av å være mindre segregert enn mange andre steder på universitetet. Men hun ser samtidig at det kommer av at det er så mange internasjonale studenter på faget. De har venner på tvers av befolkningsgruppene, fordi de ikke er vokst opp i Sør-Afrika under apartheid.

Når det gjelder de akademiske prestasjonene føler Nikosa at hun kommer til kort. De hvite tar sin kunnskap for gitt, mens afrikanere jobber hardt for å få den samme akademiske forståelsen som de hvite har. Det opplever hun som urettferdig.

Når jeg snakket med Nikosa var hun akkurat ferdig med master. Hun hadde en jobb ved sitt gamle institutt hvor hun gjorde forefallende arbeid. Det synes hun var en grei jobb å ha mens hun skulle ut å søke jobber. Og hun var veldig optimistisk for fremtiden:

I think I want to work with either broadcasting or media and how they communicate with people. Before 1994 I think I felt less advantaged compared to men. But things have changed in employment. I think the employment equity and employment positions have changed. The government policy has helped; some women have been quoted into some positions. So now, having in mind those changes, and having the equality in education that I think we have, my chances would be good. I think we have equal opportunities, but now when I think of the ranking of a leader, manager and secretary, I think it's still a problem. There is still a lot of improvement to be done. If you're educated to be a manager, you don't want to sit and work as a secretary. For men, this is so much easier. They are better paid, but I'm not sure if this has changed. I think the payment changes after a university degree. If you have a grade 12, you get a certain payment. If you have a grade 8, you get another payment. So if this is the case, whether you are a man or a woman is no longer an issue.

Rose

Rose har vokst opp i en liten by utenfor Durban. Faren solgte forsikringer, men er i dag blind og har problemer med nyrene. Moren døde da Rose var 9 måneder gammel. Rose ble derfor oppdratt av sin farmor, sammen bodde i et murhus med innlagt vann og elektrisitet.

Rose har gått på en katolsk privat skole etter barneskolen. Der var det bibliotek, datamaskiner, tv, video osv. På barneskolen ble hun undervist på morsmålet IsiZulu, mens hun hadde engelskundervisning på ungdom – og videregående. Alle hennes onkler og tanter har tatt høyere utdanning. De har lagt mye press på Rose for at hun skulle velge å studere videre. Men så ser hun også dem som sine rollemodeller. Det største presset for valg av studiet kom fra farfaren som ønsket at Rose skulle bli lege. Det ville hun ikke. Uansett visste hun at hun skulle studere fordi det var ingen andre alternativ som var bra. Men hun ønsket en kort utdanning ved et teknikon, fordi det virket lettere enn en akademisk utdanning. For Rose og hennes venner har det alltid vært viktig å klare seg godt på skolen slik at mulighetene for studentstipend ble større. Unge mennesker oppmuntres å ta utdanning, fordi en formell utdanning er viktigere enn å stifte familie i hennes miljø.

Where I come from, there are a lot of people who go to university, even my relatives. So the reactions from people around me are not that great. It's a good thing if you go to university, but if you go to study at private colleges and stuff they don't like it. You're not doing anything, you know, you should go to university. It's like that at home. If you go to university, they are very happy for you.

Hun var heldig som fikk en sponsor som ville betale for hele utdanningen hennes og gi henne jobb i bedriften etterpå. Derfor ble det regnskapsstudier ved universitetet etter sponsorens ønske. Rose er ikke fornøyd med det. Hun forteller at alle vennene går på teknikon og at det ville vært det rette for henne også. Rose var ikke fornøyd med sitt studievalg:

One thing I have realised about myself is that I am not really into accounting, and I really wanted to change courses. I spoke to my sponsor, but they said no, you can't change, you know. I wanted to do something else, but still in the line of accounting. You know this accounting I am doing is like general accounting, and I don't want to do that for the rest of my life. So I am not really, really happy about what I am doing right now. I was thinking next year to get another sponsor to buy me out of my present sponsor, because it's possible to do something like that.

Rose har hatt god tilgang på informasjon om ulike karrierer. I tillegg til at skolen inviterte bedrifter til å fortelle om den kompetansen de søker, hadde skolen brosjyrer og Internett-tilgang. Likevel hadde hun mindre valgfrihet i studietiden enn Nikosa, som byttet studieretning underveis. I tillegg sliter hun med å få støtte fra bestefaren til valget hun gjorde, mens bestemoren og faren derimot støtter henne. Det er likevel slik at bestefaren synes det er bra at hun går på et universitet og ikke en høgskole. En akademisk utdanning er prestisjefyllt og gir økt status til familien.

Familien hennes er glad i Zuluenes tradisjoner og praktiserer lobola. Rose ønsker selv at hennes fremtidige mann skal betale brudepris for henne. Lobola er viktig og dens funksjon er undervurdert i dagens samfunn, men hun liker ikke at prisen blir vurdert opp mot hvor mye utdanning kvinnen har. Datterens utdanning er en kostnad som foreldre må ta ansvar for. Rose mener at den ikke skal overtas av mannen i et ekteskap.

Overgangen til universitetet gikk greit for Rose. Hun var fra tidligere skolegang vant til å ta ansvar for egen læring, selv om hun merket fort at det var et raskere tempo i undervisningen enn det hun var vant med. Derimot slet hun mer med det sosiale livet. I Zulukulturen er det ikke vanlig at gutt og jente leier hender og kysser hverandre i det offentlige rom. De leker heller ikke med hverandre som barn. Selv om noen gjorde det, er det ikke lov. Derfor fikk hun sjokk når hun startet studiet. Etter hvert har hun vent seg til at de afrikanske studentene har en slik oppførsel. Hun beskriver den atferden som "hvit". Rose mener at hun stiller seg åpen til andre kulturer og deres tradisjoner selv om ikke alle virker like appellerende på henne:

Still we grow up; we do things that are not in our culture. We do them. As you grow up, you make your own decisions, and some cultures don't apply to you, and some do.

Rose bor på studenthybel på campus og har bevisst lagt seg til en tøff holdning overfor gutter slik at de ikke skal oppleve henne som spesielt åpen for kontakt. Det er en form for beskyttelse. Hun sier det er et tøft miljø på campus og mange av de eldre studentene er på "jakt" etter yngre og gjerne nye studiner. Rose er i likhet med Nikosa ikke opptatt av å snakke om kjønn i akademia. Men temaer rundt rase er hun engasjert i. Hun fokuserer ensidig på det

som fortsatt er negativt. Kvoteringen som regjeringen har satt i gang gjør ikke forholdene bedre. De hvite er fortsatt falske og da hjelper det ikke med lover og regler. Diskrimineringen forsvinner ikke av den grunn. Segregeringen er et bevis på det. Rose mener det vil ta lang tid før det blir naturlig å omgås hverandre. Det er ikke bare apartheid som har skyld i at dette er vanskelig. Det bunner også i ulike interesser, tradisjoner og kultur. Men også hun fremhever at det er forskjell på hvite internasjonale studenter og hvite sørafrikanere.

Rose er også bekymret for fremtiden fordi hun mener arbeidsmarkedet er full av nepotisme. Det er viktig å kjenne folk som har makt og innflytelse, men at det også er de som er korrupte. Kvoteringen av afrikanere til arbeidsmarkedet og universiteter gir ingen god følelse, selv om flere får muligheter de ikke hadde før. Rose mener problemet er at ingen stiller spørsmål eller gjør motstand lenger. Og at de hvite derfor fortsatt sitter med makten.

Nikosa og Rose er to kvinner som på hver sin side representerer ytterpunktene i mitt intervjumateriale. De er derfor ikke idealtyper av noe slag, men deres historier er samtidig representative for de forskjeller materialet viser med hensyn til begrensinger og muligheter. I de neste tre underkapitlene skal jeg vise hvilke mekanismer som ligger bak valget som Nikosa, Rose og de andre informantene gjorde.

5.1 Faktorer som kan forklares verditeoretisk

Hva får noen afrikanske kvinner til å velge en universitetsutdanning? I hvilken grad kan man si at en slik handling er tradisjonell? Normer og verdier i det afrikanske miljøet påvirker kvinners valg, men i hvilken grad blir de styrt av det? Materialet mitt speiler både like og ulike verdier hos informantene og deres hjemmemiljø. Det kan derfor være hensiktsmessig å se på bakgrunnen for slike valg i et verdi- og normperspektiv.

Hvorfor er det så vanskelig å forstå?

Under samtalene med informantene om omgivelsenes reaksjoner på deres valg, var det flere som stilte spørsmål om hvorfor det er så vanskelig å forstå. To informanter innledet sine erfaringer slik:

Every time I meet them, they say. "Oh, you are still studying. When are you going to finish?" They always ask me when I will be getting a job and get married. I have tried to explain it to them, but it's not enough. They don't understand. They can't understand that I live on my own. [9]

People that have not studied have questions like: "You have been studying for such a long time, why don't you have a car?" They expect you to come with presents and being very, very wealthy. "When will you get married? A woman is not a woman if she doesn't have kids." Even if you have studied for all that time, you don't have any material things to show to. [10]

Gir det status å ha høy utdanning blant afrikanske kvinner? Tatt i betraktning de etablerte kjønnsrollene i den tradisjonelle afrikanske kulturen gir ikke dette spørsmålet helt opplagte svar. Hvordan er interessen for utdanning i de ulike miljøene til informantene? Som mitt intervjumateriale viser er det flere faktorer som ser ut til å styre informantenes utdanningsvalg, og disse kommer i tillegg til muligheter og begrensninger som apartheidsamfunnet har bidratt med. Hvis kulturen på hjemstedet er å ta høyere utdanning kan det nok ha en positiv effekt på status det å være utdannet. Det er gjerne venner og skolemiljøet som påvirker valgene. Hvis jeg tenker tilbake på mitt eget valg, ble det gjort blant annet med bakgrunn i hva som var populært i mitt miljø den gangen. Det forteller også flere av informantene.

Oppfatningen av kjønn i samfunnet, samt tradisjonelle og kulturelle faktorer, er viktig å ta i betraktning for å forklare disse kvinnenes erfaringer. Nkabinde (1997:138) argumenterer med at svarte sørafrikanske kvinner stiller svakt i samfunnet på grunn av sitt kjønn, sin klassesamfunnet og hudfarge. Forventningen til kvinnerollen preger også den lave interessen

for utdanning blant jenter. En universitetsutdanning gir ikke like stor status innen alle miljø. I oppvekstmiljøene til flere av informantene eksisterer det et ønske om å forbedre eller opprettholde posisjoner, og dette er nesten utelukkende mulig gjennom barnas ekteskap og antallet barn de produserer. Det er nettopp det som gjenkjennes og anerkjennes, og derfor har verdi i deres omgivelser. En formell utdanning spiller en liten rolle i forhold til de andre strategiene. Den virker heller utsettende i produksjonen av barn hos kvinner. Innen kvinneforskningen viser blant annet rolle- og normperspektivet at kvinners utdanningslengde er et resultat av kvinners funksjoner i samfunnet. Eksempler på oppfatninger om at lang utdanning ikke er så viktig som arbeid, ser vi fra denne informantens hjemmemiljø:

I have not seen any changes, but there were some people back home who asked me why, why are you doing that. Well, they could understand doing a junior degree. But when I told them I was doing my honours, they asked why. You have a degree anyway, isn't that enough? Go and work. They still have that attitude. At least my mother supports me; my family supports me (...) [2]

Tradisjonen innen verditeorien er nettopp å legge vekt på forklaringer om at mennesker som kommer fra lavere lag ikke har like stor interesse for utdanning som de fra høyere lag. Tore Lindbekk er en sentral bidragsyter innenfor denne forklaringstradisjonen. Han argumenterer blant annet for at den oppdragelse som praktiseres i arbeidermiljø, har betydning for den lave interessen for å videreutdanne seg (Nordli Hansen, 1986). Lindbekk mener at positive vurderinger av kunnskap og skolegang har størst tilhørighet i byens middelklasser. Derfor lykkes de bedre i skolen (Lindbekk (1975) i Helland, 1997). Alle informantene kommer fra lavere lag som et resultat av apartheid. Når tilgangen på ressurser er liten, blir også arbeid og penger viktigere enn utdanning. Da handler det om å klare seg i hverdagen. Men flere av disse familiene ville kanskje hatt et helt annet utgangspunkt hvis apartheid ikke fant sted. Argumentasjonen til Lindbekk er derfor ikke like overførbart i denne sammenhengen. Ønsket om bredere kunnskap og gode karakterer i skolen behøver ikke være lavere i informantenes familier selv om de tilhører arbeiderklassen. Denne klassen er et resultat av myndighetenes undertrykking, og menneskene har ikke nødvendigvis mindre interesse for å tilegne seg kunnskap enn middelklassen. De eksisterende klasseskillene i Sør – Afrika ble forsterket og meislet fast med apartheid, og er mindre ”naturlig” enn i andre samfunn, hvor klasseskiller er et resultat av langsomme prosesser. Marianne Nordli Hansen (1986) referer til begrepet ”deferred gratification”. Det viser til et mønster som består av faktorer som “kort tidshorisont, lavt aspirasjonsnivå, impulsivt forbruk og minimal interesse for utdanning” (Nordli Hansen, 1986:5). Disse bevares gjennom normer hos lavere lag. Med andre ord hevdes det innenfor

denne forklaringstradisjonen at ungdom fra arbeiderklassen ikke reflekterer over valg av videre skolegang. Denne manglende refleksjonen er et resultat av normer og verdier.

Normer, verdier og uvitenhet kan være en grunn til negative holdninger i informantenes hjemmemiljø. Interessen for utdanning ser ikke ut til å være like sterkt til stede overalt. Flere av informantene har vokst opp i et miljø der andre faktorer er viktigere enn utdanning for kvinner. Det ventes for eksempel av nesten alle informantene at de skal stifte familie og være opptatt med mer enn å ta en utdanning. Fokuset på penger, gode jobber og materielle goder, som for eksempel det å eie en bil, er sterkt tilstede i flere av kvinnenenes erfaringer fra andre folks forventninger til dem. Ingen forteller at det forventes at de realiserer sine egne evner. Ved å ta høyre utdanning skiller de seg ut fra det som er vanlig blant unge i sitt oppvekstmiljø. Spørsmålet er hvorfor det er så uvanlig? Det er derfor verditeoretiske forklaringer blir aktuelle å benytte. Forskjellene kan skyldes forskjellige verdier.

Informanter som kom fra landsbygda opplever at venner, naboer og familiemedlemmer forlanger å vite hva de blir når de er ferdige. Blir de lærere eller sykepleiere?¹⁸ Spørsmål som når de skal begynne å jobbe, når de skal kjøpe bil, gifte seg og få barn gjentar seg ved hvert hjemmebesøk. Det forventes altså mer enn at de fullfører utdanningen. I tillegg til å studere i flere år, bor den ene informanten også for seg selv. Det er heller ikke vanlig i tradisjonell afrikansk kultur. Hun bryter derfor med det sosialt aksepterte og skiller seg enda mer ut fra sine jevngamle som ikke tar høyere utdanning.

Et gjennomgående tema i materialet er andres misunnelse, og det ser ut til å knyttes til livsstilen som byene byr på. Men få har muligheten til å lykkes i byene uten utdanning, eller et godt betalt arbeid. Kanskje en kombinasjon av den eldre generasjonens bekymring for de unge, samt misunnelse fra enkelte jevnaldrende gjør at informantene oppfatter andres interesse for deres studier som negativt. En informant forteller at folk fra hennes hjemsted har for mange fordommer. De ser at hun gjør framgang og at mulighetene for en godt betalt jobb i byen etterpå er stor. Det vil bety at hun har fått en sjanse til å komme seg ut av det livet hun levde på landsbygda. Samtidig forventer de at hun snart må avbryte studiet fordi hun blir gravid eller får sykdommen HIV. Hun oppfatter at de forventer at dette skal skje fordi de kjenner til hennes bakgrunn.

På tross av at interessen for utdanning ikke var like stor i alle informantenes miljø, har det vært en interesse hos kvinnene. Marianne Nordli Hansen (1986:8) konkluderer med at "et grunnlag i verditeorien er at utdanningsvalgene i lavere lag er tradisjonelle handlinger."

¹⁸ kapittel 2, om kvinnenenes muligheter.

Utdanningshandlinger er tradisjonelle og ureflekterte, fordi de er et resultat av normer og verdier. I et slikt perspektiv vil flere av mine informanter skille seg ut fra sitt oppvekstmiljø. Deres valg bryter med det som tradisjonelt forventes av kvinner ved å velge å studere. I tillegg velger de utradisjonelle studier. Det er læreryrket og sykepleie som har vært vanlig blant kvinner i Sør-Afrika. Hvordan skal man med utgangspunkt i en slik teori forklare deres utradisjonelle valg? Jeg finner støtte i Hansens (1986) kritikk av den ensidige fokuseringen på at mennesker fra lavere lag har mindre interesse for videre utdanning. Hennes argumenter om at gode prestasjoner på skolen kan påvirke interessen for mer læring, støtter opp under mine funn. Informantene har vist seg som dyktige i sine skoleprestasjoner, og som jeg viser senere har de hatt motivasjon til å fortsette utdanningen. For mine informanter har det vært ulik erfaring med tankene rundt det å velge videre utdanning. For et par var det et ”naturlig” valg. Men det var også fordi disse hadde bakgrunn fra gode private skoler, samt foreldre eller øvrig familie som hadde ressurser på daværende tidspunkt. Andre igjen hadde vært fremmed for tanken inntil en lærer hadde fortalt om universitetet, og at det fantes muligheter for dem å studere.

Motivasjonsfaktorer

Hvilken motivasjon lå bak informantenes interesse for høyere utdanning og studievalg? I norske aviser kan vi lese at den største drivkraften bak valg av utdanning blant dagens unge i Norge er selvrealisering (Dagsavisen, 221.03.2004). Mine informanter var neppe så opptatt av det når de gjorde sine valg. En av ti fulgte det som kan kalles å ville realisere seg selv. Men hun kom også fra en familie med mer ressurser enn de andre informantene og skiller seg i så måte ut fra materialet. Fordi hun var bedre stilt kunne hun også tillate seg å legge en slik faktor til grunn. Men er det så utenkelig at også lysten til å realisere seg selv var drivkraften hos de andre informantene? Flere av kvinnene virket karrierebevisste, og de virket opptatt av temaet når vi snakket om fremtiden og jobb. Et eksempel er at mange synes det også er viktig å få uttelling for utdanningen i form av å få utrettet noe for andre. Jeg synes derfor ikke materialet mitt sier nok til at jeg kan trekke noen konklusjon som utelater ønsker om å realisere egne drømmer. Jeg mener det i mange tilfeller er tilstede hos alle som tar et valg for sin egen fremtid. Det være seg i Afrika eller Norge. Men jeg har vurdert hvilke forutsetninger kvinnene hadde for å kunne ta hensyn til slike faktorer når de stod ved det veiskille som det å ta et valg innebærer. Leseren bør ha i minne at disse kvinnene hadde nylig opplevd avskaffelsen av apartheid. Sammen med det kom både realistiske og urealistiske ønsker og drømmer for fremtiden. Nå er det gått ti år etter apartheids fall, og det er nettopp dagens

levekår blant befolkningen som skal tas opp til vurdering i Sør-Afrika. Hvilke muligheter og rettigheter har den svarte delen av befolkningen i dag? Hva er blitt bedre på ti år? Når informantene var uteksaminert med matric¹⁹, var de unge og som vist i tidligere kapitler fått begrenset informasjon om utdanningsmuligheter. De har derfor hatt et helt annet utgangspunkt enn avgangselever i dag. På tross av at de har hatt lite informasjon har det vært noe som motiverer dem til å velge høyere utdanning og studieretning, samt til å fullføre den. De neste tre temaene handler derfor om motivasjonen til informantene. Både i forhold til hva de snakket om som jeg har tolket i den retning, og hva de selv eksplisitt trakk frem som motiverende faktorer.

Selvtillit

Mitt inntrykk er at alle informantene har relativt god selvtillit. De vet at de er skoleflinke og mener at de kan utrette mye etter endt studium. Denne selvtilliten var samtidig blottet for arroganse. De virket stolte, uredde og hadde god selvinnsett på en rekke felt. Flere informanter fremhevet at de var gode i det de gjorde slik at jeg ikke skulle trekke noen tvil om deres kapasitet. Men slik de fremstod i intervjuet fremstår de nødvendigvis ikke hver dag i andre sosiale sammenhenger, eller hver gang de skal gjennomføre akademiske arbeider. Ferdigheter i engelskspråket har også virket inn på den akademiske selvtilliten. Noen slet mer enn andre med enkelte fag og hadde forsinkelser i studiet.

Nedenfor siterer jeg en informant som gjorde spesielt inntrykk under intervjuet. Hun hadde en veldig tro på seg selv i en svært ung alder. Som attenåring var hun student på tredje året og i ferd med å avslutte sin bachelor. Hun hadde selv kommet med en forespørsel om å få en spesiell sponsor til å komme til hennes skole. Informanten var blant de ti beste elevene, og hun ble valgt ut som kandidat etter flere runder med intervju. Selv ønsket hun å gå på teknikon, men det hadde sponsoren avvist. De synes hun var for talentfull og oppfordret henne til å studere ved et universitet.

I am a confident person. And with interviews I find that I can be very charming to, which has worked. When I went for my varsity scholarship, I wasn't the brightest there, believe it. I just have a personality for it. I have potential and energy. Somehow I think I am better than any man is. I think for a job, it has to be about personality. And I don't think it is likely that a man can beat me for anything. If I am capable, I am capable. I think that almost equal opportunities can be reached with hard work. I mean, we cannot expect the government to do everything. Try to be your own person. I think I should become a motivational speaker. [7]

¹⁹ Matric tilsvarer artium, og gir studiekompetanse i Sør-Afrika. Også skrevet om i kapittel 2 (fotnote)

Denne informanten mente at hun kunne klare alt, og på en måte er hun representativ for de andre informantene. Jeg møtte sterke og selvbevisste kvinner som alle mener at det er viktig å være selvstendige og ha tro på seg selv for å klare seg i det nye Sør-Afrika. Det var viktig å vurdere å ta høyere utdanning, fordi det er et middel til å nå målet man har satt seg. Materialet viser altså at interessen for videre utdanning var stor og nøye vurdert av alle informantene. Av de kvinnene som møtte motstand i miljøet hjemme var det ingen som møtte motstand i selve familien. Negative reaksjoner kom primært fra jevnaldrende, venner av familien og naboer. Normer og verdier har likevel ikke hindret disse kvinnene fra å studere.

Flere informanter følte seg usikre på om deres akademiske prestasjoner holdt mål, spesielt overfor en hvit foreleser. Under apartheid var kunnskapen den svarte delen av befolkningen satt med mindre verdt. Jeg har skrevet om dette tidligere i oppgaven og jeg kommer nærmere inn på det i kapittel seks. En informant skilte seg ut med stor tro på at hennes kunnskap ble tatt seriøst og hun var stolt over å være afrikaner i høyere utdanning:

I think because of the times we are in, they have no choice but to take me seriously. I am a black woman. I come with a history. I qualified well enough in my educational background. I am articulate enough to know what I want, and I'm not quiet either. So they have to take me seriously. In terms of my carrier, I'm also in an environment where we think "Let's push the black academics". We realise that we need black academics, we do. [Miks, 23 år, master i statsvitenskap (8)]

Slik selvtillit kombinert med gode prestasjoner har vært viktig i valget om å utdanne seg videre. I tillegg gjorde de et valg i et nyfødt demokratisk samfunn og troen på en fremtiden var enestående med Nelson Mandela som ny president. Hans personlighet gav mange svarte selvtillit i den perioden. Nå skulle de vise verden hva de klarte. Universitetene ble åpnet for alle raser, og utdanningspolitikken skulle gå i de svartes favør. Det var en optimisme som mange lot seg rive med. Men det holdt selvfølgelig ikke for å begynne å studere. Utdanning ble ikke gratis, eller billigere. I overgangen var det mange som ønsket raske forandringer, men endringene skjedde ikke over natten. Kvinnene møtte fortsatt på hindringer og utfordringer i sin avgjørelse. Jeg mener det likevel at tidspunktet for valget kan forklare noe av informantenes motivasjon og lyst til å begynne å studere.

Rollemodeller

Nærmest alle informantene kjente noen de hadde sett opp til i barne – og ungdomstiden. Noen trekker frem lærere de hadde hatt, andre familiemedlemmer som hadde stått dem nær. Enkelte opplevde at disse rollemodellene motiverte dem direkte til å studere ved å informere om mulighetene de hadde. Marianne Nordli Hansen (1986) fremhever at verdibakgrunn er

viktig i valg av yrke. Miljøet man vokser opp i vil påvirke interesser og kunnskap om ulike yrker og hierarkier. Det ser jeg av materialet mitt at har vært en veldig viktig faktor. Slik forteller en informant om kvinnene rundt henne i oppveksten:

Oh, yes. My grandma and my mother. They are not educated, but they are successful women. They want us to be educated and have better opportunities. They do whatever they can to help us go to school even if it means them sleeping without food and losing everything they have. My aunts too, who are teachers. Because teaching is a good job, I believe. My teachers told me that then you can be everything, intelligent. I told myself that I would do teaching. [Zulu, 24 år, master I IsiZulu (3)]

Denne informanten ble presentert for læreryrket av sine tanter. I tillegg var læreren oppmuntrende. Læreryrket fanget hennes interesse i tidlig alder. Det kommer også frem at kvinner oppmuntrer døtre til å utdanne seg. Når man leser om kjønnsroller og maktfordeling i afrikanske familier kan man av og til få inntrykk av at heller ikke mødre oppfordrer sine døtre til å gå på skolen. Det er absolutt slik at tradisjonelle kjønnsroller er med på å begrense utdanningsnivået blant kvinner, det er ikke dermed sagt at ingen tar utdanning. Ønsket om å utdanne sine barn er ikke alltid i samsvar med mulighetene for å gjøre det.

Flere informanter hadde et ønske om å bli lik personene de har sett opp til. Spesielt lærere representerte et slags møte med verden utenfor som de bare hadde hørt om tidligere. Rollemodeller var kanskje også viktigere i avgjørelsen enn de selv er klar over. Det innbyr til en aksept og forståelse for hva en utdanning kan bidra med. Når man kjenner til noe, så virker det også tryggere å se på utdanning som et alternativ. Slik som Nikosa så godt uttrykte det:

Well, I had a role model during my secondary education. Not my family, but other people living in the household. We are sort of related, and call each other sisters, its okay. So then I had two sisters who where teaching in school on my fathers family side. They used to help me very much; I got all the understanding from them. They had gone to university, so I heard about that from them. I thought, maybe I should go to university. [Nikosa]

Bare en informant forteller at hun ikke hadde rollemodeller:

I have always been my own role model. I believe that you are granted material from witch you can construct your own future. Anyway, my parents were nothing to look up to. Not in a hush way, but it's reality. And they know it; I have said it to them. I got abusive father who used to beat up my mother. So it's not like I could have anything to look up to. And my mother is also nobody you could look up to. So I don't know, I think I have always been my own role model. Always known where I want to go. I have always been my own person from my young age. It's probably because I went to school early. So I managed to grow before I was supposed to grow, I guess. [7]

Jeg mener at alle har hatt rollemodeller bevisst eller ubevisst. At denne kvinnen ikke kunne peke ut noen spesiell er vel ganske vanlig. Alle vi omgås vil være med å forme oss på en eller

annen måte. Hun har gått på privat skole med høy kvalitet og mye ressurser. I tillegg hadde hun stor tro på seg selv og visste hva hun ville. Det at hun mener å ikke ha noen rollemodeller gjør at hun er et unntak blant mine informanter. Det virker som rollemodellene har vært viktig å avgjørelsen om et studievalg, fordi det har gitt dem kjennskap til yrker.

I denne delen har jeg vist at deres selvtillit har åpenbart hjulpet dem langt på vei. Men selvtillit har ikke kommet uten at de har personer som ser dem og deres ressurser. Det kan ha vært rollemodeller som oppmuntrer og dermed forsterker følelsen av å mestre vanskelig ting, eller andre som står nær og følger opp på andre måter. Alle informantene har hatt enten foreldre, besteforeldre, lærere eller andre voksne som har sett verdien av at kvinner utdannes. Samtidig har de vokst opp i et miljø som sosialiserer jenter inn i en tradisjonell kvinnerolle. Den afrikanske kvinnen skal først og fremst være omsorgsperson for familien i sterkt felleskap. Interessen for høyere utdanning har i visse miljøer vært liten. Det neste tema handler om tradisjonen brudepris ved ekteskapsinngåelse blant afrikanere i Sør-Afrika. Dette er knyttet opp til forventninger til den afrikanske kvinnerollen.

Lobola - brudeprisen

Temaet Lobola har jeg viet så stor plass i oppgaven fordi det er så betydningsfullt i afrikanske familier i Sør-Afrika. I tillegg til at det er en viktig symbolsk tradisjon, med alt hva det innebærer, har det også en viktig økonomisk funksjon. Og økonomi er veldig sentralt for mine informanter når det gjelder valg av utdanning. Utdanningen får gjennom lobola også en annen verdi, eller kanskje man kan kalle det en gevinst. Det kan være en motivasjonsfaktor.

Når vi snakket om brudeprisen kalt *lobola* var det stor variasjon i hva kvinnen mente var dets rette betydning. For noen var det en flott skikk som gikk på å utveksle gaver, for andre representerte det derimot å bli kjøpt. Nikosa var veldig klar på at lobola er det samme som at kvinnen er kjøpt av mannen og derfor hans eiendom.

If a man pays the lobola money, he has bought me as his property. And he can do whatever he likes. You know, it will all come back to me. He can say that you cannot go back to your home. You are mine. God created me and I have my own life. I am beginning to see the customs like they are suppressing. Actually, they obscure the claim of God in my life. There's too much pressure. [Nikosa]

Lobola ble oppfattet som både negativt og positivt av mine informanter. Selv om de fleste var konsekvente i sine meningsytelser, var det samtidig et snev av usikkerhet rundt spørsmålet om lobola som tradisjon. Et par kvinner fremstod, slik jeg vurderte det, som veldig utradisjonelle i

sine meninger og livsstil, mens lobola oppfattet de som en veldig viktig tradisjon. Rose representerte en slik kvinne:

It's my culture, and it's a culture I really like. Because some people do not understand what lobola exactly is. Lobola, in a way, helps to cover up the expenses of the wedding. Because what happens is that the husband pays the lobola. In the old days, lobola was for the father. But in these days the husband and groom to be, pays the lobola. There are a lot of ceremonies that we Zulus carry out. Things like Omambo, which is when a price is given out to the groom's family. We give out blankets etc. And lobola is used to buy those things. People do not understand that. They think lobola is like you are buying out someone. But in fact it helps covering up the cost of the wedding. But it doesn't help the husband in a way; it helps the wife because it covers the cost of the wife. [Rose]

Jeg oppdaget at det var helt naturlig for mine informanter å kombinere tradisjoner med en moderne vestlig inspirerte livsstilen. Det være seg å snakke om hekseri og faktisk ha tro på dens funksjon, til å ville følge alle ritualer og tradisjoner som er en del av deres kultur. De snakket også om temaene på en måte som fikk meg til å undres om de ikke stilte spørsmålsteget ved min reaksjon. For det virket det ikke som de gjorde. Det var som de forventet at jeg skulle forstå at dette er naturlig i alles liv. En informant uttrykte at hun ikke egentlig ønsket å tro på trolldom, men var likevel redd for at noen onde krefter skulle kastes over hennes familie. At hun selv tviler i troen på det, var likevel ikke et uttrykk for at hun lurte på hva jeg trodde om dette. De balanserer mellom en ”magisk verden” og en ”rasjonelle verden” på en naturlig måte. Det kan være med på å forklare hvorfor lobola er en tradisjon som fortsatt praktiseres i nærmest alle afrikanske familier i Sør-Afrika.

Jeg har videre valgt å dele inne positive og negative sider av lobola slik mine informanter beskrev det. Denne inndeling bygger derfor ikke på litteratur, og det kan derfor diskuteres hva som faktisk er eventuelle positive og negative sider ved tradisjonen i dagens bruk. Dessuten vil jeg tro at det blir en skjønnsmessig vurdering, slik også mine intervju tydelig viser. Min hensikt har alene vært å se på lobola som en bakenforliggende faktor som kan bidra til å forklare kvinnenens valg av utdanning.

Positive sider ved lobola

Man kan tenke seg at lobola kan ha en positiv effekt på utdanning av kvinner i Sør-Afrika. Muntlige kilder har gjort meg oppmerksom på at prisen på lobola øker med antall år med utdanning.²⁰ En kvinne med høy utdanning har altså større verdi enn en kvinne med lav utdanning. Foreldre får på den måten noe igjen for å investere i datterens utdanning.

²⁰ Henviser også her til min veileder Line Eldring som arbeider ved FAFO.

Jeg tenkte at hvis kvinner blir mer verdt med høy utdanning, må jo det motivere foreldre til å sende jentene til skolen og videre oppmuntre dem til å fortsette. Det er selvsagt en kostnad, men en kostnad de tjener på i ettertid. Det er ikke slik at hvis datteren får lån så er det nødvendigvis helt greit å ta høyere utdanning. For de mange afrikanske familier hvor jentene er en viktig ressurs i arbeidet i hjemmet, er det lettere å godta at datteren bruker tid på utdanning, hvis det innebærer at de kan kreve mer penger for henne ved lobola. Det sikrer også deres alderdom. Når jeg vurderer dette som en motivasjonsfaktor for informantene er det fordi det vil innebære at de har støtte i sitt valg hjemmefra. Praktiserer familien lobola vil de kanskje oppmuntre datteren til å ta utdanning. Noe som igjen kan smitte over på lysten til å gå mer på skole. I tillegg kan det å vite at en utdanning vil gi ressurser tilbake til familien være en motivasjonsfaktor i seg selv. Familien er viktig i Sør-Afrika, og alle informantene bortsett fra at en vektlegger nettopp det å få muligheten til å gi noe tilbake til foreldrene.

Intervjuene informerer også om at det er vanlig at mannen betaler sin kones utdanning etter de er gift. Hvis det er en del av betalingen til lobola så har det også en positiv effekt på utdanningen og valg av den.. Derfor mener en kvinne at prisen skal settes uavhengig av antall år med utdanning, og gjør et poeng ut av det:

Some people get married without any education. After they get married the husband will take them to university and let them study. [2]

I slike tilfeller gjøres det kanskje avtaler om at prisen skal inkludere eventuelle kostnader ved utdanning. Da vil prisen være uavhengig av tidligere utdanning. Men likevel ha en positiv effekt på utdanning for kvinner. Lobola får to funksjoner, sikrer foreldrenes alderdom og kvinnenes fremtid. Men en slik avtale forutsetter sannsynligvis at mannen selv har høyere utdanning slik informanten forteller videre:

But sometimes their husbands don't, because they have the attitude that now I have paid lobola for you, so I will not take you to university. But it depends on the individual, especially on what the husband thinks and what the lady thinks, you know, on how they look at education, and how the husband looks at education. If he doesn't appreciate education, she will not be going to a university, even if she wants to, that's the problem. Because she is depends on him. We need a lot of women empowerment. [2]

Informanten nedenfor uttrykte derimot misnøye ved en slik ordning. Hun peker på faren for avhengighet av mannen, noe som henger sammen med at kvinnene tradisjonelt har vært økonomisk avhengig av menn, og i stor grad fortsatt er i afrikanske samfunn:

If they let him pay for my education, then everything I do will be for him. There are certain things my family will never allow. We should keep thinking of the challenges of combining each other's families. [5]

Dette sitatet går derfor over i hva som informantene oppfatter som negativt ved tradisjonen brudepris. De negative sidene av lobola, slik informantene legger det frem, handler ikke så mye om effekten på utdanning. Det viktigste er forholdet mellom mann og kvinne.

Negative sider ved lobola

Informantene hadde forskjellig oppfatning av hvordan den egentlige sammenhengen mellom lobola og utdanning er, og hva de selv synes om det. Rose hadde sterke meninger:

I think it's so pathetic to value lobola on the basis of the education of your daughter or the life style of your daughter and that the father tries to cover the cost that she made. It's so pathetic, because as a parent you've got a responsibility. Your husband to be or your boyfriend has nothing to do with that. But right now, the fathers do. Some people say: I paid a lot of money for my daughter to go to university, so you should pay a lot of money. And I think it's so pathetic, it moves the whole meaning and the whole aim of lobola. [Rose]

Ved spørsmålet om det kan ha en positiv effekt svarer en Nikosa dette:

I don't think I can give an overall understanding of that. Because I strongly believe that it goes with the family and the individual. If I talk about myself, I think it makes life more tuff for other people. Of course it is individual. Unfortunately I am a girl. If a boy wants to marry me, he will pay lobola because my parents strongly believe in it. I think it's too much, I think it has lost its direction. [Nikosa]

Nikosa ønsket heller ikke å praktisere tradisjonene selv om foreldrene gjør det. Hun ønsker en utdannet mann som ikke er opptatt av lobola:

It has to be an educated man, working, independent. If he is not educated, he may think that I think I'm better than he is. He has to be educated like me. We will live in each others' house, so we must share all the work. It has to be equality in the relationship. [Nikosa (7)]

For disse kvinnene representerer lobola avhengighet, og det er det motsatte av hva de ønsker seg i fremtiden. Selv om ingen uttrykker at lobola bør avskaffes, er det mange som ønsker en endring i praksisen. Prisen på lobola er en av de tingene som står sentralt. Prisen på lobola henger sammen med de negative sidene ved lobola. Flere informanter gir uttrykk for at prisen er for høy i dag. Tidligere var skikken at man betalte med kuer, mens i dag brukes penger ved kjøpet.

Everything goes up, because of the economy and the level.... A long time ago the price of a cow was 40 cents. And then it grew and grew. I remember when the cow was worth 700 – 1000 rand. And today it's like R2000 for a cow. And then if 11 cows pay the lobola, how much will that be? So lobola increases like other things in life. [5]

Kuper (1982) hevder at prisen har vært stabil i de fleste områder i Sør-Afrika for flere generasjoner.²¹ Men at den er klasseavhengig. En datter av en aristokrat var verdt det dobbelte av en vanlig borger (Kuper, 1982:167). Det er over tyve år siden Kuper skrev dette og jeg vil anta at det har skjedd endringer i prissettingen siden den gang. Han hevder i hvert fall at det er vanskelig å si noe konkret og sikkert om hva som avgjør brudeprisen. Det er mange måter å se og forstå brudeprissystemet på. Det varierer hos de ulike stammene og på hvordan de livnærer seg. Det kan sees på som en byttehandel eller en investering. Kyrne hadde selv en verdi som en produktiv ressurs i jordbruket, eller som mat til familien. Siden det i dag brukes mest penger som betalingsmiddel har muligens noe av den symbolverdien som lobola kanskje representerte for enkelte grupper endret seg.

Lobola blir oppfattet som veldig tradisjonelt. Samtlige informanter mente at lobola må forandre og fornye seg. De synes tradisjonen og ritualene i utgangspunktet er noe fint som bør bevares, men i en annen form en i dag. Slik verdsatte en informant lobola:

I think it's a culture to keep. The practice makes Africa different. But it's a problem when people don't use it the way they're supposed to. But it is a good tradition. [8]

Mitt inntrykk var at flere mente det kom an på hva familien bestemte for det enkelte medlemmet. Prisen blir altså vurdert for hver enkelt, og da varierer det om utdanning tas med i bildet eller ikke.

When it comes to the question of education, it depends on the member of the family. Some families do that, but it's not true that all do it. [5]

En av informantene fortalte at det er en forskjell i praksisen ved lobola. De ulike gruppene har sine egne skikker som jeg ble fortalt kan by på problemer hvis man gifter seg med en mann fra en annen stamme, og da særlig menn fra Zulustammen. Dette fortalte en Sotho kvinne:

In my family we don't think that the price of lobola should increase with the number of years of education. But the Zulus are very strict on that. They are very strict with their lobola. What happens is that it depends on what tribe you come from, but lobola is the same. Some people believe that if you have a daughter, and you have educated that daughter by sending her to university without her having a lot of funding; the lobola has to be very high. They have spent a lot of money on her. The parents think they have to send away their baby. They see that the investments they have made are going away, that's why the lobola will have to be so high. I could never marry a Zulu man. [2]

Rose forklarer sitt tradisjonelle syn nettopp med at hun er Zulu. Materialet mitt viser at lobolas funksjon kan variere litt mellom de ulike afrikanske folkegruppene.

²¹ En sørafrikansk Rand tilsvarer ca. en norsk krone.

Den funksjonen lobola har hatt ser ut til å endre seg. Det skjer kanskje i forbindelse med et generasjonsskifte. Informantene mine stiller i hvert fall krav om endring i takt med tiden. Som Rose fremhever har det tradisjonelle betalingsmiddelet utspilt sin rolle:

I think it's such a beautiful thing and I want my husband to pay lobola. We are changing the time; it's very difficult to find cattle now. In the old days they used to have a lot of cattle, crops etc. Time passes and things change. You can't really.... if you used cattle today, it would have been more expensive. I think lobola is undermined. [Rose (5)]

Med penger som betalingsmiddel åpner det muligheter for annen bruk av gaven enn hva som har vært tradisjonen. Kvinnene jeg snakket med ønsket heller å bruke pengene til å etablere seg med sin tilkommende. Det virker som en mye bedre løsning i det moderne Sør-Afrika. Nikosa er skeptisk til skikken og synes det er viktig med individuell tilpassning:

I think if I have much love for a person and he does not have enough money, and then my parents demand it. (...) And then maybe our relationship will be destroyed because he does not have those forty thousand rand. I wish my parents could understand how that is. (...) Now that I am educated my parents will demand more for me, I think they could at least say that the man could pay what they can pay, just for the symbol. [Nikosa (5)]

Bare en av informantene følte ingen tilhørighet til tradisjonen. Hun har et anstrengt forhold til sine foreldre og presiser at hun alltid hadde klart seg på egenhånd. På grunn av lobolas sterke forankring i Sør-Afrika er det derfor mulig at hennes følelser til familien også påvirket hennes avstand til tradisjonen:

I don't believe in all that stuff, you know. My present boyfriend and I would like to use that money for something else. Starting our own house. I don't think they deserve it anyway. Nothing hush-hush, but I don't think so. For me they haven't done much you know. They raised me somehow, but I don't think they played such a major role. Throughout my high school I got scholarships. Not that I don't think they could afford to educate me, but I feel like I have been on my own. They are not in titled to that kind of benefit, especially coming from my boyfriend. That is money we can use on us. I think I am going to object to that when it comes to the point of that dialogue. I don't participate in that kind of traditional stuff. I respect it, but I just don't want to participate. [7]

Når kvinner blir økonomisk uavhengige, gifter de seg også uten foreldrenes samtykke og uten brudeprisen. Endrede kjønnsroller og sosiale strukturer gir unge også andre arenaer å møtes på. Universitetet er en slik arena hvor unge forelsker seg. De stiller derfor nye krav til ekteskapsreglene og søker en løsere form uten formell anerkjennelse (Skjønberg 1998).

Jeg har forsøkt å vise at lobola er ganske grunnleggende i afrikanske familier også i dag. De fleste kvinnene ønsker ikke tradisjonen til livs, men krever en endring. Mange tar avstand til foreldrene syn og representerer derfor en ny generasjon afrikanske kvinner med andre syn på lobola i dag. Likevel er det få som ikke ønsker å videreføre noe av tradisjonen.

Men hva vil skje med den eventuelle positive virkningen lobola har på utdanning hvis den økonomiske funksjonen endres? Mitt materiale viser så sprikende forklaringer på hvilken rolle brudeprisen bør ha, og har i dag, at det er vanskelig å gi noe svar på det spørsmålet i denne oppgaven. Jeg velger å tro at lobola har hatt positiv effekt på utdanning. Dens økonomiske funksjon har vært essensiell, og det har også vært avgjørende for at informantene kan ha tatt utdanning overhodet. Litt av støtten hjemmefra kan være en virkning av familiens krav om lobola for en fremtidig ektemann. Med det mener jeg at når datteren gifter seg er foreldrenes fremtid sikret gjennom brudepriser. Foreldre som ikke krever lobola overhodet eller ikke krever høyere pris ved utdanning, vil kanskje ikke se den samme verdien av at datteren bruker tid og penger på utdanning.

I dette delkapittelet har jeg sett på hva som kan ha vært direkte motivasjon for kvinnene. Jeg har hittil sett på hvilke forventninger informantene opplever fra foreldre, familie for øvrig, venner, naboer og generelt i nærmiljøet. Materialet indikerer og bekrefter at klassebakgrunn legger føringer for de forventningene som kvinnene har møtt når de valgte å ta høyere utdanning. I tillegg er forventninger til kjønnsrollene normgivende her som i mange andre samfunn. Hva som gir status og verdi avhenger av fordelingen av ressurser i familien og miljøet for øvrig. Foreldrenes utdanningsnivå er i mitt materiale avgjørende for hvilket miljø de er oppvokst i og hva som der er de rådende oppfatninger av kvinner med høyere utdanning. For noen av kvinnene var valget om å ta utdanning, ikke bare et brudd med oppvekstmiljø, men også med sin kjønnsrolle. For andre handlet det ikke om slike brudd i så stor grad.

Det interessante er lobolas funksjon, og på hvilken måte det kan legge til rette for at holdninger om utdanning for kvinner er en investering i familien. Da kan man si at brudeprisen faktisk har en positiv effekt. I min fremstilling av lobolas funksjon ble også kvinnenens egen oppfatning om sammenhengen med lobola og utdanning førende for hva de tenker som motivasjon for egne valg. Selv om verdier og normer som råder i mange miljø blant afrikaner i Sør-Afrika fokuserer på kvinnerollen som tradisjonell og høyere utdanning som unødvendig, har informantene i dette prosjektet ikke latt seg påvirke til å følge normen om at omsorgsrollen er det som primært gir verdi for kvinner i sitt samfunn. Det bekrefter i stedet at det er forskjeller i arbeiderklassens verdigrunnlag. For Sør-Afrikas del viser det enda tydeligere at klasseskillene er kunstig laget gjennom apartheid politikken og at verditeoretiske forklaringer ikke uten videre kan overføres i Sør-Afrika. Kvinner som er afrikanske kan altså ikke sees som en homogen gruppe. Som et demokratisk samfunn har Sør-Afrika fått større

kulturell heterogenitet ved at flere afrikanere har valgt å bosette seg i byene og leve en vestlig livsstil. Det vil igjen kunne påvirke normer og verdier de ønsker å videreføre.

Materialet mitt viser at den klassen de tilhørte under apartheid ikke nødvendigvis har noe til felles normer og verdier som kan være gjeldene for arbeiderklasser i for eksempel europeisk land, ei heller hva som kanskje gjelder for ghetto-miljøer i amerikanske byer. I en arbeiderklasse på østkanten i Oslo råder det kanskje normer og verdier som kan sees som et likhetstrekk innenfor skolesystemet. Mitt poeng i denne diskusjonen er at den klassen afrikanere i Sør-Afrika tilhørte under apartheid, og i stor grad fortsatt tilhører, er nok mer differensiert. Som mine intervjuer viser er det forskjeller i verdier i oppvekstmiljøet hos informantene. Men disse normene og verdiene er sterkere knyttet opp til kjønn enn til interessen for selve utdanningssystemet. Tradisjonelle oppfatninger av kjønnsroller er derfor den sterkeste fellesnevneren for kvinnenens mulighet til å få en utdanning. I et kulturteoretisk perspektiv er derimot gruppen som helhet mer i fokus som jeg vil forsøke å vise i neste del.

5.2 Faktorer som kan forklares kulturteoretisk

For å kunne forklare hvilke mekanismer som ligger bak mine informanternes valg har jeg tatt utgangspunkt i afrikanske kvinner som en gruppe. Selv om mine tolkninger av intervjuene er basert på historiene som ti kvinner forteller meg, er det nødvendig å se en forklaring i et større perspektiv. Hva kjennetegner afrikanske kvinner i Sør-Afrika? Mye av litteraturen om Sør-Afrika forteller om kvinnenens liv og levesett. Ut fra dette kan jeg kjenne igjen historiene til informantene og gjøre et forsøk på å si noe om hva som kanskje ligger bak beslutningen om å studere. Mine informanter viste forskjeller i verdigrunnlag, men ikke større enn at jeg kan si noe om faktorer som kunne være til hinder for disse kvinnenens valg. Det viser kanskje mer hvorfor så mange afrikanske kvinner ikke velger høyere utdanning. Når jeg så også bruker kulturteorien for å belyse valgene argumenter jeg med at afrikanske kvinner med oppvekst i et apartheidsamfunn kan sees som en gruppe med mindre ressurser enn for eksempel hva de fleste hvite kvinner sitter med. Mine informanter tok sine valg like etter apartheids fall, og den sosiale rammen rundt deres liv var fortsatt sterkt preget av arven fra apartheid.

Den geografiske plasseringen og den sosioøkonomiske statusen til kvinnene er varierende. Det som skiller seg ut i materialet er at det er forskjeller på informanter fra by og fra land. Det kan være interessant å se i et kulturteoretisk perspektiv, siden følelse av både geografisk, sosial og kulturell fremmedhet til utdanningsinstitusjoner står sentralt i denne

forklaringen. Det var et skille mellom informanter som kommer fra urbaniserte deler og informanter som kommer fra landlige strøk. Det viste seg at jo mer urbanisert område de kom fra, jo mer aksept og støtte har de fått, og får de fortsatt, for sine valg. Miljøet de tilhører anser også høyere utdanning som et viktig og riktig valg i mye større grad enn for kvinner som har vokst opp i en landsby.

Det ser ut til at miljøet de tilhører anser høyere utdanning som viktig. Er det større aksept for å ta høyere utdanning blant befolkningen i mer urbane områder i Sør-Afrika? Adam og Moodley (1997) argumenterer med at en stor del av den urbane svarte identiteten springer ut fra en blanding mellom tradisjonelle elementer og modernitet fra et vestlig sekularisert samfunn. Denne individualistiske urbane kulturen ønsker ikke å dele det livssynet som innbyggere og innflyttere fra landlige strøk tar med seg. Innflyttere blir sett på som analfabeter som ikke behersker engelsk. I tillegg er det negativt at de holder på med hekseri og at deres sosiale liv praktiseres på tradisjonell måte; for eksempel som det å tilbe sine forfedre. Forfatterne mener at denne fornektelsen av eget kulturopphav og tradisjoner vitner om arroganse, men at også apartheid har bidratt til å skape og manipulere etniske forskjeller (Adam og Moodley 1997: 322).

I byene streber mange afrikanere etter en moderne livsstil som blant annet assosieres med god økonomi, handlingsfrihet, bevegelsesfrihet, yringsfrihet og generell velstand. Det var også mine informanter opptatt av. For å oppnå noe av dette kreves det også økt kunnskap og utdanning. Jeg vil ikke hevde at utenfor byene så er ikke disse tingene viktig, men det er flere faktorer som gjør at det ikke er så sentralt i landsbyfolkets liv. For å nevne noen; mangel på informasjon som gjør at man ikke har kunnskap om andre levemåter, fattigdom, eller normer og verdier som bidrar til at alle familiemedlemmer har klart definerte roller i husholdet.

Jeg skal ikke gå nærmere inn på forskjellene i det urbane og det rurale livet, men vil med dette avsnittet nok en gang poengtere at mitt materiale viser at det eksisterer ulike oppfatninger rundt det å ta utdanning i de ulike miljøene, slik jeg har diskutert i kap 5.1.

Det virker altså som om de kvinnene som kommer fra veldig typisk tradisjonelt afrikansk miljø fra landsbygda, også skiller seg mer ut fra sin omgangskrets enn de som kommer fra semi - urbane og urbane strøk. Det vil kunne forklares i et kulturteoriperspektiv. Informantene i byene føler mindre fremmedhet til høyere utdanningsinstitusjoner fordi det er flere i omgivelsene som studerer.

Jeg argumenterer med at informantene har mindre ressurser med seg når de tar et utdanningsvalg. Bantuutdanningen dårlige undervisningsforhold og skreddersydd pensumplan

for svarte elever. Det har ikke vært en menneskerett å bli informert om utdanningsmuligheter og yrkesvalg for informantene. I tillegg har flere av kvinnene foreldre med liten utdanning. Jeg skal videre ta for meg forskjellene i informantenes både økonomiske og kulturelle ressurstillgang.

Tidligere skolegang

Mine informanter vokste opp under apartheid hvor bantuutdanningen var den eneste utdanning for den svarte delen av befolkningen. Alle ti har gått på skoler atskilt fra hvite elever. På barneskolenivå var tilbudet det samme for alle svarte kvinner, med lite ressurser og dårlige undervisningsforhold.

The school was poor. The education was standard for blacks. The education for blacks was different from the education for whites. So it was the same among the blacks at standard school. I learnt whatever there was to learn. [Tsonga, 24 år, jus (2)]

Selv om landets ressurser har vært urettferdig fordelt blant svarte og hvite under apartheid, og de afrikanske kvinnene som en gruppe har vært hardest rammet, er det forskjeller i både kulturelle og økonomiske ressurser blant de afrikanske familiene. Dette har gitt utslag i valg av videre skolegang etter barneskolen, det vil si ungdom – og videregående skole, som gir studiekompetanse hvis man fullfører (matric). Det viser at hvilken skole familien har hatt råd til å sende sine døtre til, har påvirket mulighetene for å ta høyere utdanning etter å ha fått studiekompetanse.

Etter barneskolen gikk fire av informantene på private skoler. Tre av dem gikk på katolske internatskoler, mens en gikk på en britisk privat internatskole. I motsetning til de seks som bare hadde engelsk som et fag alle årene, hadde disse fire som gikk på private skoler undervisning på engelsk. Deres engelskkunnskaper var også merkbart bedre under intervjuene. Mine informanter har derfor hatt veldig forskjellig erfaringer fra skolegangen etter barneskolen. De som har gått på private skoler har hatt dyktige lærere, datatilgang, bibliotek og skikkelig skolebygning. Det står i sterk kontrast til de som kommer fra offentlige skoler. Men det er også forskjeller på de offentlige skolene i byene og på landsbygda. I byene er skolene litt bedre utstyrt. Denne informanten har gått på en landsbyskole og synes selv det nesten er uvirkelig at hun har kommet dit hun er i dag:

Oh, my God. Even today I can't believe I am at varsity (University). You can even hear my broken English. I went to a rural school from grade 0 to grade 12. We were taught in English but everything was practically in Zulu, we had English as a subject. Teachers used English, but they would automatically switch to Zulu for us to understand and we would ask questions in Zulu if we failed to use English, thus, we did not get enough English practice. I went to a different school after grade 8. You know I didn't know anything about a library until I came to university. A white person had never taught me, it was the first time I had a white person sitting in front of me. My home area is improving a bit, but not that much, because people can go to town if they need a library. At least they do have information about libraries, they do know that there is something called "library". They do get guidance now. They don't have computers, but my high school has computers, well only one computer. But today they take pupils to town, and show them the library and town where there are computers. This means our teachers are trying to do something for pupils to be introduced to technology, though there is a high lack of school funds, material and equipment. [5]

På tross av lite ressurser og materiell sier alle mine informanter at lærerne var flinke. I motsetning til hva informantene forteller av erfaringer hevder Nkabinde (1997) at det var dårlig undervisningsmoral blant afrikanere under apartheid. Jeg tolker det som følge av lav motivasjon i arbeidet på grunn av dårlige undervisningsforhold og nedprioriteringer av disse skolene og deres lærere. Nikosa skildrer en tilsvarende skole:

I think it was poor. In our school, you get into a classroom, and it's you, the teacher, the books and the pupils. There are not more background, more information, and no facilities. The conditions for teaching were bad. Even for the teacher. There were not even any windows there. So in the winter it was cold and windy. A building with no doors and windows. Just open. The grass was all around, no electricity. You know we could come back from holiday and find a mess. Even the goats were passing inside the classroom during the teaching. But the teacher was well educated and the teaching was good. [Nikosa]

Her beskriver hun en skole i elendig forfatning, men som hadde en godt utdannet lærer som opprettholdt en god undervisning. Mine informanter har alle tatt høyere utdanning og kanskje man kan se det i sammenheng med at *alle* opplever at de har hatt dyktige lærere minst en gang i løpet av den tidligere skolegangen. Det var lærere som selv var afrikanske og kan ha virket positivt på kvinnes valg. Lærevillige elever i småskolen har gjerne behov for gode lærere for å kunne utvikle sitt potensial. I følge denne informanten gikk hun på en skole som var ettertraktet på grunn av den gode undervisningen:

It was terrible, but the education was good. It's better now, because I heard that they have rebuilt the school, and everything looks beautiful. We used to have goats walking in and out of the classroom. There was no fence. In any rural area you expect creatures like that. But not walking in and out, disturbing. It was a school strictly for black students, but with discipline. I came all the way from Jo'burg (Johannesburg) to attend that school. That says a lot. I came all that way to go to that school, because the education was so good. My high school was almost a private school, but government funded. [7]

Halvparten av informantene har gått på en tilsvarende fattig skole slik som beskrives i disse sitatene. Det kan være vanskelig å forestille seg en slik skolegang, men at det var lite ressurser og dårlige undervisningsforhold er og blir et faktum. Nkabinde (1997:9) skriver at klasserommene var dårlig vedlikeholdte, dessuten overfylte, det var mange elever pr./per lærer, høy strykprosent og mye analfabetisme. Dette gjør noe med hele undervisningsmiljøet. Når skolens ressurser nedprioriteres, vil dette også ha en effekt på elevenes interesse, slik som en informant forteller her:

I went to a good school. It was a black school, but the quality of the education was high compared to the standard education in other schools, but I will also point out that the environment I will say that we had kind of a famine situation. I guess in some ways going to a boarding school offered me some support, the kind of support that we saw as the best all the time. We saw that they always tried to improve us. So we all worked hard. I went to the boarding school for four years, from 1991 to 1994. It was a catholic school. Before that I went to a township school. Back then the education was good, but I think that sometimes the loss of interest from the scholars affected the education. Because it went lower and lower. The schoolchildren became destructive. They came whenever they wanted to come to school. They did whatever they wanted to do, and there was a lack of discipline. But that was after I left. I think the problems started around 1991/92. They are still struggling. [1]

Nkabinde (1997) skriver videre om kontrollen av afrikanere under apartheid og hvordan den kan undertrykke selvtilliten og motivasjonen for å ta utdanning. Ut fra mitt materiale tolker jeg det slik at kombinasjonen av å bli kontrollert og nedprioritert kan bidra til skape grobunn for dårlig skolemiljø slik informanten ovenfor forteller. Videre kan det påvirke rekrutteringen av afrikanere til høyere utdanning. En annen informant peker på ressursforskjeller mellom skolene i byene og på landsbygda:

Comparing it to an urban area school it was very poor. Little equipment, classrooms built of mud so they could fall down any time because of the rain. The school road was dangerous because we had to cross a river. This means that there were times when we could not go to school because of rain. [9]

Flere informanter forteller meg at de ikke visste noe om omgivelsene utenfor hjemstedet. Loven om at alle svarte skulle bære pass under apartheid begrenset bevegelsen og gjorde verden utenfor utilgjengelig og fjern for mange. Det var flere som ikke hadde pass av ulike grunner. I følge en av informantene, var informasjonen og kunnskapen om andre skoler begrenset:

If we compare it to now, it's not good. Back then we had nothing to compare it to. We only knew about the other school next door. It was a school for blacks only. Both primary and high school. [8]

I dette perspektivet kan det være fruktbart å henviser til Anton Hoëm (1974) som poengterer at de som bor utenfor sentrale områder vil kjenne utdanningskulturen dårligere enn de som kommer fra byene (Anton Hoëm (1974) i Nordli Hansen, 1986). Apartheid forhindret at mange svarte fikk kunnskap om skoler med god undervisning og ressurser, og universitetskulturen var om mulig enda mer fjern og fremmed for mange. På tross av de mange universitetene som ble opprettet for svarte, var det ingen selvfølge å få tilgang til høyere utdanning selv om de hadde gode nok karakterer. Veien var for lang for de fleste, og enda lengre for ungdom fra landsbygda. Selv om Hoëm her primært referer til hvorfor noen blir tapere i skolen, og at eleven må være sosialisert inn i skolekulturen for å få gode resultater, vil jeg argumentere med at dette også kan gjelde forholdet til den akademiske kunnskapen universitetet formidler. Avstanden til den kulturen høyere utdanningsinstitusjoner formidler kan virke mindre viktig for ungdom som bor på landsbygda, og kanskje derfor får også de informantene som kommer derfra negative reaksjoner på sitt valg. Den geografiske plasseringen i forhold til byene ser også ut til og hatt innvirkning på graden av informasjon de har fått om ulike yrkesvalg. De som har gått på private ungdomsskoler har hatt et helt annet utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap enn de som har gått på offentlige skoler. To av informantene har gått på katolsk privatskole for svarte, men har stort sett hatt hvite lærere. Rose fortalte her om en velutstyrt skole:

I will say it's good even though the college is an underprivileged school. I went to a convent school, a catholic school. We had library, computers, typing room, TV, video. We had almost everything. The school is an underprivileged school, but I think it was okay and the teachers were very good. [Rose]

Denne skolen hadde mange fasiliteter men hun kaller den likevel for en underprivilegert skole. Hva som var bra og hva som var dårlig spesifiserer hun ikke. Samtidig forteller hun at på grunn av kvaliteten på skolen har hun ikke hatt problemer med tilpassningen til universitetet. Pamela Munn (2000) referer til Coleman som gir oppmerksomhet til katolske skoler hvor lærerne stiller høyere krav til elevenes atferd og akademiske prestasjoner. Han mener at disse kravene hjelper barn fra fattige familier til å prestere bedre enn tilsvarende elever i offentlige skoler (Munn 2000). I mitt materiale er det tydelig at informanter med bakgrunn fra katolske skoler har hatt et bedre utgangspunkt enn de resterende informantene. Informanten nedenfor gikk på en privat katolsk skole og har erfaringer som tilsvarer det Coleman fremhever:

I guess in some ways going to a boarding school offered me some support...the kind of support that we saw as the best all the time. We saw that they always tried to improve us. So we all worked hard. I went to the boarding school for four years. (...) (2) The boarding school I went to was very strict. Girls were not supposed to meet with boys. So they would always monitor you to see if you were having any relations with the boys. (...) [1]

Munn (2000) trekker det videre og relaterer det til at skolens effektive læringsmiljø samtidig fremmer selvtillit elevene. Det gir dem tro på sine egne evner uavhengig av deres sosioøkonomiske bakgrunn. Skoler som ikke er grunnet på en religion har ikke samme utgangspunkt for å bygge opp den samme sosiale kapitalen. Disse skolene må jobbe hardere for å oppnå forventninger blant elever og foreldre om hvilke resultater som kan oppnås. Videre sier Munn (2000) at Colemans formuleringer hjelper til med å støtte oppunder tanken om at et positivt skolemiljø kompensere for mindre heldigstilte elevers mangel på sosial kapital utenfor skolen. I denne sammenhengen handler sosial kapital om elevens kontakt med for eksempel ressurssterke mennesker utenfor skolen som kan hjelpe til med lekselesing. Dette poenget illustrerer blant annet skolens rolle i reproduseringen av sosial ulikhet. I mitt materiale viser flere informantene gjennom sine historier at deres skolegang har hatt mye å si for hva de selv har tro på at de kan prestere akademisk ved et universitet. Hernes og Knutsens (1974) begreper om ressursvakhethet og kulturell deprivasjon handler om ungdommens intellektuelle "bagasje". De mener det er grunn til å se sammenhengen mellom dårlige prestasjoner og graden av intellektuelle ressurser i hjemmet (Hernes og Knutsen (1974) i Nordli Hansen, 1986). Når det gjelder mine informanter så skiller de seg ut fra majoriteten av afrikanske jevnaldrende i Sør-Afrika. De går på universitetet og har arbeidet hardt for å komme dit. Det er bare en kvinne som har foreldre med akademisk bakgrunn. De andre har noen i familien eller i husholdet som har høyere utdanning. Felles er at det er noen i informantens nære omgangskrets har kjennskap til høyere utdanning, jamfør forrige avsnitt om følelse av fremmedhet til kulturen. Alle har foreldre som har oppmuntret dem til å gjøre det bra på skolen og fortalt dem at utdanning er en investering.

Informasjon

Hvilken skole de har gått på har også hatt betydning for tilgangen til informasjon og veiledning i forhold til ulike utdanningsretninger. I likhet med Nikosa fortalte flere av informantene at de hadde fått lite eller ikke noe informasjon om ulike studieretninger før de startet på universitetet. Denne informanten forteller om prosessen;

R: What course are you studying?

I: Because of my background I took a special course. I took courses that looked familiar to me without any consideration of future demands. When I came to university I did not know about student counselling. I had no one to show me around, I could not get instructions. [5]

R: So how did you get to know about university at all?

I: Hm... Some of my teachers, one of them in high school. She told me that: "If you do well, you can go to university without having money, you can get a loan." It's for students that come from disadvantaged areas. So I said okay. But then after school I couldn't go to university. I waited a year at home, and then she told me again, actually, after getting my results, that I could still apply. So I applied. I wrote two letters. I even remember now, it was two letters. One for admission and one for a loan for university students. I tried to apply for the government scholarship, but I did not get it. (...)

R: How was the information access and availability of choices when you started?

I: I did not know anything until I got to university. The courses that I chose, I chose because I could read them and understand on my arrival. I could not understand other courses and what they contained. I saw anthropology, and I said, what is that? If I take this course where will it lead me? I had no information. What is psychology? What can I work with after that, you know? No information from my previous school. I just forgot about them. If I had told them that I was going to university, they asked where I would get money for that, how I would pay etc. Telling me that I was trying to be arrogant, you know. No one supported me of what I wanted to do.

I norske skoler blir alle elever godt informert om hvilke utdanningsretninger som eksisterer. Det var ingen selvfølge for flere av disse kvinnene under apartheid, og informasjonstilgangen med hensyn til ulike studier har vært avgjørende for hva de gjør i dag.

Bare en informant er fornøyd med informasjonen. Vedkommende mente at også undervisningen på barneskolen bidro til å gi henne ideer og visjoner for fremtiden og studier:

I went to a very good school. We had library. We got Internet. It was a very privileged school. Even before that, you know the school I went to.... The primary school, with all the goats? We went to museums in the weekends. I remember when I was in primary school I wanted to be an archaeologist. Can you imagine, at primary school? Before the 1994 democratic election I wanted to be an archaeologist. So on Wednesdays, I remember, we used to have this thing where a selection of us could go to a museum and learn about dinosaurs. Every Wednesday a month, you know. So can you imagine, behind all that stuff with the school, the goats and whatever, there were still... you know. Funny enough, in high school, I didn't know what I wanted to do. [7]

Jeg synes at dette utdraget illustrerer hvor lite som skal til for å bli orientert om ulike yrkesveier. Det kan tyde på at det ikke var alle forunt å få mulighetene til å dra på

ekskursjoner slik som beskrevet over. Noen få privilegerte kunne ta med seg impulser utenfra. Jeg kjenner ikke til pensum til disse kvinnene fra apartheid, men historien sier noe om hvordan bantuutdanningen ble brukt for å tilpasse den svarte delen av befolkningen inn i apartheidsamfunnet (Nkabinde1997). De som hadde fått noe informasjon om videre studier fortalte hvordan dette foregikk slik som sitatet under beskriver:

What they always did was that they invited people from outside who told us briefly about the careers that we could go for. Initially we could become a teacher, nurse or a policeman. So they made an effort to insure that people were aware of other careers and things like that. Because this was in a village where very few things are familiar to the people. What also helped me was that when I was doing matric, I applied to all the institutions. And when you apply, the women will give you a poster with what they offer, and then you read. And you get the requirements from them. That's when I realised what I wanted to go for. [6]

Selv om informasjonstilgangen var bedre, var ikke nødvendigvis valget lettere. Det var flere ting å ta hensyn til, og som begrenset valgfriheten til informantene. Det var også derfor denne Tsonga kvinnen ovenfor søkte på alle institusjonene. Hun kom bare inn ved et universitet, som ikke var det hun gikk ved nå. Hun ønsket å studere ved Natal, men det tok tre år med studier før hun fikk plass der.

Denne informanten skilte seg ut fordi hun har foreldre som underviser ved universitetet. De kjenner til verdien av en akademisk utdanning, og gav henne mye informasjon om ulike fagretninger. Hennes kulturelle ballast bidrar til hennes muligheter for å lykkes akademisk. Foreldrene forventer at datteren gjennomfører et godt studium og skaffer seg en universitetsgrad selv om hun trosset deres ønske. De støtter henne selv om de ikke ville valgt samme fag som henne:

I sort of went my back to my parents by not going to medical school. They said:” why do you choose something that cannot get you a job. We send you all that money for education and you do drama.” They don't think that is a proper education, they underestimate it. They mean science is the best. [10]

Det har sikkert ikke vært lett for henne å ta en avgjørelse som trosser foreldrene når det også er de som finansierer hele studiet hennes, men denne informanten var etter mitt inntrykk en kvinne med sterke meningers mot. Også i Norge blir humanistiske fag oppfattet som mindre håndfast, og lite praktisk nyttig når man skal ut i arbeidslivet. Dog opplevde hun litt mer støtte i å studere politikk. Som kanskje lettere kan oppfattes som et rasjonelt valg for fremtiden.

I Cosser (2002) sin undersøkelse om sørafrikanske ungdommers utdanningsvalg er de afrikanske elevene veldig opptatt av hva familie og venner mener om valget de skal ta eller har tatt. På den ene siden gjør kvinnene jeg intervjuet et selvstendig valg, og på den annen

side blir de konfrontert med venner og naboer hjemme i etterkant. Sanksjonene kommer heller fra omgivelsene fremfor fra egen familie. De fleste synes dette er ubehagelig og bidrar derfor til å dempe på lysten til å både å besøke hjemstedet, og eventuelt flytte tilbake. Kan man snakke om ”brain drain ” fra landsbygda til byene? Det er uten tvil viktig å jobbe med en holdningsendring til jenter og utdanning i en rekke miljø. Det kan få positive ringvirkninger for afrikanske kvinner helt ned i barneskolealder.

Språklige ferdigheter

Språk har hatt stor innvirkning på valg av fag for flere av informantene. Også her er det ulike forskjeller i ressurser fra hjemmet. Alle snakker sitt morsmål med familien, men noen har i tillegg foreldre som behersker det engelske språket. Det er også stor forskjell på de som har hatt *undervisning* på engelsk under den tidligere skolegangen og de som har hatt engelsk som et *fag*. Ikke alle kvinnene snakket om språkproblemer. Men de som nevnte det uttrykte frustrasjon i forhold til tiden rundt valg av utdanning og fagretning. Engelskkunnskapen la begrensninger på flere områder, og frykten for å ikke klare å gjennomføre et universitetsstudium var kanskje sterkest. En forteller om den første tiden som student på universitetet og gir et klart bilde av hvordan hun slet med sin begrensede kunnskap innen det engelske språket:

When I came to university...hmm I chose drama and performance studies. And I did something so brave, I chose English as the first language. I had no option because I wanted to improve my English, and the university has no lectures with English as second language or third, it only has English taught as a first language. Then I had to do it, because I had to improve my English. (...) So I did Zulu because I am a Zulu speaker and because I am good in Zulu. Because my loan depended on my results. I needed a course that could boost my academic performance so I would not lose my loan and be taken back home, and Zulu was my course. I passed all except English, of course.' The teachers said that my English was bad; it was so bad that they couldn't even understand what I was trying to say. I passed the second semester. From the second semester, I passed all my courses including English, I also did some other courses in my second year together with English, and after that I had to take a break in English. I did not do it in my third year; it was giving me a really hard time. I did my honours degree in Zulu linguistics and literature, though everything was taught in English and some of our Zulu lecturers were whites, even if I did not intend to do that, but I wanted to go to languages. When I was doing my honours, some people convinced me that if I could have my masters, I could be a lecturer. To have masters in IsiZulu Language and literature was going to give me a better chance at getting a job than leaving with the honours. I wanted to work at the university, because if I had wanted to work outside, it would have to be in some company, and I could not do that since I have academic subjects. So I had to accept it. The IsiZulu department temporarily employed me to do the tutorials. [5]

Denne informanten var redd for de økonomiske konsekvensene språkproblemene ville ha. For å ikke miste studielånet måtte hun bestå eksamen. Hun ønsket å bli lærer og hadde ikke

planer om å ta master i IsiZulu. Det ble likevel slik fordi hun var trygg på språket og visste at hun ville klare alle kursene på faget. Det kommer også frem av intervjuet at fordi hun føler at hun har utilstrekkelig engelskkunnskaper, tror hun det vil være vanskelig å hevde seg på arbeidsmarkedet. Hun er også av den oppfatning at akademiske fag er lite ettertraktet utenfor universitetet. IsiZulu er derfor en bra løsning, og hun har nok selvtillit på dette språkfaget til å kunne utvikle god og etterspurt kompetanse.

Problemet med engelsk undervisning på sørafrikanske universiteter er at mange svarte må oversette tekster før og etter forelesningene. Mangelen på god engelskundervisning i barne – og ungdomskolen for svarte slår urettferdig ut under studiet:

Imagine, you are black, your first language is not English, you are learning English in a way. You will have to translate everything into your own language to really understand. Not really, but you know it differs from a person who speaks English as a first language and a person who speaks second language English. This person speaks Sotho, the mother tongue. You get to university, and you don't understand a term. You look in the dictionary trying to understand what this word means. You will have to understand a term before you go further. In a sense you work two times harder than them. You work a lot harder than these people to try to get on the same level. [2]

Nkabinde (1997) hevder at det er viktig å kunne engelsk godt siden det gir tilgang til informasjon. Men hun er også opptatt av at afrikanere ikke ser på engelsk som et substitutt for sitt eget morsmål. Hun mener at fordi de må lære to andre språk (engelsk og Afrikaans) gjør at de ikke bare robbes for sin arv, men også tvunget til å tilegne seg kunnskap samt å måtte konkurrere på et fremmed språk. Informanten nedenfor poengterer at å lære engelsk med lite ressurser var ekstra arbeid både for lærere og elever:

Another issue is that teachers were trained through Bantu education which resulted in poor skills, hence poor educational quality. For instance, every time a child thinks, he will think in Zulu and then translate it into English. That had a great impact on learning English as a key official language. The level of education in high school was better - probably because one could understand, read and write English. But that meant extra work for teachers; we would not have vacations because teachers would be working to prepare us for the exams and for the next level. The only time we would have holidays would be in summer (December- January). They trained hard to prepare us for a higher level. The teacher tries to look at our interests and encourage us to work further with that subject (Guidance Teacher). [9]

I tillegg vil de alltid være mer uheldig stilt i konkurranse med hvite studenter (Nkabinde 1997:103,104). I Norge må vi også lære et fremmedspråk i barneskolen, men det hemmer ikke utviklingen av eget språk. Det er derimot mitt inntrykk at det er viktigere i sørafrikansk kontekst å tilegne seg god forståelse for det engelske språket fordi det brukes på alle arenaer i

samfunnet, spesielt på arbeidsmarkedet. Og fordi landet har 11 offisielle språk i dag, så er det nødvendig med *et* felles språk for felles kommunikasjon.

Nkabinde (1997) referer selv til at andre ikke – engelskspråklige land bruker engelsk som et kommunikasjonsverktøy og forretningsspråk. Men det er hennes mening at på grunn av Sør-Afrikas spesielle historie har engelsk blitt for dominerende i landet. Den svarte eliten i Sør-Afrika har hatt bedre tilgang til utdanning og arbeid enn de fleste andre afrikanerne. Barn av disse familiene har fått god oppfølging hjemmefra og/ eller på skolen. Materialet mitt viser noe av denne ulikheten. Noen har enten gått på en skole med kvalifiserte engelsklærere, eller har foreldrene med en viss økonomisk kapital til å sende sine barn til private skoler. Andre har gått på læringsinstitusjoner som fører undervisningen på engelsk.

Så langt i dette kapittelet har jeg sett på hvilken betydning informasjon og kvaliteten på den tidligere skolegangen har hatt. Det er tydelig at flere av mine informanter ikke har fått god nok informasjon før de skulle velge et studium. Tilgangen på informasjon kan settes i sammenheng med kvaliteten på tidligere skolegang. Materialet viser at det er erfaringene med skoler i byene skiller seg fra erfaringer med skoler på landsbygda. Tilgangen på informasjon har vært størst i byene, også fordi de har kunnet ta i bruk flere medier. Byungdommen, og spesielt de med bakgrunn fra en privatskole, har hatt en valgfrihet i forhold til hvor mye informasjon de ønsker og hvilke institusjoner de vil orientere seg mot. Ungdom i rurale områder derimot fikk besøk kun fra et begrenset antall bedrifter og institusjoner for orientering om ulike karrierevalg. Som flere av intervjuene viser, har tilgangen til informasjon også sammenheng med hvor gode engelskkunnskaper afrikanere har. Det blir påpekt i flere intervjuer og jeg finner støtte hos Nkabinde (1997) for betydningen av dette. Språkferdighetene avhenger igjen av kvaliteten på tidligere skolegang. Og hva slags undervisningstilbud informantene har hatt er en direkte konsekvens av mekanismer som rase og klasse.

5.3 Hvorfor studere?

I dette delkapittelet presenterer jeg hvilke valg informantene gjorde og hva de selv mente var hovedgrunnen til at de valgte å studere. Jeg har valgt å bruke forklaringen til Boudon om at individer gjør rasjonelle valg ut fra sin sosiale posisjon. Han beskriver et nyttemaksimeringsperspektiv som forklarer på hvilken måte individer handler rasjonelt. Jeg vil benytte utdanningsmodellen som presentert i kapittel tre.

Arbeid, økonomi, selvstendighet

Informantenes fellesstrekk var at de har vært opptatt av ønske om en god jobb og økonomi, komme bort fra hjemstedet, og finansieringsmulighetene når de skulle velge å studere. Altså ønsker informantene å oppnå en god jobb som gir økonomisk avkastning. Som jeg har skrevet tidligere er det sjelden er krav til afrikanske kvinner på landsbygda at de skal velge høyere utdanning. Omgivelsenes krav til kvinner er at de har en omsorgsrolle de skal fylle. Nå de først tar et slikt valg er målet altså å få arbeid som sikrer deres fremtidige økonomi. Det kommer frem av mitt intervjumateriale at studentene i all hovedsak velger å studere, fordi det sikrer dem arbeid og gir mulighet for sosial mobilitet. Ni av ti elever som svarte på undersøkelsen til Cosser ser på høyere utdanning som en vei ut i arbeidslivet. Arbeidsmarkedet i Sør-Afrika er vanskelig, og bekymringer for fremtiden og arbeid peker seg ut fremfor ønske om å gjøre egen karriere. En informant hadde jobbet en periode uten formell kompetanse og så hvor viktig det er å ha papirer på sin kunnskap for å klare seg på arbeidsmarkedet:

The reason for me to choose to study is job. And it was difficult for me to get a job in the first place. I did get a job as a part time teacher for three months, but the competition was hard. They saw that I was not trained, and I realised that education is important in any job; the money that they pay you is like peanuts if you are not educated even if you're doing the same job, just like in my case, we were all teachers but I was underpaid. So I saw that studying is the best, you can be good, and do your job perfectly. Even if I get a job, or my parents die and I have to work, I still know that I have something to lean on [5]

Det som var opplagt for de fleste og som flere oppgav som avgjørende for valget, var ønsket om en god økonomi. Derfor var også lysten til å ta en yrkesrettet utdanning stor. En utdanning som tar kort tid, er mindre kostbar og gir godt betalte jobber. I tillegg er det at man nesten er sikret arbeid etter endt studium følger viktig. Den massive arbeidsløsheten sier sitt.

Belønningen til kvinnene er selvstendighet og sosial mobilitet. Det er altså slik at mine informanter ser utdanning som et middel til å oppnå den gode økonomien de ønsker seg. Den jobben som gir slik avkastning er belønningen for et langt studium. En annen viktig belønning som følge av dette er økonomisk uavhengighet. Slik uttrykker en informant ønsket om å bli selvstendig og uavhengig fra sine foreldre, og hun er klar på at utdanning er den eneste veien dit:

I knew there was not a good thing for a woman to just be married and let her husband take care of her. The benefit of being educated is that I know better. And by the time I will get children, I can take care of them myself because I will be working. I know my parents would help me out and take care of me, but I want to be independent. You need to have education to do something. If you want to have power and change something, forget it without education. And I want to have a better life. I want that too. [10]

Slik jeg forstår Boudon vil det at de oppnår en gevinst med å ta høyere utdanning være en forklaring på at kvinnene valgte å studere. Det er et rasjonelt valg. De foretrekker å studere før et eventuelt giftermål, slik at de kan bli økonomisk uavhengig fra familie og fremtidige ektemenn.

I Boudons utdanningsmodell er utgangspunktet at et utdanningsvalg foretas i familien, og at foreldrenes mening er forsterkende i prosessen frem til avgjørelsen tas. I følge Nordli Hansen (1984) sier Boudon lite om hvem som egentlig tar valget, foreldrene eller ungdommen (Nordli Hansen 1986). I alt to informanter forteller at de har latt seg påvirke av familien ved valget av det å ta høyere utdanning. Men de forteller ikke om de også hadde rådet dem til et spesielt studium. Nesten alle hadde hatt god støtte blant familien på valget, bortsett fra et par som hadde valgt et annet fag enn det foreldrene ønsket for dem. Den økonomiske gevinsten er den informantene selv var opptatt av, og det ser ut til å ha vært mindre viktig hvorvidt foreldrene har kunnet klare kostnadene ved en utdanning. Det er nettopp fordi det ikke ville vært mulig for familien å finansiere det i utgangspunktet. Det samme viser også funn i Cosser (2002) sin undersøkelse om avgangselevs valg av utdanning i Sør-Afrika. De afrikanske elevene der var mindre opptatt av foreldrenes mulighet til å finansiere et studium.

Materialet mitt viser videre at de fleste kvinnene har foreldre som er opptatt av at datterens fremtid er sikret og viser til at en utdanning er den rette veien. Det ville også sikre familiens fremtid økonomisk, også gjennom lobolas funksjon. Det generelle inntrykk jeg har fått er likevel at samtlige har gjort et så selvstendig valg som de har hatt mulighet til å gjøre.

Jeg ser at jeg med fordel kunne hatt flere spørsmål hva angår beslutningsprosessen til kvinnene. Mangel på den type informasjon gjør at jeg heller ikke lykkes med å si noe om hvor selvstendig valg de har tatt i forhold til familien. Jeg har likevel et hovedinntrykk av at kvinnene ikke akkurat trosser sine foreldres forventninger, men at de muligens har presset på for å få godkjenning i familien. I de fleste vestlige samfunn handler valget om å ta høyere utdanning mer om gevinsten og kostnadene for ungdommen. Er familien fattig har det historisk sett vært kvinnene som må bære byrden. De har måttet ty til arbeide fremfor skole, fordi de har en annenrangs posisjon i familien som jenter. Men hos mange svarte

sørafrikanere handler kanskje utdanningsvalget mer om hvorvidt familien har råd til å miste en inntektskilde. Nkabinde (1997:139) skriver at slik er det fortsatt i de fleste afrikanske familier. Svarte kvinner er offer for kjønnsdiskriminering på flere arenaer, og det forhindrer kvinner progressivitet både akademiske og sosialt. Et klart fellestrekk i materialet var at lengden på utdanningen var avgjørende for hvilke reaksjoner de fikk hjemmefra. En lang utdanning virket meningsløst på flere av informantenes venner og naboer. Det koster mer, og utsetter etableringsfasen med ekteskap og barn. Blant afrikanere i Sør-Afrika er samfunnet ”gjennomsiktig”. Da mener jeg det kan sammenlignes med det vi betegner som ”bygdekulturen” i Norge, hvor den sosiale kontrollen er dominerende. Hvis familien til en av informantene sliter med økonomien, vil også forventningene til informanten øke. I en slik situasjon kan det også virke vanskeligere å rettferdiggjøre en lang utdanning. Det er penger familien trenger, og nettopp derfor er en kort utdanning viktig. En slik tankegang finner jeg støtte for i de funn Cosser (2002) har gjort om at en utdanning fra et teknikon er å foretrekke blant mange afrikanere.

Videre dokumenterer Cosser (2002) i rapporten at interessen for et spesielt studium kom som nummer to på listen. Disse tallene fordelt på rase viser ingen signifikant forskjell for afrikanere. Det er likevel ingen av mine informanter som oppgir det som en grunn. Det var heller ønske om å lykkes i jobb og det økonomiske perspektivet som var avgjørende. Mulig dette kan henses på de sosioøkonomiske forholdene mange opplevde under apartheid. Som jeg diskuterte tidligere lå kanskje noe av motivasjonen i at samfunnet endret seg med Mandela som president. Bakgrunnen for å foreta et utdanningsvalg kan virke annerledes for dagens avgangselever enn for mine informanter. Tatt i betraktning de forholdene afrikanere har levd under frem til 1994, må man regne med at ønske om å heve levestandarden stod og står kanskje fortsatt høyest i verdi når man velger å ta utdanning. Jeg synes likevel det er interessant at en slik faktor skårer så høyt i Cosser sin undersøkelse, også blant afrikanere. Hvis man spør studenter i Norge i dag om hvorfor de ønsket å studere ville nok de fleste oppgi mulighetene for jobb som en viktig grunn, men også interessen for et visst fag eller studium ville ha vært av betydning. Viljen til å lære mer vil stå høyt i verdi. Og i dag ønsker norsk ungdom å realisere sine interesser gjennom et studium. Som jeg har vært inne på tidligere er sosial mobilitet viktig for alle informantene i mitt materiale. Det er viktig å komme seg ut av de elendige forholdene enkelte har levd under. Da er det først og fremst den kompetansen som etterspørres som er viktig i valget, ikke egne interesser i feltet. Nikosa oppgav mange grunner til at hun valgte å studere og at en utdanning har positive ringvirkninger:

Well, my parents encourage me. I kept in mind that if I don't go to study I won't get a job. And I want to have a good life. I must have a good job. I wanted to continue to study until I was ready to work and support my family. Education is the key to success in life. All the others just get married. They stay home and get children. Many children. I need to be educated and get a job, so I can be someone better. How can I help to develop my home area without knowledge? My future husband must recognise that. I like my home, but it must be open for improvement. If you don't have a proper understanding, it's not easy to make a choice. Take for example me; I am interested in development and education (undervisning), but I did not know what my first step towards that should be. And I discovered that most of our rural students don't get proper understanding of how to teach in English. [Nikosa]

For å oppsummere de viktigste funnene i denne delen vil jeg konkludere med at informantene har gjort et valg om å studere fordi de ønsker å komme seg ut av de forholdene de har levd under, eller i det minste opprettholde den levestandarden som familien har hatt. De stiller krav til type arbeid de ønsker og at lønnen skal være god. Vissheten om at arbeidsledigheten er stor bidrar til at de synes valgmulighetene er få. Den eneste måten å bedre livssituasjonen er å studere fordi det gir størst gevinst både i form av selvstendighet og sosial mobilitet.

Hvorfor Universitetet?

Det er tre typer høyere utdanningsinstitusjoner i Sør-Afrika. Universiteter, høyskoler og teknikon. Universitetets rolle er å gi en forskningsutdannelse, mens teknikon tilbyr et mer karriereorientert utdanningsprogram som er utviklet for å møte behovene i den økende globale handel og industrisektoren.²² Dette skal gi nyutdannede lett innpass på arbeidsmarkedet. Høyskolen gir utdanning innenfor bestemte yrker som blant annet; sykepleie, undervisning og politivirksomhet. Sør-Afrika har i dag 21 universiteter, 15 teknikon og ca. 140 høyskoler.

Mitt materiale viser at ni av ti informanter hadde liten valgfrihet. Ingen familiemedlemmer kunne ha støttet dem økonomisk alle årene. Deres talent gav dem muligheter, selv om de også var begrenset. Samtlige informanter med unntak av to forteller meg at det var en tilfeldighet at de havnet på universitetet. Nå er det også slik at kvinnene uttrykker et ønske om en kort utdanning. Et ønske om fagrettet utdanning stod høyt i kurs hos de åtte andre kvinnene. Cosser (2002) fant i sin undersøkelse at veldig mange afrikanere foretrekker teknikon fremfor universitet. Flere av mine informanter pekte på at teknikon var den letteste veien ut i arbeidslivet. Ser vi valget i lys av Boudon sin modell kan man si at nyttemaksimeringsperspektivet står sentralt. For det første ved at de velger å utdanne seg, og deretter fordi en yrkesrettet utdanning er forbundet med lavere kostnader enn en universitetsutdanning. Det er nettopp det som er essensielt hos informantene. Det koster å ta utdanning og de har liten tilgang på økonomiske ressurser.

Siden så få hadde fått god informasjon om de ulike studieretningene ved universitet på forhånd, er det mulig at mye informasjon om yrkesvalg og studieretning gikk gjennom uformelle samtaler som med venner og naboer. Hvis det hovedsakelig har vært informasjonskilden foruten skolen, er det lett å trekke den konklusjonen at informasjonen om en akademisk utdanning og tilgangen til den kan ha vært mangelfull. Nikosa har sannsynligvis fått noe informasjon om hvordan det er på universitetet gjennom sin far som jobber der. Selv om han ikke er vitenskapelig ansatt har han sikkert formidlet sitt inntrykk av stedet til Nikosa.

I ressursvake boområder, spesielt i townships, er det naturlig at det fokuseres på at de unge kommer raskt ut i arbeidslivet for å kunne tjene penger og bidra økonomisk til familien og området for øvrig. Boudon tar utgangspunkt i at de fleste handler rasjonelt når de tar et valg. Individene har et ønske om rask og god gevinst uten store kostnader (Boudon (1974) i Nordli Hansen 1985:42). Det som avgjorde valget for de fleste var nettopp økonomi. Det ble en universitetsutdanning på samtlige fordi det var den eneste finansieringsmuligheten de hadde. Det var sponsorer som hadde et ord med i laget, eller studiestipend som ble tildelt fra et universitet som gjorde det mulig å ta høyere utdanning. Rose forteller i sitt intervju at i hennes miljø var det viktig å gjøre det godt på skolen, nettopp fordi det var avgjørende for om man fikk sponset en utdanning. For Rose selv var det uansett viktig å ta høyere utdanning, men hun hadde også en familie som hadde råd til å betale skolepenger. I hvert fall for de første årene. Derfor var det viktig at utdanningen ikke var for lang. Ved et teknikon er man ferdig på tre år. Nå var det slik at Rose fikk sponset sin utdanning og derfor ble det universitetet. Jeg har ingen oversikt eller viten om hvilken poengsum som kreves for å komme inn ved de ulike utdanningsinstitusjonene, men i følge Rose er det tydeligvis lettere å komme inn ved et historisk svart universitet enn ved et teknikon:

A friend of mine went to this school (modesty school) and her metric results were so "huff."... She could not go to a technical college. You have to get a certain point in South Africa in matrices to go further to study. She ended up going to a black university, doing law. They still call it black. You will not find a white person there, except for the University of Zululand. It is a black university, even if they say it's not. [Rose]

Det var bare to informanter som ønsket en akademisk utdanning. Den ene sier hun var godt orientert før valget ble tatt og visste hva som var riktig for hennes yrkesvalg senere. Hun sier det slik:

I could not go to technical college or just work, you know. I wanted a degree at university. [2]

²² Universitetene tilbyr fire grader. 3 års bachelor, honours, master og doktorgrad.

Valget av studieretning var også lett siden hun har en bakgrunn fra en skole hvor markedsføring og økonomi stod sentralt. Føringsene var allerede lagt på valget. Den andre som ønsket en universitetsutdanning hadde selv foreldre med høy utdanning som hun så på som rollemodeller, og hun hadde selv bakgrunn fra britisk privatskole og finansiell støtte fra sine foreldre. Med en god porsjon selvtillit, begrunnet hun sitt valg:

Technikon is for people who could not quite make it, you know. [10]

De resterende åtte informantene var opptatt av teknikon, og begrunner det slik:

I didn't choose. You know what happened. I wanted to go to a technikon. In South Africa everybody thinks technikon is the short cut to get a job or something, you know. Because things are sort of presumed to be lighter there, bellowed, you don't need as many books. It's probably because things are more practical. So I thought to myself I am going to a technikon to do graphic design or something. Any of these art things. But then I got a sponsor. Anglo-American sponsor me, you know them. The gold company. They pay everything including pocket money. And they said: there is no way you are wasting that opportunity by going to a technikon. So what was I suppose to do? Come to varsity? They said I had too much potential to waist it by going to a technikon. So here I am. [7]

Kostnadene ved å ta en universitetsutdanning er større enn en ved et teknikon, fordi det tar flere år å oppnå den samme gevinsten som et teknikon tilbyr. Gevinsten i denne sammenheng er arbeid. Et universitetsstudium innebærer flere år med studier og nyutdannede bruker tid på å komme ut i arbeid.. En akademisk utdanning virker diffust, noe som få har et forhold til. Mitt inntrykk er at de informantene som ønsket en teknikon hadde en ting til felles, fordi de var alle opptatt av at utdanning er kort og gir større jobbmuligheter enn en akademisk utdanning. En utdanning ved et teknikon er kort, og av den grunn også mindre kostbar. Dette samt jobbmulighetene gjør at mine informanter oppfatter at en slik utdanning gir en større gevinst. I tillegg er det enkelte som trekker frem at en utdanning ved et teknikon tilbyr et lettere studium. Det er mindre pugging og mer praksis. Det er de samme informantene som synes enkelte universitetsfag er vanskelige, og som også har bakgrunn fra en skole med lite ressurser og få lærere. I mitt materiale viser det sammenhengen mellom tidligere skolegang og valg av utdanning og studieretning.

Hvorfor University of Natal?

I denne delen innleder jeg med å informere litt om universitet mine informanter var studenter ved når jeg snakket med dem. Deretter knytter jeg det til de oppfatninger studentene har om universitetet som læringssted.

University of Natal ble grunnlagt 1910 som «The Natal University College» (NUC).²³ Etter innføringen av apartheid var dette universitetet en utdanningsinstitusjon forbeholdt hvite studenter fram til 1983. Siden den gang har universitet hatt adgang for alle raser. I dag finner man alle befolkningsgrupper representert. På rangeringsliste i rapporten om utdanningsvalg kommer University of Natal på en sjette plass av 37 utdanningsinstitusjoner.²⁴ Universitetet har også rykte på seg internasjonalt for å ha et produktivt og godt læringsmiljø med kvalitetsforskning på alle plan. De har utvekslingsprogrammer og gode samarbeidsavtaler med andre utdanningsinstitusjoner både i Asia, Europa, USA og andre deler av Afrika.

Universitetets årsrapport for 2001 viser at studentmassen har endret seg radikalt siden 1990, den gang utgjorde svarte studenter 35 % av massen, mens i år 2001 tilsvarte de mer enn 80 % av studentene ved University of Natal. Videre har det vært en betydningsfull økning i antall studenter, i år 2001 hadde de 25 764 studenter registrert. Dette skyldes blant annet at det er gitt økonomisk støtte til et større antall studenter som har det akademiske potensialet til å studere ved et universitet, men som har lite av egne ressurser. I tillegg har University of Natal selv valgt å yte mer støtte til stipendier for å tiltrekke seg og beholde de beste studentene. Da har de lagt spesielt vekt på å rekruttere til ingeniørfag (www.nu.ac.za.2003, Annual Report 2001:2).

Blant studentene jeg snakket med var den generelle oppfatningen at dette universitetet er populært og har høy status. Det er en fordel å ha eksamenspapirer og grader herfra under jobbsøking. Det gjelder særlig for de som søker arbeid innen fag som regnskapsføring og økonomi. De av studentene som utdanner seg innen regnskapsfag har fått sponsorer som anbefalte, eller satte krav om at utdanningen skulle tas ved University of Natal. Slik en informant uttrykte:

It's the best university in B-com in South Africa. It's recommended. Natal is one of the top threes of the universities. I have a scholarship, and my sponsors said that I could only study in Natal for B-com. [2]

To av informanter opplevde altså at det ble det stilt et krav om at de skulle studere ved dette universitet. Men ikke begge var like fornøyd med det:

²³ University of Natal har endret navn siden jeg var på feltarbeid. I dag heter det University of KwaZulu – Natal.

²⁴ Av utdanningsinstitusjoner regnes universitet og teknikon, som gir mer yrkesrettet utdanning. Undersøkelsen inkluderer ikke technicals, som gir utdanning innen praktisk rettede fag.

Because of my sponsor. I actually wanted to go to a technical, because it's easier than university. I'm not the kind of person that like studying and stuff. So I got a sponsor and they said they could only sponsor me if I go to study at university. So I had to come here. And I had to go to university of Natal, because it's one of those universities that produce good accounting students. So when you want to do a B-com in accountancy, most of the sponsors recommend the University of Natal, Durban. So they specifically said I should go here. [Rose]

Rose virket samtidig stolt over å være student ved dette universitet, fordi det var anbefalt av mange. Hennes problem var økonomien. Å ta imot penger fra en sponsor var den eneste utveien for å studere. Rose slet med studiet og ønsket seg i utgangspunktet bort fra det akademiske. I tillegg er oppfatningen at det holder høy standard faglig sett. I følge informantene finner du de beste lærerkreftene og fagtilbudene. Det stilles store krav til studentenes presentasjoner. En av informantene hadde en bachelor utdanning fra et historisk svart universitet og mente at det var stor forskjell på kravene ved de ulike lærestedene. Hun opplevde at det kreves mer av henne ved University of Natal og at hun måtte jobbe enda hardere for å oppnå gode resultater.

Bare en av informantene studerte her på grunn av nærheten til hjemmet. Men hun hadde ikke valgt det selv ut fra andre interesser. Eneste grunnen var at da kunne hun bo hjemme. I tillegg holder begge foreldrene forelesninger ved University of Natal.

Alle kvinnene har gjort et valg av universitet ved å takke ja til tilbudet om å starte der. Selv om valget for flere ble slik på grunn av andres ønsker, har de likevel gjort et valg. Men valget er ikke derfor gjort av fri vilje. Som enkelte fremhever under avsnittet om å ta en akademisk utdanning så var det ingen andre alternativ hvis man ville bedre sin egen situasjon, utvikle seg, bli selvstendig og økonomisk uavhengig i fremtiden.

Valg av studieretning og finansiering

Det var variasjon i hvilke type fag informantene hadde studert og noen tilfeller fortsatt studerte. De fleste virket tilfreds med studiet, men ikke alle hadde hatt like stor valgfrihet på grunn av økonomi. Det eksisterer ulike finansieringsordninger i landet i dag, men man er ikke garantert et studielån eller stipend. Staten tilbyr lån, men mange kvalifiserer ikke til kravene som stilles. Bare en av informantene forteller at hun fikk lån fra staten og at det var mulig fordi begge hennes foreldre var døde. Mange universitet har sine låneordninger, men bare en informant fikk lån fra universitetet. Undersøkelsen til Cosser (2002) viser også at blant afrikanere er muligheter til finansiering en viktig grunn for å velge å ta høyere utdanning, og at det er langt mer betydningsfullt for dem enn for indere, hvite og fargede avgangselever.

Flertallet av kvinnene tok utdanning på stipend fra private bedrifter. I noen tilfeller innebar en kontrakt at de forpliktet seg til å jobbe for bedriften. Dermed var de ”kjøpt” for tre til fem år etter endt utdanning. Av disse studentene var det få som hadde valgt den studieretningen de var i hvis de skulle velge på nytt. Men det var for dem det eneste alternativ til å ta utdanning. Det er mitt inntrykk at det ikke er så populært å bli sponset fordi man binder seg til en kontrakt, og kan derfor ikke søke jobb andre steder før kontrakten er utgått. Det kan jo få virkning på andre avgjørelser i livet, som for eksempel hvis man har kjæreste, hvor man ønsker å bosette seg osv. Slik beskrev en informant ordningen:

You get sponsors and then they finance you the whole way to the junior degree, and then for your honours. There are international companies and others all over South Africa that are looking for students. Like they do in Natal. They go to all the disadvantaged schools and they get students and give them scholarships. Well, you will have to go through some interviews and tests. And if you are qualified, you are in! [2]

Det er også mulig å kontakte sponsorer selv og søke om stipend. Informantene fortalte at noen gjorde det fordi de ønsket jobb i en bestemt bedrift senere. De som var blant de beste på skolen og i klassen, ble plukket ut til intervju. Den positive diskrimineringen som myndighetene har satt i gang gir flere svarte muligheter til å studere. Den samme informanten forteller videre:

When you do your matric, you get the opportunity to do well and get a scholarship. And especially if you are black. You know, right now... the affirmative action, they give all the black students, not all but they clean out the best students. They are trying to make the apartheid area... Well they are trying to collect everything, so they give the black students opportunities. I think it's good; otherwise I would not be here. I think what they are trying to do is to put everybody else up on the same level. Back then, if you were a black person you could not get a scholarship. Well back then you could get it, but you would have to be ten times better than you need to today, you know .The affirmative action law... what they do is that they have to do something for the black communities, sponsor, charity etc. As a result they do that and they sponsor students and after your studies they give you a job. You have better opportunities to get a job. [2]

Før de får tildelt stipend, blir familiens økonomi sjekket. Det sikrer at ikke elever med mer ressurssterke foreldre tar opp stipendplasser som burde tilfalle mindre ressurssterke. Jeg har informanter som ikke fikk stipend og ikke har foreldre som kan betale for så mange år, de havnet kanskje i et mellomsjikt og var mer avhengig av et studielån.

I denne delen har jeg sett på valgene de gjorde og hvorfor. Bare to av informantene var bevisste på valget om å studere ved et universitet. De åtte resterende begynte sine studier der fordi det var det eneste alternativet de hadde. De fikk altså ikke gjort et selvstendig valg, fordi de var avhengig av ulike finansieringsordninger. Det er ingenting som tyder på at deres avgangskarakterer ikke var gode nok for å begynne på den utdanningsinstitusjonen de ønsket.

De går alle på University of Natal som stiller høye krav sammenlignet med mange andre universitet, teknikon og høgskoler i landet. Det var heller ingen som hadde interesse for en høgskoleutdanning (college). For flere av informantene var det altså nesten en tilfeldighet at de begynte på et universitetsstudium ved University of Natal. For det første så fikk deres skole besøk av bedrifter som ønsket å sponse utdanningen til flinke elever. For det andre så var valget av studiested for flere et resultat av hva sponsorene ønsket, eller stilte krav om. Andre igjen hadde fått lån ved dette universitetet. For de to som skilte seg ut fra materialet, var det i begge tilfeller slik at deres foreldre arbeider ved University of Natal.

For å oppsummere har jeg i dette kapitlet sett på hvilke faktorer som kan forklares i verditeoretisk, kulturteoretisk og som rasjonelle valg. Det kommer frem at noen informanter har brutt med kulturen på hjemmestedet. Deres tro på at de kan velge en annen vei enn sine venner og familie har stått sentralt i valget. Noen av disse kvinnene har hatt bedre undervisning enn gjennomsnittet, og sammen med informasjon om studiesteder og finansiering har vært det vært retningsgivende for valget av utdanning. For andre har alle faktorer som skolegang, informasjon, språkkunnskap, økonomi vært så dårlig at det kan virke som at kun deres egen innstilling fikk dem til å velge som de gjorde.

Av de kvinnene som hadde mer ressurser enn flertallet i utvalget, var mye tilrettelagt for et slikt utdanningsvalg. Disse kom fra ressurssterke familier i så måte at utdanning var en selvfølge for informantene. Samspillet mellom de afrikanske kvinnene og deres omgivelser er derfor variert i mitt materiale. En ting er at begrensingene som følge av apartheidpolitikken har slått ulikt ut på en rekke faktorer i kvinnes liv, en annen ting er at kulturen i familien og blant venner har vist seg å ikke være særlig homogent i dette materialet. Dog er det en rekke fellesstrekk som man ikke kan unngå når man undersøker afrikanske kvinner i Sør-Afrika. Men trekkene er et resultat av deres tilhørighet til rase, klasse og kjønn i et meget spesielt samfunn, og ikke av de ulike holdninger, tradisjoner og verdisyn som man kan finne i afrikansk kultur. Bitten Kallerud (1977) etterlyser analyser hvor mikro – og makroforhold står i relasjon til hverandre. Det er en forutsetning for endring. Rolle- og normperspektivet i sosiologien bidrar til at individene settes i fokus. Kallerud sier videre:

(...) det er viktig å få vite noe om hvordan kvinner med ulike sosiale kjennetegn opplever sin situasjon. Dette er den viktigste faktor på mikroplan med hensyn til å oppnå endring av eksisterende forhold (Kallerud, 1977: 175)

I den andre delen av analysen er tar jeg for meg kvinnes tid som studenter ved universitetet, og hvordan det å være kvinne og afrikansk gjør noe med måten de oppfatter seg selv i forhold til andre, og hvordan de tror andre opplever dem. Som student ved et universitet kan mengden

ressurser du sitter med ha innvirkning på prestasjoner, det sosiale livet og aktivitetsnivået. I hvilken grad opplever de likverdighet på bakgrunn av sitt kjønn og sin hudfarge? Jeg setter også fokus på mulighetene kvinnene tror de har for å få arbeid etter endt utdanning.

6 Ung, svart og kvinne

I dette kapitlet spør jeg hvordan det er å være en ung svart kvinne på universitetet i et postapartheid Sør-Afrika? Jeg vil legge vekt på kvinnenens egne opplevelser og forståelser av seg selv og sin situasjon som studenter ved University of Natal, samt hvordan ser de på fremtiden og karrieremuligheter?

Informantene hadde ulike erfaringer fra det akademiske miljøet ved universitet. Det de hadde til felles var at de mente kravene var høye, og at en grad fra University of Natal gav anerkjennelse blant akademikere og arbeidsgivere rundt om i Sør-Afrika. Det som skilte dem var studentenes egne prestasjoner, og den anerkjennelsen de fikk for sitt akademiske arbeid. Noen hadde virkelig gode resultater og selvtillit på egne arbeider, mens andre slet med å bli tatt på alvor av forelesere. Bakgrunnen for disse forskjellene kan spores til studentens erfaringer fra tidligere skolegang, samt hvor mye selvtillit de har med hensyn til akademiske presentasjoner. Noen skylder kanskje lettere på diskriminering fra forelesere overfor svarte studenter, enn å erkjenne at man selv kanskje ikke strekker til. Det kan bunne i at kanskje flere hvite og indiske ansatte faktisk har fordommer i forhold til svarte studenters akademiske prestasjoner. Det kan også være kombinasjoner. Jeg kan på bakgrunn av mitt datamateriale ikke trekke noen konklusjoner utelukkende i den ene eller den andre retning, men jeg kan formidle noen av disse kvinnenens erfaringer som studenter ved dette universitetet.

6.1 Rase

”There cannot be any doubt that being-in-the-world with a black body has transformed the essential forms of the relationships amongst the different existential categories, such as time and objects.” (Manganyi 1973:37).

Raseskillepolitikken sørget for at de hvite i akademia var de eneste som var i besittelse høyverdig kulturell og sosial kapital, slik Bourdieu ville sagt det. De tilhørte middelklassen og levde avgrenset fra de svarte. De hadde egne universitet hvor deres forståelse av verden gjenspeilet mye av forskningen under apartheid. De hvite kvinnene hadde helt andre muligheter til å reprodusere og beholde sin posisjon i det sørafrikanske samfunnet enn noen svart kvinne. Hvite skoleelever fikk den beste utdanningen og dermed et godt utgangspunkt for å klare seg på universitetet. Selv om Sør-Afrika bruker en stor andel av sitt

bruttonasjonalprodukt på utdanning, har landet problemer av betydelig størrelse med hensyn til å oppnå målsettingen om like muligheter til utdanning. Høyere utdanning, og særlig en universitetsutdanning er tilgjengelig for et fåtall av landets unge (Øverland 2000). I dag er den kulturelle kapitalen fortsatt ujevnt fordelt blant svarte og hvite i høyere utdanning. Slik Bugge tolker Bourdieu (2002) fremstår kunnskap kun som en del av kulturell kapital hvis den ikke er like tilgjengelig for alle i et samfunn. Apartheid sørget for at svarte skolebarn fikk et pensum som sikret en snever kunnskap i forhold til det hvite skolebarn fikk. Bantuutdanningen ble et virkemiddel for hvite til å holde kontroll over svarte. Flere informanter sliter med at deres forståelsesramme i akademiske arbeider ikke er lik den deres hvite medstudenter sitter med. De møter et system som er bygget på den kunnskapen hvite barn fikk på skolen, og som ikke var tilgjengelig for svarte barn. Det merker informantene godt, både fordi de sliter mer for å tilegne seg kunnskap på universitetet, og fordi ikke alle vitenskapelige ansatte ser verdien av de deres kunnskap som likeverdig med hvites kunnskap. Thomassen (1995) påpeker at i sin artikkel at ansatte i South African Students Congress (SASCO) mener at hvite sørafrikanere har alltid ment at svarte studenter senker nivået på universitetene. Argumentet kommer fra de mål som apartheidregimet og den europeiske tradisjonen har satt. Det er satt opp nye mål på disse ti årene.

Det handler om hudfarge.

Opplevelsen av diskriminering på bakgrunn av rase var variert. Tre av informantene svarte kort at de ikke har egne opplevelser, ei heller kjente til noen. To hadde ikke opplevd dette selv, men kjente noen og hadde hørt om andre. Fem av de ti kvinnene snakket ganske åpent om diskriminering. Det kan tolkes i retning av at det fortsatt foregår mye forskjellsbehandling innenfor akademia i Sør-Afrika. Den variasjonen informantene representerer kan på sin side gi uttrykk for flere faktorer. For det første er Sør-Afrika i forandring, og diskriminering er ikke lenger lov. Men det er selvfølgelig fortsatt mange ulike oppfatninger av andre befolkningsgrupper. For det andre var kanskje ikke kvinnene like lydhøre for uønskede bemerkninger, og noen har selvsagt sin egen forståelse av hva de oppfatter som diskriminerende. Forskjellsbehandling på bakgrunn av rase står mer sentralt i deres opplevelser en på bakgrunn av kjønn. Det dreide seg som regel om prestasjoner, og om hvordan noen hvite og indere ser ned på den kunnskapen afrikanere har. En kvinne fortalte en trist historie:

You know, there was this girl that delivered a report; she was doing a Bachelor of Science. The teacher did not believe her so they called her in because they thought she had stolen it from someone or she had not done it herself. She was crying. After having worked so hard people accused her for this because she was doing it so well. The teachers don't expect that from a black person. That is just too good for your standard. They investigate you, and find out. White people just get 80 % (on the exam results) and finish. It's hurting [2]

Som sitatet forteller, eksisterte det på det tidspunktet studenter som ikke ble trodd for deres vitenskapelige arbeider, rett og slett fordi de var afrikanere. Flere har følt denne forskjellsbehandlingen på kroppen. Rose gav dette eksempelet:

Sometimes they try to act like they are not discriminative towards black people. But it comes out anyway. There have been some fights here at school because a white person was picked in front of a black to be a counsellor. A lot of priorities are white, yes. (...)
[Rose]

Den formen for diskrimineringen er reell, selv om diskriminerende handlinger er forbudt. Man kan gjøre seg tanker rundt denne mistilliten som enkelte hvite akademikere har til afrikanske studenters prestasjoner. Grunner mistroen i hvites visshet om at studentene tilhører en generasjon med bakgrunn fra bantuutdanningen, eller er den basert på rasistiske fordommer? Kvaliteten på bantuutdanningen var gjennomgående dårligere enn hvites skolegang, men det betyr ikke at svarte ikke kan hevde seg innen høyere utdanning. Slik Rose fremhevet:

Just because you are coming from a black area does not necessarily mean that you're thinking it's not right. [Rose]

I følge Bourdieu (Bugge 2002) er middelklassens livsstil preget av at det settes et likhetstegn mellom kultur og kunnskap, og at det er en sammenheng mellom et kultivert menneske og mengden kunnskap. Hvis forelesere sitter med rasistiske fordommer basert på holdningen om at svarte studenter ikke er kultiverte nok, og derfor ikke kan sitte med mye kunnskap, kan det føre til mistro av de akademiske arbeider som de svarte produserer.

Denne mistilliten kan like gjerne gå andre veien. Svarte studenter opplever at hvite forelesere sitter med makt som i enkelte tilfeller kan brukes mot studentenes prestasjoner. Fordeling av kapital kan i Bugges (2002) tolkning av Bourdiues kapitalbegreper sees som fordeling av makt (Bugge 2002:224). Fordi ressursene er ujevnt fordelt blant svarte og hvite i akademia, hvorpå de hvite er dominerende, har hvite akademikere et maktmiddel til å kontrollere både akademiske arbeider, resultater og rekruttering til stillinger innenfor universitetet. Flere informanter skyldte på at hvite forelesere undervurderer svartes kunnskap og kapasitet, og har på dem måten fortsatt stor makt i systemet. Deres ressurser eller kapitaler

legitimerer fortsatt makt og status i systemet. Noen opplever rasismen på nært hold og tar stilling til den.

En av mine informanter var veldig bevisst i forhold til dette. Hun sier det fortsatt er mye rasisme på universitet, og at det er best å ikke snakke høyt om det hvis du ønsker graden din. I enkelte fag ønsker de ikke afrikanske studenter:

Racism too exists a lot between black and white. If you are ready you can wake up and do something about it and end up not going out of university or getting out but still suffer. Even if you don't, I don't know what to do. Because if you speak up, they sit on you. You become quiet, and they just do uncomfortable things to you. And in the end they end up getting out. In the engineering class the black people are not wanted. They make sure they get rid of them. And with other faculties and departments... Well they want to convince and believe that they do things right, but they don't. [5]

En annen kvinne fortalte om en lærer som åpenlyst viste klassen at vedkommende ikke hadde tro på afrikanske studenter.

To be a black woman studying here is always an issue. It's not about being a woman, it's about being black. One lecturer said in a class that he did not expect seeing the black students doing his course next semester. "I don't want to see you black students next year. Don't worry; I don't think we will see you next year." It happened last year. You see the racism is still going on here. Black students are lazy, etc. None of the students reacted on his statement, except the blacks. They reported it, but nothing happened further. Here they think the blacks cannot be as good as the whites and the Indians. I don't think they respect our work. [9]

I forelesningen som beskrives ovenfor kom en diskriminerende uttalelse åpenlyst, og de fleste studentene responderte ikke. Når hvite og indere ikke reagerer på en slik uttalelse er det lett å lese det som at de samtykker med foreleser. Selv om flere ikke sier seg enig med innholdet i uttalelsen, viser det at en foreleser kan ha mye makt overfor studenter i sin rolle som foreleser. I dette tilfellet, har foreleser makt som *hvit* og med mer ressurser i form av kulturell kapital enn de fleste andre i samme klasserom.

I dag er ikke rasismen synlig slik den var under apartheid. Den er på et annet nivå. "They do it underground", som min informant sa. Denne "nye" formen for forskjellsbehandling kan virke frustrerende. Før visste de om "sin plass", men nå er det annerledes. Videre sier kvinnen:

We are very exposed to this other type of discrimination that is not visible. And we are not allowed to be exposed, like before. We look up to people, we get all the chances, all the opportunities but we have to help each other to go up. Not being abused. So if I am here, knowing that I will come down and you are not willing to help me – how am I going to go up? [9]

Flere informanter følte at de ble behandlet annerledes blant annet fordi deres spørsmål og standpunkt ikke ble tatt på alvor. I følge informanten blir spørsmål fra en svart student ikke besvart så grundig som hvis det samme spørsmålet blir stilt av en hvit student. Vedkommende hadde selv en gang opplevd å stille et spørsmål og bli ignorert:

In the process you start to think that you are not going to ask questions because it has no point, you know. [2]

I følge informanten ble det samme spørsmålet stilt av en hvit medstudent kort tid etter, og da ble det gitt et grundig svar fra foreleser. Spørsmålet ble i tillegg fremhevet som interessant og viktig. Andre informanter forteller om tilsvarende opplevelser når foreleser stiller spørsmål i plenum. De bekreftende og eventuelle rosende ordene går i første rekke til hvite studenter. Jeg satt selv inne på en forelesning for å observere dette. Under den forelesningen opplevde jeg at det vanket både veltalende ord fra foreleser, og skikkelige svar på spørsmål til *alle* studentene. Det var dog ikke vanskelig å oppfatte et godt samspill mellom foreleser og de hvite studentene, men det kan like gjerne ha en sammenheng med deres plassering i auditoriet. Når studentene kommer inn i auditoriet fordeler de seg automatisk slik at de hvite sitter på de første benkene etterfulgt av de afrikanske studentene, som nesten alltid sitter på de midterste radene. Inderne plasserer seg bestandig bakerst. Det er ingen regler for hvor hver enkelt skal sitte, men likevel skjer dette. Som i alle andre sosiale sammenhenger på universitetet grupperer studentene seg etter rasetilhørighet, men at de hvite alltid sitter foran og inderne bak, har jeg ikke noe godt svar på. Det er også slik at noen setter seg på en plass som bryter med ”regelen”, men som likevel er akseptert.²⁵ En informant uttrykte det slik:

So what happens normally is that you get into a class, and on the first row there are white people, the first two-three rows. In the middle row are black people and in the back row are the Indians, because they are noisy. And they do that everywhere. (...) The good Indians will sit with the white or in the middle with the black. But the majority of them sit in the back. [2]

Dette forholdet mellom hvite forelesere og afrikanske studenter tydeliggjør også, eller kanskje mer, en annen ”konflikt”; nemlig forholdet mellom hvite og afrikanske studenter. Mine

²⁵ Under forelesningen satt jeg sammen med min informant og hennes venner. Jeg følte at jeg fikk mye oppmerksomhet fra andre studenter i salen. Men en slik følelse kan like mye ha vært farget av at jeg forventet en reaksjon. I tillegg til at jeg var den eneste som satt sammen med svarte studenter, representerte jeg også et nytt ansikt. Det må tilføyes at jeg er lysere i huden enn hvite sørafrikanere generelt. Det ble bemerket flere ganger av hvite sørafrikanere under feltarbeidet.

informanter betraktet hvite studenter som smiskende overfor foreleseren, både i væremåte og ved å alltid plassere seg foran i auditoriet. Det var de som var mest aktive blant studentene under forelesningene, og som av og til kom med kommentarer til svarene afrikanske studenter gav. De hvite gjør det ”for å vise seg frem”, som en informant sa. Hvis en hvit foreleser gir inntrykk av å ha et godt forhold til de afrikanske studentene, slik som tilfelle var i forholdet mellom en av informantene og hennes foreleser, kan det forsterke denne tilsynelatende konkurransen som pågår mellom noen hvite og afrikanske studenter. En kvinne beskrev det slik:

I can have white friends, but when you come to a class, the white students look down on a black person because of the relation they have with the lecturer. I mean if the lecturer take you (black students) more seriously than the other students. (White students). So it is obvious for me to think that I am still below the white people. That is what we think. In our exam papers we no longer write our names, we just use numbers. They should not notice whether you are black or white. There have been complaints about that. [7]

Følelsen av å bli sett ned på kan selvsagt være påvirket av studentens opplevelse av å skille seg ut. Særlig hvis man skal se det i lys av oppfatningen om at mange hvite forelesere ofte undervurderer afrikanske studenters prestasjoner. Etter så mange år med undertrykkelse må man selvsagt forvente at det stilles spørsmål om rettferdighet blant dagens studenter i Sør-Afrika. Det er ikke gjort i en håndvending å sikre at alle blir like rettferdig behandlet. Nikosa uttrykker misnøye i forholdet mellom hvite og svarte på universitetet.

It is still divided. Black students are more concerned about their studies. Because black students are more disadvantaged, they are claimed to not understand as much as the other students. In a lecture, the leader has to be white. We should have some black lecturers who can understand how we have suffered. The white students are the most advantaged, so they can complain about something. The black students are the disadvantaged and have suffered academic exclusion and financially exclusion, many don't get loans. Many white students get loans, but maybe they don't really need them, they have parents with money. It's like they get double. [Nikosa]

Nå er det slik at diskrimineringen fortsatt er tilstede på flere arenaer i Sør-Afrika i dag. Jeg har selv vært vitne til samtaler som helt klart diskriminerer afrikanere. De har oppfatninger om hvordan de er, om hvor de hører til, om hvor feil de tenker og om at de mangler kunnskap. Avisene har nesten daglig artikler hvor rasisme blir pekt på og diskutert i en eller annen form. Det er fortsatt slik at de hvite sitter på mange av de beste stillingene på arbeidsmarkedet, selv om den nye kvoteringsloven sikrer flere afrikanere til viktige stillinger. En kvinne mente at da hun skulle velge fag var hun spesielt oppmerksom på fordelingen av rase blant de ansatte på instituttet. I de fleste tilfeller er denne fordelingen skjev. Flere av mine informanter gav uttrykk for at man finner flest afrikanske lærere ved instituttet for afrikanske språk ved

University of Natal. Derfor gjorde kvinnene meg oppmerksom på et viktig aspekt i den sammenheng, nemlig hvilken rolle de ansatte hadde på instituttet:

If they have taken in black staff it tells me that the department has been progressive. When I see a white staff I know they are just going to do the job perfect and I should not feel that pressure. And when I meet black staff I want to know if they are active or passive. Do they just sit there and say they are not sure. Are they filling a quota or do they actually have something to say? Are they speaking, you know what I mean. They are very quick to fill quotas. And they say; "Our department has so many Indians, so many blacks.... etc" But they are not lecturers maybe. And the lecturers – they have the power. Yes, I am very conscious of being a black student. And I think the university has been conservative. I think a lot of the time they pretend that they are at a good level, and they are not. I find that quite a number of lecturers are scared of the whole affirmative action thing. [8]

Er det slik at denne kvoteringen til universiteter og arbeidsmarked gir "rom " for skjulte maktstrukturer? Er det slik at bedrifter og universiteter fyller opp plassene med afrikanere for "syns skyld", mens makten forblir i hvites hender? Det er de hvite som fortsatt tar avgjørelsene, og vurderer om arbeidet og produksjonen er god. En annen informant fortalte noe som peker i retning av at noen hvite ikke er villig til å endre på samfunnsforholdene i det nye Sør-Afrika:

The white people are afraid that the black people will come and take over their positions. What they teach and what they live are two different thing. They want to give the impression that: Why is it that a lot of white students have access to different house structures that we don't as black people. We damned well know that we are going to exploit the whole thing. Why should they have four years of information and all these things available to them and we have not? When they push us we will make noise. I am glad to make noise. I am not going to keep quiet. Why should I? And I am tired of feeling discriminated by the people saying to me don't pay the rent card. [10]

Selv om informantene hadde ulike referanser til det å være afrikansk på universitet i dag, er det helt klart at noen opplever at rasismen fortsatt sitter i veggene innenfor akademia. Den har bare en annen form som er mer u håndgripelig, og som holder på den følelsen av ubehag som rasisme fører med seg. Det kan virke som det er tilfeldigheter som avgjør i hvilken grad informantene utsettes for diskriminering. Fordi den er "skjult" har den også en form for uforutsigbarhet, hvis man sammenligner med atskillelsen som fant sted under apartheid. Det sier også noe om informantens valg av utdanning. Hvis man hører andre fortelle om disse forholdene, kan det kanskje gjøre afrikanere mer "sårbare" overfor holdninger av diskriminerende art. Da kan det kanskje virke tryggere å bli i eget miljø, eller følge massen, som å studere ved teknikon. I så fall skiller mine informanter seg ut. Jeg vil poengtere at selv om flere opplever slik diskriminering i dag, er det endringer i Sør-Afrika som kanskje kan snu dette på sikt. Den kunnskapen hvite sitter med, ble under apartheid sett som viktig og

verdifull. Den var med andre ord den ”riktige” og ”sanne” kunnskapen slik hvite selv så det. Dette er i ferd med å endres. Mye av den kunnskapen svarte mennesker i Sør-Afrika har, blir ansett som viktig for landets fremtid. Men det tar tid å rette opp de store skjevhetene i fordeling av ressurser til skolene og undervisningen. De manglende kunnskaper om universitetssystemet og akademiske studier blant mange svarte skal bøtes på. Et av virkemidlene er et eget program for studenter som kommer fra underprivilegerte skoler.

Bridging program

Universitet har et spesielt kurs myntet på svarte studenter som ikke har gått på det som blir kalt for ”a modesty white high school”. Det første året blir svarte studenter loset gjennom et program som skal forberede dem på et universitetsstudium. Jeg ble informert om at kurset ikke gir vekttall/poeng som man kan ta med videre i oppbygging av en grad. Hensikten med dette programmet er at det skal være til fordel for de svarte studentene som har bakgrunn fra mindre gode skoler. Mine informanter så ikke på dette kurset som noe positivt. Ingen hadde egne erfaringer, men fortalte det de har fått høre fra venner. De fortalte om deres tanker, holdninger og opplevelser. Informasjon som kommer fra informantene kan ikke leses som fakta. Det interessante i denne oppgaven er hvordan *de* oppfatter dette kurset. Rose kjente til programmet uten selv å ha deltatt:

The main aim behind this program is that it's supposed to benefit black students, but in the end of the day it's not benefiting them. I don't know because I have never been involved in such a program. But from what I've been hearing they are not helpful, but they do continue with them and for what reason, I don't know. It's just because you are black. It's individual, if you are clever you are clever, you will pass the exams anyhow. It does not matter if you are a black person or a white person. I think they just have that mentality that if you are black and you come from a black community you cannot maybe have the skills of a white community or a white person that comes from a so called modesty school. They think that teaching for black students is not aquatint enough to pay the black students to come to the university. Which I think is not always correct, because there are modesty schools that are so bad. [Rose]

Hvorvidt dette programmet er frivillig eller ei, har jeg ikke lyktes å få svar på. Ved de ulike universitetenes hjemmesider står det at det tilbys et slikt kurs ved den aktuelle institusjonen i forhold til bestemte fag. Informasjonen sier ingenting om det er obligatorisk. Uansett ser det ut til at det gjelder for spesielle studieretninger, som for eksempel for ingeniørstudiet og språkstudier. Forkunnskaper i språk er selvfølgelig viktig ved språkstudier ved alle universitet.

Selv om ingen av informantene har deltatt i et slikt program, er det flere som har tatt et introduksjonskurs lagt opp for *alle* studenter. Dette kan muligens sammenlignes med Eksamen Philosophicum ved norske universiteter.

Regnbuenasjonen – en saga blott?²⁶

Overskriften henspeler til den klare segregeringen som fortsatt er tilstede i Sør-Afrika. Selv om svarte og hvite studenter går på de samme kafeene, forelesningene og jobber i samme kollokviegruppe, er det en stor sosial distanse mellom dem. På campus var det også klare skiller, og det ser ut til at alle aksepterer at det er slik. Afrikanske studenter grupperer seg med andre afrikanere, hvite med hvite og så videre. Flere informanter forklarte at det kommer av gammel vane, og uttrykte at det føles lite naturlig å bruke fritiden sin sammen med hvite og indiske studenter:

I don't think the segregation you see at campus will come to an end. It will take a lot of effort. I've got Indian friends. I've got white friends, but I don't call them my friends. Why? Because we don't say that we can go out and for example eat together. You have in a way a racial line: like that's how far I go in socialising with them. [2]

Den ”grensen” for sosialt samvær som informanten snakket om hadde gjerne et unntak. Internasjonale studenter, eller andre med bakgrunn fra private skoler med elever fra flere befolkningsgrupper representert, har tydeligvis ikke denne ”grensen”.

Det var mange negative holdninger til indere blant mine informanter. Forholdet til indere og deres atferd virket mer betent enn forholdet til hvite. Men betent på et annet vis. Det kan virke som afrikanere var modigere eller mer overlegne overfor indere i sin omtale om dem, enn når de snakket om hvite. Mitt materiale gir et hovedinntrykk av at forholdet til indere virker mer konkurransepreget enn forholdet til hvite. De hisser seg mer opp over dem, mens de virker mer resignerte og nesten litt likegyldige ovenfor hvite medstudenter. Dette var jeg ikke klar over på forhånd. Jeg hadde ikke spørsmål som eksplisitt omhandlet det, men likevel startet nesten alle informantene å prate om indere. Nedlatende holdninger rettet mot indere kom ofte som en ekstra kommentar under intervjuene. Jeg skal gi noen eksempler som kan illustrerer dette. Slik beskrev informanten studentenes plassering i auditoriet:

The Indians are always sitting in the back. They sit together and make noise, eat chocolate etc. They are naughty. [5]

²⁶ Regnbuenasjonen er et begrep Desmond Tutu tok i bruk etter apartheid. Ideen om ”The Rainbow Nation” er vokst frem med et utgangspunkt om at befolkningen har en felles opplevelse av ulikheter og atskillelse, og skal betegne en felles nasjonal identitet som ikke er rasebasert (Øverland 2000).

En annen uttalte seg slik om indere:

I know the Indians are racist. (...) Indians sort of stick together. And they've got this idea that they are the best, the rest of you don't count. [2]

Noen forklarte segregeringen med andre grunner enn raseskillet. De mente at det kom av at man følte tilhørighet i sin gruppe, de likte samme musikk, mat, klær etc. Noen var klare på at de kulturelle forskjellene var så store at det føles feil å etablere gode vennskap med hvite studenter. Hvis man ser dette i lys av *habitus* kan man forklare den sosiale avstanden, fordi *habitus* er bestemmende for et menneskes atferd (Bugge 2002). Jeg vil argumentere med at denne tilhørigheten som informantene snakker om kan sees i lys av ulike klassehabitus, som Bourdieu bruker for å beskrive eksempelvis at mennesker fra samme klasse har lik smak eller holdninger, og som virker gjenkjennende på de som tilhører den gruppen. De afrikanske studentene jeg snakket med fremhevet denne likheten og gjenkjennelsen som en viktig grunn til avstanden til hvite. De fleste hvite studentene ved universitetet tilhører middelklassen og deres preferanser er ulike de svarte studentenes. Hvite studenter har mer økonomisk og kulturell kapital enn mine informanter. Det opprettholder muligens klasseskille også på campus, og er i så måte kanskje et større hinder for relasjoner i form av vennskap mellom hvite og svarte enn rasetilhørighet.

Ingen informanter mente de ville ha, eller har, problemer med å ha et vennskap med hvite eller indere. Likevel var det ingen som gjorde det, bortsett fra internasjonale studenter, slik som meg. Ingen av de kvinnene jeg snakket med gav uttrykk for at de stolte hundre prosent på hvite mennesker. De poengterte samtidig at jeg var annerledes, jeg var europeisk og representerte derfor en større trygghet for dem. En informant sa at hun ikke ville snakket med meg hvis hun visste jeg var fra Sør-Afrika. Vissheten om at jeg kom fra Europa var nok til å stole på meg som hvit, fordi jeg ikke bar på det samme tankegodset som hvite sørafrikanere. Men vedkommende hadde også sine fordommer og gav klart uttrykk for at det var vanskelig å frigjøre seg fra gammel tankegang.

I don't think much about it. But automatically, there is something there. Like you are white. If you were not nice to me the first time I met you, I would not even care about what you wanted from me. [2]

Det er en felles oppfatning hos mine informanter at de fleste hvite mennesker fra Sør-Afrika tenker annerledes:

They differ a lot, but by the end of the day they kind of know where they belong. They can socialise and meet here. But from here and further we stick to our own ethnic group. I had many white friends from South Africa and some from outside that don't like the politics here. So it's easy for them to be really friends with somebody else. People with that colour are like this, and others are like that. The international students are socialising freely without thinking. They can even be with you at home. Even sleep over at your place. Just like you would to with anybody, you see what I mean. Here I don't see any possibility of that happening. It's possible they can come and visit you, but sleeping over and go out partying the whole night. Get drunk; you know it has happened psychologically, that the alcohol brings people together. But not to the extent of like being really buddies. [6]

Ingen av informantene fortalte at de selv har hvite venner. Jeg spurte heller ikke alltid direkte. Men alle mente det var helt greit å snakke med dem i klassen, og jobbe sammen i grupper. Grensen på hvor langt de ulike strekker seg er denne dialogen et eksempel på:

I: I know the Indians are racists. White people are cooler actually. [7]

R: Do you have white friends?

I: Yes I have classes with white people and you sort of get used to some. But I think that Indians are.... gosh. I am not a racist, you know. It's a wide perception anyway. I am not the only one who thinks like that. Indians sort of stick together. And they've got this idea that they are best, the rest of you don't count. The coloured are like the minority. I don't look at people in that racial way. Okay, she is white. If we are chatting and hanging out it's cool with me.

R: How do you think the students socialise across races on campus?

I: I think it depends on your academic background and social background. My friends from my high school.... I don't think they are conscious of race as such. Just like I am not. Because we had multi racial teachers and stuff like that. So even if we come to the school with racist thoughts, we would get over them. In the end of it all we are all human. So I don't know, it depends. (...) Sometimes we just have to work together in groups academically. And sometimes you start out in an academic note and you find out that they are cool after all. But it happens that black people stick together. For me it's just the books and me.

Studentene som kommer fra private skoler hvor flere befolkningsgrupper er representert, mener selv at de ikke har det samme fokuset på rase som andre. Informanten ovenfor fortalte i intervjuet at hun og hennes venner ikke bryr seg om hvem de går sammen med. Men denne kvinnen sa også at hun ikke er sosial på universitetet med andre enn sine venner og bøkene. Hun var ikke orientert på kulturfronten, og mente at sosialt liv bare er gøy når man driver med sport og andre aktiviteter. Selv tror hun det er fordi hun er halvt Zulu og halvt Sotho, og at hun ikke klarer å identifisere seg med andre grupper. Men i utgangspunktet, mener jeg at det

ikke skal ha noe å si hvis hun ikke bryr seg om hvilken gruppe man hører til. Jeg leser derfor svarene hennes som noe motstridende og uklart. Kanskje det ønske om å være åpen for alle grupper ikke hjelper henne i å gjennomføre det, rett og slett på grunn av den ennå så tydelige segregeringen på universitetet. Jeg fikk så vite at de som kommer fra disse private skolene ofte isolerer seg fra andre studenter.

Informanter som hadde bakgrunn fra private skoler, og de mente selv at de ikke ønsket så mye sosial kontakt med de andre. De hadde sine venner fra skolen og holdt seg til dem og sine studier. Hvis det viser seg at afrikanere som kommer fra private skoler føler liten tilhørighet til sine afrikanske medstudenter, kan det by på et større problem for de som ikke hører til en spesiell språkgruppe. For eksempel sier informanten som er halvt Zulu og halvt Sotho, at hun ikke føler seg spesielt hjemme hos noen av gruppene. Som informanten nedenfor uttrykte, er det ganske vanlig å holde seg til sin egen språkgruppe.

A lot of the students go with their own language group, same standard etc (...) they stick to their own thing. It's also by looking back on how the education is structured. The schools are still pretty much black, Indian, coloured and white. I am not saying you don't see social and racial mobility within. Like black students in English schools, you know. But it's very rare to find English students in black schools. That is telling me that something is wrong. Because it is a question of how the education is structured. Then I think a lot of students would actually integrate. [Miks, 23 år, master I statsvitenskap (9)]

Sitatet peker på utdanningsstrukturen som er i Sør-Afrika i dag. Det viser at selv om de juridiske sidene av apartheidpolitikken er opphevet, er segregeringen fortsatt sterkt tilstede på mange arenaer i samfunnet. Det er ikke vanskelig å se at det vil ta tid å endre dagens oppfatninger og ”vaner”. Som en Tsonga kvinne sa håpefullt:

The child that grows up today in mixed pre-school and school can change this. They grow with other children, and it becomes a part of them, they learn to look at people beyond colour. So maybe in twenty years' time things might be a lot different than they are now. [6]

I denne delen har jeg vist hvordan rasedimensjonen virker inn på informantenes studentliv også etter apartheid. Segregeringen på campus er tydelig både i klasserommet og på kafeen. I tillegg opplever flere av kvinnene diskriminering av hvite. Noen opplever å ikke få uttelling for sin akademiske innsats, fordi de blir mistrodd sin intelligens. Andre har hørt om studenter som ikke er ønsket på enkelte kurs, eller ikke får gjennomslag for sine standpunkt i klasserommet, eller i tilknytting til verv. I tillegg til opplevelsen av en ovenifra og ned - holdning fra hvite til svarte, kommer det frem i materialet at svartes forhold til indere er nokså anstrengt. Det kan se ut som de opplever større konkurranse med indere enn med hvite medstudenter på akademiske arbeider, og føler seg heller ikke komfortable sammen med

indere i sosiale settinger. Det interessante i materialet er hvordan flere informanter forklarer segregeringen med at man velger å gå sammen med sin gruppe, fremfor å se det som resultat av at få våger å bryte med ”vanen”. Det er så sterke meninger om dette, at det kan peke i retning av redselen for sanksjoner hvis man etablerte nære vennskap med hvite sørafrikanere. Kanskje er dette et resultat av ulik klassehabitus, mer enn fordommer mot hudfarge. Det er en vanskelig diskusjon. Mange mener det vil ta generasjoner før det blir en full tillitt mellom rasene. Videre skal jeg fokusere på deres roller som kvinnelige studenter og hvordan de vektlegger kjønnsrelasjonen i hverdagslivet på campus.

6.2 Kjønn

Da mine informanter og jeg samtalte om hvordan det er å være kvinne på universitet, fikk jeg mange forskjellige reaksjoner. Felles for alle var at de virket *mindre* interessert i temaet enn jeg hadde forventet. Materialet viser at alle kvinnene brøt med forventninger til deres rolle som kvinne i det afrikanske samfunnet. De valgte å ikke stifte familie, og de forlot hjemstedet. De levde som single studenter i byen, og hadde ingen umiddelbare planer om å gifte seg og få barn. Men interessen for temaet var overraskende lav, og det var tilsynelatende aktiviteten rundt likestillingsarbeid på campus også.

Oppførsel og sosiale koder

I følge min ene informant fantes det ikke noe nettverk for kvinner på det tidspunktet jeg var på universitetet. Selv har hun tidligere vært aktiv på campus i noe som den gang het: ”Young Women’s Network”. Hennes erfaringer fra arbeidet der viser at veldig mange kvinner ”aksepterer” mannens dominans:

We tried hard; it’s very difficult because ladies in varsity (Universities) think that they are in fear. They think that when they come to universities, number one there is a man, number two there is a man, number three there is a man and then there is a women. And I don’t believe in that. I know that there are some serious issues at campus. For example if we want to work for this organisation.... The ladies don’t want to be involved in this, they think it’s a mans job, you know. They don’t want to be involved in leadership. (...) I think a lot of guys say to their ladies that they don’t want them to go to these meetings. Or to participate or to do anything. Because of their mentality, a woman should not get involved. Maybe they feel threatened when a woman is coming up. I don’t know. And there’s so much of that in South Africa. I think the whole world is still going on. [2]

I intervjuet kom hun også med en oppfordring til kvinner om hvordan de bør te seg. Jeg kan av mitt intervjumateriale se at det stilles forskjellige forventninger til kvinner og menns fremtreden på universitetet blant mine informanter. Flere gav klare signaler på hvorfor noen

kvinner blir behandlet uten respekt fra menn. Informanten mente at det også er mye opptil kvinnen selv hvordan hun blir behandlet i samfunnet og på universitet. Dessverre er det flere med henne som mente det. De uttrykte seg på lik måte, og kom med en oppfordring som gikk ut på at kvinnen skal bygge opp sin egen selvtillit slik at menn ikke skal kunne innbille seg noe. Kvinner skal kle seg tekkelig for å forhindre at gale signaler sendes ut. Det ble også gjort et poeng ut av hvordan foreldrene har oppdratt kvinner. De mente oppdragelsen er avgjørende for hvordan kvinner lar menn behandle dem. Jeg møtte denne unnskyldende holdningen overfor menn som behandler kvinner dårlig, i flere intervjuer. De så på forholdet mellom kvinne og mann som hovedsakelig kvinners ansvar. Ingen gjør krav på at menn bør endre holdning til kvinner. De sa bare at kvinner selv må endre seg. Rose har en slik oppfatning:

The guys that I have met, I think they are very nice; it depends on how you are carrying yourself again. If you carry yourself like anybody who just don't care or are invisible, of course people will take you for granted. But if you are carrying yourself as a decent person, then you meet the good people. I have never had any problem with any guy; I behave differently with my female friends. Then I laugh and talk, you know. I think it has something to do with my background, from school and when I grew up. Like I said you are not allowed to talk or play with boys. You are giving signals to them if you smile to them, it's like you want them. Even bad guys treat you decently if you are decent yourself. [Rose]

Den lave interessen for temaet likestilling peker kanskje i retning om at spørsmål rundt kvinnens stilling har kommet i skyggen av rasediskrimineringen. Det har i mange år dreid seg om apartheid og kampen om likhet for rasene. Nikosa fokuserte mest på det sosiale livet kvinner og menn imellom:

Maybe I have never given that too much thought. But I have noticed that here at university no one cares for somebody else's business. No one interferes. My classmates they see me as their classmate. I see that we are all independent. I just show that I do my best. We can hear men talking about women, but I don't interact much with males. So I have not experienced anything like sexual harassment. I have male friends, but we are together in a group. In my department everyone is good. [Nikosa]

Selv om interessen for tema likestilling ikke var like stor hos alle, var det likevel noen informanter som poengterte at de er like dyktige som menn. Da mente de både i sine akademiske prestasjoner og på arbeidsmarkedet.

Akademiske prestasjoner

Jeg spurte om de opplevde at deres akademiske prestasjoner tatt på alvor, og det var svært ulike oppfatninger som kommer frem i materialet. En av kvinnene opplevde fullverdig likhet blant kjønn i akademia;

I think it depends on the lecturer. If they know that you are a good student, it doesn't matter whether you are a woman or a man. With me I think I am better than most guys in my class. I don't think it's about me being a woman anymore. It is just about how valued and how standard you are in an academic way. That's my experience. [7]

En annen informant var av den oppfatning at i akademia er mange likestilt, mens på arbeidsmarkedet er det en ny utfordrende arena:

I think women are still struggling. We have to prove to men that we are just as qualified as they are, you know. So it does depend on us as women to create those theses for ourselves. That is what I believe. We haven't gone very far. They are talking about breaking the ceiling. You might find that there are women who are holding top positions, but in terms of positions in making and running a company, they don't have any "friends". We have a long way to go. We have not reached there, but if we have women who are willing to fight, not for them to protect themselves and their positions, but to create a platform for other women. (...) [1]

Disse to informantene skiller seg ut fra de andre. Det kan virke underlig at så mange ressurssterke, selvbevisste kvinner ikke er mer opptatt av likestilling i det nye Sør-Afrika, når det er så tydelig at afrikanske kvinner sliter med tradisjonelle oppfatninger av kjønn på så mange andre arenaer. Det gjenstår mye arbeid for å sikre bedre kår for kvinnene i de fattige områdene. Når ikke en slik kamp er viktig for mine informanter så må det kanskje være fordi kampen om å bli tatt på alvor som svart, på alle områder i Sør-Afrika, er så overskyggende. Man makter kanskje ikke å tenke kjønn i tillegg. Solidariteten er antakelig fortsatt sterkest i spørsmål rundt rase. Det interessante i materialet er at nærmest alle informantene ønsker likestilling i et ekteskap, som jeg kommer tilbake til senere i kapitlet. Det er kanskje derfor slik at familien blir den arenaen man makter å ta likestillingskampen. I Cape Town er det et college som jobber med bevisstgjøring av kvinner. Det heter Women`s College og er et kvinneuniversitet som ANC står bak. Det er 15 ulike organisasjoner; lokale, NGOer (non-government organisations) og forskjellige politiske grupper. Et felles mål er å bevisstgjøre samfunnet, og spesielt utdanningsinstitusjoner på betydningen kjønn. Det er viktig i undervisningen og det politiske klimaet ved institusjonen. Kvinneuniversitetet er opptatt av de ressursvake svarte kvinnene på landsbygda og i townships. Her skal de trenes til politiske aktivitet og deltakelse, og de legger undervisningen og workshops ute i provinsen der de fattige kvinnene bor. Hvis et seminar legges ved universitetet fraktes disse kvinnene med buss. Det er lite utbygd kollektivtrafikk, og kvinner blir ofte utsatt for voldtekt i buss og tog. En av hovedoppgavene til Women`s college er nettverksarbeid mellom kvinner, slik at det de lærer får ringvirkninger. De har et slagord som er ganske treffende: Utdanner du en mann, utdanner du ett individ. Utdanner du en kvinne, utdanner du en hel familie (Olsen og Aarmo 1995).

Studentlivet

Hvordan har informantene klart seg gjennom studiene? Både prestasjoner, økonomi og det sosiale livet påvirker studenttiden. Nærmest alle opplevde et kultursjokk når de først ankom universitetet. For noen av dem var det en veldig stor overgang, mens et par andre var forberedt på hva som ventet dem;

Well nothing shocking, like shock, shock.... But for me it was being exposed to a totally new life. I was not shocked because I did not know anything about it. So I couldn't be shocked. But new, like seeing different people, I had only been used to hearing about Sotho, Tsonga etc studying together with whites and Indians. Okay I knew Indians and whites, because I used to see them in towns. You listen to different voices, languages. And it was interesting; I liked it and wanted to learn more. Oh, I wanted to know Sotho, English, etc. Oh, my God, I was so threatened. [5]

Mange hadde startproblemer, men alle har klart seg bra. Faglig skulle flere ønsket seg mer oppfølging fra forelesere eller seminarledere. Det gjaldt særlig de kvinnene som kom fra skoler med lite ressurser. Deres utgangspunkt forsterker det faglige skillet mellom hvite og svarte studenter. Dette var de selv klar over og gjorde således et poeng ut av. De merket selv at de var på etterskudd, og måtte jobbe ekstra hardt for å oppnå samme prestasjoner som mange av deres hvite medstudenter. Pågangsmot og utholdenhet var helt klart et fellestrekk hos mine informanter. Slik beskrev Nikosa studietiden:

I started in 1995 and finished in 2002. So I have studied for 7 years. I failed in English that is because of my background from a very rural area, where every subject was taught in our natural language, Xhosa. So I did very badly in English. Even now I am not good, if I ever will be perfect... So three times I had to repeat one semester. The grammar is hard in every language. And no one bothered to help me. I had to teach myself through English literature. I had no direction of where to go to get the right grammar. I wanted to show myself that I could make it, even though it was very hard. But I made it. [Nikosa]

En informant opplevde at det var vanskelig og uvant å ha sosialt samvær med andre enn de som snakket zulu. Hun var en beskjeden, stille jente og virket ikke så sosialt modig som mine andre informanter. Hun har bakgrunn fra katolsk internatskole og hadde i så måte en god forståelse av engelskspråket. Men her ble kombinasjonen av sjenanse og utrygghet i språket en barriere for hennes nettverksbygging den første tiden på universitetet. I tillegg var hun opptatt av at hun har levd et strengt liv som for henne betyr å ikke dra på fest, kjøpe dyre klær og være sammen med gutter. Et slikt sosialt liv har hun ikke økonomi til. Hun fortalte om sine erfaringer:

It's a different environment all together. In high school you are used to teachers giving you notes, but here you have to take notes yourself. The teachers in high school do the readings for you and summaries for you to make it easier. But here you have to do all that yourself. Always be attentive in class, always attend class, and make sure you read. Study very hard. So you have to maintain a discipline. So here it was different in the sense that coming from a black school I had to adjust in this environment by meeting other racial groups. It was not easy. I don't know, maybe lack of confidence or something. But it was not easy at first. So I tended to go with my own group, besides that I don't think I had confidence in English and the way I communicated. (...) The boarding school I went to was very strict. Girls were not supposed to meet with boys. But I did not have any problem when I came here, not at all. I mixed with the boys without any problem. For me it was the racial mix that was new. (...) I never liked parties and nightlife, so I always just stayed in my room. Some over enjoyed their social life and forgot about their academic life. And in the end some fail. But I managed to concentrate. There is something else that I think influenced me into choosing not to have any social life, if I can say it like that. I come from a not wealthy family, but we are not poor. But when I went to boarding school that's when I realised that I did not come from a rich family. And when I came to varsity I saw that my family was in a way struggling. I could see that people were materialists. I could see that they had money, they had all expensive clothes and I could not afford them. I knew even if I wanted it I could still never afford it. So I would say that because of my financial situation I concentrated because I knew that if I concentrate on my work. (...) [1]

Informanten kommer inn på flere temaer som summerer opplevelser flere informanter har hatt i løpet av studietiden, og som jeg har kommet inn på tidligere. Både med hensyn til fattigdom, det sosiale livet, konsekvenser av å ha gått på private skoler og relasjonen til det annet kjønn.

Studenten nedenfor pekte på ting som bekrefter min egen oppfatning av universitetskulturen i Sør-Afrika. Det virker som campus byr på en mer individuell livsstil enn det omgivelsene utenfor gir inntrykk av å gjøre for afrikanere. Disse kvinnene kommer fra et miljø hvor alle tar ansvar for hverandre, og hvor solidaritet og samvær prioriteres:

When I first attended the University of Westville it took a while for me to get used to it. There are many black students there. International of course, and Indians. It's okay. But I was much on my own. It is a different world. When you are here, you are here. When you go out, you are out. It's more like individual here than out there. And you see all the groups here. A group of whites, a group of Indians and blacks. [9]

Samhold er viktig for kvinner i Sør-Afrika. Man kan lett bli et offer for vold hvis man blir observert mye alene. Campus er et lite sted hvor man lett blir synlig, særlig hvis man bor på studenthybel i tillegg. Den neste delen skal handle om den volden som dessverre utøves blant studenter. Vold mot kvinner påvirker deres studier og liv for øvrig, og er derfor viktig å sette fokus på.

Trygghet på campus i et voldelig samfunn?

Flere av de jeg snakket med kjenner til noen som hadde vært utsatt for trusler og vold fra andre studenter. En av mine informanter har jobbet med innkvartering av nye studenter på

campus, og har sett mange unge svarte kvinner bli utsatt for trakassering, vold og overgrep fra svarte menn. Området rundt campus er adgangsregulert, og bare studenter eller andre med invitasjon fra ansatte har tilgang til området. Så disse overgrepene skjer av medstudenter. Et annet problem som kommer i kjølevannet av dette er HIV og AIDS. Flere av kvinnene beskrev at de var redde det første semesteret / året som student. Det kan ta tid å bli kjent og møte noen å stole på. Det var intet spesielt stort ønske, blant mine informanter, om å bo i studentbolig på campus, og de som hadde mulighet leide privat. I følge informantene huser studentboligene bortimot 90 % svarte studenter, de resterende 10 % er internasjonale studenter. Det bor nærmest ingen indiske eller hvite sørafrikanske studenter på campus. Volden mot svarte kvinnelige studenter er dessverre økende. Det er derfor rimelig å anta at mange svarte kvinner som blir nødt til å bo på campus enten dropper ut av studiet, eller aldri begynner. Rykter sprer seg fort. Slik beskrev min informant det noe av det som har foregått på campus:

The young girls come and make friends with senior students, and the senior students are clever. They do everything for the young and new students, even cook for them. And the next thing that happens is that they start to come in to their room and they don't go out again. What is happening in there? They are doing the sexual thing. And they are not going together, they are not in love. They sit on the bed in small skirts, and they end up pregnant. Then another man comes into the room and another one. And they don't report it. They are too scared. Still some of them get caught. Poor girls, they can't even think because they are new here. And then the question I ask is: How did he get in? She has done it voluntarily because she did not know what they were after. [5]

Selv om det sosiale livet på campus er gjennomskiktig, ser det ut til å foregå liten sosial kontroll til fordel for kvinner. Kanskje noe av det kan forklares ut fra hva kvinnen overfor fokuserer på, og som jeg har diskutert i tidligere avsnitt. Det er en oppfatning om at kvinner provoserer frem slike handlinger gjennom atferd og klesstil. Er det slike hendelser som bygger opp under oppfatninger om at kvinner må stå til ansvar for menns overgrep og seksuelle trakassering? Når man arbeider for likestilling mellom kjønn, må man ta tak i denne problemstillingen. Kvinner må se at overgrep mot kvinner er overgriperens ansvar, i disse tilfellene menn. Det er ikke slik at det ikke finnes solidaritet blant kvinner som opplever dette i Sør-Afrika, men det er kanskje for mange som fraskriver menns ansvar. Det er etter min mening noen grunnleggende oppfatninger blant noen afrikanske kvinner som bør settes i perspektiv. Det er viktig å huske at landet har en av de høyeste voldtektsratene i verden.

Fremtiden

Fremtiden for informantene representerer en god jobb som ikke bare gir økonomisk uttelling, men også muligheter for å bruke sin kunnskap på en nyttig måte. Det forventes kanskje også at den nyutdannede generasjonen i Sør-Afrika bruker sin kompetanse på en måte som gagnar de fattige befolkningsområdene. Det fremstår i hvert fall som et viktig element i intervjumaterialet at de kan bidra tilbake til samfunnet, og ikke ensidig leter etter utfordringer som bare tilfredsstillende egne behov. Men fremtiden virker ikke like lys på alle informantene, selv optimismen absolutt var tilstede:

I am very positive. But I don't expect things to be handed over to me because I am black and a woman. And I am very much aware that there is a lot of pressure on me for being black and a woman on top of it. We constantly have to prove ourselves. And I think there's a hell of a lot of responsibility on a lot of young people. The pressure - it's not simple anymore. I don't want to have six kids and some job that is meant for me because I am black, you know. And because of that I constantly have to prove myself. [10]

Som informantene antyder, innebærer fremtiden også valget om å stifte familie. Og når vi snakket om tema ekteskap var det viktig for alle at forholdet mellom hustru og mann var likverdig. For å oppnå dette mente de at mannen også måtte ha høyere utdanning.

Very important. I don't know whether you have the same thing in Norway. When the lady is educated and the husband is not. They tend to say that the wives don't respect the husbands and their nature will come out. (...) I will happily get married to someone who is educated. It is threatening for a guy to be the one that is not educated in a marriage with an educated wife. Because what happens is that his role as a man is taken as a provider for the family, to put the food on the table. Now if the wife was the one who was educated, and she earns more or brings a lot into the house, the guy thinks that his role is taken away from him and the woman would not submit to him [2]

Men tankene rundt likestilling mellom mann og kvinne i et ekteskap var ikke ensidige. Det kommer frem av materialet at de fleste ønsker likestilling og forventer det i et ekteskap. Men i likhet med Rose er det noen informanter som har klare meninger om hvordan det vil være å la mannen ta rollen som familiens overhode:

Well, personally I think that you've got to respect your husband, not that you are suppressed, but a husband has to be seen as the father, the head of the home. Some people can call me a typical Zulu, you should not take any shit from him, but respect him, cook for him and do stuff for him. You should not let your husband cook, I know that times are changing, and he can cook if he wants to. But you should be a mother, you should be there as a wife, cook, iron clothes, be a basic wife. [Rose (5)]

På grunn av denne tradisjonelle oppfatningen mener mange at det er viktig med utdanning. Kunnskap bevisstgjør egne roller. Det å gå inn i ekteskap med en mann som har høyere

utdanning innebærer også muligheter for sosial mobilitet. Kvinnen nedenfor var fokusert på klassetilhørighet:

I'd prefer us to be more or less on the same level. Not necessarily equal salary, because I don't think that is likely. But we should be more or less on the same level. The same class, sort of. It should be something like planned. But we are going to university; we tend to socialise with people at the same social level as ourselves. It's not likely that you hang out and therefore end up going out with people who don't have higher education or anything of the sort you have. My present boyfriend was a student in the final year of chemical engineering. I just think that a relationship of less equal social standing is doomed from the start. [7]

Når jeg avsluttet intervjuene med et spørsmål om fremtiden, var det mange som ytret ønske om å realisere seg selv. De håper på å få en jobb hvor de kunne bidra med noe til samfunnet samtidig som de oppfyller egne behov. Kravene deres endres i takt med utdanningen de tar. I likhet med at en lavere grad gir muligheter for en høyere grad, åpner en avsluttet universitetsutdanning for arbeid som kan gi økonomisk avkastning. Med Bourdiues begreper kan man si at de ønsker å bruke sin økende kulturelle kapital til å oppnå bedre økonomi for seg og familien. Når de har oppnådd den kunnskapen utdanningen gir vil de ha en kapital som gir status på arbeidsmarkedet så vel som i forskjellige sosiale sammenhenger. En bekreftelse på en slik kvalifisering er for eksempel vitnemål. Ønske om en godt betalt jobb stod øverst på lista da de valgte utdanning. De sier selv at de er blitt mer opptatt av at jobben også skal være meningsfull. Begge informantene nedenfor ser at det vil ta tid å oppnå likestilling på bakgrunn av rase og kjønn:

I think women still struggling. We have to prove to men that we are just as qualified as they are, you know. So it does depend on us as women to create those theses for ourselves. That is what I believe. We haven't gone very far. They are talking about breaking the ceiling. You might find that there are women who are holding top positions, but in terms of positions making and running the company, they don't have any "friends". We have a long way to go. We have not reach there but if we have women that is willing to fight, not for them to protect themselves and their positions, but to create a platform for other women. It's getting there. [1].

I don't think I will have the same opportunity as men. We still live in a country where you go to interviews and they ask questions like are you married? Are you planning to get married? If you say no, it's fine. If you say yes, they ask if you are planning to have children. So you see, we are still in a man's world in a way. (...) I think most of the things are still in the power of white people. In terms of skills. They have been trained their whole lives. We are just being introduced to the single business management. They have only been there and they know everything that I need to tell you. They still have the power. It will take time before we open up and see each other as a country and being individual. Because that is what is happening now. We need to empower each other racially. But if we work for a company, why don't we empower each other for the benefit of the company. It's going to take time. [6]

Likevel er ikke kunnskap alene kulturell kapital (Bugge 2000), og informantene må derfor mestre de sosiale kodene som er innenfor de institusjonene hvor de vil benytte kapitalen. Det kan for eksempel handle om å tilpasse seg en mer vestlig livsstil. I denne konteksten med disse kvinnene kan det være å utfordre de tradisjonelle kjønnsrollene som er forankret i den afrikanske kulturen. Informanten ovenfor var opptatt av noe som er veldig viktig i sørafrikansk kontekst; mengden sosial kapital man har. Kvinnen jeg sitere nedenfor forventet at hun i løpet av masterstudiet vil oppnå gode sosiale relasjoner som kan være nyttig for hennes fremtid;

I expect a master degree at least by the time I get out of here. But that is just paper. I expect a lot of connections. Maybe I'll lecture at some point too, part time. But believe me, sometimes I don't know what to do. I don't think it will happen in a second. It will take time. But in the end of it all, even if the government makes the effort, it is an individual choice. [7]

Men nettverk som gir slik avkastning er det nesten ingen informanter som har. Igjen kommer både rase, klasse og kjønnsdimensjonen inn i bildet. Det er fortsatt hvite, gjerne menn fra middelklassen, som har viktige posisjoner innenfor eksempelvis næringslivet. Ingen av informantene kunne si at de har et nettverk med hvite. Den sosial avstanden mellom svarte og hvite i utdanningsmiljøet får følger også i forhold til arbeidssøkingen. Forhåpentligvis vil kvoteringsloven bidra til at flere svarte får posisjoner og anerkjennelse også på de områdene hvor det fremdeles er hvite som dominerer, og at det igjen øker den "naturlige" rekrutteringen av svarte til slike posisjoner. På det tidspunktet jeg gjorde feltarbeid, arbeidet to av mine informanter som ekstrahjelp ved et institutt på University of Natal. De hadde søkt arbeid utenfor universitetet i nesten et år. Bare den ene var kalt inn til intervju, men hun har ikke fått noen tilbud. Selv sa de at karakterene deres er gode nok for jobbene de søkte, og at problemet ligger i at de ikke kjenner noen som kan legge inn et godt ord for dem i søkeprosessen. De blir bare en i bunken som sannsynligvis ikke skiller seg nevneverdig ut. Begge ønsker at de kunne blitt rekruttert inn via bekjente, men de stod uten kontakter i arbeidslivet.

Rose snakket lenge om fremtiden. Hun mente at hun bør føle seg heldig som har fått mange sjanser til skape et godt liv i fremtiden. Samtidig må hun spille kortene riktig, eller så har hun forspilt disse sjansene. Hvem kan hun egentlig ha tillitt til i dagens Sør-Afrika? Mange svarte som klatrer i karrieren, misbruker sin stilling. Samtidig fremhevet Rose at hun ikke ser ned på sine "egne", men at hun forventer at de oppfører seg godt når de har innflytelsesrike posisjoner. Hun har likevel tro på fremtiden.

Nesten alle informantene vil søke arbeid andre steder enn i oppvekstmiljøet. Det handler ikke bare om mulighetene for den type arbeid de ønsker, men også følelse av tilhørighet. Flere år på universitet påvirker deres klassehabitus og endrer deres holdninger, smak og atferd. De forstår de nye sosiale kodene i universitetsmiljøet, og har lært å tilpasse seg dem. Men i motsetning til sine medstudenter fra den hvite middelklassen bekrefter de også sin bakgrunn ved å holde ved sin tradisjonelle tro og skikker i det moderne samfunnet. Nkabinde (1997) påpeker at dette er skikker som representanter for middelklassen i Sør-Afrika forkaster og ser på som primitive. Kunnskapen må gjenkjennes i miljøet for å få verdi, og det opplever ikke informantene at den gjør i deres oppvekstmiljø. Den kunnskapen, språkbruken og vanene som er akseptert i miljøet, inkluderer tydeligvis ikke den kunnskapen som utdanningssystemet representerer.

Bare en av informantene fortalte at hun ønsker å flytte tilbake til hjemstedet etter endt utdanning. De andre så ikke for seg noen fremtid i oppvekstmiljøet, slik denne kvinnen uttrykte:

I want go back and stay there. I can't stay at home. I want to be more useful to the country, and make more implementation. So I can't live at home. My interest doesn't allow me to be at home, but I would like to see my home area being improved. I would like to improve it. But let me be here. I can do some work down there, but I will have to live here. Here you find more ways of surviving, and I will be able to help people. [5]

Den kompetansen de har tilegnet seg i løpet av studiet, vil ikke gi dem avkastning i miljøet på hjemstedet slik som i et akademisk miljø. Samtidig behersker informantene de sosiale kodene i begge leire. Det er både en positiv og en negativ ting. Det positive er at de har den kompetansen som etterspørres i det nye Sør-Afrika. Men hvis de ikke behersker kodene godt nok på det arbeidsmarkedet som er relevant for dem, og de føler at de har vokst ut av kulturen og mulighetene i sitt oppvekstmiljø, så er spørsmålet om de ikke heller faller mellom to stoler? De beveger seg mellom to kulturer som vet svært lite om hverandre. Det er mange hvite som aldri har vært i en township, eller ute på landet hvor bare svarte lever. Det er en verden de ikke forholder seg til. Og for svartes del gjelder det samme. Mange har aldri vært i bydelene hvor de hvite bor. De har bare hørt historier om hvordan de lever. Det er som to verdener, hvorpå mine informanter befinner seg i midten. Flere av disse vil være den første generasjon afrikanere som har tatt høyre utdanning i tiden rett etter apartheid. Det gjenstår å se om de får brukt sin kompetanse slik de ønsker, og slik det forventes av dem.

Det er flere som har mistillit til det politiske systemet, og tror at sentralforvaltningen og politikerne er korrupte. Det bunner i sentralisering av makt, større gap mellom fattig og rik

og at mange politiske debatter blir holdt i lukkede rom. Rose etterlyste motstand til politikken som føres. Det er forståelig når det mangler en reell opposisjon til partiet ANC. Det etterspørres et alternativ på venstresiden som kan ha en annen type økonomisk politikk, og som fokuserer på fattigdomsproblemene (Aftenposten 2004:2).

Nikosa mente at kvinner ikke får uttelling for sin utdanning på lik linje med menn. Flere informanter mente det samme og ser på det som urettferdig. På tross av liten interesse for likestillingsdebatter i akademia, var de veldig opptatt av mulighetene kvinner har på arbeidsmarkedet:

I think I want to work with either broadcasting or media and how they communicate with people. Before 1994 I think I felt less advantaged compared to men. But things have changed in employment. I think the employment equity and employment positions have changed. The government policy has helped; some women have been quoted into some positions. So now, having in mind those changes, and having the equality in education that I think we have, my chances would be good. I think we have equal opportunities, but now when I think of the ranking of a leader, manager and secretary, I think it's still a problem. There is still a lot of improvement to be done. If you're educated to be a manger, you don't want to sit and work as a secretary. For men, this is so much easier. [Nikosa]

Forventer samfunnet at afrikanske kvinner utdanner seg? Det er et vanskelig spørsmål. Ikke bare fordi man må definere hvem som representerer samfunnet i Sør-Afrika, men også fordi forventningen til svarte kvinner kanskje ikke alltid er realistiske. Hvem er det som forventer noe? Er det svarte eller hvite? På arbeidsmarkedet, og særlig i næringslivet, er det fortsatt hvite som styrer på tross av rasekvoteringen. Med det mener jeg at ut fra mitt materiale kan det tyde på at omgivelsene ikke forventer så høye akademiske prestasjoner fra kvinner. Enten fordi deres rolle som omsorgspersoner (hustru og mor) har stått sterkt i afrikanske samfunn, eller fordi deres akademiske prestasjoner undervurderes. Og er det uavhengig om det er svart eller hvit som vurderer? Blant de fleste afrikanere råder det fortsatt en tradisjonell oppfatning av kvinnen. Blant hvite er det dessverre de som ikke ser å verdsette den kunnskapen svart mennesker har. Jeg har ikke valgt å fokusere på teorier om kjønn, og skal heller ikke dra diskusjonen videre. Men disse spørsmålene er relevante for flere av mine informanter ut fra de erfaringer de har hatt med utdanningssystemet, og hvem som ser verdien av deres kunnskap i miljøet på hjemstedet.

Jeg har i dette kapittelet sett på innformantes opplevelser som afrikansk og kvinne ved universitetet. Halvparten av kvinnene har opplevd å bli diskriminert på bakgrunn av rase, mens noen færre opplever store utfordringer med å være kvinne. Dette til tross for all volden som finner sted på campus. Informantene har også ulike oppfatninger av det sosiale livet ved

universitetet og hva som var det vanskeligst i møtet med universitetskulturen. Selv om alle har høyere utdanning, var det også delte meninger og hva som ville møte dem på arbeidsmarkedet. De fleste la vekt på at det å være afrikansk ville by på problemer fremover selv om kvoteringsloven gir bedre muligheter. Andre så kombinasjonen av å være kvinne og afrikansk som et problem. Et lite fåtall var optimistisk for fremtiden i det nye Sør-Afrika og var klare for å kjempe for likestilling mellom kjønn.

Avslutning

Under arbeidet med intervjumaterialet mitt kom det tydelig frem at jeg stilte to hovedspørsmål; hva som fikk kvinnene til å velge høyere utdanning og hvordan de hadde det som studenter. Prosjektet startet egentlig med at jeg var nysgjerrig på hvordan afrikanske kvinner har det på universitetet i dagens Sør-Afrika. Fordi jeg, som nevnt i metodekapittelet, hadde en oppfatning av at det er vanskelig å få studieplass, var jeg spent på hvordan de klarer seg i studiet. Intervjuguiden min starter med en del spørsmål om hva de tenkte rundt valget, og mens jeg arbeidet med intervjuene ble det mer tydelig at jeg må også sette fokus på hvilke faktorer som ligger bak et studievalg. Hva er det som førte dem til universitetet? Selv om informantene oppgav mange av de samme grunnene til valget, viste materialet også forskjeller i muligheter og begrensinger disse kvinnene har hatt. Informantene tilhører en privilegert gruppe av unge svarte sørafrikanere. Majoriteten av svarte kvinner kommer aldri så langt som til å få høyere utdanning. Noen vil kanskje derfor mene at jeg heller burde fokusert på den gruppen som ikke får utdanning, og at det kan forsvares bedre enn hensikten med dette prosjektet. I tråd med Michael Cosser sin undersøkelse om unge sørafrikaneres studievalg, som etterlyst mer kvalitativ forskning på temaet, er det viktig å se på bakgrunnen for valg disse unge gjør. Det gir innsikt i hva som er viktig for at unge i dagens Sør-Afrika skal ha interesse for videre studier og studieretning. Jeg må likevel konkludere med at jeg har valgt problemstillinger hovedsakelig ut fra egen interesse for temaet afrikanske kvinner og utdanning.

Så hva er det som har påvirket kvinnene til å gjøre deres valg? I tråd med verditeoretiske forklaringer blir mange kvinner styrt av normer og verdier i samfunnet. Det er tydelig forskjeller i miljøene informantene kommer fra. Noen pekte på at det ikke er vanlig å tenke på utdanning for jenter der de har vokst opp, mens andre så det som ganske naturlig at man utdanner seg. Alle kvinnene kommer fra lavere lag, men deres interesse for utdanning har stått sterkt på tross av ulik interesse. Det kan virke som de få informantene som har vokst

opp i et miljø med stor interesse for utdanning, i større grad har fulgt normer og verdier enn informanter med annen bakgrunn. Det var forskjeller på by og land. Informanter med bakgrunn fra landsbygda ser ut til å trosse normene i større grad enn de fra byene. Jeg vil si meg enig med Hansen (1986) som hevder at gode skoleprestasjoner kan påvirke interessen for å studere videre. Mine informanter hadde talent som gav dem muligheter til å utdanne seg, og interessen for å lære mer var stor.

I kulturteorien vektlegger man ressurser som en forutsetning for å klare seg på skolen. Det kan være økonomiske og kulturelle ressurser. Noen informanter hadde foreldre med nok midler til å sende dem til privatskoler. Andre informanter hadde lite økonomiske ressurser, men foreldre som hadde noe utdanning. Felles for alle informantene var at deres foreldre og nærmeste familie så verdien av en høyere utdanning og ønsket det for sine døtre. De har derfor alle hatt en mulighet til å få utdanne seg, fremfor hva majoriteten av afrikanske kvinner har. Apartheid er en direkte årsak til den ujevne ressursfordelingen i befolkningen. Informantene har alle fått bantuundervisning, som innebærer skoler med lite ressurser og få lærere pr. elev. Også her viser materialet et skille mellom by og land. Informanter med oppvekst på landsbygda opplevde en større fremmedhet til høyere utdanningsinstitusjoner og studier der enn de som kom fra mer urbane strøk. Både tidligere skolegang og lite informasjon har gitt informantene et langt dårligere utgangspunkt enn hvite sørafrikanere. Landet har mange språk, og undervisningsspråket ved de høyere utdanningsinstitusjoner er engelsk eller afrikaans. Det har derfor vært en utfordring for de afrikanske kvinnene å studere ved University of Natal, hvor undervisningsspråket er engelsk. De har likevel ikke latt språket være et hinder for å utdanne seg.

Samtlige informanter ønsker å stå på egne ben, oppnå god økonomi og jobb. Når de gjorde et valg ønsket flere å ta en kort og yrkesrettet utdanning, det koster mindre og man er nesten sikret arbeid etter endt utdanning. Det er en rasjonell handling, hvor de tenker i et nytte- og kostnadsperspektiv. Helt i tråd med Boudons utdanningsmodell. Alle informantene ønsket sosial mobilitet. De ønsker et bedre liv med mange muligheter. Samtlige mener de det er viktig med en interessant jobb hvor de kan bruke seg selv i et arbeid som bidrar til at andre får det bedre. De vil tilhøre en annen klasse enn den de er født og oppvokst i. Bare en av informantene er i et kjærlighetsforhold, ingen er gift og bare en har et barn. De fleste forsørger seg selv så langt de klarer, enten via lån eller stipend. Selv om de ikke er veldig opptatt av å snakke om kjønn, er de veldig opptatt av like muligheter på arbeidsmarkedet, lik lønn, å dele på husarbeidet, og være selvstendige og likeverdige partnere i et kjærlighetsforhold og ekteskap.

Informantenes erfaringer som studenter ved universitetet var sprikende. Noen opplevde å få anerkjennelse for sitt arbeid, mens andre slet med nå opp til kravene. Av materialet viser det forskjell mellom de som har noe skolegang fra private skoler med engelsk undervisning, og de som bare har offentlig skolegang bak seg. De med ressurssterke foreldre og privat skolegang synes studietiden har vært lettere enn forventet. Deres selvtilitt på valg av fag og muligheter for arbeid er langt større enn for de minst ressurssterke. Det kan synes som det pågår en konkurranse blant hvite, indiske og svarte studenter både i og utenfor klasserommet. Så lenge foreleser ved utdanningsinstitusjoner i Sør-Afrika ser ned på den kunnskapen svarte sitter med, er det lang vei til likestilling blant befolkningsgruppene i academia. Det vil nok ikke heller hjelpe til med å øke rekrutteringen av svarte til universitetene. Rasistiske holdninger, finansiering, liten tilgang og informasjon, HIV/AIDS og vold mot kvinner er faktorer som det må arbeides mye med i fremtiden hvis man skal få en studentmasse som gjenspeiler befolkningen.

Segregeringen er et tydelig tegn på at rasetenkningen fortsatt er sterkt tilstede hos de fleste. Dette ser også ut til å overskygge interessen og fokuset på arbeid for likestilling mellom kjønn på universitetet. Det er absolutt behov for å stille kvinnenes stilling i samfunnet på dagsorden i Sør-Afrika, men de høyt utdannende ressurssterke kvinnene er selv lite opptatt av slike spørsmål, bortsett fra i ekteskap og på arbeidsmarkedet.

Slik forholdene er i dag har den svarte delen av befolkningen fortsatt minst ressurser i forhold til befolkningstallet. Likevel snur verdien av det å være svart på arbeidsmarkedet. Siden apartheid har verdien av å være svart i Sør-Afrika endret seg. Tidligere var det å være hvit ensbetydende med å være best, og ha uforbeholden tilgang og muligheter til det meste av goder i samfunnet. Det ser ut til å være i endring. Det positive i dag er at informantene har et ben i hver kultur og derfor representerer verdier fra den hvite og den afrikanske kulturen. De behersker begge. Det er en fordel i dagens Sør-Afrika. Stillingsannonser fremhever det som et pluss at man kjenner til den afrikanske kulturen. Det etterlyses folk som blant annet er tospråklige, da med et afrikansk språk i bakhånd. Disse kvinnene besitter i dag mengden kulturell kapital som skal til for å kunne lykkes i det nye Sør-Afrika. De kjenner to kulturer godt og kan dra nytte av begge. For at kvinnene skal få utbytte av sin utdanning må de først inn på det markedet hvor slik kompetanse gir verdi. Der vil de kunne produsere økonomisk kapital, og således bidra til å opprettholde den statusen de allerede har eller klatre oppover på rangstigen. For alle kvinnene i utvalget vil en slik utdanning kunne bidra til sosial mobilitet. Det var også en sterk drivkraft for valget om å studere.

Videre spørsmål

Det er nå ti år siden apartheidstyret opphørte og selv om Mandela og Mbeki har utrettet mye i den perioden er det mange fattige sørafrikanere som ikke har fått det bedre. Det faktum at forskjellene mellom fattige og rike blir større er urovekkende med tanke på prioritering av jenters skolegang. Det kunne i den sammenheng være interessant å se om det har vært en holdningsendring blant befolkningen på landsbygda. Ser de at utdanning av befolkningen er viktig for å få til en positiv utvikling på alle nivåer i landet? Eller er redselen for at tradisjoner og kultur skal undergraves av det moderne samfunnets utdanningssystem større?

Et større problem Sør-Afrika står ovenfor nå er HIV/AIDS. En av ni sørafrikanere rammes av sykdommen. Og over fem millioner er smittet. Blant afrikanere rammer denne sykdommen først og fremst de fattige, og det er jentene som får merke konsekvensene når familien er rammet. Er de ikke selv smittet og syke, er det de som må bli hjemme å stelle familiemedlemmer. I dag er det mange jenter som tas ut av skolen for å ta seg av sine foreldre. HIV/AIDS er med på å forverre utdanningssituasjonen for mange afrikanske jenter i Sør-Afrika. Hva gjøres for å sikre at disse jentene får utdanning?

Referanseliste

Adam, Heribert og Kogila Moodley (1997) "'Tribalism' and political Violence in South Africa" I: *Cities in the Developing World. Issues, Theory, and Policy*, Josef Gugler (red.) Oxford University Press. New York.

Aftenposten. *Sør-Afrikas nye utfordring*.

http://www.aftenposten.no/meninger/leder_morgen/article775557.ece [lesesdato 24.04.2004]

Album, D (1996) "Nære fremmede. Pasientkultur i sykehus. Oslo:Tano.

Aschehoug og Gyldendals Lille norske leksikon. (1998) Kunnskapsforlaget. Oslo.

Bohannan, Paul & Philip Curtin (1988) "Africa and Africans." 3 rd. ed Waveland Press. S.

Bourdieu, Pierre (1995) "Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften." Pax Forlag. Oslo

Bourdieu, Pierre(1987) "What Makes a Social Class?: On The Theoretical and Practical Existence Of Groups". Berkeley Journal Of Sociology. Berkeley, California.

Brock – Utne, Birgit (1997) "Utdanning blir brukt som undertrykking – utdanning for de svarte i Sør-Afrika som eksempel", I: *SAIH Perspektiv. Demokrati og Utvikling*, Studentenes og Akademikernes Internasjonale hjelpefond (SAIH), PDC Aurskog. 1997.

Browning, Leanne Elisabeth (1996) "Women, children and Educare in Groutville: A feminist analysis of a community in KwaZulu – Natal". Masteroppgave. Department of Education. University of Natal. Durban. South Africa.

Bugge, Lars (2002) "Pierre Bourdieus teori om makt" I: *Agora*, nr. 3 / 4 – 2002, s. 224 – 248.

Chamberlain, Mariam (1988) "Women in academe: progress and prospects." Russell Sage Foundation, New York.

Christie, P. (1985) " The right to learn: The struggle of education in South Africa. Raven Press (Pty) Ltd, Blaamfontein.

Commission for Employment Equity report 1999 – 2001, ved Mapule F Ramashala. Sør-Afrika.

Cosser, Michael (2002)" From School to Higher Education? Factors affecting the choices of grade 12 learners." I: *The student Choice Behavior Project, Phase 1*. HSRC Publisher, Cape Town.

Dagsavisen, 21.03.2004, s. 4, 5: "Selvrealisering viktigst ved valg av utdanning".

Fog, Jette (1994) "Med samtalen som utgangspunkt. Den kvalitative forskningsinterview. Akademisk Forlag, København.

Frankenberg, Ruth (1993) "White women, race matters. The social construction of whiteness." Routledge, London.

Fredriksen, Therese Varvin og Anne Tordal (1998) "The road to the future starts where we are. Perceptions of Structural Changes, Influence and Possible Implications. An Exploratory Study of a Historically Black University in South Africa." Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt. Universitetet I Oslo.

Grevstad, Unni (2004) Sør Afrika - ti år med frihet, I: Kirkens Nødhjelp. Magasinet nr. 3 – juni 2004. s 4 - 11

Gullestad, Marianne (1996), "Modernity, self and childhood in the analysis of life stories." I: *Imagined childhoods : self and society in autobiographical accounts*, Marianne Gullestad (red.) Scandinavian University Press. Oslo

Hansen, Marianne Nordli (1986) "Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares?" i Tidsskrift for Samfunnsforskning. bd. 27, 3-28. Universitetsforlaget.

Hansen, Marianne Nordli (1986) " Sammenligning og kritikk av Bourdieu og Boudons sosiologi. " i Sosiologi i dag. 4 / 86, 55-80. Novus Forlag

Haavelsrud, Magnus (1997) "Perspektiv i Utdannings sosiologi." Arena Forlag. Oslo

Hedda (2004): *A European/ South African Partnership for the Development of management and Leadership Capacity in South African Higher Education.* <http://www.uv.uio.no/hedda/activities/sapartnership.html> [Lesedato:03.03.2004]

Helland, Håvard (1997) " Etnisitet og skoletilpasning: en undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloungdommers skoleprestasjoner." Magistergradsavhandling i Sosiologi. Universitetet i Oslo.

Hesselberg, Jan (1994) "Fattigdom. Begrep, målemetoder og omfang." Occasional Paper # 14, Avdeling for Samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.

Kallerud, Bitten (1977) "Kvinner og Utdanning. En teoretisk drøfting." Tidsskrift for Samfunnsforskning. Bd 18, 157-181. Universitetsforlaget.

Korsnes, Olav, m.fl. 1997) Sosiologisk Leksikon. Universitetsforlaget.

Kuzwayo, Ellen (1985) "Call me a women." The Women's Press, London.

Larsen, Anne-Grete (2004) Master thesis, University of the Witwatersrand (Wits), Johannesburg

Lofland, John & Lyn H. Lofland (1995) "Analyzing Social Settings. A guide to qualitative observation and analysis" Third edition. Belmont, California. Wadsworth.

Manganyi, N.C (1973)" Being Black in the world." SPRO – CAS / Ravan (Pty) Ltd. Johannesburg.

McLennan, Anne (1995) "Exploring the dynamics of educational change." I: *Managing sustainable development in South Africa*. Patrick Fitzgerald, Anne McLennan og Barry Munslow (red.). Oxford University Press, Cape Town. s. 523 – 536.

Mkhize, Gabi (2002) "The South African Education System during the apartheid era." *Research Essay for the Theorizing Race class at the Department of African American and African Studies*. The Ohio State University: Columbus, Ohio.

Munn, Pamela (2000) "Social Capital, Schools, and Exclusions" I: *Social Capital. Critical Perspectives*, Stephen Baron, John Field og Tom Schuller (red.) Oxford University Press.

Månson, Alf Per (1996) "Max Weber" i *klassiske og moderne samfundsteori*, Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen (red.) Hans Reitzels Forlag. København

Nkabinde, P Zandile (1997) "An analysis of educational challenges in the new South Africa". University Press of America. Lanham.

Norad (2003): *Norsk bistand til Sør-Afrika. Høyere utdanning og forskning*. http://www.norad.no/default.asp?V_ITEM_ID=74 [Lesedato:03.03.2004]

Olsen, Sissel Tove og Margrete Aarmo (1995) "Women's College in Cape Town", I: *3.Verden Magasinet X, Tema: Utdanning og Utvikling*, Nr. 4, 1995, årgang 4. PDC Trykk.

Silverman, David (2001) "Interpreting Qualitative Data." London: Sage

Simensen, Jarle(1993) «Afrikas historie - nye perspektiver.» J.W. Cappelens Forlag as. Gjøvik.

Subotzky, Georg V. (2001) "Addressing Equity and Excellence in Relation to Employment: What prospects for Transformative Change in South Africa?" I: *Equity and Excellence in Education*, vol.34, nr.3. s. 56-69

The Mesebetsi labour force survey.Top line report. Liv Tørres (red.), David Drury, Line Eldring, Pete Lewis og Jocelyn Vass. Norge: Wittusen & Jensen, 2001. Fafo – rapport 360.

Thomassen, Carsten (1995) "Når revolusjon ikke er nok", I: *3.Verden Magasinet X, Tema: Utdanning og Utvikling*, Nr. 4, 1995, årgang 4. PDC Trykk.

Thagaard, Tove (1998) "Systematikk og innlevelse" Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Underhalter, E mfl. (1991) "Apartheid Education and Popular Struggles". Zed Books Ltd. London

University of Natal (2003): History and background. <http://www.nu.ac.za/bkgnd/2003> [Lesedato: 17.03. 2003]

Unterhalter, E mfl. (1991) "Education in a future South Africa: policy issues for transformation" Heineman, Oxford.

Vårt Land. *Håpets utfordring*. <http://www.vaartland.no/apps/pbcs.dll/artikkel> [lesedato 24.04.2204]

Vårt Land. *Sør-Afrika surfer fram*. <http://www.vaartland.no/apps/pbcs.dll/artikkel> [lesedato 24.04.2204]

Widerberg, Karin (1992) "Teoretisk verktøykasse – angrepsmåter og metoder" I: *Forståelser av kjønn*, Arnhild Taksdal og Karin Widerberg (red). Ad Notam Gyldendal AS. Oslo

Widerberg, Karin (2003) "Vetenskapligt skrivande – kreativa genvägar." Studentlitteratur, Lund.

Wolpe, Harold (1991) « Education and social transformation: problems and dilemmas». *Education in a future south Africa. Policy issues for transformation*. Oxford.

Østerberg, Dag (1997) " Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse". 5. Utgave. Cappelen. Oslo

Østerberg, Dag (1995) Innledning i "Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften." Pierre Bourdieu. Pax Forlag A/S. Oslo

Øverland, Lene (2000) «kvinneliv i Sør-Afrika.» En studie av svarte kvinners formål med en universitetsutdannelse i «regnbuenasjonen» Sør-Afrika. Hovedfagsoppgave. Institutt for geografi. Universitetet i Bergen.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt

Denne oppgave inneholder 51845 ord

Vedlegg 1

Factors affecting intention to enter HE¹

The following factors are ranked according to the extent to which they have exerted an influence on learner choice with regard to entry into HE:

1. HE enhancing employability
2. Intrinsic interest in a field of study
3. HE leading to higher income
4. Family urging HE study
5. Offer of a bursary
6. Family urging HE study to support learner and /or themselves
7. Ability to finance study through NSFAS²
8. Offer of a scholarship
9. Ability to finance study through a bank loan
10. Teacher urging HE study
11. Classmates intending to enter HE
12. Being unsure about life direction
13. Parents having money to finance HE study
14. Boyfriend / girlfriend going to HE

¹ HE = Higher Education

² NSFAS = National Student Financial Aid Scheme

Vedlegg 2

Intervjuguide

Section A (background)

1. Age
2. Civil status, children?
3. Grade/ Year of study.
4. Place of birth and where you grew up.
5. Ethnicity?
6. Current place of accommodation (where you live today, student residence at campus, private outside, far from home etc).
7. Where you living in a farm area or village, or in a town or city before you came to stay here?
8. What type of dwelling did you live in before you came to stay in here?
9. Where did you mainly get water for household use in the dwelling you stayed in earlier?
10. Did you have electricity in the dwelling you stayed in earlier?
11. Have any other members of your family taken higher education?
12. What do your parents work with?

Section B (choices)

1. How was the school situation before you attended university? (The quality on your previous school etc.
2. What course/s are you studying?
3. How long have you been studying?
4. Why did you choose those subjects? (If children or family, possible impact on course of study)
Did you have any role models? (Home, community, university itself)

-
5. Why did you choose to attend at university? Why University of Natal?
 6. Why did you choose to study? (What was the main factor?) (Confidence level)
How was the information access and availability on choice?
 7. Will you consider the course of being difficult or easy? Did that have an impact on your choice?
 8. How has it been to study? Are you doing well?
 9. Have you followed the normal progression of studying?
 10. Have you participated in any particular course of preparation for academic studies?
Was that for black students only?
 11. What do you think of the quality of your course/s?
 12. How is gender and race divided among the university staff and or among the academic departments? Did that have any impact on your choice of subject area?
 13. How did you experience the life in university and the culture when you first came here?

Section C (support)

1. How do you finance your studies? Who finances your studies?
So you were one of the five best students?
2. Do you get support from home? Do they help you financially? Do your parents support your choice of education?
If yes, how do they support you? If no, why do you think?
3. Does your family practice lobola?
If yes, do you think it will have/or have any effect on your education?
4. What is your view of marriage? What do you think about equality between men and women in a relationship/marriage?
5. Do your friends support your choice?
6. Have there been any changes in your family and friend's attitude towards you and your Choice during the time you have studied? Negative or positive.

Section D (gender)

1. How do you experience your life as a female student at the university?
Do you think that your role as a female has changed after taken education?
2. How do you experience the male student's behavior towards you as a female student?
3. Do you feel that you are taken serious in the academic environment? Will you say that both female and male students are treated equally from the university staff when it comes do their academic performances?
4. Have you ever experienced sexual harassment from male students or staff?

Section E (race/ population group)

1. You go to a university where there are students from different races. How do you experience that in your daily life at campus? Do you pay much attention to it?
2. How do students socialize across races on campus?

Section F

1. What do you expect to get out of your studies?
2. How do you feel about your choice today?
3. How do you see the future? Do you think that you will have equal opportunity as men?