

En studie av norsk-tamilske ungdommers valg av høyere utdanning

Andrewpillai, Antony



Institutt for Pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2018

En studie av norsk-tamilske ungdommers valg av høyere utdanning

Andrewpillai, Antony

Masteroppgave i pedagogikk

Våren 2018

Institutt for Pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2018

© Forfatter

År: 2018

Tittel: En studie av norsk-tamilsk ungdommers valg av høyere utdanning

Forfatter: Andrewpillai, Antony

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

En studie av norsk-tamilske ungdommers valg av høyere utdanning

AV: Andrewpillai, Antony

EKSAMEN: PED 4391

SEMESTER: Vår
2018

STIKKORD: Høyere utdanningsvalg, motivasjon, norsk-tamiler.

Sammendrag:

Denne oppgaven tar for seg følgende problemstilling:

«Hvorfor velger norsk-tamiler å ta høyere utdanning?»

Dette ble besvart nærmere ved å stille tre underspørsmål:

1. Hva betyr kulturell og sosial bakgrunn for valg av høyere utdanning?
2. Hvordan påvirker oppvekst og sosialisering valg av høyere utdanning?

3. Hvordan formes motivasjon for høyere utdanning?

Norsk-tamiler har fått stor oppmerksomhet når det gjelder utdanningssuksess, noe som bidrar til å gjøre denne gruppen særlig interessant.

I denne avhandlingen er det naturlig å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, da jeg ønsket å gå i dybden.

Oppgaven er basert på livshistorier fra intervjuer med norsk-tamilske ungdommer som går på UiO, BI og OsloMet (HiOA). Disse studentene tar høyere utdanning innen forskjellige studieretninger og er i alderen 18-30 år.

I min avhandling vil jeg belyse hvordan norsk-tamilske ungdommer velger høyere utdanning.

Forord

Nå gleder meg til endelig å puste godt ut etter et fem år langt studium på Helga Eng's Hus. Gjennom disse årene har jeg fått nyttig kunnskap som jeg kan videreutvikle framover. Det er ikke bare kunnskap som har hjulpet meg til kritisk tenkning og å stå på egne bein, men mine egne erfaringer har også gjort meg sterk. I denne oppgaven tar jeg opp utdanning og forhold som kan medvirke til utdanningssuksess, som igjen kan resultere i sosial mobilitet. Jeg har vært særlig opptatt av norsk-tamilske minoritetsungdommers muligheter for mestring og for positiv samfunnsdeltakelse. Jeg har rettet oppmerksomheten mot norsk-tamilske ungdommer og deres familie fordi disse står overfor store utfordringer med hensyn til tilpasning i et vestlig og norsk samfunn. Mine empiriske data er basert på intervjuer av norsk-tamilske ungdommer. Jeg mener at de som påvirker og veileder norsk-tamilske ungdommer er av stor betydning for den innsats og de relasjoner som utvikles gjennom den daglige kontakten. Jeg håper masteroppgaven kan trigge andres nysgjerrighet og interesse for ny kunnskap om hva som fremmer utdanning og økt sosial mobilitet.

Først og fremst må jeg takke min veileder Per Hetland og Kristinn Hegna for å være fantastisk gode veiledere. Alle møtene og e-postutvekslinger har bidratt til at jeg kunne jobbe systematisk og strukturert. Per Hetland har vært så engasjert og inkluderende til både meg og mitt arbeid. Du har gitt meg mange gode råd og har veiledet meg til det uendelige og rett og slett vært en knall veileder. I tillegg takker jeg også IPED som gav meg økonomisk støtte til min masteroppgave.

Aller viktigst er informantene mine. Takk til alle mine informanter som har vært villige til å dele sine erfaringer og bruke tid sammen med meg, og har vært med på å danne grunnlaget for denne forskningen. Jeg ønsker dere lykke til videre med studier og fremtidige karrierer.

Jeg takker også mine masterstudenter som har vært mitt sosiale fellesskap med Kristinn Hegna. Vi har vært en super, kollektiv gjeng. Takk for all støtte jeg har fått fra dere. Jeg vet ikke hva jeg skulle ha gjort uten dere. Takk til mine venner og TRVS som har støttet meg og vært ved min side. Takk for at dere har stilt opp og holdt ut med meg under denne prosessen som ikke alltid har vært like enkel å mestre. Takk til Øivind Fuglerud, som har inspirert meg med sitt arbeid med og om tamiler i Norge. Du har vært mitt forbilde under denne prosessen.

Oslo, juni 2018

Andrewpillai, Antony

Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	7
1. Presentasjon av tema	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Problemstilling	11
1.3 Sentrale begreper	11
1.4 Avgrensning	16
1.5 Oppgavens gang	16
2. LITTERATURGJENNOMGANG	19
2.1 Grunnen til litteraturgjennomgang	19
2.1.1 Landbakgrunn	19
2.1.3 Minoriteter og majoritetselever	20
2.2 Kulturendring	20
2.3 Tidligere forskning	21
2.4 Oppsummering	23
3. ANALYTISK RAMMEVERK	25
3.1 Sosial kapital	25
3.1.1 Ulike forståelser av sosial kapital	27
3.2 Sosial bakgrunn	28
3.2.1 «Innvandrerdriv og aspirasjonsnivå»	30
3.3. Motivasjonsteori	33
3.4 Læring og identitet	36
4. METODISK TILNÆRMING	43
4.1 Hvorfor kvalitativ metode?	43
4.1.1 Hvorfor intervju?.....	44
4.1.2 Utvalg av informanter	45
4.1.3 Fremgangsmåte	46
4.2 Den vitenskapelige treenighet	49
4.2.0 Generaliserbarhet	49
4.2.1 Reliabilitet	50
4.3 Transkribering	51
4.4 Forskerens rolle	52
4.4.0 Mitt refleksjonsnotat	53
4.5 Presentasjon av informantene	53

5. DATAPRESENTASJON	59
5.1 Kulturell og sosial bakgrunn	59
5.1.0 Kulturell bakgrunn	59
5.2 Sosial bakgrunn	65
5.3 Oppvekst og sosialisering	68
5.4. Motivasjon og utdanningsvalg	77
5.5 Oppsummering	83
6. DRØFTING	85
7. OPPSUMMERING	93
REFERANSER	95
ANDRE KILDER:	104
Vedlegger:	108
Vedlegg 1:	108
Vedlegg 2:	110

INNLEDNING

1. Presentasjon av tema

Innvandring er et viktig tema i dagens flerkulturelle samfunn. Temaet har fått stor oppmerksomhet i media, politikk og forskningssammenheng de siste årene. I denne forbindelse står begreper som utdanning og sosial mobilitet sentralt. Innvandrerbegrepet brukes om personer som selv har innvandret til Norge og som ikke har norsk bakgrunn; den gruppen kalles førstegangsinnvandrere, og med begrepet etterkommere menes personer som er født i Norge av to utenlandske foreldre og som har fire utenlandskfødte besteforeldre.

Norge kan kanskje neppe bli et velfungerende flerkulturelt samfunn hvis vi tenker og handler ut fra en forståelse om at det handler om *de* og *oss*. Hvordan vi kan utvikle et samfunn med rom for alle og hvordan minoriteter blir integrert i samfunnet, er viktig. Norsk-tamilske ungdommers møte med det norske utdanningssystemet og deres sosiale mobilitet står i fokus i denne oppgaven. Hvilke forhold som påvirker utdanningsvalg og hvordan utdanningsvalg fremmer sosial mobilitet. Utdanningen kan være en viktig nøkkel for å åpne veier til arbeidsmarkedet og gjennom arbeid kan man fremme sosial mobilitet og bli en del av storsamfunnet. Disse forholdene kan gi norsk-tamilske ungdommer likeverdige muligheter i samfunnet og jeg ønsker å belyse hvordan dette mulighetsrommet blir tatt i bruk.

Utdanningssystemet i Norge har ekspandert de siste 20 årene og har blitt stadig viktigere for å lykkes i samfunnet. Stadig flere norsk-tamilske jenter og gutter velger å fullføre høyere utdanning. 7 % av elevmassen var minoritets elever i skoleåret 2002/03 (Bakken, 2003), mens i 2009 var minoritets elevene økt til 10,2 % (NOU 2010:7). Stortingsmelding nr.17 av 1996-97 motiverte minoritetsungdommer til å fullføre høyere utdanning. Utbyggingen av utdanningssystemet i Norge har som mål at alle uansett landbakgrunn skal gis like muligheter til utdanning og arbeide (St.meld. nr. 17, 1996-1997). Denne utviklingen kan imidlertid også by på utfordringer for innvandrerungdom som kommer fra samfunn med lite eller ingen skolegang.

Stortingsmeldingen fremhever at utdanning bidrar til sosial mobilitet og derfor er det viktig at både myndigheter, foreldre og samfunnet oppfordrer norsk-tamilske ungdommer til å ta høyere utdanning. Utdanningen blir sett på som et hjelpemiddel for å oppnå sosial mobilitet både fordi utdanningen bidrar til individets egen utvikling og fordi utdanning gir flere muligheter på arbeidsmarkedet (Schieffloe, 2009). Videre kan utdanning åpne øynene for vitenskapelig tenkning, og dermed dyrke fornuft, rasjonalitet og kritisk tenkning (Hansen & Mastekaasa, 2008).

Gjennom utdanning kan man skape gode medborgere og bekjempe kriminalitet. Kriminalitet er et stort problem blant minoritetsungdommer. Statistikk viser at minoriteter er overrepresentert (Hustad, 2007). Derfor er det viktig å rekruttere flere minoritetsungdommer til å ta høyere utdanning. Høyt kvalifisert arbeidskraft gir et godt grunnlag for økonomisk og kulturell framgang (Hansen & Mastekaasa, 2008). Utdanningen kan også bryte ned språklige og kulturelle barrierer og holdninger som vanskeliggjør utviklingen av en felles kultur.

Det følgende er et par eksempler på mer overordnede mål:

«Regjeringens mål er at alle barn som vokser opp i Norge, uavhengig av foreldrenes fødeland, skal ha samme muligheter for å delta i samfunnet. For å få dette til må utjevning av levekårsforskjeller for barn skje på mange måter, og så tidlig som mulig, blant annet gjennom selektive tiltak og ved like muligheter i barnehage og utdanning.» (St.meld. nr. 49, 2003-04 s. 36)

Videre:

«Nøkkelen for unge til å oppnå like muligheter som voksne, ligger i like muligheter til utdanning. Begrunnelsen er at utdanning har stor betydning for situasjonen på andre levekårsområder. Hvordan det går med barn av innvandrere i skole og utdanning blir derfor det viktigste målet på om politikken lykkes for denne gruppen.» (ibid).

Høy motivasjon for høyere utdanning og inkludering styrker minoriteters integrering i samfunnet. Dette kan gi en positiv «drivkraft», ifølge Bakken (2003). Minoritetene som gjør det best på skolen kommer fra fjerne Østen (Lauglo, 2004). Norsk-tamilske ungdommer er blant disse. Siden de rent statistisk lykkes i utdanningssystemet, vil det være interessant å kartlegge hva som ligger bak denne suksessen. Dette er også et sentralt mål med denne oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg kommer selv fra Sri Lanka og flyttet til Norge da jeg var ung. Da var jeg i en situasjon hvor jeg måtte gå på norsk skole for å lære norsk. Dagens norsk-tamilske ungdommer kan være i samme situasjon som meg nå. Norsk-tamilske ungdommers utfordring er å tilegne seg norskspråket og få god

leseforståelse slik at man forstår den kunnskapen som formidles av læreren, professoren og foreleseren. På den måten kan man tilegne seg kunnskap og kan lykkes med mål norsk-tamilske ungdommer sikter mot. I tillegg til dette gjør min personlige bakgrunn at jeg kan relatere til tema og har alltid ønsket å se mer på hvilke forhold som bestemmer norsk-tamilske ungdommers utdanningssuksess og sosial mobilitet.

Det er stadig flere barn som har norsk-tamilske bakgrunn og det er viktig å være klar over hvilke skolefaglige utfordringer disse ungdommene møter, slik at man lettere kan hjelpe dem på veien videre til å lære seg godt norsk og danne grunnlaget for senere læring. Derfor har jeg i denne avhandlingen fordypet meg i en av minoritetsgruppene, norsk-tamilske ungdommer, og vil se nærmere på og diskutere årsaker til utdanningsvalg, hva deres motivasjon er og hvordan de til tross for utfordringene gjennomfører utdanning.

1.1.1 Utdanning

Tamiler setter stor pris på at de kan gå på høyskoler og universitet (Lauglo, 2004). Det er mulig at positive holdninger avler enda flere positive holdninger blant norsk-tamilske ungdommer. Slike forhold gjør at de kan satse mer på utdanning. Ved hjelp av høyere utdanning kan norsk-tamilske ungdommer komme seg i høyere stillinger, som ikke kunne nås av deres foreldre, nemlig høystatusjobber. Den kan åpne nye veier for mer integrering i det norske samfunnet. Med positive holdninger fra etnisk norske, kan de klatre opp i den høye posisjon som lege, advokat og ingeniør (Engebrigtsen, 2004). Tamiler er ikke bare interessert i utdanning, men deltar mest i arbeidslivet og er en mer yrkesaktiv folkegruppe enn etniske nordmenn. Ifølge NRK er 61,8 prosent av førstegenerasjons tamiler yrkesdeltaker. Det er eneste minoritetsgruppe som er foran etniske nordmenn. Det må ses i forhold til utdanning, familiestruktur, diskriminering og botid (Eriksen, 2002). Ifølge Fekjær deler han minoritetene i to; den ene er de som slutter skolen etter videregående, og den andre gruppen fortsetter til masternivå (Fekjær, 2006). Tamiler er i dag blant de innvandrerne som anses å være en av de mest integrerte minoritetene fordi de har en høy grad av sysselsetting og innehar status som arbeidsomme i norsk målestokk (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

«Mens 26 prosent av den norske befolkningen i alderen 19-24 år er i høyere utdanning, er hele 48,7 prosent av den tamilske innvandrerbefolkningen i samme aldersgruppe i høyere utdanning, sier rådgiver Kjell Digre i SSB til Dagsavisen. Tilsvarende tall blant vietnamesere er 37,1 prosent, mens indere ligger på 33 prosent. Også tyskere (37,8 prosent) og polakker

(36,4 prosent) ligger foran nordmennene.» (Markussen, 2002)

Tamiler, vietnamesere, indere, tyskere og polakker er minoritetsgrupper som ligger foran den etniske nordmann (Eriksen, 2002). Samtidig, de som gjennomfører høyere utdanning øker stadig mer, sammenlignet med tidligere år, noe som sier at det lønner seg å søke høyere utdanning og komme inn på en arbeidsplass.

«Det er et mål at det norske utdanningssystemet skal være blant de beste i verden når det gjelder faglig nivå og bredde i deltakelse og gjennomføring. Kvaliteten på opplæringen betyr mye for hvilke kvaliteter vi utvikler i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet 06/2007 s.5)

Det viser seg at utdanning kan være et viktig virkemiddel som gjør det mulig å klatre sosialt i det nye landet. Tamiler er ikke bare opptatt av utdanning og jobb, men de er også opptatt av likestilling mellom kvinner og menn. Likestillingskamp var også kommet i gang da kvinnene fra Sri Lanka kom til Norge. Det skjedde i all stillhet og de klarte det utmerket godt (Vivekananthan, 2004). Dette forholdet kan man se i sammenheng med utdanningsutvidelse og kulturforståelse.

I denne oppgaven retter jeg oppmerksomhet mot norsk-tamilske ungdommer fordi deres kulturbakgrunn og den etnisk norske kulturbakgrunn kan være ganske ulike innad. Derfor er det viktig med forskning. Det å forske på hver enkelt innvandrergroupe er også nødvendig. Grunnen er at de er fra ulike land, forskjellige kulturer, har ulik tilhørighet og lignende. (Fekjær, 2006).

1.1.2 Hvorfor tamiler?

Det går riktig vei for minoriteter i Norge fordi mange forskjellige kulturer klarer seg godt i høyere utdanningen på tross av etniske vanskeligheter. Det finnes veldig lite forskning på de ulike innvandrersgruppers prestasjoner i høyere utdanning på Universitet i Oslo eller OsloMet (HiOA), unntatt fra at det er klare indikasjoner på at indiske, tamilske, vietnamesiske og kinesiske ungdommer gjør det best på skolen av alle minoriteter.

På den ene siden vises det at norsk-tamilske ungdommer oppnår utdanningssuksess og begår lite kriminalitet, men på den andre siden møter de kulturelle utfordringer som strenge normer og verdier. Norsk-tamilske ungdommer har det like strengt hjemme som somaliske (Engebriksen & Fuglerud, 2009). Forskerne peker blant annet på at selvmordsstatistikken er hyppigst blant tamiler (Engebriksen & Fuglerud, 2009). Selvmordsstatistikken trenger ikke å ha sammenheng med etnisk

bakgrunn. Videre sier forskere at tamiler har et mer liberalt syn enn muslimske minoriteter. Det er mulig at norsk-tamilske ungdommer opplever vanskeligheter med å tilpasse seg i to kulturer, hvilket gjør at norsk-tamilske ungdommer er høyt representert i selvmordsstatistikken (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Disse forholdene gjør det også interessant å forske på denne gruppen.

1.2 Problemstilling

Målet for denne undersøkelsen er å frembringe kunnskap om hvordan norsk-tamilske ungdommer velger høyere utdanning.

Oppgavens problemstilling er:

«Hvorfor velger norsk-tamiler å ta høyere utdanning?»

Denne problemstillingen blir belyst gjennom å studere tre underproblemstillinger:

- 1. Hva betyr kulturell og sosial bakgrunn for valg av høyere utdanning?**
- 2. Hvordan påvirker oppvekst og sosialisering valg av høyere utdanning?**
- 3. Hvordan formes motivasjon for høyere utdanning?**

Fuglerud og Engebrigtsens forskning som setter fokus på norsk-tamilske ungdommers utdanningssuksess og deres utfordringer, og deres teoretiske grunnlag, danner bakgrunnen for denne avhandlingen. Begge har utført forskning på flyktningfamilier (NOVA-rapport, 3/07), men også spesialisert seg på tamilske og somaliske familier. I denne rapporten har de gjort undersøkelser og intervjuer av tamilske barn og unge. I forskningen kom selvmordsstatistikken blant norsk-tamilske ungdommer tydelig fram. Norsk-tamilske ungdommer er blant de topp fem innvandrergupper som er høyest utdannet (Hammerstad mfl., 2009). Derfor er NOVA-undersøkelsene meget interessante for å se hvordan disse ungdommene klarer seg i høyere utdanning.

1.3 Sentrale begreper

Jeg bruker en del begreper knyttet til innvandrere og vil redegjøre for dem her. Massemedia og politikere bruker ofte begreper som ikke-vestlig, første- og andregenerasjons innvandrere, men disse begrepene blir ofte misforstått. Jeg mener derfor at begrepsavklaringer er nødvendig for å unngå misforståelser.

Det er flere begreper som benyttes når man skal snakke om personer som bor i Norge med røtter fra andre land, og som ikke nødvendigvis er født og oppvokst her. Noen av disse begrepene er blant annet innvandrere, minoriteter, flyktninger, to- eller flerspråklige og asylsøkere.

Begrepene presenterer ulike kategorier, men har noen fellestrekk. St.meld. nr. 17 (1996-1997) viser til begrepet innvandrer som en betegnelse på personer som selv har innvandret. Personer med innvandrerbakgrunn er betegnelsen på barn som er født og oppvokst i Norge med foreldre som er innvandrere. Dermed kan denne forståelsen knyttes til betegnelsen andregenerasjonsinnvandrere. NOU (2000:14) viser til ulike forklaringer til de ulike betegnelse som blir brukt om hverandre.

Betegnelsen innvandrer kan brukes om en person med to utenlandskfødte foreldre. Det tas her utgangspunkt i kategoriene førstegenerasjonsinnvandrer og norsk-tamilsk ungdom. NOU 2000 definerer begrepet minoritet; ”*minoritet er et etnisk, religiøst og språklig mindretall som skiller seg fra majoriteten*” (NOU, 2000:14, s. 595). Minoritetsspråklige er en betegnelse som omfatter barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn majoritetsspråket.

Dette ”[...] brukes hovedsakelig for å beskrive at befolkningen kan deles inn i flertall og mindretall på ulike områder og i saker, så som etter utseende, språk, religiøs tilhørighet og verdiorientering.” (St.meld. nr. 17 av 1996-1997, s.14)

Tamilske foreldre og barn som er født på Sri Lanka vil under denne stortingsmeldingens vurdering være førstegenerasjonsinnvandrere, mens barn som er født i Norge med tamilske foreldre, er etterkommere, altså norsk-tamilske ungdommer.

Statistisk sentralbyrå (SSB) har endret begrepenes betydning i takt med samfunnsendringen for blant annet å unngå ord som kan virke støtende for enkelte grupper, for eksempel andregenerasjonsinnvandrere. Denne betegnelsen ble brukt av SSB fram til 2001 for å beskrive alle som var født i det landet som foreldrene hadde innvandret til (Vassenden, 1988 ref. SSB 2010). Dette er nå endret til norskfødte med innvandrerforeldre. Førstegenerasjonsinnvandrer har blitt erstattet med bare innvandrer. Det vil si personer som er født i utlandet av to utenlandskfødte foreldre.

Bakken (2003) understreker at foreldrenes utdanning har større betydning for barnas skolekarakterer. Foreldrene spiller derfor også en viktig rolle. Foreldrene verdsetter skolen forskjellig på grunn av ulik sosial status i samfunnet (Bakken, 2003).

I den anledningen kan man stille spørsmål ved hvilke typer elever som er mest opptatt av utdanning. Ifølge Hymans (1953) er middelklasseungdommer motiverte. Disse elevene er optimistiske for framtiden og mulighetene for å skaffe seg et yrke som kan tilfredsstille dem. Derimot er arbeiderklasseungdommer opptatt av jobber, sikkerhet og gode lønninger. Arbeiderklasseungdommers ønske kan oppnås uten å fullføre utdanningen der flaks er viktigere enn kompetansebevis (Bakken, 2003).

Verdsettes utdanningen ulikt av foreldrene fører det til at belønningen som oppnås kan ha forskjellige meningsinnhold (Bakken, 2003). Tamiler kan være arbeidsomme og er høyt motivert til å ta høyere utdanningen. Det kan være en grunn til at mange norsk-tamilske ungdommer lykkes på skolen. Å lykkes på skolen kan knyttet til begrepet «innvandrerdriv».

Det vises til at foreldrenes økonomi, kunnskap og involvering har stor innflytelse på barnas vei fra videregående skole til høyere utdanning (Bakken, 2003). Samtidig blir det påpekt at sosial kapital, i form av sosiale relasjoner og nettverk, er et viktig og sentralt fenomen for innvandrerfamilier, slik tidligere minoritetsforskning også viser (Bakken, 2003). Minoriteter er ikke en gruppe, men må sees som ulike grupper fordi forskjellige minoritetsgrupper snakker forskjellige språk og tilhører ulike religioner.

Sosiale ulikheter oppstår fordi foreldre fra ulike sosiale lag sitter med forskjellige ressurser til å stimulere og utvikle basisferdigheter hos barn og unge som skal lære norsk på skolen. Dette kan være leseferdigheter, skriftlig og muntlig formuleringsevne og regneferdigheter. For å mestre slike ferdigheter kreves det kognitiv utrustning hos elevene som er viktig for å mestre faglige utfordringer. Foreldrene og skolen kan legge forholdene til rette for en ungdom slik at ungdommens kognitive og språklige situasjon blir bedret (Bakken, 2003).

Språkkodene som brukes i skolen passer bedre til middelklassebarn enn barn fra andre sosiale lag (Bakken, 2003). Bernstein snakkar om utvidet eller elaborert språkkode (1975). Dette betyr at man har et omfattende ordforråd, korrekt grammatikk og stor grad av kompleksitet i setningsoppbyggingen. Middelklassebarn lærer tidlig å forstå abstrakte forhold og språk kan brukes

som et verktøy. Språket til arbeiderklassebarn er mer begrenset. Denne språkkoden er tilegnet det som skjer ute i gata (Bakken, 2003). Familiens kunnskaper og involvering i skolen ser ut til å være viktigere enn familieøkonomi (Bakken, 2003). Det er fordi holdninger kan føre til direkte involvering i ungenes interesse, lærdom og evne til abstrakt tenkning. Foreldrenes utdanning kan være viktige ressurser. Foreldrenes evne til å formidle kompetanse, språk, kunnskaper og verdier som går i akademisk retning, kan være en fordel. Slike elever kan møte utdanningsinstitusjonens krav. Foreldrene som har lengre utdanning kjenner skolens språkkode, noe barna kan dra fordel av ved å lære av sine foreldre (Bakken, 2003).

Familiens involvering kan knyttes til at familien har tilgang til ressurser som er viktige for barnas skolegang. De bruker oftere venner, slekt, naboer osv. som direkte kjennskap til skole- og utdanningssystemet. Barna kan i tidlig barndom skaffe seg bedre forståelse av totalbildet av skolen og blir selvsikre knyttet til skolens forhold (Bakken, 2003).

Ifølge Store norske leksikon (SNL) defineres status slik: «*et individs plassering eller rang i en hierarkisk orden, eks. makthierarki eller prestisjehierarki*» (Tjora, 2015). Når det gjelder det tamilske miljøet kan det å ta høyere utdanning være en form for status fordi de får adgang til høystatusjobber. Utdanning gir nødvendig kompetanse og ferdigheter som er viktig for fremtidige flerkulturelle samfunn. Utdanningen verdsettes av både det tamilske og norske samfunnet. Utdanning gir rammer for hvordan man utvikler sosiale relasjoner. Tamilske miljøer kan være opptatt av statusjobber og de ønsker seg utdanning for å få i en slik jobb. Foreldrene ønsker ikke at deres barn skal jobbe som renholdsarbeidere slik de har erfart tidligere i livet i Norge. De kravene foreldrene stiller til barna regnes ikke som negative i barnas øyne (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

Integrasjon handler om hvordan sosialisering gjennom normer og forventninger bidrar til å skape sosialt samhold og orden. Integrasjon kan tolkes som en likestilling gjennom like muligheter, rettigheter og plikter uansett opprinnelse. Sosiologien forklarer dette med innvandreres tilpasning til det norske samfunnets verdigrunnlag og evner til å skape tilhørighet. Mangel på innlemmelse i det norske samfunnet kan forklares som et resultat av kulturelle avvik (Fuglerud og Engebrigtsen (2004). Det vil si at en innvandrers egne verdier gjør det vanskelig å delta i det norske samfunnet. Sosiologiske mekanismer som fattigdom, skoleproblemer, diskriminering på arbeidsmarkedet osv. er sett som manglende integrering.

Minoriteters ”annerledshet,” som for eksempel identitet, språk og tilhørighet, kan være hindringer for integrering (Fuglerud & Engebrigtsen, 2004). Mobbing, rasisme og diskriminering kan hindre integrering. Dette kan føre til at arbeidsaktiviteten kan bli lavere blant innvandrere (Fuglerud & Engebrigtsen 2004). Dette er en type forskjellsdiskurs som kan hindre utviklingen av nye, kollektive identiteter i skolen. Derfor kan en minoritetsfamilie oppleve en todelt utvikling. På den ene siden kan de lykkes med høyere utdanning, på den andre siden mislykkes de med å få seg en jobb (ibid).

Hvordan norsk-tamiler identifiserer seg selv, sin egen atferd, og hva som gir enkelte tamiler sin verdighet og selvaktelse er interessant (Fossland og Thorsen 2010). Jeg ser et behov for å gå i dybden. Derfor valgte jeg å se på en annen metode innen kvalitativ forskning, nemlig «livshistorie som forskningsmetode». Livshistorie brukes i denne avhandlingen som: «norsk-tamilers muntlige eller skriftlige selvbiografier, basert på deres egen erfaring». Det er vanskelig å observere både hva valget deres for høyere utdanning er og samtidig observere deres livshistorie, identitet og kultur (Langdridge, 2006).

Det finnes to forskere, Engebrigtsen og Fuglerud (2009), som har utført forskning om tamilske og somaliske ungdommer. De har intervjuet tamilske ungdommer og barn. De to forskerne skriver om både norsk-tamilske og somaliske ungdommers liv, forhold til familie, venner, fritid, skole og opplevelse av inklusjon og eksklusjon. Tidligere forskning viser at alkoholforbruket er lavt blant norsk-tamilske ungdommer, det er lite kriminalitet og ungdommer gjør det bra på skolen. De har større tillit til norske institusjoner. Norsk-tamilske jenter har ofte skolen som eneste arena for vennskap utenfor familien. Norsk-tamilske ungdommer klarer seg utmerket på høyere utdanning, men foreldrenes utdanningsnivå ligger gjennomsnittlig lavere enn norske foreldres. Derfor er skolen et sted som fungerer utjevne på sosioøkonomiske forskjeller mellom norsk og tamilske folkegrupper (Engebrigtsen & Fuglerud, 2007).

Tamiler har sterk tilhørighet og lojalitet til sitt miljø (Engebrigtsen & Fuglerud, 2007). Den sterke forbindelsen er viktig for å oppnå den sosiale mobiliteten som foreldre og ungdommer ønsker, og som de kan se ut til å ha oppnådd. Norsk-tamilske ungdommer er også under sterk press for sosial påvirkning der bestemte normer påvirker tenkning og atferd. Denne holdningen uttrykkes som sladder, overvåking og det oppleves som stressende og begrensende (Engebrigtsen & Fuglerud, 2007).

Norsk-tamilske ungdommer er blant topp fem av minoritetsungdommer som har oppnådd høyest

utdanning (Hammerstad mfl., 2009). Det er meget interessant å undersøke hvordan norsk-tamilske ungdommer klarer seg i høyere utdanning. Hva motiverer tamiler til å ta høyere utdanning?

1.4 Avgrensning

Jeg har valgt informanter fra UiO, BI og høyskolestudenter, uavhengig om de går femårig masterstudier eller en treårig bachelorgradsutdanning. Jeg velger å forholde meg til norsk-tamilske ungdommer som bor i Oslo, av den grunn at det bor flest tamiler i denne byen (Henriksen, 2007). De er både norsk-tamilske gutter og jenter i høyere utdanning. De er tilfeldig valgt og intervjuet. Det er vanskelig å finne ut hvor mange norsk-tamilske studenter som går på UiO, BI og OsloMet (HiOA) fordi ingen av dem har kategorisert minoritets-studenter etter etnisk bakgrunn.

Jeg vil derfor benytte mer generelle teorier om minoriteter og tidligere forskning på norsk-tamilske ungdommer for å belyse teoriene gjennom empirien. Jeg ønsker med denne studien å finne svar på norsk-tamilers motivasjon til utdanningsuksess i høyere utdanning. Behovet for forskning på dette feltet er tidligere henvist gjennom NOU 2010:7 og Fekjær (2006).

1.5 Oppgavens gang

Til nå har jeg presentert tidligere forskningsrapporter og studier om både tamilene i Norge og minoriteter generelt i skolegangen. Avhandlingens problemstilling viser til behovet for forskning som tar for seg de enkelte minoritetsgruppene i høyere utdanning. Gjennom denne avhandlingen ønsker jeg å presentere norsk-tamilske ungdommers situasjon i høyere utdanning.

I andre kapittel vil jeg redegjøre for analytiske rammer som berører dette emnet. Det jeg har gjort rede for, er et forsøk på å skape oversikt over hva tidligere forskning har kommet fram til og som jeg kan støtte meg på når jeg presenterer nye funn. Jeg vil samtidig belyse betydningen og forståelsen av kulturbegrepet for å belyse blant annet identitetsdannelsen, ulike forklaringsmodeller for norsk-tamilske ungdommers utdanningsvalg og hvordan familiebakgrunn kan påvirke den.

I tredje kapittel vil jeg diskutere avhandlingens metodiske tilnærming, hvor valg av forskningsmetode vil bli vektlagt. Ettersom jeg har samme etniske bakgrunn som mine informanter vil jeg også gi en

refleksjon over min egen forskerrolle. Jeg vil også redegjøre for valg av informantene og veien til datafortolkningen i denne forskningen.

I fjerde kapittel vil jeg presentere analyse av data, hvor jeg redegjør for mine empiriske funn. Funnene er kategorisert etter fire temaer som kom til gjennom intervjuene: hvordan påvirker familiebakgrunn utdanningsvalg; betydningen av minoritetsbakgrunn og nettverk; betydningen av status for utdanningsvalg; og betydningen av kollektivistiske eller individualistiske utdanningsvalg.

I femte kapittel vil jeg drøfte mine funn i forhold til tidligere forskning.

I sjette kapittel vil jeg gi en oppsummering av drøftingen og empiriske funn, og videre en avslutning som samler trådene og antyder veien videre.

2. LITTERATURGJENNOMGANG

I denne delen av oppgaven presenterer jeg forskning på «hva motiverer innvandrere til å ta høyere utdanning generelt?» og deres mulighet for å komme i arbeid eller ta utdanning. Det er viktig å ha en bred forskning om ulike innvandrerungdommer fordi man gjennom forskningen kan dokumentere disse ungdommers holdninger til skolen, utdanningssuksess og andre faktorer som er relevante for dem. Gjennom forskningen kan vi også få innsyn i hvilke ressurser som trengs for å hjelpe ungdommer i utdanningssystemet og gjennom politiske vedtak kan man gi de nødvendige ressursene (økonomiske eller kulturelle) til skolen for å bedre situasjonen til innvandrerungdom. Kapittelet vil bli strukturert som følger: Først begynner jeg med å skrive hvorfor jeg skal gjøre en litteraturgjennomgang. Så skriver jeg om innvandrerdriv. Videre vil jeg ta opp tidligere forskning om forskjellen mellom minoritets elever og majoritets elever. Deretter vil jeg ta opp kulturendringen.

2.1 Grunnen til litteraturgjennomgang

Jeg gjør en litteraturgjennomgang fordi jeg vil gi både meg selv og andre en oversikt over temaet mitt. Det er viktig å vise at jeg bygger forskningen min på grunnlag av tidligere forskning, og det avklares hvordan ens eget bidrag står i forhold til forskningstradisjonen jeg jobber innenfor. Den hjelper meg også å finne ut hva som kan være interessante forsknings spørsmål ut i fra hva andre har skrevet om dette temaet og samtidig å vurdere dette kritisk. Gjennom litteraturgjennomgangen kan jeg utvikle mine egne tanker om hva jeg skal skrive om. Derfor er ikke dette bare et informasjonssøk i arkivet, men det er også lagt opp som en kreativ øvelse for å utvikle mitt forskningsprosjekt (Helene, 2017).

2.1.1 Landbakgrunn

Noack Fekjær (2006) ser forskjeller i utdanningen mellom barn av innvandrere med ulike landbakgrunn. Fekjærs forklaring er at norskfødte barn av innvandrere har større sannsynlighet for å fullføre påbegynt utdanning enn innvandrede selv. Dette er fordi norskkunnskapene er bedre når personen er født i landet. Fekjær sier at det er mange landgrupper som har lavere sannsynlighet for å fullføre utdanning enn majoritets elevene, og samtidig er det en del landgrupper som har høyere sannsynlighet for å fullføre enn majoriteten. Hun forklarer dette delvis med klassebakgrunn, men likevel er det fremdeles store prestasjonsforskjeller mellom gruppene med ulike landbakgrunn, og disse er større enn forskjellen mellom minoriteter og majoritets elever. Mulige forklaringer er at det er ressurssterke grupper som emigrerer, mens det fra andre land er arbeiderklasse. Det fører til forskjellig vektlegging av utdanningen. I tillegg kan det ha å gjøre med hvordan disse folkegruppene blir mottatt i Norge til ulike tider. Hun poengterer at «tettere familiesamhold og mer respekt for

foreldre hos minoritetsungdommer kan bidra til høy utdanningsmotivasjon, hvis foreldrene fremhever utdanning som viktig» (Fekjær, 2006, s.64). Relasjonene mellom voksne fungerer også positivt for elevenes utdanningsatferd, dersom foreldrene verdsetter utdanningen (Lauglo, 2010). I neste avsnitt vil jeg komme inn på hva som skiller minoritets elever fra majoritets elever.

2.1.3 Minoriteter og majoritets elever

Asiatiske elever med minoritetsbakgrunn tar mer høyere utdanning enn majoritets elevene (Lauglo, 2004). Flere forskere mener dette tyder på at norskfødte barn med innvandrerforeldre har høyere aspirasjonsnivå og skoledriv enn majoritets elevene (Hegna, 2013; Støren, 2009). Det kan også tyde på at innvandrerungdommer arbeider hardt og målrettet, da forskning samtidig viser til at minoritets elever bruker jevnt over mer tid på skole og lekser enn etnisk norske elever (Lauglo, 2004, 2010; Øia, 2012). Minoritetsungdommer velger ofte det man kaller for elitestudier, slik som lege, tannlege, sivilingeniør, siviløkonom (Liv Støren, 2009) fordi de vil klatre i det sosiale hierarkiet og unngå å bli arbeidsledige.

2.2 Kulturendring

Dagens samfunn sies å være et flerkulturelt samfunn hvor språklig, kulturelt og religiøst mangfold preger ulike arenaer. Kultur er det som gjør kommunikasjon mulig. Kultur er tankemønstrene, vanene og erfaringene som mennesker har felles og som gjør at vi kan forstå hverandre godt (Eriksen, 2002). Kultur er ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og forsøker å bringe videre noe forandret til neste generasjon. Klausen sier videre at kultur innebærer det man lærer om hva som er rett og galt, stygt og pent, nyttig og unyttig, om daglig atferd og mening med livet (Klausen, 1992). Med denne oversikten kan man studere hvordan innvandreres kultur og språk overføres innad i familie, fra foreldre til barn og barn til innvandrergrupper.

Kulturbegrepet til Klausen (1992) legger vekt på at kultur er noe som overføres fra en generasjon til en annen og at nettopp denne prosessen er en viktig del av kulturbegrepet. Dette er noe som også vil være sentralt for denne oppgaven. Holdninger fra majoritetssamfunnet kan også påvirke holdningene til innvandrerungdom. Kulturutviklingen forstås ut i fra hvordan samfunnet utvikles i møte med og med påvirkning fra andre kulturer. Kultur handler om relasjoner. Kultur oppstår i møte mellom

mennesker, mellom holdninger. Kultur er ikke statisk, men dynamisk og den er under kontinuerlig endring. Den kan ikke fastholdes i et nå, men man må forstå den som prosess, forandring, forhandling og forvandling (Larsen, 2004). Før var det foreldrene som muligens bestemte hvilken utdanning ungdommen skulle ta, men den holdningen er i endring. Det skjer nå et generasjonsskifte fordi ungdommene tar sine valg uavhengig av foreldrene sine. Minoritetskultur er i endring og foreldrene gir barna deres større frihet.

Minoritetsungdommer påvirkes i møte med nye og andre generasjoners ungdommer når det gjelder «tanke om utdanningsvalg». De endringene innvandrerungdommer kommer med, skjer i møtet den etnisk norske kulturen. Denne type forandring kalles «integrasjonskultur» eller «migrasjonskultur». Denne typen forklaring gjør at kultur er forskjellig fra nasjon til nasjon, samfunn til samfunn, religion til religion og lignende. Man kan finne reelle likheter mellom to kulturer på mange måter til tross for deres opprinnelige nasjonalitet som den tamilske og den norske kulturen (Larsen, 2004). Kultur er ikke tilknyttet samfunnsnivå, men tilegnes gjennom læring. Læringen er den sentrale del av den sosiale arven som mennesker har til felles i et samfunn (Schieffloe, 2009, s. 132).

Det ser ut som minoritetskulturer endres i løpet av migrasjonsprosessen. Derfor er det naturlig at Larsen (2004) stadfester at kultur er i kontinuerlig endring og at den skjer gjennom relasjoner mellom mennesker. Dagens minoritetskulturer sameksisterer derfor med den etnisk norske kulturen, og minoritetsungdommer kan bestemme sine utdanningsvalg, noe som igjen fører til sosial mobilitet. Kommer minoritetsungdommer nærmere det etnisk norske samfunnet? Har de endret seg og sin identitet? Det er interessant å utforske hvordan minoritetsungdom bruker sine utdanningsvalg og -muligheter til å mobilisere sosialt. Minoritetsfamilier spiller en stor rolle når det gjelder å motivere barna sine til å ta en høyere utdanning og støtte dem økonomisk for å lykkes i høyere utdanning. Om det har skjedd endringer i minoritetsungdom fra en tidligere tidsperiode til nå, har jeg funnet noe forskning på, og er det jeg velger å fokusere på i neste avsnitt.

2.3 Tidligere forskning

Tidligere forskning peker på at klassebakgrunn er av betydning for utdanningsatferd også blant majoriteter, og man har dokumentert en rekke forklaringer på hvorfor etterkommere gjør det dårligere og tar mindre utdanning. Forklaringene spenner fra alt fra måten de møtes på i skolen, til en manglende særegen norsk kulturell kapital, språklige hindringer, diskriminering og kulturell

marginalisering (Bakken 2003; Fekjær 2006; Modood 2004). Det at de har lavere prestasjoner og tar mindre utdanning forklares gjerne med klassebakgrunn, ettersom det er slik at flertallet av etterkommerne tilhører lavere sosiale lag (Bakken 2003). Betydningen av klasseposisjon er også dokumentert i mer kvalitative studier (Reay, Davies, David og Ball, 2001). Det å ha foreldre med bachelorutdanning gir betydelig bedre karakterer både blant norske og blant etterkommere av vietnamesiske innvandrere. Det er med andre ord gunstig å ha foreldre med høyere utdanning uavhengig av etnisitet.

Ifølge stortingsmeldingen som kom 1996/97 er det viktig å ha et skoletilbud til alle slik at alle unge, uansett bakgrunn, skal ha like muligheter til å gjennomføre utdanning og arbeid (St.meld. nr. 17, 1996-1997, s. 13-14). Her ligger det en klart motiverende faktor for minoritetsungdommer. Denne faktoren kan ha gitt resultater for minoritetsbarn og -ungdom. Mange innvandrerungdommer ønsker å fullføre høyere utdanning.

«Norges offentlige utredninger (NOU), nr. 7 om mangfold og mestring (2010), viser til det nevnte gjennom Stortingsmelding at: "Barnehage og skole er arenaer hvor barn og foreldre med ulik bakgrunn møtes og holdninger dannes. Skoletilbudet er avgjørende for at barn og unge, uansett bakgrunn, skal ha like muligheter til videre utdanning og arbeid.» (St.meld. nr. 17, 1996-1997, s. 13-14)

St.meld. nr. 17 (1996-1997) framhever at utdanning bidrar til sosial mobilitet og av den grunn oppfordres ungdom til å søke høyere utdanning. Utdanningen er viktig for sosial mobilitet fordi den kan bidra til utviklingen av selve individet (Schiefløe, 2009). Unge velger å søke utdanning fordi den kan gi en formell kompetanse. Høyere utdanningen kan gi kritisk tenkning, og idealer som fornuft og rasjonalitet. Utvidelse av utdanningssystemet kan bidra til utviklingen hos barn og unge, og de kan sosialiseres til gode samfunnsborgere i samfunnet (Hansen & Mastekaasa, 2008). Økt andel ungdommer gir tilgang til kvalifisert arbeidskraft, og det fører igjen til økonomisk og kulturell utvikling (Hansen & Mastekaasa, 2005).

Selv om det er et ønske om at alle barn uansett bakgrunn skal ha like muligheter for videre utdanning, finnes det fortsatt utfordringer i praksis. Forskere har forsket generelt på barn og ungdom av minoriteter i grunnskole og videregående skole. Gjennom forskjellige ressurser, for eksempel bruk av biblioteket, utlån av bøker fra biblioteket og ved å søke ressurser fra internett, kan innvandrerungdommer mestre skolen (Lauglo, 1996). Det er ikke minst oppmerksomheten

minoriteter får på skolen og følelsen av å lykkes, som er en form for drivkraft som holder minoritetsungdommenes motivasjon på skolen oppe (Bakken, 2003). Det er asiatiske barn som gjør det bra på skolen, men samtidig finnes den fortsatt ulike faktor som kan ha innvirkning på deres suksess i høyere utdanning (Lauglo, 2004). Ifølge Engebrigtsen og Fuglerud (2007) kan tamilers og somaliers tilpasningsprosess i Oslo belyses som et viktig bidrag til det. Det tamilske nettverket utgjør en sterk grad av kollektiv solidaritet og gir noen fordeler i utdanningssystemet. Dette kan fungere som sosial kapital for ungdommenes utdanning, og er en følge av et felles mobilitetsprosjekt tamilene imellom (Engebrigtsen & Fuglerud, 2007).

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjennomgått en rekke faktorer som kan påvirke ungdommers utdanningsvalg. Dette bidraget belyser i hvilken grad landbakgrunn, sosial bakgrunn og kulturell bakgrunn har betydning for valg av høyere utdanning og for ungdommers sosiale mobilitet. Det er vanskelig å trekke entydige konklusjoner ut fra den gjennomgåtte litteraturen. Jeg vil derfor bare kort oppsummere noen hovedtrekk og påpeke noen mulige veier å gå videre. Litteraturen som er gjennomgått peker på at flere faktorer kan ha en betydning for valg av høyere utdanning, fullføring av høyere utdanning og videre til arbeidsmarkedet. Selv om vi har data om hvor mange prosent som søker høyere utdanning, er det lite data på hvor mange prosent som fullfører og får relevant arbeid etter endt utdanning, og hva som eventuelt er grunnen for at de ikke fullfører utdanningen og videre jobbsituasjon, er derfor uklart. Det er lite longitudinelle data når det gjelder minoritetsungdommer i Norge. I hvilken grad det har vært endring over tid er heller ikke enkelt å svare på.

3. ANALYTISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil det teoretiske rammeverket presenteres. Det er valgt som grunnlag for å undersøke oppgavens forskningsspørsmål: «Hva motiverer norsk-tamiler til å ta høyere utdanning?»

I denne oppgaven bygger jeg på sosiologiske perspektiver der sosial kapital er et viktig begrep. Samtidig ønsker jeg å diskutere dette perspektivet relatert til norsk-tamilske ungdommers skoledriv og utdanningssuksess, ved hjelp av et sosiokulturelt perspektiv på læring og identitetsutvikling. I dette perspektivet blir læring og identitet alltid sett på som svært viktige begreper som henger sammen. I dette kapittelet skal jeg forklare bakgrunnen for begrepet læringsidentitet, og beskrive hvordan jeg mener det henger sammen med sosiokulturelle perspektiver. Jeg bruker her begrepet sosial kapital slik det har blitt brukt innenfor sosiologien, og kobler det opp mot temaer fra pedagogikken.

3.1 Sosial kapital

Sosial kapital retter oppmerksomheten mot menneskets sosiale relasjoner (nettverk) og godene man oppnår ved å inngå i disse relasjonene. Sosial kapital er et overordnet paraplybegrep som fokuserer på de ressursene som er forankret i sosiale relasjoner (Leirvik, 2010). Begrepet må derfor defineres, spisses og utdypes innenfor den enkelte kontekst.

Innenfor sosiologien finnes det flere tilnærminger til begrepet. Den ene er den amerikanske statsviteren Robert Putnam (2000) sin forståelse av begrepet. Det defineres som summen av normer, tillit og nettverk. Tillit styrker forutsetningene for kollektiv handling. Det er veldokumentert hvordan tillit smører samfunnsmaskineriet på mange ulike måter. Tillit gjør det lettere å komme ut av «sosiale feller», der man prioriterer kortsiktig egen gevinst framfor fellesskapets formål, fordi man forventer at alle andre gjør det samme, mener Wollebæk (2011). En annen tilnærming er fra den amerikanske sosiologen James Coleman (1988; 1990) sine teoretiske perspektiver. Coleman (1998) har brukt begrepet sosial kapital i sin forskning for å forklare hvorfor fattige barn i katolske skoler i USA presterer bedre enn forventet i utdanningen. Han rettet oppmerksomheten mot sosiale relasjoner som gir støtte til innsats og mestring, og som gir mulighet for gode prestasjoner i utdanningen, til tross for en ugunstig sosial bakgrunn.

Coleman (1988) understreket relasjoner mellom aktører, og at sosial kapital ikke ligger i individene i

seg selv. Coleman forklarer begrepet som noe alle samfunnets medlemmer har tilgang til, mens den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1984) legger vekt på sosial kapital som summen av reelle og potensielle ressurser knyttet til varige nettverk av relasjoner og verdsetting, altså i hovedsak i betydningen av gruppetilhørighet. Bourdieu forbindes med oppfatningen av sosial kapital som en ressurs som forvaltes av enkeltpersoner og familier for å ivareta egne interesser og ivareta sin posisjon, og dermed er sosial kapital forstått som bånd. Sosial kapital som en kollektiv ressurs på lokalsamfunnsnivå (og dermed som en bro) forbindes i første rekke med Coleman og Putnam.

Det har vokst frem en type forklaring på barn av innvandreres og deres utdanningsatferd. Denne forklaringen knytter etterkommeres utdanningsoppnåelse sammen med graden av sosial kapital innen innvandrerfamilier og det etniske nettverk (Portes, 2000; Lauglo, 1999). En strukturell versjon av begrepet fremhever mengden målbare ressurser innvandrere har med seg fra hjemlandet. Ifølge dette perspektivet avhenger innvandrerbarns utdanningsatferd av nettverkets gruppenivåkapital. Innvandrergruppens gjennomsnittlige utdanningsnivå og inntekt har en egen effekt på barn av innvandreres mobilitet, uavhengig av foreldrenes utdanning og inntektsnivå (Borjas, 1992).

Det har blitt kritisert hvordan sosial kapital i etniske nettverk kan bidra til etterkommeres inkorporering (Portes og Rumbaut, 2001) er ensidig fokusert på strukturelle ressurser som forklaring på etterkommeres utdanningssuksess. Det er av liten betydning om et etnisk nettverk har høy samlet human kapital hvis medlemmer i nettverket ikke føler noe form for forpliktelse til hverandre, mener Portes og Rumbaut (2001). Selve teorien er opptatt av interaksjonen og strukturen på relasjoner i det etniske nettverket, samt graden av tillit og normer som deles av nettverkets medlemmer. I et slikt nettverk der medlemmer deler normer om hva som er akseptabel oppførsel, kan foreldrenes autoritet bli forsterket. Slike holdninger vanskeliggjør normbrudd, og derfor oppfører etniske ungdommer som inngår i slike nettverk seg i tråd med nettverkets ønske (Leirvik, 2016; Portes og Rumbaut, 2001).

Hvilken type atferd gruppen godtar danner derfor en viktig forståelse for hvordan etterkommere vil te seg, og grensene for akseptabel oppførsel er ofte definert på bakgrunn av innvandrerkultur. Familieverdier, takknemlighetspraksiser, respekt for eldre, å være en god sønn og datter, ærbarhet og status (Leirvik, 2010; Portes og Rumbaut, 2001) er eksempler på kulturelle egenskaper i et etnisk miljø som kan virke positivt på etterkommerens utdanningsatferd. Dette perspektivet betraktes som et utspring fra retninger om segmentert assimilering, der selektiv akkulturasjon sees på som positivt (Portes og Zhou, 1993). For å klare seg som innvandrer er det ikke viktig å bli lik majoriteten og det å kunne bevare deler av egen kultur kan være positivt for strukturell integrasjon.

Når det gjelder arbeidsmarkedet har Granovetter (1973) vist viktigheten av sosiale nettverk. Med hensyn til sivilsamfunnet og frivillige organisasjoner har Putnam med flere (1993, 2000) vist hvordan deltakelse i frivillige organisasjoner både bidrar til økt kompetanse og læring, hvordan kollektive handlingsproblemer kan overvinnes og både individuell og generell tillit bygges opp. Fra disse studiene kan man finne fram til hvordan sosiale nettverk bidrar til å danne sosial kapital. De er basis for informasjonsutveksling, skaper tillit og utvikler organisatorisk kompetanse. Det er også et poeng at sosial kapital utviklet i en sammenheng også kan ”overføres” til andre sosiale arenaer.

3.1.1 Ulike forståelser av sosial kapital

Ulike forståelser av sosial kapital har vært knyttet til svært ulike forskningsformål. Hos statsvitere som Putnam (1993, 1995) og Fukuyama (1995) har hovedinteressen ligget på samfunnsnivå eller på virksomhetssektorer som politikk og økonomi, såkalte makro- og mellomnivåer. Fellesnevnerne for mange har vært fokus på tillit, felles verdier og normer, stabile sosiale forbindelser eller nettverk preget av gjensidighet og engasjement for og deltakelse i aktiviteter til fellesskapets beste. Sosial kapital kobler sammen fenomener som til dels er kjent som for eksempel sosial integrasjon, sivilsamfunn, sosiale nettverk, ressurser, samarbeidsklime, frivillighet og dugnadsånd. Forskning med utgangspunkt i sosial kapital har samtidig fått fram aspekter som ikke har vært tatt opp på en systematisk måte før, som for eksempel hvordan gjensidig tillit letter samarbeid, målrettet handling og økonomiske transaksjoner. I tillegg har sosial kapital gjort klart at vi snakker om fenomener som har betydning på flere nivåer i samfunnet (Halpern, 2005): På individuelt nivå (mikronivå); på et lokalsamfunns- eller organisasjonsnivå (meso- eller mellomnivå); og på et nasjonalt eller storsamfunnsnivå (makronivå). På alle tre nivåer kan sosial kapital utgjøre en ressurs som fremmer måloppnåelse eller ivaretar viktige verdier og hensyn. Sosial kapital kan være instrumentell fordi den kan hjelpe individer til å nå mål som de ikke kan nå alene, enten dette gjelder problemløsning, mobilisering av komplementær kunnskap eller tilgang til sosiale sirkler og status (Coleman, 1988). Man kan også rette fokuset mot hvordan sosial bakgrunn kan forklare store deler av ulikhetene blant minoriteter i utdanningssystemet (Bakken, 2003; Støren, 2006).

3.2 Sosial bakgrunn

«Forskerne bak den ferske NOVA-undersøkelsen 5/2014 som slår fast at jenter er bedre på skolen enn gutter, mener at det ikke er nok å se på dette som et kjønnsproblem. De påpeker at den nye rapporten nok en gang forteller at elevenes sosiale bakgrunn har langt større betydning for læring enn kjønn.» (Backe-Hansen; Walhovd; Huang, 2014 s.21)

Når det gjelder minoritetsgrupper har Silje Noack Fekjær (2006) studert mestring av utdanningen blant minoritetsgrupper. Hun mener landgruppene som utmerker seg positivt i både grunnskole og videregående skole er Vietnam, Kina, India og Sri Lanka. Selv om asiatiske landgrupper presterer best i det norske utdanningssystemet, finner hun forskjeller mellom enkelte land. Tamiler fra Sri Lanka presterer ulikt fra elever fra Pakistan. De har kjennskap til Sri Lanka gjennom egne opphold i landet, og foreldrene har først og fremst formidlet og videreført kulturen og språket til barna sine (Prieur, 2004). Derfor kan vi anta at foreldrenes vektlegging av hjemlandets kultur og dens verdier i Norge vil kunne påvirke hvorvidt denne bakgrunnen får betydning for de norskfødte ungdommenes utdanningsaspirasjoner.

«På 30 år har andelen som tar høyere utdanning økt fra 13 til 30 prosent. Men tallenes tale er klar; foreldrenes utdanningsnivå har fortsatt betydning for hvordan det går med oss i utdanningssystemet. Det påvirker karaktersnitt i grunnskolen, hvilken studieretning man velger, frafall i videregående skole og gjennomstrømning i høyere utdanning. Det kan altså se ut som utdanning «reproduseres» og går i arv i generasjoner, samtidig som det generelle utdanningsnivået i befolkningen stiger.» (Ekren, 5/2014 s.20)

Vi ser at sammenhengen mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn har vært omtrent uendret over tid, og at både grunnskolepoeng og standpunktarakter har en klar positiv sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå. Barn av foreldre med høy utdanning har flere grunnskolepoeng og et bedre karaktersnitt enn barn av lavt utdannede foreldre. Andre analyser basert på SSB-statistikk over grunnskolepoeng og sosial bakgrunn viser at grunnskolepoeng i gjennomsnitt øker med nesten to poeng når foreldrenes utdanningsnivå øker med én enhet (Bakken, 2009). En annen analyse konkluderer med at effekten av foreldrenes utdanningsnivå er mindre når flere faktorer, som for eksempel familiens inntekt og sivilstatus, sees i sammenheng (Hægeland, Kirkebøen, Raaum og Salvanes 2013). Foreldrenes utdanning er med andre ord ikke ene og alene forklaringen på hvordan barna gjør det på skolen.

Sosial bakgrunn kan muligens være viktig for opplæringsresultat, men ikke minst ønsket videre opplæring. Dette er viktige punkter i eksempelvis Anton Hoems sosialiseringsteori, hvor ulike sosialiseringmønstre i skole og senere i yrkeslivet oppstår som ulike former for samspill mellom hjemmemiljø på den ene siden og yrkesmiljø på den andre side (Hoëm, 2010). Studien viser at klassereisen har vært størst blant barn fra etniske minoritetsgrupper, som samlet sett hadde dårligst økonomisk utgangspunkt og lavest utdanningsnivå (Hermansen, 2006).

Sosial bakgrunn er også betydningsfull for ungdommers utdanningsvalg. Forskjeller i skoletrivsel, tidsbruk på lekser og foreldrenes involvering i skolearbeidet har stor betydning både for skoleprestasjoner og valgmuligheter (Bakken og Elstad, 2012). Ungdommer med like karakterer, men med ulik sosial bakgrunn, tar ulike utdanningsvalg generelt, ved at de som kommer fra familier med lav sosioøkonomisk status oftere velger yrkesfag enn de som kommer fra familier med høy sosioøkonomisk status (Hansen, 2011).

Vi vet også at det er klare sammenhenger mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnas skoleprestasjoner. Foreldrenes utdanningsnivå har sterk sammenheng med informantens mestringsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2016). Foreldrenes inntektsnivå har også fått større betydning (Bakken & Elstad 2012). I tillegg har foreldrenes interesse for ungdommers skolearbeid stor betydning for de gode skoleresultatene (Forskningsrådet, 2014). Forventninger til utdanning varierer fra ulike sosiale lag. Ungdommer med høyere sosial bakgrunn søker seg til høyere utdanning og prestisjefylte yrke (Hansen, 2011; Reisel, 2014).

Skoleprestasjoner er knyttet til forhold ved ungdommens familier. Det er kjent, både internasjonalt og i Norge, at familiebakgrunn har stor betydning for utdanningsforskjeller. Forskjeller i økonomiske, kulturelle og sosiale ressurser i familien regnes gjerne som den viktigste årsaken til prestasjonsforskjeller (Bourdieu og Passeron, 1977; Boudon 1974 og Bakken, 2003). Minoriteter i Norge er overrepresentert i de lavere sosiale lag og har gjennomsnittlig dårligere levekår enn den norske majoritetsbefolkningen (Rogstad, 2001).

Hvordan minoritets elever verdsetter utdanning kan være forskjellig i familier med ulik sosial status og derfor kan prestasjonsforskjeller i skolen oppstå. Middelklasseungdom er mest utdanningsmotiverte (Hymans, 1953), mens det er motsatt for arbeiderklasseungdom. De er opptatt

av jobbsikkerhet og gode lønninger og dette kan man skaffe seg uten utdanning og gode eksamenspapirer. I tillegg mener de også at sosiale kontakter og flaks kan være viktigere. Aktiv deltakelse kan belønnes, slik som karakterer, ros fra læreren og vitnemål, men kan ha forskjellig betydning (Willis, 1977). Innen forskjellige sosiale grupper finnes det forskjellige verdiforklaringer som vektlegger varierende verdier og normer høyt. Vektleggingen av verdier og normer kan påvirke elevenes innsats og innstilling på skolen, og ungdommer fra lavere sosiale lag kommer særlig dårlig ut (Ogbu, 1991; Gibson & Ogbu, 1991; Steinberg mfl.; 1996). En stor andel innvandrere med lavt karaktergjennomsnitt søker seg videre til høyere utdanning (Mahendran, 2011). Dette drivet kan forklares med høyere «innvandrerdrev og aspirasjonsnivå» blant norskfødte barn med innvandrerforeldre (Hegna, 2013; Støren, 2009).

3.2.1 «Innvandrerdrev og aspirasjonsnivå»

Mange undersøkelser understreker i dag at unge med innvandrerbakgrunn presterer bedre enn det deres forutsetninger skulle tilsi, og at de er blant dem som leser mest lekser (Lauglo, 1996, 2010; Øia, 2012). Minoritetsungdommer lever med større grad av grensesetting og regler hjemme enn etnisk norske ungdommer, på bakgrunn av deres tette patriarkalske familieformer (Bakken, 2003; Øia, 2007, 2012; NOU, 2010:7). Dette kan til og med fungere som ressurser for innvandreres utdanningsatferd, og i noen tilfeller betraktes som sosial kapital for ungdommers utdanning (Leirvik, 2010, 2012).

Jon Lauglo (1996) fant i sin studie «Motbakke, men mer driv?» at innvandrere i norsk skole møter jevnt over mange flere utfordringer enn etnisk norske elever, men utviser ofte et ekstra driv for skolearbeidet. Dette drivet mente han blant annet har sitt utspring i at mange er religiøst aktive, at de er oppdratt til å respektere eldre, og at de gjennom skoler både blir disiplinert og at de satser høyt. Samtidig påpeker han at deltakelse i religiøst liv som regel medfører verdier som arbeidsomhet og positive holdninger til skolegang. Dette hevder Lauglo til sammen har resultert i at de arbeider hardere og mer målbevisst med skolearbeidet enn etnisk norske ungdommer.

Noen minoritetsungdommer leser mer bøker og de arbeider hardere med skolearbeidet enn etnisk norske ungdommer, spesielt gjelder dette jentene. Til tross for dette får etnisk norske ungdommer bedre snittkarakterer i skolen. Disse karakterforskjellene mener Øia (2012) sin undersøkelse trolig fungerer som en indikasjon på viktigheten av kulturell kapital i hjemmene, og da spesielt norsk kulturell kapital. Studien anga at unge med innvandrerbakgrunn har lavere grad av kulturell kapital enn majoritetselvene i undersøkelsen (Øia, 2012). Dette mener han kan være en viktig forklaring på

hvorfor minoritetselever samlet sett presterer dårligere enn majoritetselevne i både grunnskole og videregående opplæring (Øia, 2012). Det er derfor grunn til å anta at de etter hvert også mister motivasjonen for skolearbeidet. Øia (2012) drøfter ikke hvordan dette virker inn på ungdommenes driv og aspirasjonsnivå. Dette har blitt diskutert av andre forskere som finner at unge med innvandrerbakgrunn ofte sikter mot høystatusyrker, til tross for at de har mindre kulturell kapital i hjemmet (Engebrigtsen & Fuglerud 2009; Lauglo, 1996, 2010; Leirvik, 2012; Hegna, 2013).

Innvandrerungdommers utdanningsvalg fra ungdomsskole og frem til overgangen mellom videregående og høyere utdanning er studert av Hegna (2010, 2013). Hun påpeker i artikkelen «Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen, kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn» fra 2010, at ungdommers utdanningsaspirasjoner dreier seg om hvilke mål og ønsker de har for utdanning i fremtiden, og samtidig oppfattes aspirasjoner som et barometer på drivet og horisonten som ungdommer i skolen navigerer etter (Hegna, 2010, s.89).

Aspirasjonene bidrar til å mobilisere energi og utholdenhet med skolearbeidet, og resulterer i ulike grader av driv. Det er ikke nok at ungdommer har høye utdanningsaspirasjoner dersom de ikke også er villige til å gjøre det som trengs for å nå målene de har satt seg. Av den grunn skiller Hegna mellom aspirasjon i form av ren ønsketenkning, og den som er mer realistisk og realiserbar, og kaller dette henholdsvis for ideelle og reelle aspirasjoner (Hegna, 2010). Det å være bevisst på egne forutsetninger i opplæringen kan til syvende og sist være avgjørende for de faktiske mulighetene man har for å mestre, da dette legger føringer for innsatsen som legges ned i skolearbeidet.

«Innvandrerdriv» i utdanningen kan ha flere grunner (Lauglo, 2010), for eksempel foreldrenes høye forventninger og ønske om bedre sosial mobilitet, samt tette sosiale relasjoner innenfor et nettverk preget av gjensidighet, respekt, tillit og felles verdier, som bare er noen av dem (Backe- Hansen & Rydle, 2010). I rapporten «Mangfold og mestring blant flerspråklige barn og unge i utdanningssystemet» kan man lese dette (Ogbu, 1999, her referert i NOU, 2010:7, s. 49):

«Diskriminerende praksis tolkes av mange som et midlertidig fenomen, gjerne som et resultat av deres status som «utlending» eller på grunn av språklige problemer. De positive framtidssiktene gir dem likevel motivasjon til å jobbe hardt og finne kreative eller pragmatiske løsninger på problemer de står overfor.»

Det er de positive framtidssiktene som motiverer for skole og utdanning, men ikke diskrimineringen i seg selv. Dette ser man av utdraget over.

Minoritets elever jevnt over jobber hardere med skolearbeidet enn majoritets elevene, fant Øia (2012). Han sier så lite om hvor elevene får dette skoledrivet fra og av den grunn er det viktig å trekke frem Leirviks (2010) forskning om indiske og pakistanske ungdommer i Osloskolen. Det mest interessante av Leirviks funn i den forbindelse dreier seg om at de er takknemlige overfor sine foreldre. Foreldrene har gjennom migrasjonen gitt sine barn en bedre mulighet til en god utdanning. Det er dermed viktig for ungdommene å innfri foreldrenes utdanningsønsker, og dette kalles for «tilbakebetalingstankegangen». Minoritetsungdommer sammenligner deres hverdagsliv og muligheter med andre som er bosatt i foreldrenes hjemland. Dette bidrar også til noen perspektiver som for mange gir en følelse av takknemlighet til foreldrene for at de valgte å forlate deres hjemland. Foreldrene har også høye og klare forventninger til sine barn, men at de norskfødte ungdommene i all hovedsak er rasjonelle aktører som balanserer mellom foreldrenes krav, fremtidige goder og egne ønsker og interesser for fremtiden (Leirvik, 2010). En slik faktor er ifølge studien fordelaktig for å oppnå suksess i skolen. Leirvik mener at det er en forutsetning at foreldrene klarer å balansere sine utdanningskrav med kompromisser for å oppnå gjensidighet i relasjon med sine barn.

Samtidig mener Leirvik at foreldrenes forventninger overfor deres barn om utdanning i Norge, blir gjort effektiv i den grad ungdommene er klar over hva foreldrene har gitt avkall på (Leirvik, 2010). Hun konkluderer derfor at det som ligger bak ungdommens «driv» i utdanning handler om dimensjonene klasseposisjon, posisjon som synlig minoritet, migrasjonshistorie og sosial posisjon i deres etniske nettverk. Disse faktorene hevder hun kan gi ulik grad av sosial kapital for ungdommers utdanning (Leirvik, 2010).

Samtidig blir det fremhevet at klasseforskjeller kan ha avgjørende betydning, og at dette ikke bør undervurderes når man snakker om etniske forskjeller i utdanning. Derfor mener mange forskere at det tyder på at norskfødte barn med innvandrerforeldre har høyere aspirasjonsnivå og skoledriv enn majoritets elevene (Hegna, 2013; Støren, 2009). De høye utdanningsaspirasjonene det her siktes til, vil som regel bidra til å kompensere for deres lave sosioøkonomiske bakgrunn (Birkelund & Mastekaasa, 2009).

Minoritetsungdommers utdanningssuksess er preget av to ulike ståsted. Det ene er at språk og sosial bakgrunn til sammen forklarer mye av årsaken til minoritets elevers læringsutbytte og forståelse av opplæringen i skolen (Bakken, 2007). For å finne ut hvorfor flere dropper ut av skolen, må vi studere språkferdigheter og sosiale forskjeller. Denne tenkningen legger vekt på reproduksjon av ulikhet fra

generasjon til generasjon, ettersom språk og sosial klasse som regel er statiske faktorer hos individene (Bourdieu, 1984). På den andre siden viser det seg at verken sosial bakgrunn eller klasse har større betydning på skoleprestasjonene til ungdommer med innvandrerbakgrunn enn for majoritetsungdommer (Støren, 2009; NOU 2010:7). Her vektlegges minoritetslevers særegne driv og høye utdanningsaspirasjoner som de ofte har fått overført fra sine innvandrerforeldre.

Å opprettholde og forbedre familiestatusen er et sterkt insentiv til å oppnå suksess i skolen (Gibson, 1988). Å lykkes i utdanningen kan være viktig med tanke på å opprettholde eller styrke foreldrenes anseelse i sine nettverk både i Norge og hjemlandet (Din, 2006). Innvandrerforeldrene ser det slik at barnas utdanning kan symbolisere deres vellykkethet som foreldre. Dette er også noe som gjenfinnes blant etterkommere av innvandrere i Norge (Zhou og Bankston, 2001). Symbolverdien av de unges utdanning blir dermed større, og derfor blir det også viktigere at de unge velger «de rette» utdanningene.

Ifølge Bakken er det de med kulturell kapital som lykkes på skolen (Bakken, 2003, s. 50-60). De som har nok kulturell kapital vet hvordan de skal snakke for seg, har allmennkunnskap og er fortrolig med kulturelle distinksjoner. Kirsten Danielsen, forsker ved NOVA, viser til at «de som har kulturell kapital har kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å bruke informasjonen for å forbedre sin situasjon» (Danielsen, 2004, s. 125). På samme måte kan de orientere seg i samholdet, utdanningssystemet og kulturen. Alt dette utgjør den viktigste forklaringen ifølge Bourdieu. Han mener at de høyere klassenes barn stadig lykkes best på skolen på grunn av at de besitter den kulturelle kapitalen (1995). I tillegg trengs motivasjon. For at minoritets elever lykkes på skolen er det viktig at de er motiverte. Motivasjon er en drivkraft som får oss til å utføre bestemte handlinger og aktiviteter (Rosland, 2017).

3.3. Motivasjonsteori

Hva driver ungdommer til å agere? Motivasjon gir energi til atferd, men handler også om retningen på den atferden. To spørsmål kan stilles. Det ene er hva gir energi til ungdommens handling? Og det andre er hva som angir retningen på ungdommens handling? (Deci & Ryan, 2002). Hva er det som setter fart på ungdommers retning? Motivasjon gir stor styrke for muligheter til å utvikle kompetanse og ferdigheter, og retninger, hvilke handlinger ungdom velger å utføre. Hvor hardt anstrenger ungdom seg og hvor utholdende er de? Og hvor lenge fortsetter ungdommer med handlinger? (Deci & Ryan, 2002).

De tidligere studier peker på at vilje, instinkter og drifter har blitt sett på som viktige faktorer for motivasjon. Vilje handler om ungdommens ønsker, hensikter og tanker. Instinkt handler om tilbøyelighet til sinne, emosjoner, om de blir såret eller føler sympati. Slike tendenser vises i atferd. Drift er ungdommens indre krefter og ønsker, opprettholdt av homeostase som fører til motivert atferd (Reeve, 2002). Det neste er selvbestemmelsesteori, en teori som passer best i denne avhandlingen fordi den inkluderer både energi, hva som gjør at ungdommer beveger seg i en retning og hvilke aktiviteter de gjør (Deci & Ryans, 2002).

Videre er det aktuelt å skrive om indre og ytre motivasjon fordi indre motivasjon synes å være en biologisk drivkraft som gir følelse av glede og lyst. Indre motivasjon synes alle ungdommer synes å være iboende hos alle ungdommer mht. enkelte aktiviteter og er knyttet til en ekte interesse for den aktuelle aktiviteten (Deci, 1975). Aktiviteter og gjøremål kan også være ytre motivert, som å føle skam eller skyld hvis de ikke fullfører gjøremålet sitt, for eksempel å fullføre høyskoleutdanningen. Ytre integrert motivasjon forteller kort om læringssituasjonens verdi. For eksempel ser ungdommer læringssituasjoner som har en verdi. Ytre motivasjon innebærer at ungdommer ser at skolerresultater de får fra videregående skole har stor betydningen for å søke høyere utdanning.

I min avhandling tar jeg opp autonom og kontrollert motivasjon. Den autonome motivasjonen vil oppleves å komme innenfra ungdommene. Den type motivasjon involverer handlinger som er selvregulerende, og har vist seg å gi størst positivt utfall (Deci & Ryan, 2002). Kontrollert motivasjon, derimot, oppleves når ungdommer føler seg presset til å handle på en viss måte, eksempelvis ved at de blir presset utenfra ved at ungdommen får en eller annen form for belønning eller blir straffet. Ungdommer utfører handlingen for å føle seg som et verdig menneske, men er dermed kontrollert (Deci & Ryan, 2002).

Indre motivasjon handler om når ungdom som tar høyere utdanning får følelse av glede, opprømthet og fullstendig fokus, noe som betegner at han eller hun er i flyt. «Flow» er en tilstand der man fullstendig gir seg hen eller forsvinner i det man holder på med. Den gir en følelse av tilfredshet (Deci, 1975).

Ytre motivasjon kan deles inn i tre kategorier. Den første er eksternt regulert motivasjon, som betyr at ungdommer ikke kan bestemme selv. Det er en behavioristisk metode. Det handler om å motta en eller annen form for belønning. Når ungdom søker høyere utdanning forventer de en konsekvens når handlingen er utført. Den kan være enten positiv eller negativ. Det kan dreie seg om ungdommer som

strever med å fullføre høyere utdanning og som vil unngå å bli sett på som tapere (Vallerand & Ratelle, 2002). En person kan miste følelsen av seg selv som årsaken til gode resultater på grunn av ytre belønning og dermed føle seg som en brikke. Den type holdning kan føre til at ungdommer blir mindre indre motivert (Deci & Ryan, 2002).

Introjisert motivasjon bygger på at motivasjon er internalisert. Det kan for eksempel være en jente som skulle laget mat hver sjuende dag da hun var liten. Hun har ikke gjort det, derfor får hun straff av faren sin. Staffen tyder på at hun ikke kan gå ut og leke med vennene sine. Nå er hun voksen og lager mat hver sjuende dag fordi hun ikke vil føle skyldfølelse og skam (Vallerand & Ratelle, 2002).

Til slutt finnes integrert motivasjon. Integrert betyr at man gjør sine oppgaver fordi man har egne hensikter og vurderinger. Integrert betyr ekthet og ærlighet. Den er verken ytre eller indre motivert fordi den heller er viktig for moralske vurderinger og hensikter. Den er mer selvstyrt enn ytre motivasjon (Vallerand & Ratelle, 2002).

Ungdommer får også ytre motivasjon i form av læreres positive engasjement overfor sine elever.

«Kvaliteten på lærerne er mest avgjørende for gode resultater i klasserommet, mener forskeren bak en av verdens største utdanningsstudier. Professor Hattie har brukt femten år på studien, som rangerer 138 aspekter ved undervisning, og har funnet ut at kontakt og interaksjon mellom lærere og elever er den aller viktigste faktoren.» (Kjensli, 2009)

Læreren spiller en viktig rolle for elevenes læring. Deres kunnskap kan være avgjørende for å få ungdommer til å lære. Det vil si at relasjon til læreren, følelse av tilhørighet til skolen og venner på skolen, spiller også en viktig rolle. Gjennom ungdommens kjennskap og sosiokulturelle bakgrunn kan en lærer bidra til tilegnelse av deres verdier hos en elev. Lærerens profesjon, kjennskap til faget og presentasjon av faget har også stor betydning.

Lærerens kunnskap om tilpasset, differensiert og individuell opplæring innenfor et bestemt miljø, samt formativ vurdering, er viktig. Individuelle mål for ungdommer der de måles opp mot seg selv, er av avgjørende betydning. Det er også viktig at læreren har kunnskap om og håndterer klassesituasjoner riktig og bør ha en autoritativ lederstil. Samtidig er enkelte ungdommers opplevelse av kompetanse, tilhørighet og autonomi viktig. Videre vil jeg beskrive oppgavens neste begreper: Læring og identitet.

3.4 Læring og identitet

Læringsidentitet er et begrep som har blitt utarbeidet og utviklet av den amerikanske professoren og psykologen Stanton Wortham (2006) og innebærer at læring og identitet må studeres i sammenheng. Wortham låner deler av sitt tankegods fra det sosiokulturelle perspektivet, samtidig som han er inspirert av andre tradisjoner.

«En sosiokulturell tilnærming til læring handler om en prosess som finner sted gjennom sosial deltakelse og interaksjon med andre.» (Wenger, 1998, s. 1)

Det er den samme forståelse Lave og Wenger legger til grunn når de hevder at en læringsprosess er en identitetsprosess, der individet opplever å få en deltakende og aktiv rolle i et læringsfellesskap. Det vil si at læring er situert, og at en går fra å være en perifer (motsatte av sentral) deltaker til å bli en sentral og aktiv deltaker innenfor fellesskapet. Læringsfellesskapene omhandler grupper av mennesker som deler en felles interesse. Gjennom kontinuerlig interaksjon med de andre deltakerne blir de gradvis bedre på det de driver med (Wenger, 1998).

Dette ser ut som en videreføring av Vygotskys sosiokulturelle teori om den nærmeste utviklingssone. Nærmeste utviklingssone tilsier at læring kan finne sted overalt i samfunnet der mennesker interagerer. Å oppnå legitim sentral deltakelse innenfor et læringsfellesskap mener Lave og Wenger (1991) er selve nøkkelen til identitetsutvikling. Dette kan skape tilhørighet, og kan minne om det som tidligere forskere har diskutert som sosial kapital for utdanning. Sosiale strukturer kan betraktes som en sosial ressurs for individenes identitetsutvikling, selv om den ikke betraktes som avgjørende for individenes handlingsmuligheter (Østerud & Arnseth, 2008, i Østerud & Skogseth, 2008).

Mennesker er alltid i endring og vi blir forskjellige typer mennesker etter hvert som vi lærer nye ting (Wortham, 2006). Wortham hevder at en slik læreprosess imidlertid ikke respekterer de tradisjonelle grensene mellom skolekunnskap (faglig) og hverdagskunnskap (ikke-faglig), da han påpeker at kunnskap er en integrert del av den generelle prosessen der ungdommer kan utvikles (Wortham, 2006, s. 25). For å forstå ungdommers identitet som noe som griper inn i faglig læring, retter Wortham søkelyset mot den komplekse sammenhengen mellom det faglige og det ikke-faglige: *«Subject matter, argument, evidence and academic learning overlap with social identification, power relations and interpersonal struggles»* (Wortham, 2006, s. 2). Et slikt perspektiv på læring og identitet, oppstod gjennom tett oppfølging av læringsidentiteten til noen få elever gjennom et helt

skoleår (Wortham, 2006). Han observerte hvordan elever ble gitt en rolle av læreren og av medelever. Han viser flere eksempler på hvordan læreren responderer og attribuerer elevenes deltakelse og tilstedeværelse i klassen. I resultat påpeker han at dette ikke skjedde gjennom enkelthendelser, men utviklet seg over tid og påvirket elevenes syn på seg selv som lærende individer. Den ubevisste rollegivningen påvirket hvordan elevene presterte og oppførte seg på skolen, m.a.o. teori om selvoppfyllende profeti. Den selvoppfyllende profeti sier at forventninger til individer medvirker til at personen endrer seg i retning av forventningen (Svartdal, 2018), uavhengig av deres faktiske forutsetninger.

Rollemodeller kan oppstå gjennom mimikk og blikk, men også dialoger og tilbakemeldinger til enkeltelever i klassen. Etter dette funnet i sin klasse hevdet Wortham (2006) at akademisk læring involverer endring av kunnskap og kompetanse, og samtidig innebærer den endring i sosial væremåte. Derfor påstår han at sosial identifikasjon og faglig læring er dypt avhengig av hverandre. Wortham (2006) bruker begrepet «sosial identitet» for å forklare betydningen av sosiale relasjoner for individets læringsidentitet. Sosial identitet handler om hvordan ungdommer hele tiden posisjonerer andre og seg selv i spesifikke roller, som kan påvirke deres forståelse av seg selv som lærende individer. Wortham mener samtidig at det at «ungdommer posisjonerer seg» ikke kan sees uavhengig av konteksten der elevene blir gitt en rolle og hvor læringen skjer. For at vi skal kunne analysere hvilken rolle som blir gitt innenfor en spesifikk situasjon, hevder Wortham (2006), må vi kjenne til konteksten. Hvordan ungdommer oppfatter dem selv som lærende individer henger sammen med hvordan vi blir oppfattet av andre som er viktig for oss, samt de ulike maktstrukturer vi utsettes for i samfunnet. Denne mekanismen til sammen utgjør, kombinert med ungdommers personlige handlekraft, og den enkeltes læringsidentitet. Både sosial kapital og læringsidentitet må defineres ut i fra den enkelte ungdoms kontekst det studeres innenfor. Da denne avhandlingen bygger på et sosiokulturelt perspektiv på læring og identitet, som er i tråd med det ovennevnte, er det nærliggende å slutte at ungdommers læringsidentitet påvirkes og utvikles i takt med det sosiale miljøet de er en del av. Læring henger i tillegg sammen med ungdommers følelse av tilhørighet og felles mål innenfor gruppen. Nettverk og læringsfellesskap som ungdom tar del i, kan dermed få store konsekvenser for ungdommers utvikling av læringsidentitet, og dette relateres til deres identitet og sosial kapital. Det vil si at denne avhandlingen studerer ungdommers læringsidentitet, og settes i sammenheng med de sosiale og etniske ressurser den enkelte ungdom har tilgang til. I denne avhandlingen fungerer ungdommenes beretninger om etnisk nettverk og migrasjonshistorie som uttrykk for sosial kapital. Jeg vil nå undersøke identitetsbegrepet ut fra psykolog Erik Eriksons teori.

Identitetsbegrepet kommer fra den tyske psykologen Erik Erikson, kjent for sine teorier om personlighetsutvikling og psykososiale studier. Identitet er et stort begrep som har ulike betydninger, forståelser og innfallsvinkler avhengig av hvilken kontekst det blir brukt i. Erikson har presentert ulike faser som beskriver vår identitetsutvikling. Et tankeeksperiment for å bevise dette kan være at man ser i speilet. Hva er det man virkelig ser i speilet? Noen ser kjønn, alder, hudfarge, religion, hårfarge, personlig overbevisning osv. (Erikson, 2000). I min oppgave vil jeg presenterer noen aspekter ved identitetsbegrepet da de danner grunnlag for min forståelse (Tetzchner, 2001).

Erikson (1960)Eriksen skriver om ulike faser som forteller menneskets utvikling av identitet. Fasen jeg skriver om i denne oppgaven handler om den femte fasen i Eriksons (1960) psykososiale utvikling. Den handler om ungdomsalder. I denne fasen finner ungdommer ut at det er komplisert å identifisere seg med foreldrene sine. Derfor søker de nye veier til identifisering, samt annen sosial tilhørighet og et nytt syn på samfunnet rundt seg begynner å vokse frem (Tetzchner, 2001).

Den danske antropologen Laura Gilliam lanserte en mer konkret forståelse av identitet i kulturell forstand. Denne forståelsen kan gjøre det enklere å forstå innvandreres identitet i et komplekst samfunn. Gilliam har hentet mye av sin inspirasjon fra Jenkins.

«Uten repertoarer av identifikasjon ville vi ikke kunne forholde oss til hverandre meningsfylt. Uten identitet kan det være ingen menneskelig verden.» (Gilliam, 2009, s.25)

Gilliam skriver,

«Identiteter består ikke i en særegen og konstant essens, men alltid er det foreløpige resultat av en lang og kontinuerlig konstruksjonsprosess, som ethvert menneske gjennomgår.» (Gilliam, 2009, s.25)

Dermed gir denne forståelsen en endret identitetsprosess som skifter fra kontekst til kontekst, som ikke nødvendigvis er aldersbestemt eller stadiebestemt, slik Erikson (1960) hevder.

Gilliam beskriver identitet som ens egne personlige kjennetegn. Dette innebærer relasjoner til andre mennesker og til forskjellige kategorier og fellesskap. Identitet kan derfor spille en sentral rolle for alle, da det kan innebære kultur og fellesskap. Hennes identitetsforståelse er at identitetsprosessen kan endre seg fra kontekst til kontekst. Den trenger ikke være aldersbestemt eller stadiebestemt, mens

Eriksons (1960) teorier om utviklingsstadier handler om utviklingsstadier og består av åtte stadier. Det stadiet som er relevant i denne forskningen er «identitet og rolleforvirring». Det innebærer overgang fra ungdom til voksen (Tetzchner, 2001). Personlig identitet vil si individets opplevelse av sin egen plass i større sosiale sammenhenger. Gjennom personlig identitet kan en utforske verden og velge mellom ulike verdier og holdninger for å finne sin plass i voksenverden og være selvstendig. Dette kan føre til tanker om hvilken rolle en har i det store samfunnet og forskjellige grupperinger. Det kan være problematisk å finne ut hvor en skal, hvor en passer inn i (Eriksen, 2000).

Andre forskere deler identitetsbegrepet i to, og skiller mellom personlig og sosial identitet (Eriksen, 2008), eller individuell og kollektiv identitet (Henriksen & Krogseth, 2001). Disse begrepene, personlig vs. kollektiv og sosial identitet, har blitt brukt litt om hverandre (Erikson, 1960). Selv om begrepene har forskjellige betydninger fra forskere til forskere, er identitet et resultat av individuelle og kollektive faktorer. Identitet er ikke noe endelig, eller en statisk enhet. Det å snakke om identitet i bestemt form kan være en misforståelse. Vi kan heller snakke om at identitet er en uendelig prosess der noen elementer kan forkastes og noen legges til.

Identitet kan analyseres ut i fra tre nivåer (Barth, 1994; Jacobsen, 2002). Mikronivå handler om analyser av hver enkeltpersons livshistorie som et resultat av forskjellige sosiale erfaringer og refleksjoner rundt tilhørighet. Makronivået handler om den store samfunnsdebatten om nasjonale tradisjoner, historie og essensielle grenser som markerer forskjellighet, former og får form av å være «sunn fornuft». Samfunnsdebatten formidles gjennom medier, politikk og institusjoner, og er under stadig utvikling. Mesonivå handler om samhandling mellom individer og grupper. Her settes fokus på konkrete sosiale grupper og nettverk personer inngår i (Jacobsen, 2002, s. 39).

I alle kulturer forsøkes det å styrke identiteten, både personlig identitet og identitet som er utledet av medlemskap i sosiale grupper. Derfor spiller identitet en viktig rolle. En kan sterkt identifisere seg med en gruppe eller en side av seg selv, og jo viktigere blir det å styrke identiteten til den konkrete gruppen eller aspektet (Brewer & Hewstone, 2004). Hvis en ungdom virkelig har et behov for å ha en identitet for å føle seg i balanse, trenger den likevel ikke være den samme som en etnisk eller nasjonal identitet. Det er fullt mulig å være trygg på seg selv og sine verdier og normer osv., uten at man kan knyttes til en bestemt etnisk eller nasjonal identitet (Eriksen & Sørheim, 1994).

Anerkjennelse er viktig for gruppetilhørigheten. Anerkjennelsen som det tamilske miljøet har fått fra det etnisk norske samfunnet, kaller Engebrihtsen og Fuglerud (2009) «mønsterminoriteter». Det betyr

at norsk-tamiler er og oppfattes som arbeidsomme, veloppdragne og vellykkete i forhold til andre minoriteter. Det er lav arbeidsledighet og liten bruk av sosialhjelp i miljøet. En slik identitet kan skape et godt rykte om tamiler blant norske. Derfor kan tamiler lettere få seg jobb etter ferdig utdanning. Igjen kan dette skape motivasjon til å stå på egen bein og sosial mobilitet.

De tidligste internasjonale IEA-undersøkelser som inkluderte land i den tredje verden, viste at det nettopp er i land med de svakest utbygde utdanningssystemene at elevene setter mest pris på skolen (Husen, 1973). Bevissthet hos foreldrene om dårligere tilgang til utdanning i hjemlandet, kan gjøre det desto mer om å gjøre for dem at deres egne barn må gjøre optimal bruk av den tilgangen til utdanning som det nye landet gir dem. Derfor spiller motivasjon en sentral faktor i ungdommers utdanning.

3.5 oppsummering

Med dette kapitlet har jeg trukket fram sosial kapital, sosial bakgrunn, innvandrerdriv, og aspirasjonsnivå, motivasjonsteori og læring og identitet, som teorier som har blitt brukt i forhold til innvandrerungdoms utdanning. Det er mange faktorer som spiller inn i ungdommers utdanningssuksess. Foreldrenes aktive engasjement og deres positive oppmuntrende holdninger kan også motivere deres barn til å ha et positivt syn på skolen og dermed mestrer man skolehverdagen.

Sosial kapital innebærer de elementer som er viktig for norsk-tamilske ungdommers hverdag og sosial kapital i den forbindelse kan være vennskap, familie, kontakter med andre og forbindelse mellom forskjellige etniske grupper i samfunnet osv. Det anses også som nødvendig for informanter å knytte sammen disse nettverkene og samtidig kan de gå sammen for å støtte hverandre og oppnår suksess. Dette anses som nødvendig for videre samarbeid (Engebriksen & Fuglerud, 2009). Ifølge informanter er «verdsettelse av utdannelsen en viktig sosial kapital». Informanter gir et bilde av at høyere utdanning danner grunnlaget for deres sosiale kapital og de fremstiller at deres sosiale nettverk er like opptatt av utdanning som dem selv, og er dermed et motiv for å gjennomføre høyere utdanning.

«Sosial kapital er viktig på flere måter; den skaper økonomiske muligheter for innvandrerfamilier, med den vil ofte også bidra til et normativt press som motvirker familiebrudd og skilsmisser.» (Engebriksen & Fuglerud, 2009, s. 63)

Oppheim og Støren viser til at:

”Både sterk motivasjon og lav uttelling for utdanning fra hjemlandet er med andre ord forholdet som kan føre til svakere sammenheng mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg blant ungdom med innvandrerbakgrunn sammenlignet med ungdom med norsk bakgrunn.”

(Oppheim og Støren, 2001, s. 15)

I den sammenheng er det indre motivasjon spiller en viktig rolle fordi det kan knyttes til hvordan andre samfunnsmedlemmer vurderer norsk-tamilske ungdommers innsats i et samfunn. Selv om de fleste norsk-tamilske ungdommer klarer en vanskelig aktivitet noe som er lystbetont i seg selv, vil de stort sett oppleve at gleden og mestringsfølelsen blir enda større hvis noen andre ser dem og uttrykker at det de gjorde var bra, slik som at norske forskere mener tamiler er «mønsterminoriteter» og at tamiler kan kanskje anses som «godt integrerte» innvandrere (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009; NOU, 2010:7). Oppmuntringer kan kanskje øke norsk-tamilers innsats i det samfunnet de lever i, og ifølge dette kan kanskje også øke den indre motivasjonen blant norsk-tamiler. Dette er viktig for læringsaktivitet og -utfordringer.

Det er noe annet som også er viktig når det gjelder motivasjon; å delta i aktiviteter sammen med andre kan gi stor betydning for samarbeid og fellesskap. Derfor er samarbeidet mellom skole og foreldre en viktig faktor for å heve informantene sine kunnskaper og læringsaktiviteter. Gjennom et godt samarbeid kan man hjelpe og støtte hver enkelt til å mestre skole og samfunnsrelaterte utfordringer, og informanter kan oppleve sin mestring som noe positivt. Dermed kan det øke lysten til å gjøre enda større innsats for seg selv. Det blir til en god sirkel og kan kanskje gjenta seg, men i motsatt fall kan det bli mindre lystbetont og føre til lavere aktivitet som igjen kanskje kan føre til nederlag.

Gjennom samarbeid og fellesskap kan man skape personlig identitet for seg selv, som gjør deg til den unike personen du er og skiller deg fra andre.

«Denne retningen vil si at identitet er noe medfødt. Identitet er som en kjerne inne i mennesket, den er fast, forandrer seg ikke og lar seg ikke påvirke av ytre forhold. Denne retningen kalles en essensialistisk identitetsoppfatning.» (Aksnes, 2017)

Det kan for eksempel dreie seg om utseende, holdninger, kunnskaper, smak, kropp osv.

Samtidig kan norsk-tamilske ungdommer være del av et større fellesskap, inngå i ulike grupper og ha

en sosial identitet. *«Mennesket har ingen kjerne, og identiteten kan endre og utvikle seg over tid. Denne retningen kalles en konstruktivistisk identitetsoppfatning» (Aksnes, 2017).*

For eksempel gjelder dette bosted, interesser, politiske aktiviteter osv. Begge identitetstyper er avhengig av hverandre og utfyller hverandre. Derfor er det viktig å se sammenheng mellom de to teoriene når det gjelder norsk-tamilske ungdommer (Aksnes, 2017). Mitt bidrag er å se på disse teoriene relatert til norsk-tamilsk ungdoms utdanningsvalg og deres suksess. Disse teoriene vil bli brukt videre i diskusjonskapittelet for å forklare norsk-tamilske ungdommers motivasjon til utdanning.

4. METODISK TILNÆRMING

I dette kapitlet beskriver jeg hvordan jeg har gått frem for å finne svar på forskningsspørsmålet mitt «Hva motiverer norsk-tamiler til å ta høyere utdanning?» og drøfter hvilke metodiske betraktninger og overveielser jeg som forsker har tatt hensyn til. Innledningsvis drøfter jeg hvorfor jeg valgte kvalitativ metode. Deretter skriver jeg om hvorfor jeg valgte intervju. I det neste avsnittet redegjør jeg for utvalg av informanter, framgangsmåte, selve intervjuet og intervjuets gang. Herunder beskriver jeg tamilerens livserfaring som metode. Videre skriver jeg hvordan jeg har vurdert vitenskapens treenighet: generaliserbarhet, reliabilitet og validitet, samt hva jeg har gjort for at studien både skal være pålitelig og relevant for oppgavens formål. Deretter skriver jeg om transkribering. Før jeg beskriver min rolle som forsker og dens utfordringer, skriver jeg mine refleksjonsnotater. Til slutt kommer presentasjoner av hver enkelt informant.

4.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Kvalitative studier produserer kunnskap om menneskelig erfaring, enten beskrivende (fenomenologi) eller fortolkende (hermeneutikk), eller begge deler. Målet med kvalitative studier er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv (Polit og Beck, 2008).

I arbeidet med denne studien har jeg valgt en kvalitativ metode fordi det er kvalitative spørsmål jeg kommer til å stille mine informanter, og i tillegg valgte jeg denne metoden fordi jeg ønsket å få direkte svar og opplevelser fra informantene mine. En annen grunn til at jeg valgte denne metoden er fordi jeg skal avdekke hvorfor slike fenomener skjer. Dette kan ikke gjøres ved hjelp av kvantitativ metode, kun kvalitativ metode. Min datasamling foregikk ved å intervjuer norsk-tamilske ungdommer, og i fortolkningsprosessen var jeg (forskeren) selv instrument (Kvale og Brinkmann 2009). I en kvalitativ undersøkelse som denne vil utvalget aldri være representativt.

Jeg har med denne studien tatt utgangspunkt i et fortolkende perspektiv på informantene sine hverdagserfaringer og kunnskap. Det betyr at informantenes tanker og perspektiver ikke er statistiske og at virkeligheten er konstruert ut i fra deres egne erfaringer. Samtidig har jeg utviklet en fenomenologisk tilnærming til min studie, det vil si at jeg utviklet forståelse for informanters ulike opplevelser av hverdagslige erfaringer, og av forskningens tema (Postholm, 2010). Det er forskningens mål og hensikt som avgjør hvilke strategier som kan tas i bruk for å innhente tilstrekkelig informasjon for å oppnå forståelse for norsk-tamilske ungdommers hverdagserfaringer og kunnskap.

Kvalitative metoder gir mulighet til å komme frem til dybdekunnskap om få personer (Fuglestad, & Fossåskaret, 1997). Et kvalitativt forskningsintervju eller intervjusamtale vil gjøre det lettere for meg å forske og forstå dette utvalget jeg skal fordype meg i. Samtidig vil det kunne gi rom for uttrykk og ord om informantenes egne opplevelser, som gir denne kvalitative forskningen mer validitet.

Kvalitativ metode har blitt som en ansikt-til-ansikt samtale, der informanter bruker egne ord på å beskrive deres egne situasjoner og erfaringer. Åpne spørsmål ble valgt, da de åpner for at informanter kan komme frem med sin erfaring. Jeg valgte semistrukurert intervju hvor spørsmålsformuleringene ikke er nøyaktig skrevet ned, men jeg, ved hjelp av veilederen, formulerte i form av beskrivelser som intervjueren skal ta utgangspunkt i når informantene formulerer spørsmålet (Kvale & Brinkmann, 2009). Semistrukurert form gir retning på intervjuet og samtidig åpner den for å følge opp det som opptar informanter (Thagaard, 2009). Intervjumetoden gir mulighet til underveis å validere egen analyse og fortolkning av informanters svar (Polit & Beck, 2008). Ordinale samtaler med informanter gir økt kunnskap om personlige erfaringer, slik det er ønskelig i denne forskningen.

4.1.1 Hvorfor intervju?

Jeg valgte å bruke intervju som den best egnede metoden fordi deres formål var viktig og norsk-tamilske ungdommers personlige opplevelser av utdanningsvalg og deres sosiale mobilitet, gjenspeiler rundt temaer. Intervjuet kan beskrives som et håndverk. Jeg laget en intervjuguide sammen med veilederen min Per Hetland, og samtidig la jeg opp til å få mest mulig flyt i samtalen ved at spørsmålene ikke måtte følges slavisk. Intervjuguiden var inndelt med flere nøkkelspørsmål tilknyttet utdanningsvalg, interesse, motivasjon, foreldrenes involvering og nettverkets betydning osv. Foruten spørsmål om bakgrunns- og familieforhold, etnisk tilhørighet, migrasjonshistorie, læringsmiljø, identitet og språk, ble også mer detaljerte spørsmål om opplevelse av familien og kulturelle skikker inkludert i de individuelle intervjuene.

Mitt intervju er en forhandling av mening mellom meg og informantene. Den kan oppfattes som en hermeneutisk tilnærming, hvor jeg kan lære noe av informantene og endre min forforståelse underveis (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg fikk inntrykk av at informantene var åpne for å gi ærlige, nyanserte og utdypende intervjuer. Jeg har erfaring som pedagog og anser det som en styrke for å få til dette, og jeg tror det også gjør meg bedre i stand til å tolke hva informantene mener med det de sier.

Jeg vurderte ulike intervjukontekster og kom frem til at personintervjuer kunne være enkleste måte å gjennomføre med tanke på tilgjengelighet og tid. Fordeler med denne type intervju er at respondentene ikke tvinges til å tenke på en spesiell måte. De trenger heller ikke å ta hensyn til

hvordan jeg stiller spørsmålene, og de står fritt til å svare slik de selv ønsker. Den gir bedre innsikt og forståelse av problemstillingen og nyansene i problemer enn kvantitative datainnsamlingsmetoder (Sander, 2017). Denne metoden brukes gjerne i undersøkelser på et lite antall individer. På den måten kan man ta høyde for norsk-tamilske ungdommers subjektive erfaringer, som kan gi uventet innsikt i hvordan denne gruppen tenker (Langdridge, 2006). Deretter bestemte vi et sted der jeg og informantene kunne være i ro og være dypt konsentrerte i forskningsspørsmålet mitt. Hver av informantene ble enige om intervjusted, som var HumSam-biblioteket i Georg Sverdrups Hus, biblioteket på UiO. På den måten ville de være mest mulig konsentrerte, og intervjuene kunne gjennomføres i løpet av skoletiden. Intervjuprosessen var den viktigste prosessen i denne forskningen. Derfor begynte jeg i en tidlig fase med utvelgning av informantene (norsk-tamilske personer i høyere utdanning). Etterpå valgte jeg å gjøre meg trygg og komfortabel med forskningens teorigrunnlag. Deretter gikk jeg videre til å velge relevante informanter til intervju.

4.1.2 Utvalg av informanter

Mine kriterier til utvalget var at de måtte ha norsk-tamilsk bakgrunn og samtidig være studenter ved høyere utdanning. De ble valgt først og fremst med tanke på tilgjengelighet, samtidig som de etter mine utvalgsriterier var representative. Av ulike årsaker har jeg endt opp med et utvalg fra UiO, OsloMet (HiOA) og BI. UiO er et universitet og OsloMet (HiOA) er en offentlig høyskole, mens BI er en privat høyskole.

Det var bred enighet blant informantene om at de ønsket å ta høyere utdanning, og hvilke studier de går på, samt forhåpninger om god opplæring, var blant hovedgrunnene til at de valgte å gå på dette studiet fremfor andre studier. Dette tolker jeg som et tegn på at utvalget består av norsk-tamilske ungdommer fra familier som er meget opptatt av deres barns studier og utdanning. Det kan samtidig tenkes at det er informantene som er blant de faglig sterke elevene som valgte høyere og profesjonelle studier. Da jeg hadde begrenset tid til innsamling av data, syntes jeg det dessuten var viktigere å jobbe grundig med få informanter, enn å jobbe overfladisk med mange. På grunn av studiens tidsramme ble det valgt et lite antall informanter, slik at det ble mulig å gjøre grundige intervjuer og analyser.

Det er også vanlig å betrakte hver enkelt informant som en egen case innenfor en fenomenologisk tilnærming til forskningens metode. Det betyr at hver enkelt informant må forskes på individuelt, uavhengig av de andre informantene i «samme kategori». Riktignok måtte antallet «caser» være stort nok til å få variasjon. Gjennom intervjuene fikk jeg innsikt i meningene til informanter som går på master av høyere utdanningsløp, men også til studenter som går på første året. Med tanke på at det

kan være vesentlig forskjell i informantenes motivasjon og tanker om utdanning fra man begynner på første år til man avslutter bachelor og begynner på master, kan dette anses å være en trussel mot studiens gyldighet, samtidig som det på den annen side gir et mer variert utvalg. Før jeg startet selve intervjuet med informantene, begynte jeg først et prøveintervju med en informant.

Da valgte jeg en norsk-tamilsk jente som studerer ved UiO. Intervjuet foregikk på Tamil Ressurs og Veiledning Senter (TRVS) på Rommen fordi hun er leksehjelplærer der. Gjennom prøveintervju har jeg fått en personlig erfaring og kunne bli bevisst ulike feilkilder og min egen rolle som forsker i intervjusituasjoner. Jeg fikk tilbakemelding fra henne og hun sa at intervjuet gikk bra og jeg kan stille litt mer utfyllende spørsmål. Derfor ble jeg ekstra oppmerksom på dette og ville unngå en slik tabbe ved de neste formelle intervjuene som utgjør datamaterialet i denne studien.

4.1.3 Fremgangsmåte

Jeg har først og fremst kontaktet informantene selv på Blindern ved UiO og TRVS på Rommen. Gjennom personlig samtale og e-post følte jeg at det var lettere å fortelle om dette prosjektet, ettersom jeg er norsk-tamil selv, og bygge opp tillit hvor informantene er fullt opplyst om at deres identitet vil bli anonymisert og hvordan intervjumaterialet ville bli behandlet. Så fikk jeg positive tilbakemeldinger om at informantene gjerne ville delta i dette prosjektet, og de som har kontaktet meg på e-post, fikk bekreftet intervjuet av meg, og videre sendte jeg dem klokkeslett og dato for intervjuet. De som jeg kontaktet direkte svarte «ja» til et intervju, derfor fikk jeg lov til å ha et intervju med dem med en gang.

Jeg informerte selv hver av informantene om mitt prosjekt, og deres samtykke av deltakelse. Jeg fortalte dem om gleden av å få intervju dem. Med tanke på hvilken informasjon som ble gitt ut og hvordan det ble gjort, vil jeg påstå at kravene om at informantene skal være tilstrekkelig informerte har blitt overholdt. Videre kunne informanten trekke seg på hvilket som helst tidspunkt dersom man ikke lenger ønsket å delta, og det var selvsagt mulig å si at et spørsmål er for nærgående, eller at man ikke ønsket å svare. På bakgrunn av dette ble intervjuprosessen formelt satt i gang. Etter at informanten godkjente mitt prosjekt verbalt, satt intervjuet i gang.

4.1.4 Intervju

De tolv første intervjuene fant sted på Blindern, Universitetet i Oslo og de fem siste intervjuene fant sted på TRVS på Rommen. Siden jeg er leksehjelplærer på TRVS fikk jeg lov til å ha et intervju med norsk-tamilske leksehjelpstudenter som jobber der. Intervjuer er en svært tidskrevende metode og jeg måtte ta stilling til hvordan jeg skulle gjøre et utvalg av enheter som var tilstrekkelig til at jeg fikk belyst det temaet jeg ønsket å studere. På begynnelsen av intervjuet sa jeg at informanten skulle

fortelle meg hva de het, alder og hvilken utdanning de gikk på. Jeg følte ikke at informanten var nervøs eller usikker under intervjuet, men jeg følte at de anstrengte seg. De var meget selvsikre og komfortable og klarte å svare så godt de kunne. Jeg er veldig heldig med mine informanter fordi de klarte å åpne seg og dele sine erfaringer med meg som forsker, med samme tilhørighet og etniske bakgrunn. Det var ikke alle informanter som lot seg intervju, men andre var velvillig til å være med på mitt intervju. Jeg har erfart at ens erfaring ikke kan være helt lik andres erfaring, men noen erfaringer kan være noenlunde like. I intervjuet fortalte informanten om sin opplevelse om utdanningen.

Undersøkelsen har jeg registrert inn til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Meldeplikten er knyttet til sikker behandling av norsk-tamilske ungdommers personlige opplysninger og studier utført av UiO. Etter at jeg fikk min tillatelse fra NSD (personvernet), var jeg klar til å intervju informanter. Før de individuelle intervjuene formelt startet snakket vi litt om «været i Norge, deres bakgrunn, hvilke studieretninger informanter gikk og skoleopplevelse.» Jeg fortalte kort om meg selv og hvorfor jeg hadde valgt å studere pedagogikk. På den måten etablerte vi en uformell tone, og samtalen fikk en naturlig flyt. Ingen av de norsk-tamilske ungdommene virket særlig ansente under selve intervjusituasjonen. Alle mine informanter studerer på ulike studieretninger. Derfor var jeg opptatt av å spørre hver enkelt informant om hvorfor de valgte akkurat dette studiet og hvorvidt det var avgjørende for valget deres. De fleste av informantene fortalte at de hadde tatt andre studievalg tidligere, men at de av ulike grunner ikke ville studere den.

Den første informanten jeg intervjuet kan ha opplevd meg som nysgjerrig på det han hadde å si, da jeg var svært opptatt av at han skulle føle seg trygg i intervjusituasjonen, samt at jeg syntes alt han fortalte var både nytt og spennende. Det er en svakhet ved å opptre på denne måten fordi jeg ikke forholdt meg helt nøytral til forskningstemaet, noe som kan påvirke informantens posisjon og fremstillinger. Opplysninger skapes gjennom samspill mellom intervjuer og informant, og kan derfor ikke sees uavhengig av selve konteksten. Informanter fortalte om ulike sider ved temaene og vi diskuterte sammen.

Det var behov for tilleggsspørsmål fordi jeg ville sørge for å utdype temaet blant norsk-tamilske ungdommer. Dette kaller «probing» og kan her benyttes ved avklarende, utdypende eller detaljorienterte tilleggsspørsmål for å berike dataen (Postholm, 2010). Norsk-tamilske ungdommer som var mer tilbaketrukne «løsnet» utover i intervjusituasjoner. Når det gjaldt mine språklige

formuleringer virket det som at de fleste forstod det jeg sa. Likevel måtte jeg et par ganger omformulere spørsmålene dersom jeg skjønnte at informanten ikke hadde forstått et ord eller innholdet i en av setningene. For å unngå forvirring forsøkte jeg hovedsakelig å bruke hverdagslige begreper i mine spørsmål, men vurderte dette individuelt. Jeg intervjuet også noen informanter i etterkant fordi jeg hadde glemt å stille dem noen spørsmål. Tiden for intervjuet varierte fra informant til informant og hvor mye de utdypet svarene deres. Lengden på intervjuene varierte fra 35 til 45 minutter.

Jeg anonymiserte alle informantenes identitet. Det gjorde jeg ved å bytte ut opprinnelig navn med et annet navn slik at kjønn kom til syne når man leser disse navnene. Jeg har også endret informantens virkelige bostedsnavn og annen viktig informasjon som skolestedsnavn. Det er kun jeg som har informantens virkelige identitet og jeg som har tilgang til informantens informasjon.

Etter at jeg ble ferdig med intervjuene fikk jeg gode tilbakemeldinger fra alle. Noen informanter sa at det gikk veldig greit. Jeg spurte videre andre informanter om intervjuet, for eksempel om jeg kunne ha spurt annerledes eller liknende. Informanten sa at det var greit og jeg trengte ikke å spørre annerledes. Jeg føler at jeg og informanten var fornøyd, men hva informanten virkelig følte innerst inne, kan jeg egentlig ikke vite. Når det gjaldt foreldrene til informantens økonomi, var det en informant som sa at vedkommende følte seg litt usikker rett etter intervjuet. Informanten sa at jeg kunne ha forklart mer i begynnelsen. Etter hvert ble jeg forsiktig med å stille slike spørsmål. Etter intervjuet forklarte jeg informantene grundig hva økonomisk og kulturell kapital gikk ut på. På den måten kunne jeg lette deres usikkerhet.

Alle studentene var veldig travle med å skrive semesteroppgave og lese pensumbøker til eksamen, derfor kunne de ikke være med på intervjuet med en gang, men jeg ga telefonnummeret mitt til dem for å kontakte meg ved senere anledning. Noen var veldig ivrige etter å være med på intervju, og andre var litt tilbakeholden, spesielt jenter. Gjennom intervjuene har norsk-tamilske ungdommers livserfaring blitt belyst.

4.1.5 Tamilers livserfaring som metode

Livserfaringer har potensial til å åpne for tamilske ungdommers identitet, for eksempel hvordan de oppfatter seg selv, hvordan de forteller deres erfaringer og hvordan de har blitt den de er.

Livserfaring viser hvordan de identifiserer seg med deres miljø, sin egen atferd, og hva som gir enkelte verdighet og selviaktakelse. Denne avhandlingen bruker informanters livshistorie som:

«menneskers muntlige eller skriftlige selvbiografier, basert på deres egne fortellinger om livsløpet»

(Fossland og Thorsen 2010).

Norsk-tamilske ungdommers livshistorie gir en ramme for erfaringen. Den ble organisert og disse erfaringene ble brukt i forskjellige sammenhenger. En annen måte å si dette på: norsk-tamilske ungdommers livshistorie som et stort «mosaikkbilde». Norsk-tamilske ungdommers livserfaringer kan si mye om det kulturelle og historiske liv hver og en har erfart, om likheter og forskjeller hos dem. Ved å intervju dem vil jeg lettere forstå hvorfor de har blitt som de er. Med livserfaringene kan de konstruere seg selv, og skape mening i livet (Andrews et.al., 2000). Samtidig bruker jeg intervjuer for å avdekke samfunnsmessige og sosialkulturelle virkeligheter som norsk-tamiler inngår i.

Livserfaringen kan fremme åpen dialog mellom meg og informantene, og medvirke til et helhetssyn på dem og samfunnet (Schwartz, 2002). Å lære om tamilske ungdommer kan gjøre det mulig å forstå dem og hva deres meninger er. Den livserfaringen kan jeg bruke til å forstå norsk-tamilske ungdommers holdninger og oppførsel, og den er også influert av foreldrenes erfaring og miljøet rundt dem (Hagemaster, 1992). Disse livserfaringene kan fremme atferdsmønstre på tvers av kultur og ser individuelle forskjeller i det tamilske samfunnet.

4.2 Den vitenskapelige treenighet

Kvale (2006) gir en meningsfull beskrivelse av kvalitative studier. I følge Kvale (2006) brukes begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet mot kvalitative studier. Han skriver at begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet har fått status som en hellig, vitenskapelig treenighet. Den er sett som en positivistisk treenighet og den har blitt benyttet for å diskvalifisere den kvalitative forskningen. «*De synes å tilhøre en abstrakt sfære i en slags vitenskapens helligdom, fjernt fra hverdagens interaksjoner, hvor de tilbes i dyp respekt av alle sanne vitenskapstroende*» (Kvale, 2002, s. 158). Jeg beholder Kvales (2004) definisjoner fordi hans tilnærminger ikke avviser begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. Han forsøker å omdanne disse begrepene slik at de blir relevante for kvalitativ forskning.

4.2.0 Generaliserbarhet

Dette er det viktigste spørsmålet forskere skal stille: Er prosjektet representativt? Er mitt utvalg av norsk-tamilske ungdommer representativt for populasjonen? Forskeren kan forvente at andre forskere kan få samme resultat hvis de gjentar samme forskning og dermed kan generalisere funnene til andre populasjoner (Kleven, 2002). I min kvalitative forskning har jeg valgt et lite utvalg av norsk-tamilske ungdommer og gjennom forskningen kan jeg få kjennskap til dem, forståelse og meninger de har om utdanningsvalg og utdanningssuksess. Med denne forskningen kan jeg oppnå ny forståelse for norsk-tamilske ungdommer i høyere utdanning.

4.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet kjennetegnes ved at forskere ved gjentatt forskning kommer fram til samme resultat. Det kan oppstå noe feil i intervjusituasjonen, for eksempel at informanten ikke husker det informanten sa i det forrige spørsmålet og derfor kan dette føre til et selvmotsigende svar. Det kan også skje at båndopptakeren kollapser. Men jeg var heldig med båndopptaket fordi det ikke skjedde noen feil da jeg tok opp intervjuet på bånd. Reliabiliteten i intervju undersøkelse til denne avhandlingen ble derfor godt ivaretatt.

Reliabilitet handler også om hvor stabilt det vi måler er (Langdridge, 2006). Reliabilitet kan også si hvilken grad resultatene kan etterprøves. Høy reliabilitet betyr at alle uavhengige målinger andre gjør av samme fenomen alltid skal være identiske resultater eller konklusjoner. Hvis for eksempel en forsker gjennomfører samme problemsstilling og metoder som meg, må den andre forskeren komme frem til samme resultat. Hvis dette ikke skjer, betyr det at resultatet har lav reliabilitet. For å få et godt resultat, spiller troverdighet en stor rolle (Kleven, 2002).

For å få en god reliabilitet, burde norsk-tamilske studenter åpne seg for meg som forsker, og at forskningen kan utføres med en gjensidig forståelse av begge parter. Etersom jeg har samme kulturelle bakgrunn som informantene mine, kan dette prosjektet føre til et annet nivå. Tiltro til meg vil kanskje være lettere ettersom jeg er i samme situasjon som mine informanter og deler samme bakgrunn, og på den måten kan jeg få konkrete svar som er viktig for min forskning (Dahlum, 2015). Dermed vil også spørsmålet om etterprøvbarehet stilles. Forskningen er også reliabel hvis den kan gjentas eller etterprøves mer, og jo mer forskningen etterprøves, desto høyere kvalitet får den.

4.4.2 Validitet

Validitet handler om relevans eller gyldighet. Å validere betyr å «kontrollere og vurdere» studien og funnenes gyldighet. Ut i fra min avhandling og resultatene fra min avhandling, kan jeg trekke gyldige slutninger om det jeg har satt seg som formål å undersøke. En annen måte å si det på er at validitet handler om jeg måler det jeg ønsker å måle (Langdridge, 2006). Den sier noe om hvor valide mine forskningsresultater er. Høy validitet krever en teoretisk vurdering. Det er viktig at informanten min svarer på det spørsmålet jeg spurte om og har forstått mitt spørsmål riktig.

For å gjøre studien gyldig, måtte jeg derfor samle inn data som var relevant for forskningsspørsmålene mine, og jevnlig vurdere om jeg hadde tolket informasjonen riktig. Et kvalitativt forskningsintervju er dessuten fleksibelt med tanke på at informantene får snakke fritt om forskningsspørsmålene de selv anser som viktige, og jeg (forskeren) må derfor forandre spørsmålene mine underveis avhengig av hva informantene forteller. Dette kan være med å bidra til valid informasjon da man ikke begrenser seg til et sett forhåndsoppsatte spørsmål, men kontinuerlig vurderer hva som er nyttig og relevant informasjon med tanke på oppgavens formål.

Ytre validitet betyr at resultatene fra min studie kan generaliseres. Derfor regnes det for å gjelde en større mengde data enn denne studien har undersøkt. For eksempel kan min studie, der jeg har undersøkt et utvalg norsk-tamilske studenter, sies å gjelde alle norsk-tamilske studenter.

Er min forskning valid? Den er valid hvor informanten svarer på det jeg spør om. Jeg mener at informantene svarte genuint på det spørsmålet jeg stilte under intervjuet fordi jeg ikke har brukt noen faguttrykk eller vanskelige begreper. Jeg brukte vanlige ord som brukes i dagligtalen. Svarene fra informantene ga meg et helhetlig inntrykk av et syn. Jeg leste også informantenes svar i etterkant. Dermed kan jeg argumentere for at denne forskningen er valid, fordi forskningen er preget av livshistoriene til informantene som metode. Denne ga meg tilgang til informantenes erfaringer og opplevelser og adgang til en fri samtale. Intervjuene ga meg et resultat jeg faktisk var på utsikt etter. Intervjuene gav meg et greit helhetlig overblikk av problemstillingen min og jeg kunne også omformulere intervjuguiden min. Dermed fikk jeg svar på det jeg var ute etter og karakteriserer resultatene som valide.

4.3 Transkribering

Transkribering er, som mange omtaler det, kunsten å få overført tale fra lyd til skrift. Transkribering er ikke bare å skrive ned lydopptaket, men innholdet må forstås, både med tanke på innhold og lyd, og det må skrives ned uten å utelate noe (Kvale, 2002). Transkriberingsarbeidet mitt var på mange måter organisert i forkant, noe som gjorde det enklere å skrive ned på tekst. Jeg tok opp alle intervjuene på lydbånd fordi jeg ville sikre alt som ble sagt under intervjuene. Det betyr at de ikke inneholder de visuelle aspektene ved situasjonen, verken omgivelser eller ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Kvale, 2002). Alt som ble sagt ble registrert på et lydbåndopptak og med den kunne jeg videre gå tilbake og høre intervjuet flere ganger og forstå et helhetlig syn av informanten. Ingen informant følte det ubehagelig. Det var til sammen sytten informanter. Noen informanter har snakket

og forklart veldig mye til meg, mens andre har snakket lite. Jeg har skrevet alle intervjuene i Microsoft Word. Gjennom intervjuet har jeg erfart viktigheten av informanters syn, deres levemåter og ikke minst foreldrenes og deres nettverks rolle.

Jeg har lagret intervjuene i en mappe som ble lagret under informantenes pseudonymer, som gjorde det enklere for meg å ha system på hvor informasjonen var lagret. Det var lettere å transkribere fordi informantene snakket på norsk, ikke på tamil. Jeg er takknemlig for informantenes samarbeid og deres viljestyrke til å kunne dele deres erfaringer med meg. Samtidig takker jeg også for åpenheten i kommunikasjonen med meg. Uten deres samarbeid og frivillighet kunne jeg ikke ha fullført min masteroppgave vellykket.

4.4 Forskerens rolle

Min rolle som forsker er stor i hele prosjektet, noe som oppfordrer til en kompetent forsker. Min kompetanse er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som skapes. Kompetansekravet til meg ligger blant annet i at jeg har evne til å se betydningen av egen rolle i samhandling med informanter. (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er et asymmetrisk maktforhold mellom meg og informanter som kan påvirke intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne forskningen kan jeg oppleve asymmetri på grunn av aldersforskjellen mellom informanter og forsker. Informanter kan også være fortolkende under intervjuet. De kan analysere spørsmålene og svare slik som de forventer eller slik de ønsker å fremstille seg selv (Thagaard, 2009). Forskerens kommunikasjonsferdigheter, væremåte og reflekssive evner er derfor av stor betydning for kvaliteten på datasamling og analyse (Polit og Beck, 2008). Jeg måtte med denne studien være påpasselig på at jeg ikke gjorde studien min til et forum for å nærmere belyse mine egne toner, erfaringer og mitt teoretiske byggverk. Det betyr at jeg, etter beste evne, unnlot å trekke slutninger og bestemme meg for hvordan ting er i forkant av undersøkelsen.

Jeg som forsker må sikre at lover og regler ikke skal brytes og utgjør en risiko for alle oss samfunnsborgere og naturen. Forskningen min har vernet om personlig integritet, sikret frihet og selvbestemmelse, respektert privat- og familieliv og beskyttet mot skade og urimelige belastninger (NESH, 1999). Det er viktig at institusjonene legger til rette for å opprettholde og videreutvikle god forskningsskikk. Institusjonene skal sikre god og ansvarlig forskning. Institusjonene må formidle forskningsetiske retningslinjer til studenter, ved å sørge for opplæring i forskningsetikk og relevante rettsregler som regulerer forskningen. I den anledning har jeg hatt veileder Per Hetland som har lært meg god forskningsskikk (NESH, 1999). Jeg som forsker har respektert informantens autonomi,

integritet, frihet og medbestemmelse. Alle de ovennevnte kravene har jeg overholdt, derfor føler jeg at det er ingen måte jeg kan ha krenket noen i denne avhandlingen.

Emic og etic er begreper som brukes i samfunnsvitenskap som å beskrive ulike typer data (Morris, 1999). Emic betyr at jeg ser den norsk-tamilske kulturen med en innsiders øyne. Etic vil være motsatt betydning til emic, at jeg som forsker ser en norsk-tamilsk kultur fra utsiden. I en etic beskrivelse bruker jeg mine kunnskaper og forskningsordforråd. For å forstå norsk-tamilsk kultur kan begge tilnærmingene være nyttig. Jeg forstår å åpne meg for det informantene beskriver. Lindseth og Norberg (2004) kalte denne antagelse «bracketing». Det er antagelser som skal settes i parentes, men ikke forståelsen (ibid). Det er norsk-tamilske ungdommers formidling av sin «sannhet» som var viktig og interessant for meg å få tak i. Jeg er veldig klar over at min analyse ikke skal la noen faser styres av min forforståelse og mine oppfatninger av informantene. Jeg er veldig opptatt av norsk-tamilske ungdommers «verden» og jeg forsøkte å være etic i min tilnærming (Dahlberg, Dahlberg og Nyström, 2008), men å fortolke en tekst nærmere ut fra sin forståelse er unngåelig (Kvale og Brinkmann, 2009). Min forståelse som forsker både stenger og åpner; gir tilgang til noen former for innsikt og utelukker fra andre (ibid).

4.4.0 Mitt refleksjonsnotat

Intervjuguiden har jeg kunnet utenat og har tenkt mye på informantene og hvordan informantene kom til å svare på det jeg ville spørre om. Da jeg begynte intervjuet skjønte jeg at jeg ikke kunne stille spørsmålene i en rekkefølge. Derfor har jeg endret min stil underveis. Jeg ville ikke at informantene skulle gi sine virkelige navn til meg fordi jeg helst ikke ville vite det, da jeg ikke vil finne han/hun ved en senere anledning. Men jeg fikk telefonnumrene deres så jeg kunne ringe dem hvis jeg lurte på noe i etterkant. Lydbåndopptakeren min hjalp meg til å ha et helhetlig syn om hvordan informantene oppfattet mine spørsmål og deres reaksjoner. Samtidig har jeg også fått veiledning underveis fra veilederen min, Per Hetland.

4.5 Presentasjon av informantene

I dette kapitlet vil jeg synliggjøre informantens egne stemmer. Det mener også Postholm (2005, s.137) at informantens stemmer må løftes frem i fenomenologiske studier. Det fenomenologiske perspektivet tar utgangspunkt i den enkelte informantens opplevelse (Kvale og Brinkmann, 2009). Hvordan en informant opplever en situasjon, og hva informantene føler og tenker, er det som er av

betydning i den aktuelle situasjon. Det fenomenologiske syn handler om at virkeligheten er slik informanten oppfatter den. Det er å forstå og løfte fram sosiale fenomener ut fra informantens egne perspektiver, samt å belyse informantens eksakte beskrivelse og få tak i den sentrale mening (Kvale og Brinkmann, 2009).

Alle informanter snakket flytende norsk med meg i intervjuet, men det hendte at de enkelte ganger brukte tamilske ord for å forklare hva de mente, ellers forgikk hele intervjusamtalen på norsk. Av den grunn har informantene forenklet jobben min, ellers hadde jeg måttet oversette intervjuer fra tamil til norsk hvis de hadde snakket med meg på tamil. Jeg tok opp alle intervjuene på diktafonen og skrev ned alle intervjuer ved å høre direkte fra diktafonen min. På den måten fikk jeg ikke noen misforståelser. I denne avhandlingen har jeg ikke sitert alle informantenes stemmer for alle temaene, men valgte å være selektiv. Jeg ønsket å sitere så mange som mulig, men på grunn av plassmangel og lite tid var jeg ofte nødt til å håndplukke enkelte informanter. Enkelte ganger skjedde dette tilfeldig, andre ganger mindre tilfeldig. De ga meg informasjon om hvordan det er å være norsk-tamilsk i Norge. Jeg har gleden av å vise forskningen min til forskningsverdenen om en ny historie om norsk-tamilske ungdommer som tar høyere utdanning.

I det neste avsnittet vil jeg presentere informantene og deres bakgrunn. I kapittel fem vil jeg presentere datamaterialet fra intervjuene gjennom en tematisk fremstilling. Kategoriene er utarbeidet for å gi en rik og dyptgående forståelse av avhandlingens tema og problemstilling.

Guttenavn	Utdanningsløp	Begrunnelse for valg	Andre valg	Framtiden
Ajit	Bachelor i økonomi	Egen interesse	Forandret studievalgene sine flere ganger	Søker master
Amalathas	Studerer jus	Det ble ikke noe av fordi han ikke rakk å ta opptaksprøve til arkitekt.	Arkitektur først	Å bli advokat

Ilavalan	Studerer jus	Fordi han har hørt at det trengs flere folk i det yrke og kan tjene godt.	Planen var at han skulle søke ingeniørstudier	Å bli advokat
Nero	Studerer energi og miljø	Han er ikke interessert i det studiet etter hvert	Først ingeniørutdanning i maskin	Vil jobbe i Statoil
Piravu	Master i data	Han var nysgjerrig på data og ville finne ut hva data er for noe. Data er gøy, derfor valgte han det.	Han hadde samme interesse.	Å bli data ingeniør
Ananthan	Studerer jus	Fordi han trodde det var bra å studere. Han hadde ikke tenkt så mye på interesse, men tenkte bare på gøy.	Fordi han ikke hadde noe alternativt studievalg.	Å bli advokat.
Arul	Master i pedagogikk	Han vil bli lærer.	Han vil bli lege.	Han vil jobbe som lærer.

Jentenavn	Utdanningsløp	Begrunnelse for valg	Andre valg	Framtiden
Anna	Administrasjon & ledelse	Fordi den er bred og kan spesialisere	Hun hadde samme interesse hele tiden.	Å bli leder
Katiga	Går på pedagogikk og vil bli lektor.	Egen interesse	Samme interesse	Hun vil ta master i pedagogikk eller i psykologi. Etterpå skal hun ta PPU.
Nirmala	Hun går på spesialpedagog og vil fordype seg i audiologi.	Egen interesse	Hun gikk på barn- og ungdomsarbeider på videregående skole.	Hun vil jobbe med spesialpedagogikk eller på sykehus som audiolog.
Rajani	Tar bachelor i engelsk nå.	Egen interesse	Hun tok en annen utdanning fra før.	Å bli faglærer i engelsk. Hun vil undervise på videregående skole.
Samantha	Går på medisin.	Fordi hun likte naturfag og liker å snakke med mennesker.	Hun har hatt samme interesse hele tiden	Å bli lege.
Nicky	Går på klinisk ernæring.	Hennes interesse har vært samme hele tiden fordi hun har tenkt å studere innen helsefag.	Hun har tatt realfag på videregående skole og likte biologi og naturfag.	Vil jobbe på sykehus

Surithi	Går på lektorprogram.	Påvirket av læreren på skolen hun gikk på.	Hun hadde samme interesse hele tiden	Hun skal bli lærer.
Sara	Går på bachelor i biovitenskap.	Studiet gir henne stor bredde til å velge flere forskjellige jobbarenaer.	Samme interesse.	Hun vurderte flere alternativer til studiet, men innenfor det samme fagfeltet, realfag.
Sahana	Går på jus.	Fordi hun kan snakke med folk og diskutere.	Hun gikk på studiespesialisering, realfag. Da hun gikk på første året tenkte hun å bli lege, men det ble ikke noe av.	Å bli advokat.
Tharanja	Går på HR og personalledelse (Human Resources).		Hun var usikker på hva hun skulle studere. Hun hadde samtaler med venner, kjente, familie og skolen for å finne ut hva hun skulle søke. Til slutt fant hun denne utdanningen.	Vil jobbe som HR ansatt på sykehus

5. DATAPRESENTASJON

I datapresentasjonen ønsker jeg å presentere data som belyser min hovedproblemstilling: «Hvorfor velger norsk-tamiler å ta høyere utdanning?» Tre underproblemstillinger har strukturert datainnsamlingen:

1. Hva betyr kulturell og sosial bakgrunn for valg av høyere utdanning?
2. Hvordan påvirker oppvekst og sosialisering valg av høyere utdanning?
3. Hvordan formes motivasjon for høyere utdanning?

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra intervjuene, en drøfting av resultatene i lys av teori vil bli foretatt i kapittel seks. Jeg har forsøkt å gjenfortelle deler av informantenes livshistorier for å eksemplifisere, nyansere og utdype.

5.1 Kulturell og sosial bakgrunn

Norsk-tamilske ungdommer søker etter verdier og holdninger slik at de skal finne deres plass som voksne og selvstendige individer i samfunnet. Noen informanter er født og oppvokst i Norge, mens andre har kommet til Norge fra Sri Lanka da de var mindreårige. Alle informanter har på en eller annen måte lært både tamil og norsk, hver enkelt informant legger vekt på hvordan språk har betydning for deres framtid. Derfor presenterer jeg først norsk-tamilske ungdommers kulturelle bakgrunn, deretter deres sosiale bakgrunn.

5.1.0 Kulturell bakgrunn

Informantenes forhold til Sri Lanka kan være et vanskelig tema fordi informantene og deres familier opplevde en traumatiserende borgerkrig. Opplevelsen kan variere fra informant til informant. Noen informanter reiser jevnlig til Sri Lanka, mens andre ikke gjør det. Alle foreldrene er også opptatt av det som skjer på Sri Lanka fordi de er født og oppvokst der. I tillegg har de søsken og slekt som fortsatt bor der, derfor har foreldrene til norsk-tamilske ungdommer jevnlig kontakt med slekt og venner på Sri Lanka.

Katiga sier:

«Jeg har en tante som bor i Sri Lanka og hun er lektor. Hun er et forbilde for meg. Jeg har slekt også i hjemlandet og jeg snakker med dem også... .»

Katiga sin jevnlige kontakt med de nærmeste på Sri Lanka gir henne en sterk følelse av å være norsk-tamil.

Ilavalan sier:

«Jeg er veldig opptatt av det som skjer i Sri Lanka og den interessen har jeg fra barndommen av og den har blitt en del av meg. Jeg ble motivert av mine foreldre. Etter hvert ble jeg opptatt av samfunnet og det som skjedde rundt meg. Av den grunn har jeg byttet fra realfag til samfunnsfag.»

For ham kan det være viktig å holde kontakt med hjemlandet fordi han er engasjert og opptatt av det som skjer i hjemlandet og hvordan de har det der. I tillegg tenker han at han kan lære av den etniske krigen og hvordan folk takler hverdagslige problemer under vanskelige kår. Gjennom læring kan han øke sin kunnskap om samfunnet i hjemlandet og kan kanskje bruke dette i Norge i skolesammenhengen.

Nirojan sier:

«Jeg er født i Sri Lanka og kom til Norge da jeg var ung. Faren min bodde her i Norge i en periode, men han måtte dra tilbake til hjemlandet på grunn av oppholdstillatelsen. Jeg bodde sammen med mora mi her i Norge, men jeg snakker med faren min på telefon. Faren min kommer hit om sommeren for å besøke oss.»

For ham er det nødvendig og viktig å ha kontakt med hjemlandet fordi faren hans bor der, mens hans mor og søsken bor i Norge.

Nirmala forteller:

«Min bestefar og mor er døde. Jeg hadde kontakt med bestefaren min før han døde. Jeg har også besøkt dem hvert femte år. Jeg har lite kontakt med andre... .»

Etter at hennes mor og bestefar døde, har hun lite kontakt med de som bor på Sri Lanka. I dette tilfelle er det ikke så lett å ha kontakt med Sri Lanka fordi hun ikke har slekt eller venner der igjen som hun kjenner.

Arul sier:

«Jeg er født i Sri Lanka og kom hit da jeg var ung. Jeg har alltid vært kontakt med Sri Lanka fordi min slekt og tante bodde der. Jeg kan snakke flytende tamil og norsk. Jeg har lært norsk på skolen i Norge. Da vi kom til Norge kunne vi ikke ringe på grunn av manglende telefonforbindelse, derfor måtte jeg skrive brev til tante. Noen år senere fikk jeg opprettet telefonforbindelse med tanta mi. At jeg har kontakt med Sri Lanka skyldes at min tante og slekt fortsatt bodde der, nå når min tante er død har jeg bare kontakt med slekt og venner. Jeg savner stedet jeg ble født.»

Tamiler i eksil kan være patriotiske, språklige minoriteter, noe også disse informantene forteller. Foreldrenes bakgrunn er også en viktig faktor for at norsk-tamilske ungdommer fortsatt har en tilknytning til hjemlandet. For å belyse hvilke blandede erfaringer norsk-tamilske ungdommer viser til når de beskriver seg selv i en skolesetting, er det nødvendig å vise hvordan de identifiserer seg ut i fra ulike forståelsesrammer og i forskjellige settinger. Norsk-tamilske ungdommer danner relasjon med venner, familie og foreldrenes hjemland og i tillegg har de hverdagsliv og privatliv her i Norge som påvirker deres identitetskonstruksjoner. Informanter snakker også om utdanningen deres og den har en sentral plass i deres identitet. Alle informanter sier at utdanningen er viktig for dem og den gir trygghet.

Det finnes et ordtak på tamil og det lyder slik: «Hvis du mister morsmålet sitt, mister man sitt ansikt». Uttrykket betyr at en som ikke kan snakke morsmålet sitt, mister sin identitet. Ved å lære tamilsk, kan man ivareta den tamilske identiteten og føre den videre til neste generasjon.

Alle informanter forteller at de har lært språket sitt, tamil, på en eller annen måte. Noen informanter gikk på morsmålsundervisning på Tamilsk ressurs- og veiledningssenter (TRVS) og andre har lært det gjennom oppveksten. På skolen lærte de norsk. Det oppleves som veldig viktig å lære seg norsk fordi det er norsk som avgjør deres framtidige studiemuligheter.

Piravu sier:

«Jeg gikk på TRVS på Grorud samfunnshus for å lære tamil og det tamilske miljøet har påvirket meg. Når jeg er i det tamilske miljøet, vil jeg også være den samme som dem... .»

Her ser man betydningen av språkopplæring. Språk er identitetsskapende. TRVS hjelper tamilske barn og ungdommer til å lære det tamilske språket.

Amalathas sier:

«Jeg liker det å ha en utdanning, gjennom utdanningen kan jeg oppnå mange ting. Jeg valgte juss fordi juss harmonerer med min rettferdighetssans. Jeg har også reist til England for å studere. Både jeg, min bror og min søster har gått på TRVS... .»

Å lære flere språk kan ha flere fordeler, ikke minst i familier som er splittet mellom flere land.

Også Ananthan og Ilavalan gikk på TRVS for å lære tamilsk. Ifølge informantene er det viktig å lære både tamilsk og norsk. Norsk er viktig for videreutdanningen, mens språket tamil gjør at de kan ha kontakt med det tamilske miljøet og kan snakke med dem på tamil.

Santhija sier:

«Jeg gikk på tamilsk skole for å lære tamil. Nå er jeg tamilsklærer og hjelper andre tamilske barn... Nå studerer jeg medisin og da trenger jeg også å være flytende i norsk.»

Surithi forteller:

«Jeg lærte språket tamil både hjemme og gjennom den tamilske skolen. Den tamilske skolen er veldig bra. Jeg har alltid gått en klasse over. De som gikk sammen med meg var alltid eldre enn meg og derfor hadde jeg lært mye av dem. Jeg gikk der fram til tredje videregående. Jeg tok også tamil som valgfag på videregående. Jeg fikk bra karakter og den hjalp meg til å søke videre til høyskolen. Jeg snakker tamil med tamiler og norsk med andre, men jeg tenker ikke at de er tamiler og de er norske når jeg snakker med dem. Jeg tenker norsk direkte når jeg snakker med nordmenn. Jeg klarer også skille mellom norsk og tamil. Når jeg er sammen med norske, tilpasser jeg meg til norsk væremåte og omvendt med tamiler.»

Gjennom språkopplæringen lærer hun tilpasningsdyktighet.

Katiga sier:

«Jeg har tatt eksamen i tamil på nivå to. Etter det byttet jeg til fransk. Det gikk helt greit for meg. Skriftlig tamil gikk bra, men muntlig gikk ikke så bra. Jeg har ikke tenkt så mye på det tamilske språket som jeg burde. Jeg kan snakke tamil, og mine foreldre snakker tamil hjemme. Jeg og lillebroren min snakker norsk. Foreldrene sa til oss at vi skulle snakke tamil med hverandre da vi var barn, men ikke nå lengre.»

Førstegenerasjons tamiler snakker som regel tamil. De har brukt tamil store deler av livet og det kan dermed være vanskelig å lære et annet språk på grunn av manglende motivasjon eller muligheter. Norsk-tamilske ungdommer har tidlig lært begge språk, og dermed kan de lære å forholde seg til begge.

Språket er også et viktig kulturuttrykk og berører skillet mellom individualistisk og kollektivistisk kultur. Førstegenerasjons tamiler tenker ofte kollektivistisk hvor alle hjelper hverandre og er avhengig av hverandre. Når det gjelder norsk-tamilske ungdommers utdanningsvalg skjer ofte det motsatte, de norsk-tamilske ungdommene tenker ofte individualistisk, dvs. informantene sier selv at de står fritt til å velge utdanning, men de kan få gode råd og veiledning fra foreldrene og rådgiver. Men på den andre siden kan norsk-tamilske ungdommer velge kollektivistisk, der ungdommer finner venner og kjente på den skolen de går på. Gjennom denne prosessen kan kanskje norsk-tamilske ungdommer være sammen med sine venner for å jobbe hardt mot et bestemt mål.

Sara sier:

«Jeg passer på søsteren min, rydder og vasker hjemme. Jeg lager også mat til alle. Derfor «tjener» foreldrene på å ha meg hjemme. Det er alltid mat på bordet når foreldrene mine kommer hjem fra jobben. Huset er også alltid ryddig. Jeg er barnevakt når som helst og den er gratis.»

Hun vil hjelpe familien med dagligdagse ting som for eksempel lage mat og passe på søsteren sin. På den måten klarer hun å bidra til kollektivet. Samtidig diskuterer hun sammen med foreldrene sine om valg av utdanning og fremtidsplaner, men hun vil helst bestemme selv hvilken utdanning hun skal søke og fullføre.

Amalathas sier:

«Jeg ønsket en viss autonomi og klarer meg selv nå. Jeg bodde hos foreldrene før. Da jeg bodde hos foreldrene, måtte jeg forholde meg til familien og blir styrt av dem. Foreldrene trodde at det var godt for meg. De maste veldig mye. Da bestemte jeg å flytte ut av familiens hus. Det gjorde jeg, men jeg drar ofte hjem for å besøke min familie.»

Dette skjedde etter at han var i militæret. Han hadde ikke lyst til å være avhengig av andre og heller ikke at andre skulle styre ham.

Ajit sier:

«Jeg vil ikke søke medisin, men mora mi presset meg indirekte til å søke medisin. Når moren min hører andre norsk-tamilske ungdommer som kommer inn på medisinstudiet, sier hun til meg direkte at jeg kan også gjøre samme som dem. Faren min er mer åpen og støtte meg hele tiden. Både far og mor har støttet meg etter at jeg begynte på høyskolen. Faren min har hjulpet meg med leksene mine. Nå er jeg ferdig med bachelorgrad. Første planen er at jeg skulle ta master i siviløkonomi og få meg en jobb.»

Santhija sier:

«Jeg likte medisin fordi jeg liker naturfag og jeg liker å snakke med mennesker. Det er jeg som bestemte hvilken utdanning jeg skulle ta. Foreldrene har på ingen måte tvunget meg, men jeg fikk støtte fra foreldrene. Jeg vil gjøre det som jeg synes er riktig. Jeg har snakket og diskutert med andre venner og familie, men det er jeg som selv bestemte meg for å gå på medisinstudiet.»

Foreldrene har ingen utdanning og de var spesielt glade for at hun valgte medisin.

Surithi sier:

«Foreldrene mine har ikke påvirket veldig mye, men jeg har hørt flere ganger at jeg skal ta høyere utdanning siden foreldrene mine ikke hadde fått denne muligheten. Det er jeg som bestemte meg til å bli lærer, ingen andre. Jeg fikk ikke noe press hjemmefra. Mine foreldre har aldri sagt at jeg skal bli lege og ingeniør. Faren min sa til meg at utdanning er det jeg som velger, hvis utdanningen kan hjelpe meg å få en jobb i framtiden, så er det greit for ham.»

Foreldrene ville med andre ord ikke blande seg inn i hennes utdanningsvalg, kanskje fordi de ikke har kunnskap om universitetsstudier. Familien er samlet om at Surithis var bra.

«Jeg snakket med foreldrene mine om utdanningen min da jeg var yngre. Det tamilske miljøet er veldig glad i utdanning. Jeg har valgt selv hvilke utdanningen jeg skulle ha. Foreldrene har vært veldig viktige for meg. Jeg har aldri hørt fra foreldrene mine at jeg skal studere til lege eller forsker. De er opptatt av at jeg skal velge et studium som jeg passer til (...) og hvor jeg kan få jobb i framtiden. Foreldrene mine er veldig samfunnsengasjerte» (Sara).

Alle informanter sier at de bestemmer selv deres utdanning, men samtidig velger de utdanningen som gir respekt og en høy status både i det tamilske og det norske miljøet.

Informanter beskriver forholdet mellom individualistisk og kollektivistisk kultur som en «jeg-» eller «vi-kultur». Førstegenerasjons tamiler som har utvandret fra Sri Lanka har ofte tatt med seg deres kulturelle kollektivistiske bagasje fra hjemlandet og de er derfor mest opptatt av å forbedre levekår for seg selv og sine barn. Særlig blant den første generasjonen tamiler som valgte å emigrere til Norge, kan det være overrepresentasjon av tamiler med stor arbeidslyst og vilje til å klare seg i helt nye omgivelser. Førstegenerasjons tamiler har opplevd situasjoner som er uvant og vanskelige. Påkjenninger kan ha ført til psykiske belastninger, noe som kan ha ført til at tamiler søker sammen for å gi hverandre støtte. Det kan i en slik situasjon bli enda mer om å gjøre for foreldrene at barna må skaffe seg en skolegang for å klare seg godt i framtida, selv om det finnes motgang. Derfor kan det være viktig å være kollektivistisk. Deres kulturelle bagasje betyr at de tar hensyn til storfamilie og samhold, grupper eller det sosiale nettverket, som viktigst. Storfamilien omfatter onkel, tante, fetter, kusiner, besteforeldre, foreldre og barn. Deres barn ble født i Norge og kan kanskje ha lite kjennskap til foreldrenes kultur og bakgrunn, men de har kanskje lært av foreldrene om den kollektivistiske væremåte. De selv har stort sett gått på den norske skolen derfor har de også en fot i den individualistiske kulturen. Individualistisk kultur betyr at man er mer individsentrert, dvs. opptatt av seg selv og sin nærmeste familie.

5.2 Sosial bakgrunn

Foreldrenes høyeste utdanning gir et bilde av informantens familiebakgrunn.

Samantha sier:

«Min far gikk på grunnskolen og mora mi gikk på videregående skolen i Sri Lanka, men de har ikke formell utdanning fra Norge. Da de kom til Norge jobbet begge i et vaskerifirma. Mora mi gikk på norskkurs for å lære det norske språket og hun kan snakke norsk, men faren min gikk ikke på noe norskkurs, men gjennom sosiale kontakter med venner og kjente lærte han norsk. Foreldrenes mål var å tjene penger og forsørge familien, derfor har de ikke brukt tida på skole.»

Førstegenerasjons innvandrere hadde dårlige muligheter til å ta utdanning i Norge, i tillegg kunne det være at de hadde mye gjeld som skulle betales tilbake og familier som trengte omsorg, de måtte derfor prioritere å jobbe.

Surithi sier:

«Moren min gikk på første år på høyskolen i India. Faren min hadde ikke noe høyere utdanningen fra Sri Lanka, men jeg tror at han er ferdig med grunnskolen. I Norge har han tatt noen norskkurs for å lære norsk. Besteforeldrene mine har heller ikke noe utdanning. Mora mi lærte norsk her i Norge og hun begynte å jobbe etter kurset. Jeg har en bror og han gikk i barnehage. Etter at han begynte i barnehage, tok mora mi små kurser i norsk, samtidig tok hun opp fag fra videregående skole.»

Foreldrene hennes var innstilt på at deres barn skulle søke høyere utdanning, selv om foreldrene har lite utdanning. Far og mor kom fra forskjellige land, men begge har samme morsmål. Foreldrenes mål er samme. Det er Surithi som skal søke å fullføre høyere utdanning. Faren jobbet da han kom til Norge, noe som skyldtes at det ikke er lett å reise til India og gifte seg fordi det kreves mye økonomisk kapital. Selv om Surithi ikke sier direkte at foreldrene trengte penger for å gifte seg, ligger det bak kanskje den store økonomiske byrden.

Ilavalan sier:

«Faren min kom til Norge som student og han gikk først på folkehøgskole. Faren min jobbet i vaskeri, sykehus og i pizzabakeri. Deretter begynte han å utdanne seg. Da moren min kom til Norge, begynte hun å studere... .)»

Hans bakgrunn er ikke så forskjellig fra de to første informantene. Faren hans var student og han har jobbet for at han skal gifte seg og hente kona si hit til Norge.

Ananthan sier:

«Faren min var under utdanningen i Sri Lanka og mora mi var lærer. Faren min gikk på skolen og lærte seg norsk... Mora mi gikk på norskkurs, men hun hadde ikke tid til å fullføre noe utdanning her i Norge.»

De som har høyere utdanning vil kanskje at deres barn også går på høyskole og universitet, samtidig etterligner foreldrene som ikke har en utdanning de foreldrene som har høyere utdanning, slik at deres barn også gjør det samme som de gjør. Gjennom høyskole- og universitetsutdanning kan man endre norsk-tamilske ungdommers økonomiske vilkår.

Jeg har begrenset med data om klassetilhørighet, men klassetilhørighet kan motivere norsk-tamilske ungdommer til å klatre i det sosioøkonomiske hierarkiet. Utdanningen er et viktig verktøy for dem for å oppnå slike endringer.

Ilavalan forteller:

«Jeg vil plassere foreldrene mine i arbeidsklassen, fordi min far jobbet med lavt lønnsarbeid i Norge. (...) Min familie tilhørte også i arbeidsklassen i Sri Lanka. Foreldrene ønsker at jeg må fullføre en høyere utdanning og av den grunn valgte jeg å studere rettsvitenskap. Min utdanning kan gi status og jeg kan tjene bra. Samfunnet vi lever i er avhengig av utdanning og den gir sikkerhet i framtidige jobbmuligheter. Det er kanskje den eneste måten å klatre i samfunnet på.»

Her ser vi at Ilavalan vil ta høyere utdanning for å endre klassetilhørighet, samtidig vil han også tjene godt. Han kan se med egne øyne at foreldrene sliter med å jobbe som lavtlønnede og ufaglærte, noe som har gitt ham motivasjon til å fullføre universitetsutdanning.

Arul sier:

«Min mor var engelsklærer og min tante var tamilsk lærer i den offentlige skole og derfor tilhørte de middelklassen i Sri Lanka. I tillegg var faren min sekretær i et privat firma. Jeg gikk i barnehage, barneskole og videregående skole i Sri Lanka. Da jeg kom til Norge gikk jeg på folkehøgskole for å lære norsk. Deretter gikk jeg på videregående skole og fikk studiekompetanse. Så fullførte jeg bachelor i data og pedagogikk. Nå går jeg på masterstudiet. Derfor føler jeg at jeg nå tilhører middelklassen i Norge.»

Arul sier at han har både utdanning fra hjemlandet og her i Norge. Gjennom kompetanse fra begge land kan han styrke sin posisjon i Norge. Det kan også være lettere å få seg en jobb og han ser muligheten til å klatre i det sosiale hierarkiet.

Amalathas sier:

«Min far tok små jobber som renholder og hogget trær før han begynte å praktisere ingeniøryrket her i Norge, i Sri Lanka tilhørte vi middelklassen, men havnet i arbeiderklassen da vi kom til Norge. Samfunnet vi lever i er avhengig av utdanning. Gjennom utdanningen kan man skaffe seg et yrke, og den kan hjelpe oss til å klatre oppover i det sosiale hierarkiet.»

Informanter plasserer deres foreldre i forskjellige klasser i hjemlandet og i Norge. Informanten ser etter hvilke jobber og utdanning foreldrene hadde i de forskjellige landene og plasserer dem deretter. Informantene selv tar høyere utdanning og ser derfor en mulighet til å avansere i det sosiale hierarkiet.

5.3 Oppvekst og sosialisering

Mine informanter verdsetter fellesskapet, og både norsk og tamilsk språk og kultur. De sosiale nettverkene er i første rekke i det tamilske miljøet, men inkluderer etter hvert etnisk norske.

Amalathas sier:

«Flerspråklig kunnskap er viktig fordi jeg kan hjelpe minoritetsspråklige hvis jeg kan klientens språk. Derfor kan det å snakke tamil være en fordel for mitt yrke, advokat, og i tillegg kan vi inngå i nettverk sammen.»

Hans tankegang har et kollektivistisk preg, han vil samle mange og vil hjelpe dem så godt han kunne.

Ilavalan sier:

«Jeg fikk god hjelp fra venneflokken. Jeg trengte ikke å gå til læreren fordi venneflokken visste alt og jeg har jobbet sammen med alle i klassen. Jeg hadde også en fetter som gikk på samme skolen. Min søster går på samme skole nå.»

Venneflokk er en viktig støttespiller for Ilavalan til å løse oppgaver på skolen. Han kan mestre skolen sammen med sitt nettverk.

Piravu sier:

«Jeg får hjelp gjennom seminargrupper på skolen. Hvis jeg står fast kan jeg gå til læreren og spørre. Jeg kan også spørre venner. Jeg kan også få mye informasjon fra internett.»

Her ser vi nettverkets betydning igjen. I tillegg kan han bruke PC for å løse hverdagslige problemer og har kontakt med andre personer via PC. Han bruker både menneskelige ressurser og teknologiske verktøyer for å mestre skolen.

Nero sier:

«Jeg hadde mange venner på skolen. Jeg har ikke noen problemer med nettverket mitt. Jeg har lært norsk ganske tidlig og jeg fikk hjelp også fra andre norske ungdommer. Jeg bodde på asylmottaket først, så flyttet jeg til Oslo, da fikk jeg hjelp også fra norske ungdommer. Jeg tror ikke nettverket har påvirket utdanningsvalget mitt.»

Nero lærte ganske fort språket gjennom et omfattende nettverk. Selv om hans nettverk ikke påvirker direkte hans utdanningsvalg, kan det hende at vennenes holdninger kan ha påvirket ham til å velge høyere utdanning.

Nirmala sier:

«Mitt nettverk på videregående hadde liten påvirkningen. Min slekt har påvirket meg mye. Foreldrene mine har diskutert med meg skolen og skolefag. Jeg jobbet da jeg gikk på andre året på videregående (...) Alle kjenner alle i Molde. De er veldig opptatt av barn som skal få seg en utdanning. I Molde har vi også en tamilsk lege.»

Mine informanter gir uttrykk for at tamilene har sosial omgang seg imellom. Norsk-tamiler kan kanskje verdsette fellesskapet, noe som bidrar til ivaretagelse av tamilsk språk, kultur og etnisk identitet. Foreldre og slekt er mye eldre enn venner, derfor kan det være en grunn til at de heller hører på foreldre, snarere enn venner.

Sosialisering handler om samhandling med andre mennesker, for eksempel at norsk-tamilske ungdommer samhandler med etnisk norske, som gjør at de gradvis vokser inn i kulturen, gjør den til sin egen og dermed blir en del av samfunnet. Når det gjelder sosialiseringen er det viktig å ha begreper som oppdragelse og dannelses. Gjennom morsmålsopplæring og opplæringen i norsk får informanter opplevelser som gir dem til et bilde av den norske verdenen. Informantene kan samhandle med voksne fra den tamilske kultur og samtidig ha kjennskap til det norske samfunnet. Slik blir deres utvikling i forhold til samfunnets krav bedre, og norsk-tamilske informanter blir kompetente til å fungere godt i et flerkulturelt samfunn. Samtidig sosialisering vil bidra til å forme individets identitet, dette vil skje med de påvirkningene individet tilegner seg fra alle andre rundt seg. Identiteten er igjen et speilbilde eller et kjennemerke av ens kulturelle verdier. I den forbindelse er Tamilsk ressurs- og veiledningssenter (TRVS) viktig i det tamilske miljøet. TRVS tilbyr skole for tamiler og de gir leksehjelp til norsk-tamilsk ungdom. Tamiler får informasjon om

utdanningssystemet i Norge, noe som igjen kan ha betydning for norsk-tamilske ungdommers utdanningsvalg. Det kan øke deres intellektuelle kompetanse hos norsk-tamilske ungdommer i Norge. Det tamilske samfunnet er engasjert i utdanning, og bidrar gjennom TRVS, og hovedmålet er at norsk-tamilske ungdommer skal bli skoleflinke. TRVS blir brukt som en sentral ressurs fra grunnskolen til videregående skole. Der foregår også morsmålsopplæringen. Norske-tamilske ungdommer bruker ikke TRVS når de begynner på høyskole og universitet. TRVS er opprettet av det tamilske samfunnet for norske-tamilske barn og unge.

Gjennom TRVS som en paraplyorganisasjon, kan alle tamiler samles og representere det tamilske samfunnet i storsamfunnet. Gjennom deres arbeid har TRVS hjulpet mange norsk-tamilske unge til å bli ressurssterke deltakere i det norske samfunnet. Deres arbeid går ut på at de skal gi leksehjelp til alle unge fra første klasse til videregående skole. Leksehjelp betyr i hovedsak matte, naturfag og samfunnsfag. Videre vil de gi tamilske barn god hjelp i utdanningen, at de oppnår gode karakterer, og utveksler ressurser med andre tamiler i eksil, samtidig som norsk-tamilske ungdommer utvikler sin identitet. De kan også jobbe for kvinner og likestillingen blant tamilske kvinner. For TRVS har «fellesskapet» alltid vært viktig. Det er viktig å holde sammen og stå sammen for å møte de utfordringene man har i samfunnet.

Surithi mener:

«Tamilskolen er veldig bra. Jeg har hørt om tamilskolen på Rommen. Det er veldig mange som går der... .»

Arul sier:

«Jeg kjenner TRVS personlig. Jeg er leksehjelplærer på TRVS og der kommer mange tamilske ungdommer for å få hjelp til å fullføre deres ungdomsskole og videregående.»

Amalathas sier:

«Jeg og min bror og søster har gått på TRVS, og min søster og bror har mange venner der. Noen tamiler der fokuserer veldig mye på utdanning. Andre brydde seg ikke om skolen i det hele tatt. De var bråkmakere. Det var ikke mange av dem, heldigvis. Foreldrene mine sier at jeg skal holde meg unna bråkmakere. Tamilskolen var én gang i uke. Min søster gikk også på leksehjelp. Min søster og bror har tamilske venner der.»

Ilavalan sier:

«Jeg gikk på TRVS og lærte morsmålet mitt. Jeg fikk ikke noe tilrettelegging på skolen. Jeg ble anbefalt å gå på leksehjelp og jobbe hardere enn de andre. Jeg hadde også en egen ordning på videregående. (...) Søndag hadde jeg leksehjelp fra tiende klasse til tredje videregående.»

Piravu forteller:

«Jeg gikk på TRVS Grorud for å lære engelsk. Jeg gikk også til en privatperson for å lære matte.»

De fleste informanters identitet preges av norsk-tamilsk kultur. De ønsker å beholde den tamilske identitet og samtidig vil de integreres i det norske samfunnet for å fungere optimalt. Men de ser TRVS sin betydning fordi det er en skole som hjelper de fleste tamiler til å fullføre grunnskolen og videregående, og i tillegg driver de morsmålsopplæring.

I tillegg til morsmålsopplæring og leksehjelp fungerer den tamilske skolen som et slags sosialt sted for tamiler. Gjennom TRVS kjenner de fleste tamiler i Oslo hverandre godt. De uttrykker takknemlighet til foreldrene for at de fikk muligheten til å lære seg det tamilske språket og kulturen gjennom deres deltakelse på tamilskolen.

Arul sier:

«Tamilskolen er en ressurs som har gjort studievalgprosessen enklere for norsk-tamilske ungdommer. Jeg begynte i tillegg å jobbe på en av tamilskolene som frivillig lærer, og jeg er knyttet til dette senteret. Samtlige av ungdommene viser også til eldre tamilske ungdommer de ser opp til, og som studerer til eliteyrker. Man har et spesielt ansvar ved å være tamil, ettersom man fungerer som rollemodeller for yngre tamiler. Det er blant annet forventet av de eldre ungdommene at de kommer på tamilskolen for å hjelpe de yngre med å ta riktige utdanningsvalg.»

TRVS har ytet en stor samfunnsinnsats og fått påskjønnelse fra flere hold:

«Tamilsk ressurs- og veiledningssenter og dets aktive medlemmer har siden 1992 mottatt priser for innsats og engasjement i samfunnstjenester på ulike områder. I 2003 fikk Tamilsk ressurs- og veiledningssenter (TRVS) kr. 12.000 fra Unni og Jon Dørsjøs minnefond, for sitt

arbeid for tamilene i Norge. Unni og Jon Dørshjøs Minnefond forvaltes av Norske Kvinners Sanitetsforening, som årlig utnevner mottaker i overensstemmelse med Unni Dørshjø. Kunstnerprisen fikk TRVS i 2005 først og fremst for sin mangeårige frivillige innsats som initiativtaker og tiårig leder for Tamilsk ressurs- og veiledningssenter i Oslo og den enestående innsatsen gjennom å fremme barnas selvfølelse og kulturelle kompetanse gjennom opplæring i dans og musikk, ofte i kombinasjon med morsmålsundervisning og leksehjelp. Stovner bydelspris i 2005 har utdelt til TRVS 40 000 kroner av bydel Stovner for å lage et dokumentasjonsprosjekt og OSLO prisen er en årlig pris på kr 50 000 som tildeles en organisasjon eller et kommunalt tjenestested som har gjort en særskilt innsats for å gjøre Oslo til en romslig og inkluderende by i 2006.» (Sivanesan, 2011)

Tamiler kan kanskje ha forpliktende tillitsrelasjoner innenfor sine tamilske nettverk, dvs. kollektiv solidaritet. I den forbindelse spiller TRVS en viktig rolle. Norsk-tamilske ungdommer lærer seg morsmål gjennom TRVS, mens det norske språket lærer de gjennom den norske skolen. TRVS kan gi norsk-tamilske ungdommer noen fordeler i utdanningssystemet og fungere som sosial kapital for ungdommene i deres utdanningsvalg. Det er tamilers felles mobilitetsprosjekt. Denne sosiale kapitalen blir synlig gjennom tamilers høye utdanningsaspirasjoner og harde arbeidsinnsats. Imidlertid kan kanskje dette tette nettverket også fungere kontrollerende på tamilenes liv. Å drive TRVS er ikke lett og de trenger hjelp fra voksne tamiler. Først og fremst engasjerer foreldrene seg i deres barn, og samtidig kan unge også engasjere seg i TRVS for å støtte deres arbeid. Foreldres engasjement i utdanningen er derfor viktig.

Informanter forteller at deres foreldre i høy grad har engasjert seg i deres studier. Informanter sier at selv foreldrene som ikke har så mye kunnskap om høyere utdanning, klarer å engasjere seg. Foreldrene klarer å formidle deres kunnskap til tross for at de ikke er godt kjent med det norske utdanningssystemet, fra grunnskolen til videregående utdanning. De går regelmessig til utviklingssamtaler og foreldresamtaler med skolen for å høre hva læreren har å si om deres barn.

Ilavalan sier:

«Foreldrene mine gikk regelmessig på foreldresamtale og utviklingssamtaler på skolen. Foreldrene var veldig interessert i min utdanning. Jeg fikk også veiledning av læreren, fordi jeg måtte forbedre noen fag slik at jeg skulle få en bedre karakter. Veiledningen hjalp meg til å heve karakterene gjennom skoletida. Faren min hjalp meg da jeg trengte språklig

ferdigheter og samfunnskunnskap, men mor hjalp med matte. Foreldrene ønsket at jeg skulle velge profesjonsstudier som medisin, ingeniør og juss, men samtidig sa [de] også til meg at jeg skulle være fri til å velge.»

Foreldrene her viser engasjement for deres barns vei. Å gå regelmessig til samtaler viser at de er veldig opptatt av deres barns utdanning og vil hjelpe barna ut av vanskeligheter.

Surithi sier:

«Jeg hadde foreldremøte på skolen og foreldre var alltid til stede på møtene.»

Foreldrenes engasjement var nyttig fordi det hjalp henne til å gå på privatskole og foreldrene betalte for henne. At hun klarte å komme inn på universitetet skyldes kanskje hennes stå-på-vilje og foreldrenes sterke engasjement.

Ananthan sier:

«Jeg hadde ikke så mye foreldresamtale på skolen og foreldrene hjalp heller ikke til med leksene mine. Jeg fikk heller ikke så mye veiledning fra lærer. Da jeg gikk på privat videregående, hadde vi ikke noen foreldremøter. Foreldrene mine passet veldig mye på meg fordi jeg måtte gjøre det bra på skolen og jeg fikk mye kjeft av foreldrene mine, spesielt av moren min. Foreldrene sa at jeg måtte studere, gjøre leksene og gå på skole. Til slutt reiste jeg til England for å fullføre videregående skole.»

Foreldrene har kanskje ikke nok kunnskap om hans utdanning, men de er engasjerte. De vil at Ananthan skal gjøre det bra på skolen. De står bak ham hele veien. Foreldrene har ikke vært med på noe samtale med skolen og det skiller Ananthan fra andre. Det kan hende at foreldrene ikke vet hvordan de skal hjelpe ham. Foreldrene hadde kanskje ikke nok kunnskap om skolesystemet i Norge.

Thaya sier:

«Jeg skal velge det jeg ønsker å studere, og mine foreldre har alltid støttet mine valg. Det er jeg som skal jobbe resten av livet. Foreldrene har hjulpet meg da jeg gikk på forskjellige skoler og de hjalp også da jeg ble sliten og trøtt i hverdagen. På barneskolen og i barnehagen trengte jeg ikke så mye faglig hjelp, men på slutten av ungdomsskolen trengte jeg hjelp i matematikk og jeg fikk hjelp av moren min. Foreldrene var alltid med på foreldresamtale. Læreren har gitt veiledningen til foreldrene mine og foreldrene mine videreformidlet til meg. Jeg har også vært til samtale med læreren.»

Selv om foreldrene ikke helt visste hvordan de skulle hjelpe barna direkte, har de skaffet seg hjelp utenfra. Foreldrene kunne ikke det norske språket godt. Til tross for at foreldrene ikke har hatt så mye kunnskap om utdanning, viser det seg at deres verdsettelse av utdanning kan føre til engasjement. Det er ikke bare engasjementet som gjør at norsk-tamilske ungdommer klarer seg bra i utdanningen, men foreldrenes støtte til å kjøpe verktøyer kan muligens hjelpe ungdommer til å mestre skolehverdagen. Verktøy kan være datamaskin, elektroniske bøker og vanlige bøker, skrivesaker, kalkulatorer osv.

IT-løsningene utgjør en sentral infrastruktur for skolen og studenter.

Arul sier:

«Jeg har en bærbar PC hjemme. Jeg bruker den hver dag for å søke fagrelatert stoff fra Google og YouTube. Jeg brukte også PC veldig mye da jeg gikk på informatikk. Jeg måtte laste ned programmer fra PC for å løse semesteroppgaven. Jeg brukte også PC i skolen for å gjøre innleveringsoppgaver. PC var et veldig viktig verktøy for meg. Jeg kan ikke være uten PC. Det har blitt en del av hverdagen min. Hvis jeg søker på jobb, kreves det kjennskap til data. Jeg har jobbet også flere steder både på offentlige og private arbeidsplasser og der er det veldig viktig å håndtere PC. De fleste jobber krever PC-kunnskap, hvis du ikke kan, får du ikke jobb. Jeg har jobbet hos politiet, der foregikk via PC.»

Nicky sier:

«Jeg gikk på videregående skole. Der fikk jeg låne bøker og PC. Hjemme hadde jeg også PC.»

Surithi sier:

«Jeg har en stasjonær PC hjemme. Barneskolen brukte jeg verktøyet «Paint» for å gjøre skolelekser. Jeg hadde mange bøker da jeg gikk på ungdomsskole og videregående skole. Jeg har lånt bøker også på videregående skole. Jeg likte å lese og jeg begynte å skrive ganske tidlig.»

Nero sier:

«Jeg har også PC hjemme. Jeg søkte informasjon om informatikk på min datamaskin. Jeg er fascinert av data... .»

Rajani sier:

«Jeg har vokst opp en tid uten PC på skolen. Nå lever vi en tid der teknologiske verktøyer dominerer. Alle skoler har iPad og PC. Det finnes også PC skoler nå. Jeg hadde PC hjemme da jeg gikk på videregående (...) og den hjalp meg til å søke relevante stoff.»

Ilavalan sier:

«Jeg kan låne PC og bøker fra skolen. Jeg hadde også egen PC hjemme. Jeg leser bøker og søker på nett når jeg trenger det.»

Informantene har varierte erfaringer. Gjennom PC kan informanter kontakte betydningsfulle andre gjennom Facebook, Messenger, Viber og e-mail. Den er viktig for å styrke sosiale nettverk i dagens samfunn. I tillegg til dette kan foreldrene hjelpe barna økonomisk og gjøre det lettere å studere. En slik støtte kan hjelpe barn til å konsentrere seg om utdanningen uten at de må arbeide for å tjene penger. Foreldrene tenker at økonomien ikke skal være en hinder for at deres barn mislykkes på skolen.

Foreldrenes økonomiske kapital innebærer ikke kun inntekten som kommer i form av penger, men kunnskap om penger og materiale goder. Det betyr at materielle forhold legges til rette for norsk-tamilske ungdommer for å lykkes på skolen. De fleste informantene bor hos foreldre sine uten noen kostnader for dem selv. Det er ikke alle informanter som søker økonomisk støtte av Statens lånekasse for utdanning.

Amalathas sier:

«Mine foreldres økonomi har vært vanskelig da faren min søkte familiegjensforening. Jeg måtte leie leilighet. Da jeg fikk jobb, begynte jeg å spare til en ny bolig. Til å begynne med bodde jeg hos foreldrene mine. Jeg har søkt studielån og det er smarteste lånet en kan få fordi den har lang tilbakebetalingstid og er rentefri når studerer. Hvis jeg dør, er det ingen som arver lånet. Lånet kan jeg sette i banken og få rente.»

Han tenker på sin framtid allerede nå, derfor låner han penger fra Statens lånekasse for utdanning. Han bodde også hos foreldrene og på den måten har han kanskje spart penger.

Ilavalan sier:

«Jeg bor hos foreldrene mine, derfor har jeg ikke tenkt å søke studielån i år, men jeg tenker å søke neste år fordi den er rentefri og i tillegg trenger jeg ikke å betale lånet med en gang. Rente til studielån er lav i forhold til andre banker og jeg vil spare den for å kjøpe et nytt hus i framtiden... Faren min jobbet hardt derfor fikk ikke familien min noen økonomiske problemer.»

Faren jobber daglig for at Ilavalan ikke skal oppleve noen økonomiske problemer. Derfor slipper informanten å tenke på økonomien nå og kan konsentrere seg om utdanningen. Han tenker også framtidøkonomi da han vil kjøpe hus i framtiden.

Anna sier:

«Foreldrene mine har ansvar for økonomien min. Faren eier et lite selskap og mora jobber i økonomi.»

Foreldrene til Anna har ganske god økonomi og derfor kan hun bare tenke på utdanningen.

Katiga sier:

«Mine foreldre har betalt for alt jeg eier og det er mye. Jeg reiser til andre land, for eksempel Danmark hver sommer for å spille fotball. Det er foreldrene mine som betalte. Jeg har kjøpt mange instrument og jeg har deltatt i idrett også (...). Nå er jeg selvstendig og betaler alt selv, fordi jeg har en jobb.»

Katiga sin historie er annerledes enn de to andre. Hun jobber også deltid. Lønn fra deltidsjobben kan hun bruke til å kjøpe private ting. Et interessant spørsmål er om all hjelpen gjør at ungdommene føler at de må gjøre gjengjeld?

Norsk-tamilske ungdommer oppdratt innenfor det tamilske miljøet må vise respekt for eldre, disiplin er en naturlig del av deres hverdag, og utdanning anses som viktig. Samtidig er de takknemlige overfor sine foreldre for alt de har ofret for dem gjennom migrasjonen, og ønsker å gi noe tilbake til sine foreldre.

Amalathas sier:

«Jeg har et ansvar overfor foreldrene fordi de har gjort mye for meg. Jeg føler at jeg skal gjøre noe tilbake til dem. De er mine foreldre og de har hjulpet meg hele tiden og jeg tenker at jeg skal hjelpe dem når de trenger det. Det går begge veier. Jeg burde hjelpe dem og det er det jeg gjør nå.» (Amalathas).

Santhija sier:

«Jeg føler ikke ansvar for å hjelpe foreldrene mine nå, men jeg kan hjelpe dem når jeg får en jobb. Jeg vil ta vare på mine foreldre hvis deres pensjon ikke dekker deres behov.»

Katiga sier:

«Jeg har et ansvar. Foreldrene tenker at jeg ikke trenger å kjøpe noe til dem, men jeg må hjelpe dem når de blir eldre. Det er å gi tilbake. Hvis foreldrene trenger noe av meg, skal jeg gi noe til dem. Det har jeg muligheter til. Det å klare meg på egen hånd og utdanne meg og kjøpe et hus oppfatter foreldrene som gjengjeldelse til dem. Jeg vil ikke være avhengig av foreldrene etter at jeg gifter meg med en annen.»

Nicky sier:

«Mine foreldre har hjulpet meg hele tiden og jeg føler at jeg har et ansvar overfor dem.»

Her er det helt klart at ungdommer vil hjelpe deres foreldre når de får seg en jobb. Alle informanter er enig om at de skal hjelpe dem. Hjelpen kan variere fra informant til informant. Norsk-tamilske ungdommer nevner pengestøtte og omsorg når de blir gamle. Samtidig er det å ha høy motivasjon for at de skal lykkes i utdanningen også en hjelp til deres foreldre.

5.4. Motivasjon og utdanningsvalg

«Motivasjon» i min avhandling vil bli brukt om norsk-tamilske ungdommers interesse og vilje til å velge høyere utdanning. Utdanning er verdsatt av både det tamilske, det norske miljøet og informantene selv, og den er nødvendig i dagens samfunn. Motivasjon er samlebetegnelsen for forskjellige faktorer som setter i gang og styrer atferden til mennesker.

Ilavalan sier:

«Jeg fikk motivasjon i samfunnsfaget gjennom TV-kanaler og det som skjedde i Sri Lanka. Det som har skjedd i hjemlandet mitt, påvirket meg til å engasjere meg i samfunnet og jeg vil ta samfunnsfag istedenfor realfag. Gode skoler og lærere er også en kilde til motivasjon. Jeg gikk på en skole der elever fokuserte mye på utdanningen. Det var cirka femti elever som gikk på samme trinn og jeg var den eneste tamilske elev i klassen. Helsefag og ingeniør fag er populære fag blant tamiler. Det som skjedde i Sri Lanka har påvirket meg mye og jeg begynte å interessere meg for samfunnsforhold. Så jeg byttet fra realfag til samfunnsfag. Vi lever i et kunnskapssamfunn, derfor er det viktig å ta høyere utdanning. Den tanken motiverte meg. I Sri Lanka hadde de ikke noen ting, men da de kom til Norge, har vi alle muligheter foran oss.»

Her er han helt tydelig på at han får motivasjon fra alle mulige kanaler, for eksempel TV, skole og lærere. Motiverende forhold som muligheten for å klatre i det sosiale hierarkiet er også viktig for hans utdanningsvalg. Han blir også motivert når han ser tamiler som studerer til lege, advokat og ingeniør osv.

Surithi forteller:

«Jeg ble motivert av mine venner. Jeg spurte meg, hva annet kunne jeg gjøre enn å studere? Jeg vil ikke sitte hjemme, men jeg måtte studere. Jeg hadde lyst til å bli lærer helt fra barndommen av. Jeg drømte om læreren i dag. Det var på barneskolen. Første til sjuende klasse. Læreren var så ung og fin. Hun snakket en ganske fin dialekt. Hun sa til meg jeg skulle bli lærer en dag. Den måten læreren skrev på tavla og mye annet påvirket meg. Jeg var ganske heldig med den klassen som jeg gikk i. Alle i klassen var seriøse med skole. Det var ikke mye festing. Vi gikk aldri på fester. Vi gikk bare på bursdagsfester.»

Hun ble med andre ord motivert av læreren.

Katiga sier:

«Foreldrene mine hadde ikke samme muligheter som meg. De kom fra et annet land og kunne ikke språket. Jeg er oppvokst i Norge, og jeg kan språket 100 %. Jeg har mer muligheter, syntes jeg. Selve studiet motiverte meg. Jeg har også jobbet i barnehage. I barnehage ville jeg ikke jobbe som assistent. Derfor måtte jeg ta mer utdanning. Jeg vil ikke at folk styrte over for meg. Jeg vil styre meg selv. Derfor fant jeg motivasjon til å ta mer utdanning. Jeg vil jobbe litt

mer på skole og sykehus. Jeg tenker å fortsette videre med master. I barnehage fikk jeg tips om barnehagelærerstudiet. Jeg har jobbet med et funksjonshemmet barn og synes det er veldig interessant.»

Ifølge Katiga er det jobbmuligheter som driver henne til å ta mer utdanning samtidig som foreldrenes tidlige liv på Sri Lanka motiverer henne til å ta utdanningen. Hun vil bruke utdanningen til å klatre i det sosiale hierarkiet.

Sara sier:

«Jeg har alltid vært glad i tall siden jeg var liten, så det var naturlig å velge realfag. Jeg visste ikke hva jeg skulle studere, men noe med realfag og jeg likte det også. Jeg endte på biovitenskap fordi det var nytt og jeg likte fagkombinasjonen og muligheter jeg fikk etter at jeg valgte det studiet. Jeg brukte også karriereutdanningstester og jeg fant ut at jeg skåret ganske høyt på disse studiene. Arbeidsmuligheter jeg får innen matte er begrenset, men biovitenskap er en generell studie og jeg har flere muligheter. Når jeg er ferdig med bacheloren, kan jeg velge master innen flere studier.»

Motivasjon fikk Sara fra gjennom Bio-vitenskap fordi den ikke begrenser muligheter i framtiden og i tillegg fikk hun støtte gjennom å skåre høyt i en karriereutdanningstest.

Nero sier:

«Jeg tenkte først ingeniørutdanning, maskin egentlig, men valg stod mellom ingeniør og maskin. Gode muligheter innen oljevirkosomhet gjorde at jeg ville søke til oljebransjen, men oljevirkosomheten gikk dårlig etter hvert. Derfor valgte bort ingeniørstudiet og søkte energi og miljø. Utdanning innen miljø og energi gir gode jobbmuligheter i framtiden. Den baserer seg på bygg. I Norge kommer vi til å bygge hele tiden, derfor valgte jeg den utdanningen. Samtidig har jeg valgt den utdanningen fordi jeg vil starte opp noe selv noe og jeg vil ha arbeidserfaringen. Jeg vil gjerne ta en mastergrad. Etterpå vil jeg jobbe.»

Hans valg av utdanning baserte seg på framtidige jobbmuligheter innen bygge bransjen. Han vil jobbe innen dette yrket og i tillegg vil han vurdere et masterstudium.

Ananthan sier:

«Jeg liker å ha en utdanning. Jeg føler at jeg blir sterkere av å studere jus. Gjennom utdanning kan jeg få til veldig mange ting. Lover og regler er også veldig viktig å vite. Hvis jeg kjøper et produkt og det er noe feil med det, kan jeg kreve å få tilbake pengene eller du kan levere produktet tilbake. Jeg valgte den utdanning fordi jeg har en sterk rettferdighetssans. Jeg liker ikke å jobbe med tall. Jeg har studert psykologi også.»

Han er ikke interessert i tall derfor har han ikke søkt matematiske fag, men han fant interesse innenfor juss fordi den er rettferdighetssans. Han har studert også andre fag som psykologi, men han vil helst studere juss og bli advokat.

Informanter kan kanskje tro at gjennom utdanningen kan man få respekt og også tjene godt. Å ha en høy utdanning er viktig for informantene, samtidig vil de også ha godt betalte jobber. Med god økonomi kan de være selvstendige og oppnå en god levestandard. På høyskolen og universitetet kan norsk-tamilske ungdommer få seg venner, samarbeide med andre og oppleve fellesskap og det er viktig fordi det skaper trygghet for utfoldelse og tilhørighet. Hvis man føler tilhørighet, blir man mer integrert. Integrering og godt rykte avler mer integrering.

Informantene mine gir inntrykk av at de velger utdanning på bakgrunn av deres egne ønsker, og de utelukker ikke at utdanningen gir dem høyere status. Fremtidsrettede høystatusyrker og høy utdanning i seg selv motiverer norsk-tamilske ungdommer til å søke slike utdanninger. Foreldrene kan stille krav til informantene om universitetsutdanning. Informanter velger tradisjonelle høyskole- eller universitetseliteutdanninger og det er mulig at foreldrene forventer at de skal velge slike utdanninger. Informantene vet godt hva som er anerkjent i det tamilske miljøet. Informantene vet også ganske godt at utdanningen gir status, uansett hva slags bakgrunn man har fra før og hvor man kommer fra.

Tamiler tror kanskje de selv verdsetter utdanning "høyest," høyere enn andre innvandrere, og høyere enn etniske nordmenn. Flere norsk-tamiler har begynt å endre syn på valg av utdanning og yrke. Dagens norsk-tamilske ungdommer har begynt å velge mellom alle retninger slik som statsvitenskap, jordmor-utdanning og spesialpedagogikk (Surithi). Selv om alle informanter sier at de bestemmer selv sin utdanning, ligger det nok også "skjulte krefter" bak deres valg av utdanning. Valg av elitestudier fra universitetene og høyskolene kan kanskje stamme fra hjemlandet, noen yrker og

utdanning gir høyere status i hjemlandet og andre ikke. På grunn av foreldrenes begrensede kunnskap om utdanning i Norge, skiller kanskje foreldrene ikke godt nok mellom tradisjonelle utdanningsvalg og nye muligheter.

Surithi forteller:

«Før var det ikke bra nok å ha sykepleierutdanning, men det er mange som studerer til sykepleier og jordmor nå. Vennene mine studerer også til barnehagelærer. Tamiler tar utdanningen fordi det gir trygghet i framtiden og utdanningen kan gi en status. Ryktet blant tamiler sier at tamiler som er født i Norge må fullføre en bachelorgrad, mens de som har flyttet hit fra Sri Lanka, trenger ikke å fullføre bachelorgrad. De kan klatre opp i høyere sosiale klasser ved å jobbe hardt og tjene godt.»

Det er åpenbart at informantene velger blant et større spekter av utdanninger nå enn tidligere, men det kan hende at norsk-tamilske ungdommer valgte eliteutdanning noen år tilbake. Nå vet også informantene at det ikke er så lett å komme inn på medisnutdanning og andre "eliteutdanninger".

Samantha sier:

«Status er viktig for alle. Det er status blant tamiler som gjør at de vil bli lege, advokat og ingeniør.»

Det er åpenbart at statusen spiller en viktig rolle for Samantha. Derfor kan det være viktig for Samantha å bli lege.

Amalathas sier noe tilsvarende:

«Jeg har snakket med andre tamiler og de sier at utdanning er viktig. Foreldrene mine tror at de har kommet til Norge, og jobbet i yrker med mye lavere status enn de har gjort i hjemlandet sitt. Da har de følt at de må jobbe hardt for å komme seg tilbake til den posisjonen familien var i tidligere.»

Norsk-tamilske ungdommer velger allmennfag på videregående skole fordi de vil søke til universitet og høyskole, og i tillegg gir allmennfag flere valgmuligheter etter videregående skole, i motsetning til hvis de hadde valgt yrkesfaglige linjer. Alle mine informanter har valgt allmennfag med det mål å gå på universitet eller høyskole.

Jeg var også interessert i hvordan informantene mine vurderte sine framtidsutsikter.

Surithi sier:

«Jeg ser på min fremtid på en positiv måte. Jeg skal jobbe etter endt utdanning. Når jeg har fått jobb, kjøper jeg et hus og bil. Eller så tar jeg videreutdanningen. Jeg er 25 år når jeg ferdig med studiet. Jeg bruker utdanningen til å klatre sosialt. Det har blitt et mønster i det norsk-tamilske miljøet. Foreldrene mine gjorde det samme. De har jobbet, kjøpt hus og bil. Det har blitt et mønster i det norsk-tamilske miljøet. Å gå på skole, studere, jobbe og kjøpe hus.»

Ananthan sier:

«Jeg legger stor vekt på trygghet i framtiden. Da jeg tok jusutdanning, tenkte jeg bare sikkerhet. Jusutdanningen er veldig trygg og gjennom denne utdanningen kan jeg jobbe over alt. Utdanningen kan hjelpe meg til å finne ut hva som er lov og ikke lov å gjøre i Norge. Jeg har jobbet flere forskjellige steder. Jeg liker å jobbe med mennesker. Jeg liker å si hei, å spørre folk: Hva heter du? Hvem er du? Skal vi løse problemer sammen? osv. Hvis jeg har en vaskejobb, vasker du bare, og ikke noe mer. Jeg liker å lese bøker, lage ting og tenke noe nytt. Jeg har flyttet hjemmefra fordi det gir meg frihet. Jeg er fornøyd med utdanningen min og i framtiden vil jeg bli jurist».

Informanten Sara har mange tanker om framtiden og hun forteller slik om framtiden:

«Jeg skal ha en god utdanning som jeg kan falle tilbake på hvis det trengs. Jeg har ganske mange baller i luften. Jeg driver politikk, spiller og synger. Jeg vil ha også en jobb som jeg kan være fornøyd med. Jeg vil ha en sikker utdanning. Jeg vil først ta bachelor og master etterpå. Jeg sier også at det ikke er usannsynlig at jeg ville ta en doktorgrad. Jeg har tenkt å flytte hjemmefra etter hvert. Mor vil at jeg blir ferdig med det jeg holder på med slik at jeg kan gifte meg. Jeg vil også gifte meg og kjøpe et hus osv.»

Informanter har forskjellige drømmer om framtiden. Noen vil studere master, andre vil jobbe etter endt bachelor grad. De fleste vil kjøpe hus, bil og gifte seg.

5.5 Oppsummering

Dette kapittelet gir et bilde av norsk-tamilske ungdommers valg av høyere utdanning, samt hvordan de forholder seg til det å stå mellom to kulturer. Mine informanter forteller at de snakker både språket tamil og norsk, samtidig oppfatter de seg som norsk-tamiler. På den måten forsøker informantene å kombinere det beste fra den norske og tamilske kulturen. Informantene understreker at foreldrene kom til Norge enten som flyktninger, asylsøkere eller studenter, som et resultat av hjemlandets borgerkrig. Etersom foreldrene kommer fra et land som er fjernt fra Vesten og Norge, viser de også til utfordringer og forskjeller mellom den norske og den tamilske kulturen.

Gjennom intervju kom det fram opplevelser og livserfaringer gjort av norsk-tamilske ungdommer. Alle informantene tilhører en resurssterk minoritet i Norge. Alle har sine meninger om egne utdanninger og opplevelsen av å være norsk-tamil i Norge, og hvordan de utfordringene de møter må mestres.

Førstegenerasjons tamiler måtte begynne med blanke ark, «*tabula rasa*», da de kom til Norge. De måtte kanskje fullføre enkelte kurs som norsk nivå 1 og 2 og jobbsøkerkurs i NAV for å klare seg i det norske samfunnet. Dette var vanskelig for enkelte av tamilene fordi de kanskje aldri hadde arbeidet på den måten tidligere. For førstegenerasjons kvinner var arbeidslivet i Norge uvant fordi kvinner i hjemlandet ikke jobbet så mye utenfor husholdet.

Noen av mine informanter forteller at de opplever sitt forhold til Sri Lanka som viktig, men mindre viktig for andre. Tilknytningen til Sri Lanka kommer til uttrykk i språket tamil, folket som taler dette språket befinner seg i dette landet. Det viser seg kanskje også at informantene opplever at de har en "norsk-tamilsk" identitet og de vil kanskje fortsette å bo i Norge, men identitet kan for disse informantene også handle om utdanning, integrering, innsikt i seg selv, tanker og ståsted. Når det gjelder kultur lærer informanter både fra egne landsmenn, etniske nordmenn og foreldrene, men informanter forsøker ofte å velge «det beste fra begge kulturer».

Informantene mine velger både elite- og tradisjonelle utdanninger. Det er et krav fra foreldrene at informantene må velge en utdanning som kan gi jobbmuligheter i fremtiden. Foreldrenes manglende kunnskap fører til at de oppsøker TRVS, noe som viser at tamiler verdsetter utdanning.

Både TRVS og private tamilske akademier yter tjenester til norsk-tamilske ungdommer som vil gå videre fra videregående skole til høyskole og universitet. TRVS er en viktig paraplyorganisasjon for tamil, der det ikke kun foregår morsmålsopplæring og leksehjelp, men også andre aktiviteter som motivasjonsseminarer, tamilsk dans og eldre treff. Der finner informantene venner fra sitt eget etniske samfunn.

Norsk-tamilske ungdommer balanserer mellom kollektivistiske og individualistiske kulturer. Informantene viser til at tamilene på denne måten gir rom for å velge hvilke alternativer de ønsker å forfølge. Selv om informanter velger å søke utdanning, kommer det frem av intervjuet hvilke utdanninger som gutter og jenter søker. Jenter søker de tradisjonelle utdanningene som sykepleie, jordmor og barnehagelærer, og gutter søker ingeniørutdanning, mens lege, advokat og lærerutdanning er valgt av begge kjønn. Sara sier at norsk-tamilske ungdommer er mer liberale enn før og at deres tankegang kanskje preges av norsk kultur, men førstegenerasjons tamiler tenker kanskje mer kollektivistisk (Sara). Når de individualistiske sidene dukker opp opplever kanskje informanter utfordringer i eget miljø. Utdanning kan være en løsning og utdanning for tamiler generelt handler om status, økonomi og posisjonering. Informantene er også enige om at utdanning bidrar til en bedre fremtid med høystatusyrker og bedre lønn, samtidig som de blir selvstendige.

6. DRØFTING

I det følgende vil jeg strukturere min drøfting i henhold til de tre under-problemstillingene. Først vil jeg skrive om kulturell og sosial bakgrunn for valg av utdanning, deretter presenterer jeg hvordan oppvekst og sosialisering påvirker valg av høyere utdanning og til slutt hvordan motivasjon for høyere utdanning formes. Avslutningsvis vil jeg samle de viktigste trådene i denne avhandlingen og vise hva som har vært mitt bidrag.

6.1 Hva betyr kulturell og sosial bakgrunn for valg av høyere utdanning?

Informantene og deres foreldre har forstått at utdanning er av stor betydning. Utdanning og arbeid er viktig for sosial mobilitet, samtidig kan informantene planlegge deres framtid gjennom utdanning. Derfor legger alle informanter vekt på utdanning og de antar at de som har utdanning står sterkere rustet enn de som ikke har formell utdanning (Portes og Rumbaut, 2001). Utdanning hjelper informantene til å hevde seg på arbeidsmarkedet. Foreldre som har utdanning kan være en ressurs for deres barn. Eliteutdanninger står fortsatt sterkt blant tamilene, men det viser seg at foreldrene med tiden får bedre innsikt i det norske utdanningssystemet og verdsetter også andre studier. Informantene velger ikke bare eliteutdanninger, men også andre utdanninger som pedagogikk, engelsk og økonomi og administrasjon. Foreldrenes krav er derimot at deres barn gjennomfører en høyere utdanning.

Alle informantene sier at de selv valgte hvilket studium de skulle gå på, men informantene har fått veiledning om studievalg fra forskjellige instanser. Rådene som norsk-tamilske ungdommer får fra forskjellige kanter, er viktige faktorer for å velge studium. Rådene kan direkte påvirke norsk-tamilske ungdommers utdanningsatferd fordi det indirekte påvirker deres selvfølelse (Pásztor, 2010). Alle informanter ønsker å ta en høyere utdanning og de er også veldig klare på at foreldrene ikke skal tvinge dem til å søke et studium de egentlig ikke vil gå på. Norsk-tamilske studenter får også informasjonshefter fra utdanningsmyndighetene før beslutninger om utdanningsvalg tas, og disse legger vekt på at utdanningsavgjørelsen bør komme fra den enkelte, og ikke fra hans eller hennes familie (Smette, 2015). Vi kan se nærmere på Samantha, Surithi og Amalathas sin bakgrunn.

Samantha og Surithi sine livshistorier er annerledes enn Amalathas sin. Amalathas sin far jobbet i renhold da han kom til Norge og samtidig tok han høyere utdanning, men de to andre informantenes fedre fortsatte å jobbe. Holdninger og bakgrunn til tamilske familie kan derfor variere fra familie til familie. Likevel veileder førstegenerasjons tamiler deres barn til å ta høyere utdanning. Dette kommer klart fram av alle intervjuer. Diskrimineringen av førstegenerasjon stamiler i arbeidslivet

kan ikke bare sees på som en negativ faktor, men den kan også sees på som en motiverende faktor for å starte på klassereisen. Foreldrenes erfaringer og stå-på-vilje «driver» barna mot en bedre framtid.

Samantha og Surithi sine foreldre tilhørte kanskje lavklasse på Sri Lanka fordi foreldrene ikke hadde høyere utdanning på Sri Lanka. Deres døtre kom inn på medisinstudiet og lektorprogrammet. I avsnitt 2.7 har jeg skrevet om Bourdieu sin teori om begrepet klasse og hvordan en kan oppnå forskjellige klassetilhørighet i et samfunn. Økonomisk og kulturell kapital kan bestemme ens klassetilhørighet. Foreldrene til Samantha, Surithi og Amalathas vil tjene penger, deres datter og sønn vil ta høyere utdanning. For Samantha, Surithi og Amalathas var det et moment å klatre i den sosiale rangstigen og noe som kan ha medvirket til studievalgene. Foreldrenes økonomiske kapital er også varierende. Alle tre informanter vil fullføre prestisjeutdanninger. Deres kroppsliggjorte kapital kan konverteres til høyere sosial status (Bourdieu, 1995). En kan også se Samantha og Surithi sin utfordring fra en annen synsvinkel, jamfør undersøkelsen fra Sentio på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir, 2017). Denne undersøkelsen viser at familier med lav utdanning og dårlig råd har lave ambisjoner og barna deres velger samme utdanning som foreldre, og derfor ender de ofte opp med lav inntekt (Strand, 2017).

6.2 Hvordan påvirker oppvekst og sosialisering valg av høyere utdanning?

Samantha og Surithi sitt driv kan muligens forklares gjennom såkalt «innvandrerdriv» (Portes og Rumbaut, 2001). De har pliktfølelse, jobber hardt og har høye forventninger (Leirvik, 2016), som kan ha gjort at de gjorde et prestisjefylt studievalg. I teorikapittel 2.8 har jeg skrevet om «innvandrerdriv». Deres utdanningsvalg kan ha sammenheng med at utdanning er en trygg måte for å ikke havne opp i arbeidsledighetskøen etter endt utdanning.

Samantha, Surithi og Amalathas sier at status også er viktig for alle. Prieur (2004), Jensen (2006) og Fekjær (2006) viser til at utdanning gir status og suksess. Det er status blant tamiler å bli lege. Dermed spiller status også en viktig rolle i deres liv, sier Samantha. Surithi og Amalathas er også enig i at status er viktig. Alle tre har gått på private skoler for å styrke sine kunnskaper. Den private skolen har også bidratt til «driven». Nå jobber Samantha som tamilsk lærer på TRVS, og Surithi har jobbet forskjellige steder, blant annet på Posten, i barnehage og på barneskole. Amalathas har jobbet innen IT siden 2008. Informantenes personlige erfaringer har vært en drivkraft for valg av utdanning.

Kulturell kapital kan omdannes til sosial kapital ved å få tilgang til sosiale nettverk som kan være nyttig (Huseby, 2017). Via nettverk gjennom TRVS kan de få tilgang til det tamilske miljøet. Dette

kan også styrke deres kulturelle kapital (Huseby, 2009). Ved hjelp av PC kan de også kontakte andre venner og medstudenter for å få hjelp. Medlemmer i nettverket kan hjelpe dem i en vanskelig situasjon. I tillegg er foreldreengasjement viktig for læringen.

En rekke studier viser at foreldreengasjement og et godt hjem-skole-samarbeid bidrar til å forbedre elevers karakterer, oppmøte og trivsel på skolen (Epstein og Sanders, 2000; Simon, 2004). Informanter sier at foreldrene regelmessig går til foreldremøter og får veiledning fra skolen. Foreldrene argumenterer og diskuterer med læreren om barnas framtid. Amalathas far argumenterte med norsklæreren på skolen om sønnen sin norskkarakter. Foreldrene tar initiativ til å ordne opp i barnas problemer sammen med lærer (Amalathas). Ilavalan sier også at veiledning har hjulpet ham til å heve karakteren. Piravu sine foreldre har regelmessig vært i møte med læreren. Da Piravu hadde problemer på skolen, samarbeidet både skolen og foreldrene for å finne en løsning. Ananthan har ikke hatt mange foreldresamtaler og fikk heller ikke så mye veiledning, men han har hatt problemer med skolen. Foreldrene var også veldig strenge med ham. Han måtte ta noen fag på privatskole for å få studiekompetanse. Han klarte å komme inn på jusstudiet til slutt. Alle informanter er i forskjellige livssituasjoner, men likevel fant jeg noen fellestrekk. Alle informanter la vekt på nødvendigheten av norsk-tamilsk opplæring og utfordringer rundt dette.

Alle norske-tamilske ungdommer jeg har intervjuet forteller om familiens nettverk. Det er grunn til å tro at familiesamhold blir viktig i det tamilske miljøet fordi man i en etableringsfase vil ha et begrenset nettverk sammenliknet med det man hadde på Sri Lanka. Etter hvert har de tamilske familiene etablert seg godt i Norge og kan bygge nettverket videre. Når deres barn begynner å gå på skole, øker nettverket (Prieur, 2004). De tamilske familier som tilhører lavere sosiale lag er særlig opptatt av at barna deres skal ta utdanning. En grunn er at det tamilske miljøet ser på utdanning som verdifullt, til tross for at de i mindre grad selv har utdanning (Lauglo, 2000; Dæhlen, 2002; Bakken, 2003; Prieur, 2004). Identitet spiller også en viktig rolle. Tamilske ungdommer er veldig stolte over sin norsk-tamilske identitet. De fleste av ungdommene mener at de har en identitet som bærer både tamilske og norske verdier. Det er en selvfølge for dem at man føler begge deler når man er født og oppvokst i en to-kulturell familie. Det tamilske språket lærte de seg gjennom oppveksten og fikk samtidig morsmålsundervisning på TRVS. Norsk lærte de i barnehage, på grunnskole, ungdomsskole og videregående skole. Amalathas sier at flerspråklig kunnskap er viktig for hans studium. I kapittel 3.4 har jeg skrevet om identitetsbegrep, og skiller mellom personlig og sosial identitet (Eriksen, 2008), eller individuell og kollektiv identitet (Henriksen & Krogseth, 2001). Surithi kan være et godt

eksempel på dette. Hun sier at språket tamil er viktig og videre sier hun at hun snakker tamil med norsk-tamiler og norsk med andre, og dermed tilpasser hun seg den konteksten hun er i de forskjellige situasjoner. Hun tenker heller ikke over at de hun snakker til er norsk-tamiler eller norske når hun snakker. Nicky har lært begge språkene godt. Derfor tilpasser hun seg godt det norske samfunnet. Alle informanter lærte seg norsk fordi både de og familiene vet hvor viktig det er å lære seg norsk. Norsk er viktig for skole og i yrkessammenheng.

Foreldrene til Samantha snakker ikke så godt norsk. Derfor kan det være vanskelig for Samantha å snakke norsk med sine foreldre. Foreldrene ønsker å snakke med barna på det språket de selv kan best. Hvis barna ikke kan snakke tamil kan det oppstå misforståelser mellom foreldrene og barna. Dette kan bekymre foreldrene. Når barna svarer irrelevant på spørsmål fra foreldrene fordi de ikke kan snakke eller forstå morsmålet godt, minker nærheten mellom dem. Dette skaper uro og usikkerhet i tamilske familier. Samtidig er det viktig at norsk-tamilske ungdommer lærer norsk språk for å kunne utdanne seg. Dessuten må norsk-tamilske barn bruke tamil for å kommunisere med slektninger i foreldrenes hjemland. Hvis barna ikke kan tamilsk, blir det kommunikasjonsproblemer og dårligere kontakt mellom barna og slektninger som bor på Sri Lanka.

6.3 Hvordan formes motivasjon for høyere utdanning?

Mye tyder på at norsk-tamilske ungdom i større grad ønsker seg yrker med høy sosial status. Siden eliteutdanninger generelt kan sies å gi høy status i samfunnet, er det interessant å finne ut hvilke tanker informantene har om betydningen av status for sitt utdanningsvalg.

Ifølge intervjuene er det særlig blant tamilske foreldre at det kan ble fremsatt store og meget konkrete forventninger med hensyn til utdanning. I intervjuene kommer det fram at foreldre ønsker at informanter skal fullføre høyere utdanning. Samtidig har informantenes foreldre sjelden nok kunnskaper om utdanningssystemet til å kunne hjelpe barna til å nå målene. Ifølge Bakken (2003) er det en større andel av minoritetsungdommene som møter sterke prestasjonsforventninger hjemmefra. I den første delen vil jeg analysere hvilke utdanninger norske-tamilske ungdommer velger som kan gi økt status. I den andre delen analyserer jeg hvordan økt status kan hjelpe dem til å klatre i det sosiale hierarkiet.

Norsk-tamiler vil ta mer utdanning fordi de vil tjene godt etter endt utdanning og oppfylle framtidsdrømmer. Mye tyder på at den økonomiske siden veier tyngst når norsk-tamilske ungdommer velger utdanning, men samtidig spiller også deres interesser en viktig rolle. Informantene foretar

økonomiske vurderingene når det gjelder valg av utdanning. Erikson (2006) hevder at individer vurderer kostnader og fordeler ved utdanningsalternativ, samtidig som en vurderer sannsynlighet for å lykkes.

Siden kostnadene økonomisk sett ikke er høyere ved å ta en utdanning innenfor juss enn for samfunnsvitenskapelige studier, kan det være slik at juss veier tyngre ut ifra en ren økonomisk nyttemaksimerende tankegang i og med at man som jurist mest sannsynlig vil tjene bedre. Amalathas sier at han vil tjene godt etter at han har fullført utdanningen. Dersom motivasjon for å ta utdanning er knyttet opp mot et ønske om økonomisk og sosial mobilitet, kan fokuset i større grad være rettet mot lønnsmessig uttelling for investert tid i utdanning. Han har også søkt studielån. Det er en slags investeringen for ham i framtiden fordi det er lang tilbakebetalingstid og rentefritt.

Surithi understreker i intervjuet hvor viktig det er å ha utdanning blant norsk-tamiler. Hun deler dem i to kategorier. Hun sier at førstegenerasjons tamiler ikke trenger utdanning, men de kan ta kurs, mens norsk-tamilske ungdommer må ha utdanning. Hun sier også at en norsk-tamilsk ungdom må ha minimum bachelorutdanning for å få en trygg framtid. Mentaliteten blant norsk-tamiler når det gjelder valg av utdanning er også i endring. Før var det slik at alle ville gå på medisiner- eller ingeniørutdanning, men dette har endret seg. Både ungdommene og deres foreldre er nå åpne for et større utvalg av utdanninger og yrker.

Foreldre og barns samspill er viktig når det gjelder utdanning. Foreldrene støtter sine barn til å ta høyere utdanning, samtidig kan det være et problem at barna tilpasser seg vertslandets kultur og verdier, mens foreldrene fortsetter å identifisere seg med kulturen og verdiene de har vokst opp med i hjemlandet. I tillegg har ikke foreldrene formell utdanning. Derfor mister barna foreldrene som en viktig ressurs i egen tilpasningsprosess (Portes og Rumbaut, 2001). Det er ikke bare statusen som endrer seg etter at norsk-tamilsk ungdom har tatt høyere utdanning, men utdanningen kan også være starten på en klassereise.

Sosiale forskjeller kan også oppstå blant norsk-tamiler fordi det kan være vanskelig å lære seg et nytt språk i voksenalder og derfor har ikke de voksne tamilene den samme muligheten til å foreta en klassereise. Derfor kan norsk-tamilske ungdommer bli anerkjent av det etnisk norske samfunnet, mens deres foreldre ikke blir integrert på samme måte. Holdninger fra majoritetens side kan derfor også virke splittende mellom foreldre og barn.

Informantene har litt ulike vurderinger når det gjelder status og utdanningsvalg. Foreldrene og miljøet

rundt dem kan være mer opptatt av status enn norsk-tamilske ungdommer selv. Amalathas sier at han ikke er interessert i status, men det er kunnskap som er viktig for ham. Faren rådet ham til å ta høyere utdanning for å klatre i det sosiale hierarkiet og det er slik alle andre tamiler også tenker, sier han. Tamilske foreldre har slike forestillinger fra før og de forestillingene har de tatt med seg fra Sri Lanka. Informanter sier også at valg av utdanning gir høy sosial status og er viktigere for foreldrene enn dem. Foreldrene vil oppnå det de ikke har hatt mulighet til selv og de vil øke familiens status gjennom utdanning, og foreldrene prøver dermed å oppnå høyere status gjennom deres barn.

Det kan derfor være at foreldre og barn kan opptre som motpoler. I flere tilfeller tenker de ganske ulikt. Foreldrene tenker status, mens deres barn tenker kunnskap. Amalathas sier at foreldrene vil at han skal gjøre det foreldrene vil. Ajit sine foreldre vil at han skal studere medisin, men Ajit bestemte noe annet. Dette er med på å understreke at minoritetsungdom ofte er på linje med etnisk norske ungdommer, de ønsker å bestemme selv det de har lyst til å gjøre. Ajit sier nei til medisin selv om foreldrene ønsker at han skal bli lege, samtidig velger han likevel en utdanning som er "sikker". På denne måten ser vi at ungdommer har en viss avstand ved å ikke velge et typisk statusyrke, samtidig søker han likevel en utdanning som sikrer høy sosial status.

Det er generasjonsforskjeller blant personer med norsk-tamilsk bakgrunn. Det kan hende at norsk-tamilske ungdommer blir tillagt holdninger og verdier som deres foreldre har med seg fra Sri Lanka, og at norsk-tamilsk ungdom i større grad blir tillagt disse holdningene og verdiene fremfor de som eksisterer i landet de faktiske bor i. Derfor kan norsk-tamilsk ungdom både være preget av nåtid og av foreldrenes historie (Prieur, 1999).

Før var det slik at foreldrene hadde høye forventninger til deres barn når det kommer til høyere utdanning. Dette kaller Portes og Rumbaut (2001) foreldrenes sosialkontroll og de forklarer at den individuelle friheten er begrenset for barnas valg i skolesammenheng. Engebrihtsens (2001) beskriver en sterk grad av «forpliktende kollektiv solidaritet». En slik «kollektiv isolasjon» fra storsamfunnet kan få konsekvenser overfor individene og kan kanskje hindre sosial mobilitet (Andersen, 2009). En slik kollektivistisk tvang fører til at norsk-tamilsk ungdom opplever press til å velge bestemte utdanninger. På den andre siden kan man ikke se kollektivistisk tvang nødvendigvis som noe negativt, når norsk-tamilske ungdommer opplever dette som «noe de må få lyst til å gjennomføre» på grunn av forventninger (Lauglo, 2000). Førstegenerasjons tamilers sosiale status her i Norge er ikke alltid sammenfallende med den de hadde på Sri Lanka. For å forstå det relative forholdet mellom tamiler og mobilitet, er det viktig å se på hva slags posisjon de hadde fra Sri Lanka. Å flytte til Norge

gir ikke alltid stigende sosial mobilitet. Førstegenerasjons tamiler har ofte hatt jobber som ville vært under deres «verdighet» i Sri Lanka (Danielsen, 2004). Det kan også være at tamiler har hatt problemer med å få seg jobb i Norge. Dersom man opplever en slik degradering, vil det kunne tenkes at man gjennom barnas utdanning kan gjenvinne den sosiale posisjonen man hadde på Sri Lanka (Fekjær, 2006). Det er også mulig å tenke seg at utdanning er viktigere i Norge enn det som var tilfellet på Sri Lanka, der sosial status og anseelse kan være basert på andre kriterier enn utdanning (Fangen 2006).

I tillegg kom tamilske førstegenerasjonsforeldre til Norge som flyktninger, som regel har de dårlige norskkunnskaper, varierende utdanning og varierende økonomi fra Sri Lanka. Førstegenerasjons tamiler blir ofte i Norge av hensyn til deres barn. Foreldrene håpet på en bedre framtid her i Norge og har hatt meget bestemte forventninger til dem med hensyn til utdanning og karrierer (Prieur, 2004). Norsk-tamilske ungdommers utdanning er noe mer enn en investering i deres framtid, den er en investering for hele familiens framtid (Lauglo, 2010). For å øke sosial mobilitet som gruppe og ivareta barnas utdanning, har de muligens også isolert seg fra både det etnisk norske samfunnet og den tidligere tamilske kulturen fra Sri Lanka (Engebrihtsen & Fuglerud, 2009).

Sara sier også at hun har en venn som skulle gifte seg med en norsk mann. Jentene gifter seg vanligvis når de er 25 år i den tamilske kulturen. Hennes venn er en utbryter fordi hun skal gifte seg med en nordmann og er 32 år nå. Det viser at ting begynner å endre seg og at det norsk-tamilske samfunnet er i endring. Utdanning og liberale holdninger kan bidra til en større avstand mellom første- og andregenerasjons norsk-tamiler hvis generasjonene ikke tilpasser seg hverandre.

Norsk-tamilske ungdommers selvbestemmelse kan også sees i sammenheng med deres identitetsutvikling. Ungdommer stiller seg spørsmålet «Hvem er jeg?». Om identitet har jeg skrevet i kapittel 3.4. Den femte fasen handler om at ungdommer har vanskelig for å identifisere seg med foreldrene sine. Derfor søker de nye kilder til inspirasjon og identifisering, samt annen sosial tilhørighet. Det vokser fram nye syn på samfunnet rundt dem, samt usikkerhet knyttet til religion, roller, politiske holdninger og lignende (Tetzchner, 2001). Norsk-tamilske ungdommer kan også oppleve spesifikke utfordringer i møte med to kulturer. Det kan også oppstå motsetninger mellom foreldrene og ungdommene når det gjelder verdier, normer, kompetanse og samværsformer (Engebrihtsen & Fuglerud, 2009). Nå lever de i det «moderne» samfunnet, derfor setter norsk-tamilske ungdommer større pris på frihet enn førstegenerasjons tamiler gjorde. Ananthan sier at det å «flytte hjemmefra» handler om hans frihet. I et kollektivistisk samfunn tenker man ikke på samme

måte. Å bli som nordmenn betyr at man blir preget av individualisme, egeninteresse, materialisme, moralsk utglidning, mangel på respekt overfor eldre (Fuglerud, 2004, s. 105). Norsk-tamilske ungdommer har fortsatt et tradisjonelt syn når det gjelder eldre mennesker. Alle informanter sier de har et ansvar overfor foreldrene. Norsk-tamilske ungdommer vil hjelpe foreldrene deres hvis de trenger hjelp.

Utdanning skaper ikke bare større avstand mellom folk, men det kan kanskje også hjelpe ungdommene til å velge idealer og holdninger fra begge kulturer. Dermed kan disse ungdommene tilpasse seg både den norske og den tamilske kulturen. Deltakelse i begge kulturer gir dem kulturkompetanse (Oppedal, 2007). På denne måten kan norsk-tamilske ungdommer bli ressurssterke og kan bevege seg i et flerkulturelt Norge. Foreldrene følger barna deres som «en skygge» hele veien og gir dem råd og veiledning når det trengs.

7. OPPSUMMERING

Med denne oppgaven har jeg forsøkt å bidra til å utvide feltet som omhandler studier av norsk-tamilske ungdommers utdanningsvalg, utdanningssuksess og deres syn på framtiden. Jeg vil her oppsummere de viktigste empiriske funnene, men forskningen peker også på et behov for å nyansere det eksisterende bildet av de ulike minoritetsgruppene.

Ifølge NOU nr 17 (2010) har minoritetene økt sin deltakelse i høyere utdanning i løpet av de senere årene. Denne studien fanger opp norsk-tamilske ungdommers situasjon her i Norge og hvilke utdanninger de velger og hva drivkraften er bak deres utdanningssuksess. Tamiler er en liten språklig minoritetsgruppe i Norge. Denne gruppen har i de senere år utviklet seg positivt blant annet med høy sysselsetting og lav bruk av velferdsytelser (Fuglerud, 1999, 2004; Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Gjennom intervjuene har jeg beskrevet et bilde av norsk-tamilske ungdommers holdninger til utdanning og fremtidige mål. Informanter mener at utdanning er viktig for å klatre opp i det sosiale hierarkiet, få gode jobbmuligheter, gode inntekter og ikke minst sikre deres egen framtid. Informantenes ulike bakgrunner og kjønnede forskjeller har også hatt innvirkning på deres ambisjoner for utdanning. Prieur (2004), Jensen (2006) og Fekjær (2006) viser til at utdanning gir status og suksess. Norsk-tamilske ungdommers motivasjon for utdanning kan forklares med migrasjon til et nytt land knyttet til et ønske om et bedre liv. På Sri Lanka er det slik at tamilenes opplevelse av undertrykkelse bidrar til et ønske om å være en «utvalgt» gruppe i Norge. Resultatet blir at førstegenerasjons tamiler er i arbeid, verdsetter utdanningen, økonomi og status, og annengenerasjon ønsker å tilfredsstille førstegenerasjonens ønsker. Norsk-tamilske ungdommer får et utfall av økt innsats ettersom deres foreldre verdsetter utdanning så høyt (Lauglo, 2010).

Det skjer kontinuerlige endringer og utvikling når det gjelder norsk-tamilske ungdommers utdanningsvalg, holdninger og livsstil. På den ene siden løsriver norsk-tamilske ungdommer seg fra deres foreldre, noen flytter hjemmefra, men de fleste blir boende hos foreldrene, samtidig vokser det fram et ønske om å selv bestemme hvilken utdanning de vil søke. Suksess i utdanningen åpner muligheter på arbeidsmarkedet og kan gi god økonomi. Utdanning er ikke bare et viktig mål knyttet til arbeidslivet, men gir bedre muligheter til integrering. Arbeidsmarkedet er, sammen med utdanningssystemet, trolig den viktigste arena for norsk-tamilske ungdommers integrasjon. Diskriminering kan imidlertid påvirke mobilitet, identitet, selvfølelse og norsk-tamilske ungdommers aspirasjoner, og dermed gi nedadgående mobilitet i samfunnet (Portes og Rumbaut, 2001).

Det er lite forskning på norsk-tamilske ungdommers utdanningsløp sammenlignet med etnisk norske studenter. Derfor er det behov for mer forskning rettet mot norsk-tamilske ungdommer (Fekjær, 2006). Denne studien har bidratt til å gi et bilde av hvordan norsk-tamilske ungdommer velger utdanning og foreldrenes deltakelse i barnas utvikling.

REFERANSER

Andersen, L. P. (2009). «*Sosial ulikhet i enhetsskolen. Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*». Masteroppgave i sosiologi, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo

Andrews, Sclater, Squire og Treacher (2000). *Lines of narrative*. London: University Press, Cambridge

Bakken, Anders (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA-rapport 15/03). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Bakken, A. (2007). *Virkningen av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever – en kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 10/07

Bakken, A. & Elstad, I. J. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. NOVA-rapport, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Barth, Fredrik (1994). "Nye og evige temaer i studiet av etnisitet". I: *Manifestasjon og prosess*. Fredrik Barth (red.) Oslo: Universitetsforlaget, s. 174-192

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. London: Routledge & Kegan Paul

Birkelund, B. Mastekaasa, A. (2009). *Integrert?: Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag

Borjas, G.T (1992). *Ethnic Capital and Intergenerational Mobility*. *Quarterly Journal of Economics*, 107(1), 123-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.3386/w3788>

Bourdieu, P (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pas Forlag AS. (Originalutgaven utgitt i 1979)

Bourdieu, P., & J.-C. Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications Ltd.

Brewer, Marilynn B. & Miles Hewstone (2004). *Self and Social Identity*. Malden: Blackwell Publishing

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge.

Brochmann Grete (2002). *Sand i maskineriet: makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo

Bø, Inge (1989). *Barnet og de andre*. Tano AS

Cole, B. (2007). *Mothers, gender, and inclusion in the context of home-school relations. Support for Learning*, 22, 165–173. *Culture*. London: Sage Publications Ltd.

Coleman, James S. (1988). «*Social Capital in the Creation of Human Capital*». *American Journal of Sociology*. Vol. 94

Dahlberg, K., Dahlberg, H. og Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. [Lund]: Studentlitteratur

Danielsen, Kirsten (2004). "Med kostskole i bagasjen. Migrasjon og sosial mobilitet". I Øivind Fuglerud (red.): *Andre bilder av "de andre": transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax.

Deci, E .L. & Ryan, R. (2002). *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective*

Deci, E. L. & R. M. Ryan (Red.) (2002). *Handbook of Self Determination Research*. (s. 3 – s. 37.): The University of Rochester Press

Din, I. (2006). *The New British. The Impact of Culture and Community on Young Pakistanis*. Aldershot: Ashgate doi:10.1080/01425692.2016.1245130

Engebrigtsen, Ada & Øivind Fuglerud (2009). *Kultur og generasjon. Tilpasningsprosesser blant somalier og tamilene i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Engebrigtsen, Ada, Anders Bakken & Øivind Fuglerud (2004). *Somalisk og tamilsk ungdom*. I Øivind Fuglerud [red]: "Andre bilder av "de andre": transnasjonale liv i Norge". Oslo: Pax forlag

Epstein, J.L. & M.G. Sanders (2000). *Connecting home, school and community: New directions for social research*. I: M.T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp.285–306), New York: Luwer Academic/Plenum Publishers.

Eriksen, Thomas Hylland & Torunn Arntsen Sørheim (1994). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Eriksen, Thomas Hylland (2000). *Sosial identitet, etnisk tilhørighet, nasjonalisme, tid og sted*. I Nielsen, F.S. og O. Smedal (red.), *Mellom himmel og jord. Tradisjoner, teorier og tendenser i sosialantropologien*. Bergen: Fagbokforlaget. (239-273)

Eriksen, Thomas Hylland (2008). *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*. Oslo

Erikson, Erik (1960). "The Problem of Ego Identity". I: *Identity and Anxiety*. Maurice R.

Fekjær, Silje N. (2006). New differences, old explanations? Can educational differences between ethnic groups in Norway be explained by social background?

Fekjær, Silje Noack (2006). *Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge*. Tidsskrift for samfunnsforskning. Vol 47 nr 1, s. 57-93. Oslo: Norges forskningsråd

Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L og Aase. T.H (1997). *Metodisk feltarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

AS.

Fossåskaret, Erik, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (2006). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget

Fossland, T. og Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
Vigmostad & Bjørke AS

Fuglerud, Øivind (red.). *Andre bilder av "de andre": transnasjonale liv i Norge*. Oslo: Pax.

Østberg, S. (1992) *Koranen, Bibelen eller Mønsterplanen? – om verdipluralisme i den flerkulturelle skolen*. (red) Oslo: Cappelen

Fukuyama, Francis (1995). *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.

Gibson, Margaret A (1988). *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca: Cornell University Press.

Gilliam, Laura (2009). *De umulige barn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blant etniske minoritetsbørn*. Aarhus: Universitetsforlag

Granovetter, M. (1973). "The Strength of Weak Ties", *American Journal of Sociology*, 78, 1360-80

Hagemaster, J. N (1992). *Life history: A qualitative method of research*. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1122-1128

Halpern, D (2005). *Social capital, Polity*, Cambridge

Hansen, Marianne Nordli & Arne Mastekaasa (2005). "Utdanning, ulikhet og forandring". I Ivar Frønes & Lise Kjølrsrød (red.), *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2010). *Utdanning - stabilitet og endring*. In I. Frønes & L. Kjølrsrød (Eds.), *Det Norske samfunn* (pp. 116-143). Oslo: Gyldendal akademisk

Hegna, K. (2013). *Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. Tapte nettverk og svekket skoletrivsel?* Tidsskrift for ungdomsforskning, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

Hegna, Kristinn, and Ingrid Smette (2016). "Parental Influence in Educational Decisions: Young People's Perspectives". *British Journal of Sociology of Education* 17: 1–14.
doi:10.1080/01425692.2016.1245130

Henriksen, Jan-Olav & Otto Krogseth (2001). *Pluralisme og identitet. Kulturanalytiske perspektiver på nordiske nasjonalkirker i møte med religiøs og moralsk pluralisme.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Henriksen, Kristin (2007). *Fakta om 18 innvandregrupper i Norge.* Rapport 2007:29. Statistisk sentralbyrå

Hoëm, A. (2010). *Sosialisering – Kunnskap – Identitet.* Vallset: Oplandske bokforlag

Hustad, Arnt Even (2007): —Kråd, en rapport fra det kriminalitetsforebyggende råd. | Det kriminalitetsforebyggende råd. Oslo.

Hyman, Herbert 1966 /1953. *The Value systems of different classes: A social psychological contribution to the analysis of stratification.* I Bendix, R. og Lipset S.M. (red.): *Class, status and power: Social stratification in comparative perspective.* New York/London: The free press/Macmillian.

Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen, Oddbjørn Raaum og Kjell G. Salvanes (2013). «*Hvorfor gjør barn av høyt utdannede det bedre på skolen?*», i *Utdanning 2013 – fra barnehage til doktorgrad*, Statistiske analyser 138, Statistisk sentralbyrå

Klausen, Arne-Martin (1992). *Kultur, Mønster og Kaos.* Oslo. Gyldendal. 2.opplag 1995

Kleven, Thor Arnfinn, Finn Hjørdemaal og Knut Tveit (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Oslo: Unipub forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk

Kvale, Steinar (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Langdridge, Darren (2006). *Psykologisk forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Larsen, Marianne Nøhr 2004: *De små opprør*. Aarhus Universitetsforlag

Lauglo, Jon (2004). «*Innvandrerungdommers anspennelse på skolen*». I: Petter Aasen, Per Bjørn Foros og Per Kjøl (red.): *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Lauglo, Jon (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. (NOVA notat, Vol. 6/2010). Oslo. NOVA

Lauglo, Jon (1996). *Motbakke men mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole*. (NOVA-rapport 6/96). Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Lauglo, Jon (2000). *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press

Lauglo, Jon (2004). «*Innvandrerungdommers anspennelse på skolen*». I: Petter Aasen, Per Bjørn Foros og Per Kjøl (red.): *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug*. Oslo, Cappelen akademisk forlag

Lauglo, Jon (2010). «*Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*». Oslo: Norges forskningsråd

Leirvik, M. S. (2010). *For mors skyld: utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn*. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 23-47

Leirvik, Mariann Stærkebye (2016). «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. Tidsskrift for samfunnsforskning 56 (02): 167–198. doi:10.18261/issn.1504-291X-2016-02-03

Lindseth, A. og Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. Scandinavian journal of Caring Science 18(2):145-153

Morris, Michael W, Kwok Leung, Daniel Ames og Brian Lickel (1999). "Views from inside and outside: Integrating emic and etic insights about culture and justice judgment." Academy of Management Review 24 (4):781-796

Gibson, Margaret A. & John U. Ogbu (1991). *Minority Status and Schooling. A comparative study of Immigrant and involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc.

Pásztor, Adél (2010). *Go, go on and go Higher And higher. Second-Generation Turks* Pax Forlag A/S

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2008). "Nursing research": generating and assessing evidence for nursing practice. Philadelphia, Pa.: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins

Portes, A. og Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California press

Portes, A. og Zhou, M. (1993). *The new second generation: Segmented assimilation and its variants*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74–96

Portes, A. og Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California press

Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlag

Prieur, A. (1999). "Arvens motsigelser". I Materialisten nr. 4.

Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: prosess. Fredrik Barth (red.) Oslo: Universitetsforlaget, s. 174-192

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York, Simon and Schuster

Rogstad, J. (2001). "Små årsaker — store forskjeller". *Forklaringer på ulikhet i det flerkulturelle Norge. Tidsskrift for samfunnsforskning, Vol. 42 (4)*, s. 621-642

Schiefloe, Per Morten (2009). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. 5. opplag. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Livserfaringen kan fremme åpen dialog mellom meg og informantene, og medvirke til et helhetssyn på dem og samfunnet (Schwartz, 2002).

Smette, Ingrid. (2015). "*The Final Year: An Anthropological Study of Community in Two*

Støren, L. A. (2009). *Choice of study and persistence in higher education by immigrant background, gender, and social background*. Oslo, NIFU STEP

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlag

Tetzchner, Von Stephen (2001). *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal

Vincent, C. & S. J. Ball (2006). *Childcare, choice, and class practices: Middle-class parents and their children*. London: Routledge.

Vincent, C. & J. Martin (2000) School-based parents' groups: A politics of voice and representation? *Journal of Educational Policy*

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press

Willis, Paul (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd.

Wortham, Stanton (2016). *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*. Cambridge University Press

Zhou, M. og C. L. Bankston (2001). *Family Pressure and the Educational Experience of the Daughters of Vietnamese Refugees*. *International Migration* 39(4):133–151

Østerud, S. og Arnseth, H.C. (2008). Læring, sosialisering og identitetsutvikling i nettverkssamfunnet. I: Å være på nett. Kommunikasjon, identitets- og kompetanseutvikling med digitale medier. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag

Øia, T. (2012). Ung I Oslo: *Nøkkeltall*. NOVA notat 7/12, Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring

ANDRE KILDER:

Nettsteder:

Aksnes, M (2007). «*Hva er identitet?*» «Hentet 12. september 2018 fra: <https://ndla.no/nb/node/65716?fag=6118>»

Elisabeth Backe-Hansen, Kristine. B Walhovd & Lihong Huang (2014/5). *Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner En kunnskapsoppsummering* (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). «Hentet 20. september 2018 fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Kjoennforskjeller-i-skoleprestasjoner>»

Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017) *Barn og unges opplevelse av lokale sosiale forskjeller og fremtidsplaner*. «Hentet 25. oktober 2018 fra: https://www.bufdir.no/Aktuelt/Arkiv/2017/Barn_og_unge_opplevelse_av_lokale_sociale_forskjeller_og_fremtidsplaner/»

Dahlum, Sirianne (2015). *Validitet*. «Hentet 20. januar 2018 fra: <https://snl.no/validitet>»

Dahl, Ø. & Eikvil, E. (2017). «Kollektivistiske kultur, «Vi» kultur og Individualistisk kultur, «Jeg» kultur». «Hentet 10. januar 2018 fra: <https://ndla.no/nb/node/78352?fag=2603>»

Ekren, R. (2014). *Sosial reproduksjon av utdanning?* «Hentet 20. januar 2018 fra: http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/210120?_ts=14a1afdd738»

Engebrigtsen, Ada & Fuglerud, Øivind (2007). *Ungdom i flyktningfamilier, familie og vennskap - trygghet eller frihet?* NOVA Rapport 3/07. «Hentet 09. februar 2018 fra: <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Somalisk-og-tamilsk-ungdom>»

Eriksen, H (2002): *Flerkulturell forståelse*. Universitetsforlaget. Oslo. 2. opplag.

Eriksen, Thor Gjermund (2002). *Arbeidsomme tamiler*. NRK. «Hentet 06. februar 2018 fra: <https://www.nrk.no/okonomi/arbeidsomme-tamiler-1.546902>»

Ertesvåg, Frank (2017). *Dømt til ett års fengsel: Sto bak elev-vold og ran mens han avtjente samfunnsstraff i antivold-organisasjon*. «Hentet 23. mars 2018 fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/sto-bak-elev-vold-og-ran-mens-han-avtjente-samfunnsstraff-i-antivold-organisasjon/a/24166942/>»

Hammerstad, Kathrine, Francis Lundh og Samaria Iqbal (2010). *Advarer muslimske jenter mot dobbeltliv*. Publisert 08.03.10 - 19:49, endret 09.03.10 - 11:53, VG NETT. «Hentet 11. mars 2018 fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=598381>»

Helene. Karin A. R (2017). *Litteraturgjennomgang*. «Hentet 16. mai 2018 fra <https://www2.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/studiestart/oss---studie-spesifikk-informasjon/olm/organisasjon-og-ledelse-%202/litteraturgjennomgang?lang=nor>»

Huseby, Eli. M (2014). *Økonomisk, kulturell og sosial kapital*. «Hentet 25. april 2018 fra: <https://ndla.no/nb/node/127692?fag=2603>»

Kjensli, Bjørnar (2009). *Bedre lærere avgjørende*. «Hentet 08. januar 2018 fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2009/01/bedre-laerere-avgjorende>»

Mahendran, P. N. (2011). *“Fører utdanning til integrering”? En empirisk studie av tamilske jenter i høyere utdanning*. Master (pedagogikk) Oslo: Pedagogisk forskingsinstitutt. Universitetet I Oslo. «Hentet 01. april 2018 fra: http://www.digibiblioteket.no/files/get/5XX/F%C3%83%C2%B8rer_utdanning_til_integrering.pdf»

Markussen, John Arne (2002). *Tamiler på utdanningstoppen i Norge*. *Dagbladet*. «Hentet 29. desember 2018 fra: <https://www.dagbladet.no/nyheter/tamiler-pa-utdanningstoppen-i-norge/65817910>»

Rosland, K. (2017). «*Hva er motivasjon*». «Hentet 20. april 2018 fra: <https://ndla.no/nb/node/85354?fag=52291> NKI Forlaget, Amendor AS»

Sander, Kjetil (2017). *Kvalitative intervjuemetoder for datasamling*. «Hentet 15. april 2018 fra: <https://estudie.no/kvalitative-metoder/>»

Sivanesan, B (2011). «*Morsmålsopplæring og identitetsstyrking*» *Hvilke forståelser gjør seg gjeldende i morsmålsopplæring sett ut i fra tamilske perspektiver?* Masteroppgave i sosialt arbeid: Institutt for sosialfag. Universitetet i Stavanger. «Hentet 10. desember 2018 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185007/Sivanesan%2CBhavani.pdf?sequence=1>»

Strand, Tor (2017). *Utdanning: Unge følger foreldrene, men mener de velger selv*. Hentet fra <https://www.abcnyheter.no/nyheter/norge/2017/08/15/195324417/utdanning-unge-folger-foreldrene-men-mener-de-velger-selv>

Svartdal, Frode (2017). *Selvopplyllende profeti*. «Hentet 08. januar 2018 fra: https://snl.no/selvopplyllende_profeti»

Tjora, Aksel (2015). Store norske leksikon. «Hentet 10. oktober 2018 fra: <https://snl.no/status>»

Vivekananthan, Majoran (2004). *...da tamilske kvinner kom til Norge. Utrop*. «Hentet 07. desember 2018 fra: <http://www.utrop.no/7840>»

Østad, Simon (2005). *Hvorfor gidde å studere, jeg er en utlending: Socius*. «Hentet 26. november 2018 fra: <http://socius.sosiologi.org/2015/03/06/hvorfor-gidde-a-studere-jeg-er-en-utlending/>»

Stortingsmelding med nettsider:

St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. «Hentet 05. mai 2018 fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm2006200>

[70016000dddpdfs.pdf»](#)

St.meld. nr. 17 (1996-1997). *Kommunal- og arbeidsdepartementet (1997). Om innvandring og det flerkulturelle Norge.* «Hentet 06. april 2018 fra:

http://www.digibiblioteket.no/files/get/5XX/F%C3%83%C2%B8rer_utdanning_til_integrering.pdf»

St.meld nr. 49 (2003-2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse — ansvar og frihet.*

«Hentet 12. april 2018 fra:

http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/veiledninger_brosjyrer/2003/arktisk-rad-2.html?id=450959

»

Offentlige utredninger:

NESH (1999): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*, Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss og Teologi.*

«Hentet 29. april 2018 fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf»

Norges offentlige utredninger. NOU. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet (7).* Oslo: Kunnskapsdepartementet, Departementets servicesenter

NOU (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet.*

Kunnskapsdepartementet (2010:7). Oslo: Departementets servicesenter

Opheim, Vibeke og Liv Anne Støren (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg.* NIFU Rapport 7/2001

Vedlegger:

Vedlegg 1:

Per Hetland
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO



Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 55858 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55858</i>	<i>motiverende og ikke motiverende faktorer for Tamiler for å lykkes i utdanning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Hetland</i>
<i>Student</i>	<i>Antony Andrewpillai</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.
Vennlig hilsen

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Antony Andrewpillai, antonyandrewpillai@gmail.com

Vedlegg 2:

INTERVJU GUIDE

HVA BETYR UTDANNING FOR SOSIAL MOBILITET BLANT TAMILER?

Jeg velger informanter fra UIO.

1. Hvorfor valgte du den utdanningen du sikter på nå?
2. Vurderte du noen alternative utdanninger? Hvorfor valgte du bort disse?
3. Hva var din motivasjon? Hva er foreldrenes høyeste utdanning? Hvordan involverte foreldrene dine seg i ditt utdanningsvalg? Er dine foreldre involvert i utdanningen din nå? Er det noe forskjell før (fra barndom til vgs.) og nå (UIO)? Deltok foreldrene dine i foreldremøte?
4. Hva har familieøkonomi betydd for at du kan ta høyere utdanning?
5. Hva har sosiale nettverk betydd for ditt utdanningsvalg?
6. Hva arbeider foreldrene dine med i Norge? Hva arbeidet foreldrene dine med i hjemlandet? Har dette hatt noen betydningen for utdanningsvalget ditt?
7. Kan du fortelle om enkeltpersoner enten venner, lærere, familiemedlemmer eller andre som har betydd mye for ditt utdanningsvalg? Hvordan har de påvirket ditt utdanningsvalg?
8. Har du opplevd noen barrierer eller hindringer som har påvirket utdanningsvalget ditt? Hvordan?
9. Kan noen andre faktorer ha hindret deg til å ta utdanningen i løpet av din studietid?

