

Fører utdanning til integrering?

- en empirisk studie av tamilske jenter i høyere utdanning

Pahesha Nora Mahendran



Masteroppgave i pedagogikk
Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2011

Fører utdanning til integrering?

- en empirisk studie av tamilske jenter i høyere utdanning

Pahesha Nora Mahendran

Masteroppgave i pedagogikk

Vår 2011

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

”Jeg har jo kompetanse, jeg har utdanning, jeg har snart jobb ikke sant, og da er jeg en selvstendig kvinne” (Asha)

© Pahesha Nora Mahendran

År 2010/2011

Tamilske jenter i høyere utdanning

Pahesha Nora Mahendran

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Utgangspunktet for denne studien er tamilske jenter fra Sri Lanka i høyere utdanning. Oppgaven tar for seg tamilske jenters utdanningsvalg, suksess i og mestring av utdannelsen. Avhandlingens problemstilling er; *hvorfor velger tamilske jenter høyere utdanning og hvordan kan deres utdanningsvalg forklares?* Tamilske jenter fra Sri Lanka er blant de få språklige minoritetene (hvor språket tamil definerer denne gruppen) som har høyest representasjon i høyere utdanning. Denne avhandlingen søker å fange opp hvorfor tamilske jenters situasjon, med hensyn til at denne språklige innvandrerguppen er blant de som lykkes godt. Ettersom det knapt eksisterer forskning på tamilske jenter i høyere utdanning vil jeg i denne studien legge frem tidligere forskning om minoriteter generelt. Dermed kan den studien jeg presenterer si noe om tamilske jenters situasjon i høyere utdanning.

Flere forskningsrapporter og studier viser til et såkalt ”innvandrerdrev” som bakenforliggende årsak til at noen innvandrergupper lykkes godt i høyere utdanning. Det vises til at foreldrenes økonomiske og kulturelle bakgrunn har stor innflytelse på barnas vei fra videregående skole til høyere utdanning. Samtidig blir det påpekt at sosial kapital, i form av sosiale relasjoner og nettverk, er et viktig og sentralt fenomen for innvandrerefamilier, slik tidligere minoritetsforskning også viser (Lauglo, 2010; Fekjær, 2006). Mitt spørsmål er; hvordan kan dette ”innvandrerdrevet” forstås i lys av tamilske jenters situasjon?

Det er fra forskningsverdens side et uttalt ønske om nyansert og utvidet forståelse av språklige minoriteter i høyere utdanning (NOU, 2010:7). Minoriteter er hver for seg ulike i den forstand at de har ulik landsbakgrunn, snakker ulike språk og tilhører ulike religioner. Ønsket med denne avhandlingen er å presentere tamilske jenter i høyere utdanning. Jeg diskuterer tamilene i lys av teorier og forskning på minoriteter generelt og forskning på tamilske familier spesifikt. Tamilene er en språklig minoritet som har fått mindre oppmerksomhet i forskningssammenheng enn andre innvandrergupper, noe som bidrar til å gjøre denne gruppen særlig interessant å fokusere på.

For å kunne forstå og forklare hvordan tamilske jenter forholder seg til utdanning, er det interessant å belyse hvordan den tamilske kulturen oppfattes av tamilske jenter selv.

Påvirkning fra foreldrene er en sentral faktor i denne studien. Sosial kapital vil bli fremhevet som et viktig begrep for å forstå de sosiale relasjonene som har betydning for tamilske jenters valg av og suksess i utdanning. Derfor vil jeg legge vekt på møtet mellom tamilske jenters sosiale relasjoner og kulturelle utfordringer. Teori jeg anvender henter jeg hos blant andre Ø. Fuglerud & A.I. Engebrigtsen, L. Gilliam, M.N. Larsen, J. Lauglo, J.W Berry & J.S. Phinney, S. Fekjær ofl.

Det knytter seg viktige spørsmål til hvordan tamilske jenters utdanningsvalg og utdanningsløp kan kobles opp mot markører om identitet og kultur, og hvorvidt dette kan brukes for å forklare og forstå tamilske jenters situasjon. Jeg viser til tidligere forskning, og forsøker å finne nye svar som kan bidra til en ny og utvidet forståelse av tamilene i Norge.

I denne avhandlingen falt det naturlig å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, da ønsket var å gå i dybden. Jeg har intervjuet fire tamilske jenter som er i høyere utdanning på Universitetet i Oslo. Disse studentene tilhører ulike studieretninger, ved ulike fakulteter og er registrerte som studenter studieåret 2010/2011. Disse unge kvinnene er i alderen 19 – 25 år, og det er deres opplevelser og erfaringer som berører identitet, kultur og sosial kapital, som danner det empiriske grunnlaget for denne forskningen.

Gjennom denne avhandlingen ønsker jeg å få svar på hvorfor tamilske jenter skiller seg ut fra andre innvandrertjenter/minoritetsspråklige jenter i høyere utdanning. Forskningsresultatene i denne studien viser at tamilske jenter er i høyere utdanning på bakgrunn av deres eget ønske. Samtidig viser det at de sosiale relasjonene tamilske jenter inngår i, verdsetter utdanning i stor grad. De sosiale relasjonene fungerer som indikator for den såkalte ”drivkraften” bak tamilske jenters suksess i høyere utdanning. Det er derfor meget interessant å kunne bidra med funn rundt denne spesifikke minoritetsgruppen.

Forord

Først og fremst må jeg takke min veileder Kristin Beate Vasbø for å være en fantastisk god veileder og mentor. Du 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 hvert en knall veileder.

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

Takk til mine masterjenter som har vært mitt sosiale fellesskap på Helga. Vi har vært en super kollokvie-gjeng, takk for all støtte jeg har fått fra dere. Vet ikke hva jeg skulle ha gjort uten dere.

Takk til min familie, venner og min kjære 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 for Øivind Fuglerud, som har inspirert meg med sitt arbeid med og om tamiler i Norge. Du har vært mitt forbilde under denne prosessen.

Oslo, mai 2011

P. Nora Mahendran

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INNLEDNING | 1 |
| 1.1 | FRA DET GENERELLE | 1 |
| 1.1.1 | Minoriteter i utdanning..... | 2 |
| 1.1.2 | Hvem er minoritetene i denne oppgaven?..... | 3 |
| 1.2 | TIL DET SPESIFIKKE..... | 5 |
| 1.3 | PROBLEMSTILLING | 7 |
| 1.3.1 | Begrunnelse for problemstillingen | 7 |
| 1.3.2 | Bakgrunnsteppe | 8 |
| 1.4 | AVGRENSNING | 9 |
| 1.4.1 | Min hypotese | 9 |
| 1.4.2 | Gangen i oppgaven..... | 10 |
| 2 | KONSTRUKSJON AV KULTUR OG IDENTITET I ET KOMPLEKST SAMFUNN | 12 |
| 2.1 | TAMILENE I NORGE | 13 |
| 2.1.1 | TRVS..... | 14 |
| 2.1.2 | Gode samfunnsborgere med dårlige normer?..... | 15 |
| 2.2 | UTFORDRINGER FOR TAMILSKE JENTER I ET KOMPLEKST SAMFUNN | 15 |
| 2.2.1 | Kultur i forandring, forhandling og forvaltning | 16 |
| 2.2.2 | Individets konstruksjon av identitet gjennom fellesskap og sosiale relasjoner | 17 |
| 2.2.3 | Individuell frihet vs. kollektivt fellesskap..... | 19 |
| 2.2.4 | Kulturens påvirkning som resultat av etniskidentitet og nasjonalidentitet..... | 23 |
| 2.2.5 | Oppsummering | 27 |
| 2.3 | ANVENDTE FORKLARINGSMODELLER..... | 29 |
| 2.3.1 | Familiebakgrunn..... | 30 |
| 2.3.2 | Kulturell og økonomisk kapital | 31 |
| 2.4 | SOSIAL KAPITAL..... | 33 |
| 2.4.1 | Sosiale relasjoner..... | 34 |
| 2.4.2 | Foreldrenes forventning og påvirkning | 35 |
| 2.4.3 | Tamilske foreldres status i Norge..... | 36 |
| 2.4.4 | Sosiale mekanismer..... | 38 |
| 2.5 | SAMMENDRAG | 39 |
| 3 | METODISK TILNÆRMNING | 42 |
| 3.1 | KVALITATIV FORSKNINGSMETODE..... | 42 |
| 3.1.1 | Hvorfor intervju?..... | 43 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.2 | PRØVEINTERVJU..... | 44 |
| 3.2.1 | Første prøveintervju | 45 |
| 3.2.2 | Livshistorie som metode..... | 46 |
| 3.2.3 | Andre prøveintervju | 47 |
| 3.3 | INTERVJU..... | 48 |
| 3.3.1 | Fremgangsmåten | 48 |
| 3.3.2 | Intervjuets gang | 49 |
| 3.3.3 | Informantene | 51 |
| 3.4 | VITENSKAPELIG TREENIGHET..... | 52 |
| 3.4.1 | Generalitet og representativitet..... | 52 |
| 3.4.2 | Validitet..... | 53 |
| 3.4.3 | Reliabilitet | 53 |
| 3.5 | ETISKE RETNINGSLINJER | 54 |
| 3.6 | TRANSKRIBERING | 55 |
| 3.6.1 | Fra tale til tekst..... | 55 |
| 3.6.2 | Refleksjonsnotat | 56 |
| 3.7 | ANALYTISK FREMGANGSMÅTE..... | 56 |
| 3.8 | REFLEKSJON OVER FORSKERROLLE..... | 57 |
| 3.9 | OPPSUMMERING | 58 |
| 4 | PRESENTASJON AV INFORMANTENE..... | 60 |
| 4.1 | JATHUSIA..... | 60 |
| 4.2 | THAKSHA..... | 61 |
| 4.3 | KARTHIKA..... | 62 |
| 4.4 | ASHA | 63 |
| 4.5 | OPPSUMMERING | 64 |
| 5 | PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI..... | 66 |
| 5.1 | HVILKEN BETYDNING HAR TILHØRIGHET?..... | 66 |
| 5.1.1 | “... dette såkalte hjemlandet...” | 67 |
| 5.1.2 | “Jeg oppfatter meg som norsk-tamiler?” | 69 |
| 5.1.3 | “Det beste fra begge kulturene vil jeg tro” | 71 |
| 5.2 | BETYDNINGEN AV PERSONLIGE RELASJONER | 72 |
| 5.2.1 | “... det føltes naturlig og riktig” | 73 |
| 5.2.2 | ”... utdanning gir høyere status...” | 74 |
| 5.2.3 | ”Utdanning er en så åpenbar ting for mange tamilene.” | 75 |
| 5.2.4 | ”foreldrene mine prioriterer utdanning...” | 77 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 5.2.5 | ”TRVS er navlen...” | 78 |
| 5.2.6 | ”... at barna skal bli skoleflinke” | 81 |
| 5.2.7 | “Like barn leker best...” | 82 |
| 5.3 | HVA OPPLEVES SOM FRIHET FOR TAMILSKE JENTER? | 84 |
| 5.3.1 | “... de følger en lik sti...” | 85 |
| 5.3.2 | ”... fordi foreldrene vil ha kontroll” | 86 |
| 5.3.3 | “... samfunnet tenker mer hva alle andre tenker...” | 87 |
| 5.3.4 | ”... jenter skal være sånn og sånn...” | 89 |
| 5.4 | HVORDAN OPPLEVER TAMILSKE JENTER SIN INTEGRERINGSSTATUS? | 90 |
| 5.4.1 | ”... jeg har andre regler enn brødrene mine?” | 91 |
| 5.4.2 | ”jeg gjør ting på min måte...” | 92 |
| 5.4.3 | ”... utdanning ikke like verdsatt i det norske samfunnet...” | 94 |
| 5.4.4 | “... en helt annen måte å se ting på...” | 96 |
| 5.5 | OPPSUMMERING | 98 |
| 6 | DRØFTNING I LYS AV FORSKNINGSFUNN | 102 |
| 6.1 | BETYDNINGEN AV Å VÆRE EN MINORITET | 102 |
| 6.1.1 | Tilknytning til hjemlandet | 103 |
| 6.1.2 | Markører for identitet | 104 |
| 6.1.3 | Internalisering av to kulturer | 105 |
| 6.2 | BETYDNINGEN AV SOSIALE RELASJONER | 107 |
| 6.2.1 | Gir utdanning status? | 108 |
| 6.2.2 | Hvorfor gjennomføre en høyere utdanning? | 109 |
| 6.2.3 | Samfunnets verdsettelse av utdanning | 111 |
| 6.3 | OPPLEVELSEN AV FRIHET | 113 |
| 6.3.1 | Om likhetene mellom tamilske jenter | 114 |
| 6.3.2 | Foreldrenes grensesetting og kontroll - et hinder for utvikling? | 115 |
| 6.3.3 | Hva medfører grenseoverskridelse for jentene? | 117 |
| 6.4 | KAN TAMILSKE JENTER GJENNOM UTDANNELSE OPPLEVE DRØMMEN OM INTEGRERING? | 119 |
| 6.4.1 | Individualistisk tankegang | 119 |
| 6.4.2 | Fører utdanning til integrering? | 121 |
| 7 | KONKLUDERENDE BEMERKNINGER | 123 |
| 7.1 | HVA VET VI NÅ? | 123 |
| 7.2 | HVA ER KONKLUSJONEN? | 128 |
| 7.3 | HVA ER VEIEN VIDERE? | 129 |

| | |
|--|------------|
| LITTERATURLISTE..... | 131 |
| VEDLEGG I: INTERVJUGUIDE..... | 138 |
| VEDLEGG II: HENVENDELSE OM PROSJEKTET | 141 |
| VEDLEGG III: INFORMASJONSBREV | 142 |
| VEDLEGG IV: SAMTYKKEERKLÆRING | 143 |

1 INNLEDNING

1.1 Fra det generelle

Det er stadig flere og flere minoritetsungdommer som velger å gjennomføre høyere utdanning i det norske utdanningssystemet. Skoleåret 2002/2003 utgjorde minoritets elever omlag 7 % av elevmassen (Bakken, 2003¹), mens i år 2009 var elevmassen på 10,2 % (NOU 2010:7). Det er av viktighet, i følge Stortingsmelding nr 17 av 1996-1997, å oppfordre minoritetsungdommer til å gjennomføre høyere utdanning, av den grunn at det flerkulturelle samfunnet er stadig i utvikling og fremtidens samfunn formes av dagens barn og unge. 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 ulike 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).

Dette sitatet fremhever at utdanning bidrar til sosial mobilitet, og derfor oppfordres flere unge til å søke (høyere) utdanning. Utdanning anses som et verktøy for å oppnå sosial mobilitet fordi den bidrar til selvutvikling av individet (Schieffloe, 2004). Et viktig element for å velge utdanning er den formelle kompetansen en tilegner seg gjennom utdanning. På en annen måte kan det tenkes at utdanning bidrar til vitenskapelig tenkning slik Marianne Nordli Hansen og Arne Mastekaasa, professorer ved Universitetet i Oslo, legger det frem: *”Høyere utdanning vektlegger idealer som fornuft, rasjonalitet og kritisk tenkning”* (Hansen & Mastekaasa, 2008, s.117). Ekspansjon i utdanningssystemet anses som et mål, og samtidig er rekruttering likeså viktig. Dette begrunnes med at utdanning bidrar til utvikling hos barn og unge, og gjør at de sosialiseres til gode samfunnsborgere (ibid). På en annen side er økonomisk vekst også en viktig begrunnelse for å øke andelen utdannede i befolkningen. Dette bidrar til at landet har en tilstrekkelig mengde av høyt utdannede som arbeidskraft som igjen er et utgangspunkt for økonomisk og kulturell utvikling (Hansen & Mastekaasa, 2008, s. 118). Selv om det er et ønske at alle barn, uansett (etnisk, sosial, økonomisk eller kulturell) bakgrunn skal ha like muligheter for videre utdanning, eksisterer det fortsatt utfordringer i å praktisere dette virkelighetsidealet. Det finnes lite forskning spesifisert mot enkelte innvandrergupper eller

¹Jeg velger videre bruke referansemalen fra APA.

minoritetsstudenter som tar høyere utdanning. En rekke forskere har i mange år forsket generelt på minoritetsspråklige barn og unge i grunnskolen og på videregående skole. Allerede mot slutten av 90-tallet henviser, Jon Lauglo professor ved Universitetet i Oslo, til at minoritets elever prøver å lykkes på skolen ved hjelp av ressurser. De ressursene han legger frem er blant annet biblioteker, låner bøker, søker seg informasjon på nett, som skal være et hjelpemiddel på skolen (Lauglo, 1996).

Lauglo viser til tidligere funn som har nyansert de pessimistiske forventninger og gitt noe grunnlag for forsiktig optimisme. Data fra Ung i Norge undersøkelsen i 1992, viser i følge Lauglo at barn og unge med innvandrerbakgrunn fikk gjennomgående litt dårligere karakterer enn majoritets elever. *"[...] tross for språklig avstand mellom hjem og skole var ikke karakterfordelingen "dårligere" enn hva en skulle forvente gitt foreldrenes utdanning og yrkesmessige sosiale status i Norge. Samtidig var konklusjonen at elever med foreldrebakgrunn fra den tredje verden utviste hardere arbeidsinnsats og mer positiv holdninger til skole og utdanning, og hadde bedre oppførsel enn andre elever* (Lauglo, 2004, s. 348-9)". Sosiolog og forsker Anders Bakken skriver på begynnelsen av tusenårsskiftet at den oppmerksomheten minoritetene får på skolen, følelsen av å lykkes, er en form for drivkraft som holder deres motivasjon oppe på skolen (Bakken, 2003). De av minoritetene som gjør det bra/best på skolen kommer fra asiatiske land (Lauglo, 2004; Fekjær, 2006; NOU:7). Ettersom asiatiske barn gjør det bra på skolen, finnes det fortsatt ulike faktorer som spiller inn for deres suksess i utdanningsløpet. Jeg vil nå gå nærmere inn på hva jeg vil forske på og hvem.

1.1.1 Minoriteter i utdanning

Lauglo (2004) viser til at innvandrerungdommer setter mer pris på skolen enn majoritets elever. Han sier: *"Positive holdninger er en forutsetning for innsats og utholdenhet for skolen"* (Lauglo, 2004, s. 350). En sentral integreringsarena for innvandrere er skolen og utdanning. Gjennom utdanning kan unge og voksne integrere seg videre i det norske samfunnet gjennom karrierer (Gilliam, 2009; Schiefloe, 2009; Engebrihtsen mfl., 2004). Det finnes flere utenlandske forskningsrapporter og studier som tyder på at det finnes store forskjeller mellom ulike minoritetsgrupper. Dessverre vet vi lite om slike forskjeller i Norge,

noe sosiologen Silje Noack Fekjær viser til i sin forskning om minoriteter i høyere utdanning (Fekjær, 2006). Fekjær viser i sin forskning at minoriteter har en generell positiv innstilling til utdanning, men hvilken utdanning unge velger er avhengig av hvor godt de gjør det på skolen (Fekjær, 2006, s.59). Tidligere forskning viser til at norskefødte barn med asiatiske foreldre, er de av alle andre innvandrere, som gjør det best på skolen. De landene som utmerker seg mest positivt er Vietnam, Kina, India og Sri Lanka (Dhale², 2009). Når det kommer til statistikk i høyere utdanning, har det blitt gjort få undersøkelser om minoriteters prestasjonsnivå og motivasjon, men statistikk over antall registrerte studenter eksisterer (Fekjær, 2006; NOU, 2010:7; Henriksen, 2007).

Det mest interessante er at utdanningsstatistiske mål stiger med årene, sammenlignet tidligere mål, noe som synliggjør at viktigheten av utdanning er tydelig i alle de ulike kulturene som sameksisterer i Norge. ”Utdanning er virkemiddelet som gjør det mulig å klatre sosialt i det nye hjemlandet” (Fekjær, 2006, s. 62). Fekjær påpeker at minoriteter har en tendens til å dele seg i to motstridende grupper; for det første er det relativt mange som stopper utdanningen etter videregående skolen, og for det andre, blant dem som fortsetter utdanning, tar en god del utdanning helt til hovedfagsnivå (Fekjær, 2006, s.73; Dhale, 2009). Ut i fra intervjuer og forskning gjort av Fekjær, kan det tyde på at en nyansering er nødvendig. Forskning på minoriteter generelt opp mot majoriteten innebærer utfordringer av den grunn at minoritetene kan være svært forskjellige innad. Derfor er nyansering nødvendig der det forskes spesifikt på hver av innvandrergруппene ut i fra land, tilhørighet og lignende (Fekjær, 2006; NOU 2010:7, Dhale, 2009). Sosiolog og forsker Liv Anne Støren (2005), Fekjær (2006) og NOU, 2010:7, viser til behovet for nyansering. Deres forskning søker flere svar på deres spørsmål om enkelte språklige minoriteter. Med dette behovet for nyansering vil jeg gå inn i og forske på en av disse innvandrergруппene.

1.1.2 Hvem er minoritetene i denne oppgaven?

Innvandrergруппen i Norge består av mange ulike nasjonaliteter og religioner, og man kan si at det finnes like mange ulikheter som likheter. Familie, tradisjon, kultur og ikke minst

² Artikkel om utdanningsforskjeller mellom minoritetet, jf. Fekjær og Støren.

religion, blir på mange måter satt i kontekst med innvandrere. Normer og verdier innad i de ulike innvandrerulturene, er med på å forme ethvert innvandrerbarn, uavhengig av hvilket land barnet blir født inn i. Det finnes også like store kjønnsforskjeller, om en sammenligner de ulike ikke-vestlige innvandrergruppene, hvor jenter eller unge kvinner blir annerledes behandlet enn gutter.

Det er flere begreper som benyttes når man skal snakke om personer som bor i Norge, som ikke nødvendigvis er født og oppvokst her, eller man har røtter fra andre land. Noen av disse begrepene er blant annet innvandrere, minoriteter, flyktninger, to–eller flerspråklige og asylsøkere. Begrepene presenterer ulike kategorier, men har noen felles trekk. St.meld. nr 17 (1996-1997) viser til begrepet innvandrer som en betegnelse på personer som selv har innvandret. Personer med innvandrerbakgrunn er en annen betegnelse for 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 brukes om en person med to utenlandsfødte foreldre. Det tas her utgangspunkt i kategoriene første- og andregenerasjons innvandrere. Dette kan medføre at personer som faller inn under definisjonen blir stigmatisert, dvs. blir ansett for å være en gruppe som skiller seg fra resten av den norske befolkningen”* NOU, 2000:14, s 595). Nettopp for ikke å bli stigmatisert av betegnelsen innvandrer, da barn som er født og oppvokst i Norge er andregenerasjonsinnvandrere, hva er da barn som kommer til Norge i ung alder? 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, verdiorientering”* (St.meld. nr 17 av 1996-1997, s.14).

Minoritetesbarn rommer både første-, og andregenerasjonsinnvandrere. Selv om det til en viss grad bør tas hensyn til å skille disse to undergruppene når det kommer til skoleprestasjoner, vil dette ikke være aktuelt i denne avhandlingen. I denne studien brukes begreper som innvandrere, minoriteter og språklige minoriteter om hverandre (både Fekjær og NOU-rapportene bruker begrepet språklige minoriteter til tross for at begrepene henger sammen).

Minoriteten i denne oppgaven er tamiler fra Sri Lanka, om de født på Sri Lanka eller født i Norge. Tamilske foreldre og barn som er født i Sri Lanka vil under stortingsmeldingens vurdering være førstegenerasjonsinnvandrere, mens barn som er født i Norge med tamilske foreldre, er etterkommere, altså andregenerasjons innvandrere. Det er i første rekke tamilske jenter denne studien tar utgangspunkt i, og derfor bruker jeg betegnelsen tamilske jenter eller andregenerasjonen som innebærer både norskefødte jenter og jenter som er født i Sri Lanka.

1.2 Til det spesifikke

I denne masteroppgaven skriver jeg om tamilske jenter fra Sri Lanka i høyere utdanning. Som påpekt tidligere viser en del forskningsrapporter til at minoritetsungdommer generelt gjør det bra på skolen; på ungdomskolen, i videregående skole, og mange velger høyere utdanning. Flere har forsket på minoritetsungdommer generelt, spesielt på barn og unge i overgangsfasen fra ungdomsskolen til videregående skole, i forhold til prestasjoner og motivasjon. Det har samtidig blitt gjort mindre undersøkelser og forskning på tamilske jenter, og andre minoritetsgrupper hver for seg i høyere utdanning, og hvordan de mestrer utdanningen til tross for kulturelle utfordringer. Det finnes knapt statistikk eller forskning på de ulike minoritetsgruppene prestasjon i høyere utdanning, og ingen særskilte skiller mellom minoriteter i høyere utdanning på Universitetet eller Høgskolen i Oslo, bortsett fra at det er klare indikasjoner på at asiatiske unge gjør det best på skolen av alle minoriteter (Fekjær, 2006; NOU, 2010:7). Derfor er behovet for nyansering, slik det blir påpekt, nødvendig. Det er et udekket behov for flere studier som tar for seg og belyser temaet minoriteter i høyere utdanning.

Grunnen til at tamilske jenter er spesielt interessante i denne studien, er den tamilske kulturens status i Norge. Tamilene, blant alle minoriteter, har blitt sett på som gode samfunnsborgere og en godt integrert folkegruppe. På mange måter har denne minoritetsgruppen lykkes med den norske ”integreringsdrømmen” (Engebriksen & Fuglerud, 2009), blant annet på grunn av at de ikke utgjør noen stor gruppe i kriminalstatistikken, de har lav arbeidsledighet, høy grad av engasjement innen politikk, idrett og andre fritidsaktiviteter og unge voksne har en høy grad av utdanning (Henriksen, 2007). Dette kan også belyses gjennom en rekke forskeres arbeid med tamilene. Øivind Fuglerud, professor ved

Universitetet i Oslo og Ada I. Engebrigtsen, antropolog og forsker, har i mange år spesialisert seg og forsket på tamiler. Fuglerud og Engebrigtsen viser til at tamilene er blant de mest fremadstormende eller vellykkede innvandrergруппen i Norge. De velger å se på tamilene som ”mønsterminoriteter” i den forstand at tamilene er arbeidsomme, veloppdragene og vellykkede, i forhold til andre innvandrergруппer (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Også sett i forhold til sysselsetting, hvor tamilene er drøye fem prosentpoeng høyere enn gjennomsnittet for alle innvandrergруппer, og bare to prosentpoeng lavere enn for hele den norske befolkningen (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Forskerne ser derfor på tamilene som ”mønsterminoriteter” og anser dem som ”godt integrerte” innvandrere (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009; NOU, 2010:7).

I de siste årene har debatter om innvandrerjenter og deres såkalte ”dobbeltliv”, vært i fokus i norsk media (Hammerstad mfl., 2010). I fremstillingene henvises det ofte til muslimske jenter, og hvor strengt disse jentene har det hjemme. En kan på dette grunnlaget anta at tamilene, som er enten kristne eller hinduer (kanskje begge deler), ikke opplever de samme strenge og kulturelle utfordringene som muslimske jenter opplever. Men er religion det eneste kriteriet for at innvandrer jenter lever et ”dobbeltliv”? Fuglerud og Engebrigtsen viser at tamilske jenter har det like strengt hjemme som somaliske (muslimske) jenter. Forskerne peker blant annet på at selvmordstatistikken er hyppigst hos tamilske jenter. De påpeker at selvmordsstatistikken ikke nødvendigvis har sammenheng med etnisk bakgrunn og religion. I følge forskerne har tamilene et mer liberalt syn enn muslimske innvandrere, men opplever kulturen vanskelig og dermed representeres de høyt i selvmordstatistikken (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

Disse påstandene om tamilene viser på den ene siden at de er godt integrert, har en sysselsetting som er høyest blant alle innvandrere i Norge, høy utdanning hos etterkommere og lav kriminalstatistikk (Henriksen, 2007; NOU, 2010:7; Fuglerud, 2004, s.142; Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). På den andre siden er de i samme kategori som andre innvandrere når det gjelder kulturelle utfordringer som strenge normer og verdier (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Disse faktorene gjør det interessant å forske på denne gruppen.

1.3 Problemstilling

I denne oppgaven vil jeg undersøke tamilske jenter som er i høyere utdanning. Jeg vil prøve å forklare deres suksess innen utdanningssystemet, samt drøfte dette opp mot teorier som kan belyse et forskningsspørsmål. Oppgavens problemstilling er:

Hvorfor velger tamilske jenter høyere utdanning og hvordan kan deres utdanningsvalg forklares?

1.3.1 Begrunnelse for problemstillingen

Jeg har valgt å forske på tamilske jenter i høyere utdanning og hvordan deres utdanningsvalg kan forklares. De få studiene som eksisterer på studenter ved høyere utdanning, skiller ikke mellom etnisk bakgrunn. Noen av forskningsrapportene viser at flere asiatiske studenter velger stadig mer utdanning, og lykkes med den utdanningen de er i. Det er fortsatt behov for ytterligere forskning som kan forklare hvorfor asiatiske studenter lykkes i utdanning, og hva som skiller disse studentene fra studenter med ikke-asiatisk bakgrunn. I denne avhandlingen har jeg fordypet meg i en av de asiatiske minoritetsgruppene, tamilske jenter fra Sri Lanka, og vil se nærmere på og diskutere årsaker til tamilske jenters utdanningsvalg, hva deres motivasjon er og hvordan de til tross for utfordringene gjennomfører utdanning.

Inspirasjonen min til denne problemstillingen og dette prosjektet er først og fremst at jeg selv er en tamilske jente, født og oppvokst i Norge, og at jeg selv tar høyere utdanning. Det finnes en del forskning på tamilske ungdommer i grunnskole og videregående skole (Engebriksen & Fuglerud, 2009; UNGKUL, 2011b), men lite forskning på tamilske ungdommer i høyere utdanning. Jeg ønsker gjennom denne oppgaven å bidra til å legge frem hvordan tamilske jenter klarer å utvikle en identitet som balanserer suksess i norsk utdanning og to kulturer (norske og tamilske), og samtidig gi svar på og forsøke å svare på behovet om nyansert forskning av minoriteter. Jeg som forsker i denne oppgaven vil bruke mine ressurser til å finne frem hvorfor tamilene fra Sri Lanka lykkes i utdanningen, og stille spørsmålet om deres status som integrert minoritetsgruppe. Kanskje vil jeg kunne bidra med en ny type forståelse

for hvorfor denne ene gruppen, av mange minoritetsgrupper, har et ønske om høyere utdanning og hva som er deres motiverende drivkraft bak dette. Nyansert forskning er av viktighet ettersom man har behov for å få mer kunnskap om ulike innvandringsgrupper i høyere utdanning. Dermed vil jeg med denne avhandlingen forske på tamilene som jeg selv har kunnskap om, og bidra med en kvalitativ forskning om denne gruppen som det er behov for.

1.3.2 Bakgrunnsteppe

Forskning gjort av Engebriksen og Fuglerud, vil danne bakgrunnsteppe og det teoretiske grunnlaget i denne avhandlingen. Begge har sammen utført forskning på flyktningfamilier (NOVA – rapport, 3/07), men også spesialisert seg på tamilske og somaliske familier. I NOVA – rapporten (3/07), der de har gjort undersøkelser og intervjuer av tamilske barn og unge. Gjennom deres forskning kom selvmordstatistikken blant tamilske jenter tydelig frem. Dette funnet kom som et sjokk for Norsk tamilsk helseorganisasjon (NTHO) og Tamilsk ressurs – og veiledningssenter (TRVS). Nasjonalt folkehelseinstitutt, har på oppdrag fra NTHO forsket på tamilske ungdommer. Deres studie, under navnet UNGKUL – ungdom kultur og mestring, tar for seg utfordringer og motgang i oppveksten uansett nasjonal opprinnelse og tilhørighet (UNGKUL, 2011a), men også egen studie om tamiler (UNGKUL, 2011b).

Ettersom tamilske jenter er blant de topp fem innvandringsgruppene som er høyest utdannet (Hammerstad mfl., 2009), er det med NOVA og UNGKUL undersøkelsene meget interessant å se hvordan tamilske jenter klarer seg i høyere utdanning. Hva er deres motivasjon? Hvordan kan tidligere forskning samsvare med utdanningsstatistikken? Altså hvordan kan tamilske jenter kompensere for og tilpasse det bruddet hvor suksess tar over for kulturproblemene? Disse spørsmålene ligger til grunn for denne avhandlingen og oppgavens hovedspørsmål.

1.4 Avgrensning

Jeg har valgt informanter som er registrert som studenter, uavhengig om det er en fem-årig masterstudieretning, eller tre-årig bachelorgrads utdanning. Jeg velger å forholde meg til tamilske jenter som er bosatt i Oslo, av den grunn at det bor flest tamiler i denne byen (Henriksen, 2007). Etersom Universitet i Oslo, ikke kategoriserer minoritetsstudenter etter etnisk bakgrunn, er det meget vanskelig å finne nøyaktig antall registrerte tamilske jenter. Men ved hjelp av den tamilske studentorganisasjonen på Universitetet i Oslo, har jeg fått data på ca. hvor mange tamilske studenter som er registrert, hvilken studieretning og kjønn. Grunnen til at jeg velger å skrive om tamilske jenter, og ikke gutter, er at jenter er høyere representert i høyere utdanning enn gutter (SSB, <http://www.ssb.no/utniv/>). Jeg har valgt å avgrense til fire tamilske jenter som er i utdanning på Universitetet i Oslo, i alderen 19 – 25 år, som er registrert student skoleåret 2010/2011.

Etersom grupperingen tamilske jenter i høyere utdanning er et relativt utforsket tema, er ikke teorigrunnet om denne gruppen så stort. Jeg vil derfor benytte mer generelle teorier om minoriteter og tidligere forskning på tamilske ungdommer for så å belyse teoriene gjennom empirien. Jeg ønsker med denne studien å finne svar på tamilske jenters situasjon i høyere utdanning. Behovet for nyansert forskning på dette feltet er tidligere henvist gjennom NOU 2010:7 og Fekjær (2006).

1.4.1 Min hypotese

Min hypotese om forskningsresultatet vil være at tamilske jenter velger og lykkes i høyere utdanning, fordi en "såkalt drivkraft" kommer til uttrykk. Lauglo (1996) viser til at ikke alle har den, men de som lykkes i utdanning har en drivkraft. Jeg vil også gjennom denne studien forsøke å finne ut hva drivkraften for denne gruppen er, som gjør at de lykkes i utdannelsen og hva som gir dem motivasjonen til å prioritere høyere utdanning.

Ut i fra forskning utført på tamilske familier, har jeg en hypotese om at tamiler er lite integrert i det norske samfunnet. Tamilene er, i mine øyne og i vesten generelt, en superinnvandrer,

mønsterminoritet og de innvandrere som er best integrerte (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Min fortolkning vil være at tamilene ikke er sosialt og kulturelt integrerte i det norske samfunnet, til tross for at de er økonomisk integrerte. Tatt i betraktning av denne fortolkningen, er det dermed av min interesse å fremheve tamilske jenters situasjon i høyere utdanning.

1.4.2 Gangen i oppgaven

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 nyansert forskning som tar for seg de enkelte minoritetsgruppene i høyere utdanning. Gjennom denne avhandlingen ønsker jeg å presentere tamilske jenters situasjon i høyere utdanning.

I andre kapittel vil jeg redegjøre for teorier som berører dette emnet, og som danner et grunnlag for min empiriske forskning. Teoriene 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 tamilske jenters utdanningsvalg og løp, hvordan familiebakgrunn kan påvirke, og teori om verdsetting.

I tredje kapittel vil jeg diskutere avhandlingens metodiske tilnærming, hvor valg av forskningsmetode vil bli vektlagt. Etersom jeg har samme etniske bakgrunn som mine informanter vil jeg også kunne 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 informantene: de tamilske jentene som er i utdanning; Jathusia, Karthika, Thaksha og Asha.

I femte kapittel vil jeg presentere analyse av data, hvor jeg redegjør for mine empiriske funn. Funnene er kategorisert etter temaer som kom til gjennom intervjuene, men også etter noen teoretiske termer.

I sjette kapittel vil jeg legge frem empiriske funn i lys av teori, hvor jeg drøfter tidligere forskning opp mot mine funn.

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

2 KONSTRUKSJON AV KULTUR OG IDENTITET I ET KOMPLEKST SAMFUNN

Innledningsvis har jeg presentert forskningsprosjektets tematikk, ved hjelp av de få forskningen utført på tamilene i Norge ved hjelp av det tilgjengelige forskningsmaterialet som foreligger på området. Jeg har forsøkt å presentere tamilenes situasjon i det norske samfunnet. Tatt til i betraktning at det finnes forskning med fokus på tamilske ungdommer, tamilenes reise fra Sri Lanka til Norge og tamilenes sysselsetning i det norske samfunnet, er det lite forskning som retter fokus mot hvem tamilene egentlig er. Tamilene er på den ene siden ansett som integrerte innvandrere ettersom minoritetsgruppen er blant annet er utdanningsaktive og arbeidsaktive med lav kriminalstatistikk. Likeledes settes det spørsmålsteget ved integreringen på grunn av deres andel av selvmordstatistikk blant unge tamilske kvinner, deres konservative og kulturelle normer og verdier og deres patriotiske forhold til hjemlandet. Tross dette er de blant de språklige minoritetene som lykkes med høyere utdanning.

Det er umiddelbart av mitt ønske å forsøke å finne hvorfor tamilske jenter velger høyere utdanning, og hva dette har å si om dette todelte synet eller forståelsen av deres integrering eller kultur. Det er imidlertid av eget ønske å forske nærmere på hvorfor tamilske jenter velger å ta høyere utdanning og hvilke konsekvenser dette eventuelt har for synet på og forståelsen av integrering. Slik jeg har påpekt i innledningen, finnes det knapt teorier eller forskninger om tamilene i høyere utdanning og dermed har jeg valgt å lette frem teorier som danner forståelse av minoriteter generelt, samtidig legge fram de få forskningene som eksisterer om tamilene.

Teorien jeg har valgt i denne forskningen, vil hjelpe meg med å danne grunnlag for å fremme analysen av empirien. Teoriene vil hjelpe denne studien til å forklare årsaken for valg av utdanning hos tamilske jenter. I denne teoretiske tilnærmingen, vil jeg legge frem eksisterende forskninger om minoriteter og tamiler, og deretter bruke teorier utviklet med grunnlag i de aktuelle forskningene for å se om disse teoriene er valide forklaringer på tamilene. Det er av nødvendighet å ta sikte på teorier om språklige minoriteter for å danne

forståelse av de forskningene som eksisterer, samt tilfredsstillende behovet om nyansering hver for seg. Dermed ønsker jeg å vise hvordan tamilene faktisk kan forklares og forstås ut i fra de teoriene jeg har valgt, og danne en helhetlig forståelse av tamilske jenter i drøftning med empirien.

Teorikapitlet er delt inn i fire hovedtemaer, og flere undertemaer. I den første delen vil jeg legge frem historien om tamilene fra Sri Lanka, deres reise til Norge, og deres status i dagens Norge. I andre del vil jeg ta for meg den kulturelle utfordringen innvandrere stilles overfor ved forståelse av ens kultur, hva som vektlegges og hvor deres normer og verdier kommer fra. Konstruksjon av individets identitet er også i fokus i denne delen. Her vil også sosiale lag og fellesskap være stikkord. Tredje hovedtema handler spesifikt om kultur, hvordan livet er med to kulturer. Her vil utfordringene om å leve i vesten med ikke – vestlig bakgrunn være aktuelt, den etniske og nasjonale identiteten vil være sentralt og debatten om den individualistiske og kollektivistiske tankegang vil også bli behandlet. I det siste og fjerde hovedtemaet vil anvendte forklaringsmodeller legges frem, hvor det intensjonelt vil forklares hvorfor eller hva årsaken for utdanningsvalg og løp for minoriteter er. Her vil kulturell og sosial kapital være sentralt, og hva dette har å si for tamilene. Jeg vil også ha en avsluttende oppsummering hvor jeg samler opp trådene i denne teoretiske tilnærmingen, for å diskutere funn.

2.1 Tamilene i Norge

Sri Lanka er en øynasjon i Sør-Asia, sydøst for India. Landet har blitt kjent for sin borgerkrig, hvor Norge har spilt en sentral rolle som fredsmegler i mange år. Befolkning er etnisk sammensatt hvor det bor både singalesere og tamilene på Sri Lanka. Den førstnevnte gruppen er den regjerende folkegruppen på øya, mens den sist nevnte som også er av oppgavens interesse, den flyktende gruppen, altså minoriteten. Per dags dato er landet i teorien delt etter bosettingen av de to folkegruppene som regulerer fordelingen men øynasjonen består hovedsakelig av den singalesisk dominerte regjeringen. Tamilene har ett ønske om å danne en egen stat som heter Tamil Eelam som innebærer grenser til de byene som tamilene er bosatt og har sine røtter (Fuglerud, 2004, s. 97). Dette har stått sterkt imot regjeringen som ikke vil gi tamilene egen stat og dermed har det pågått konflikter mellom den tamilske separatisbevegelsen LTTE (The Liberation of Tamil Eelam) som frihetskjemper for tamilene

og regjeringens hær. Nettopp av den grunn har tamilene flyktet fra sitt eget hjemland og de fleste bor i Vesten. Fuglerud har siden sin doktorgradsavhandling forsket spesielt på tamilene i Norge som flyktninger fra Sri Lanka, og forholdet mellom disse to folkeslagene i ett og samme hjemland (Fuglerud, 1996).

Ettersom studier og data om innvandring i Norge er basert på hvert enkeltes statsborgerskap og land vedkommende er innfødt i, er det vanskelig å finne nøyaktig statistikk på hvor mange tamilene som bor i Norge. Det bor knapt 12 600 innvandrere fra Sri Lanka i Norge, hvorav ca 7 000 av dem bor i Oslo, Akershus (Henriksen³, 2007), og at de aller fleste fra Sri Lanka i Norge er tamilene (Fuglerud, 2004; Engebrigtsen mfl., 2004). De aller fleste innvandrere fra Sri Lanka kom til Norge som flyktninger på 80 – tallet, som tilhører språkgruppen tamiler. I dag er tamilene blant de innvandrerne som ansees å være mest integrerte, fordi de har en høy grad av sysselsetning og innehar status som arbeidsomme i norsk målestokk (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). I tillegg er de godt representert i høyere utdanning (NOU, 2010:7). Samtidig stilles det utfordringer for unge tamiler som vokser opp i det norske samfunnet. Jeg vil videre vise til teorier om innvandrere generelt som kan knyttes opp mot tamilene.

2.1.1 TRVS

Tamilene i Norge har en stor organisasjon med navnet Tamilsk ressurs - og veiledningscenter (TRVS). Denne organisasjonen representerer tamilene i Norge, som også viser til at tamilene er blant de mest fremtredende innvandrergruppene. Deres visjon dreier seg hovedsakelig om å være fremtredende organisasjonen som arbeider for å samle alle tamilene i alle aldersgrupper i Norge om deres kulturelle identitet, hvorav de videre kan veilede dem til å bli ressurssterke og godt integrert i Norge. På denne måten blir alle tamilene samlet sammen i en og samme organisasjon som representerer det lille samfunnet i stor samfunnet, hvorav stor samfunnet tilhører det etnisk norske majoritetsgruppen. TRVS jobber hardt mot sin visjon, og har på mange måter lyktes. Denne visjonen går ut på blant annet å veilede de unge til å bli godt utdannet, oppnå karrierer, utveksle ressurser med andre tamiler i eksil, bedre levekår blant kvinner, ungdommer og eldre og blant annet gi unge muligheten til å tilegne seg kunnskaper

³ Førstekonsulent ved Statistisk Sentralbyrå

om sitt språk, kultur, historie og om samfunns forhold i Norge (<http://www.trvs.no/>, Fuglerud & Eriksen, 2007).

2.1.2 Gode samfunnsborgere med dårlige normer?

Som nevnt tidligere oppfatter forskerne Engebrigtsen og Fuglerud tamilene som en ”mønsterminoritet” som innebærer at tamilene er arbeidsomme, veloppdragene og vellykket i forhold til andre innvandrergupper, høy sysselsetning og lavt forbruk av sosialhjelp (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s. 11-12). Engebrigtsen og Fuglerud legger denne forståelsen til grunn og påpeker at tamilene på den ene siden viser seg å være gode samfunnsborgere og er blant de innvandrerne som ikke har en negativ ladet ”rykte”, og er gode innvandrere, og på den andre siden oppdrar de barna innenfor et patriarkalsk samfunn som innebærer større utfordringer for unge familier (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

Engebrigtsen og Fuglerud (2009) påpeker på at et patriarkalsk familiemønster innebærer at fedrene eller mannen, er familiens overhode. Dermed viser deres forskningsfunn at tross for tamilenes status i Norge, lever de fortsatt i et isolert samfunn som til en viss grad er skjult eller mindre samsvarende med det norske. Tidligere funn viser at tamilske jenter har det strengt hjemme og det finnes tegn på forskjellsbehandling mellom kjønn. Tamilske jenter opplever på lik linje med andre innvandrerjenter å ha det noe strengere hjemme enn innvandrer gutter (Fuglerud, 2004, s.100-104). De aller fleste barn og unge bor hjemme hos foreldrene til ekteskapsdiskusjonene fremmes. Dette fremmes etter at de unge enten fullfører sin utdanning eller dropper skolen og velger arbeidslivet (NOVA rapport 3/07). Mange innvandrer jenter må innordne seg etter familien og andre nære slektingers normer og regler inntil de inngår i et ekteskap hvor ektemannen tar over denne rollen (Engebrigtsen mfl., 2004).

2.2 Utfordringer for tamilske jenter i et komplekst samfunn

Fugleruds forskninger viser at tamilske foreldre som er førstegenerasjons innvandrere, har hatt store utfordringer med å leve i Norge. De kom fra et land, langt Sør i Asia til et nytt og

fremmed land Nord i Europa. Denne utfordrende reisen tar ikke bare slutt med første generasjonen, men fortsetter med deres etterkommere. Unge tamilske jenter opplever utfordringer i møtet mellom den tamilske kulturen og den norske kulturen. Årsaken til at første generasjonen til en viss grad opplever mindre utfordringer, kan skyldes at det er den unge oppvoksende slekten som utdanner seg i det norske utdanningssystemet og som dermed erfarer kulturmøtet med det norske i større grad. Dermed vil det være utfordringer for tamilske jenter å vokse opp og utdanne seg i et komplekst samfunn.

For å forske på de utfordringene som stiller tamilske jenter i et komplekst samfunn, har jeg valgt å fokusere på kultur og identitet. I dette avsnittet vil jeg gå nærmere på hvordan kultur og identitet kan forstås og erfares i et komplekst samfunn.

2.2.1 Kultur i forandring, forhandling og forvaltning

Kultur er et meget omfattende begrep, og kan defineres på mange ulike måter innenfor ulike felt. Det finnes politiske definisjoner, antropologiske definisjoner og en sosiologisk forståelse av kultur er at mennesker lever sine liv som medlemmer av et samfunn. Dermed vil kultur være en forutsetning for et samfunns eksistens, og alle samfunn har derfor en kultur som er særegen og i større eller mindre grad forskjellig fra kulturen i andre samfunn (Schieffloe, 2009, s. 128).

Arjun Appadurai er en moderne antropolog med fokus på modernitet og globalisering. Appadurai forstår kultur som lokalt forankret, at kultur tilhører den innfødte som er hjemmehørende på bestemte steder. *”Det det betyr er at innfødte ikke bare er personer som er fra bestemte steder, og tilhører disse stedene, men også er inntengt i, eller isolert av, disse stedene”* (Appadurai, 1988, s. 37 I. Fuglerud, 2007, s. 8). Engebrigtsen & Fuglerud bruker denne antropologiske forståelsen av kultur, som Appadurai skrev for 20 år tilbake, i den anledning diskusjoner og termer som diaspora og reisende kulturer er interessant. Dermed kan det på mange måter være et dilemma for de innfødte i en tamilsk kultur, og vandre til et annet land som tilhører en annen kultur (Fuglerud, 2004)

Marianne Nøhr Larsen, en dansk antropolog, bruker begrepet om etnisitet i en kulturellsammenheng (Larsen, 2004). Definisjonen hun bruker er på mange måter en mer moderne forståelse av kultur, fordi hennes vri av kultur begrepet viser til en flerkulturell kontekst. *”Kultur handler om relationer. Kultur oppstår i mødet mellom mennesker, mellom holdninger. Kultur er dynamisk og under bestandig ændring; den kan ikke fastholdes i et ”nu”, men må forstås som proces, forandring, forhandling og forvandling”* (Larsen, 2004, s. 19). Dersom kultur er i en kontinuerlig forandring i møte med en ny nasjon, forklarer Larsen at det nye navnet denne kulturen får er ”integrasjonskultur” eller ”migrasjonskultur”. Denne pålitelige påstanden gir en forklaring på at kultur er forskjellig fra nasjon til nasjon, samfunn til samfunn, religion til religion og lignende. Man kan på mange måter finne reelle likheter mellom to kulturer til tross for deres opprinnelige nasjonalitet som for eksempel den tamilske kulturen og den somaliske kulturen (Larsen, 2004; Engebriksen & Fuglerud, 2009). Kultur er ikke et fenomen som er knyttet til samfunnsnivå, men er noe den enkelte tilegner seg gjennom læring, hvorav denne lærdommen er en sentral del av den sosiale arven som menneskene i et samfunn har til felles (Schieffloe, 2009, s. 132). Dermed, i følge Larsen er det viktig å fastslå at kultur er noe som mennesker selv skaper, en felles vei for felles identitet, men samtidig i en forandring innad det som kalles felleskultur (Larsen, 2004).

Ut i fra de ulike fremstillingene av kulturbegrepet, er det av viktighet å legge til rette at kulturbegrepet Larsen lanserer vil berøre denne avhandlingen videre. Ettersom den tamilske kulturen har vandret fra Sri Lanka til Norge over en lengre periode, vil det være naturlig å falle på Larsens beslutning om at kultur er relasjoner mellom mennesker og er i kontinuerlig endring. Dermed er det rimelig å tro at den tamilske kulturen som i dag sameksisterer med det norske, ikke nødvendigvis er den samme kulturen som eksisterer på Sri Lanka. Ettersom den tamilske kulturen er noe ulik den norske kulturen, er det interessant å utforske hvordan tamilske jenter i høyere utdanning identifiserer seg selv i et komplekst samfunn. Videre vil jeg vise hvordan identitet kan forstås og forklares i et kompleks samfunn.

2.2.2 Individets konstruksjon av identitet gjennom fellesskap og sosiale relasjoner

En forståelse av identitet kan for eksempel være det man ser i speilet. Men hva er det man virkelig ser når man står foran speilet? Thomas Hylland Eriksen, en sosialantropolog og

professor ved Universitetet i Oslo, sier at noen ser kjønn, noen ser alder, noen ser hudfarge, andre ser religion, personlig overbevisning, tvil, sosialist og så videre. ”Kanskje er det riktige å si at på seg selv kjenner man andre, men det gjelder også i høy grad at man kjenner seg selv gjennom andre og gjennom deres oppfatninger av en selv” (Eriksen, 2000, s. 239). Ut i fra en slik forståelse er identitet først og fremst mangfoldig og dermed er det et stort antall mulige eller potensielle identiteter å velge mellom.

Identitet dreier seg om individets opplevelse av sin egen plass i større sosiale sammenhenger. Gjennom identitetsdannelsen skal individet prøve å utforske og velge mellom ulike verdier og holdninger for å finne sin plass som voksen og selvstendig i samfunnet. Dette også med hensyn til hvilken rolle et individ har i samfunnet, i forskjellige grupperinger. Det kan oppstå problemer med å finne ens funksjon, med andre ord hvor en vil, hvor en passer inn (Eriksen, 2000). Ungdommer må da utvikle eller finne ukjente sider ved seg selv som gjør det lettere å velge mellom muligheter og forpliktelser som stilles til dem. Det tradisjonelle identitetsbegrepet kommer fra den tyske psykologen kjent for sine teorier om personlighetsutvikling og psykososiale studier, Erik Erikson. Erikson lanserte ulike faser som beskriver menneskets utvikling av identitet. Den fasen som denne avhandlingen retter seg mot er den femte fasen i hans psykososiale utvikling som omhandler ungdomsalderen. Ungdommer finner nå, i motsetning tidligere faser, at det er komplisert å identifisere seg med foreldrene sine. Derfor søker de nye kilder til inspirasjon og identifisering, samt andre sosiale tilhørighet. Nytt syn på samfunnet rundt seg begynner å vokse frem, samt forvirring til religion, roller, politiske holdninger og lignende (Tetzchner, 2001).

Den tradisjonelle identitetsbegrepet Erikson lanserer er en bred forståelse av menneskers identitet. Laura Gilliam, dansk antropolog, lanserer en mer konkret forståelse av identitet i kulturell forstand. Dette gjør det enklere å forstå innvandreres identitet i et komplekst samfunn. Gilliam har hentet mye av sin inspirasjon fra Jenkins. ”Without repertoires of identification we would not be able to relate to each other meaningfully or consistently. We would not have that sense of who’s who and what’s what. Without identity there could be no human world” (Jenkins, 2004, s.7 I. Gilliam, 2009, s. 25). Gilliam er spesialisert i barneantropologi, beskriver identitet som selvforståelse, forståelse av ens egne personlige kjennetegn. Det kan også forstås ut i fra en posisjonering i sosiale sammenhenger, hvorav dette innebærer relasjoner til andre mennesker og til forskjellige kategorier og fellesskaper.

Dermed vil identitet spille en sentral rolle for menneskers praksis og læring, da det innebærer kultur og fellesskap. Deres sosiale tilknytning bidrar til konstruksjon av ens egen selvforståelse gjennom kulturelle former og fellesskap. Identitet dreier seg da om individets opplevelse av sin egen plass i en større sosial sammenheng. Gjennom identitetsdannelsen skal individet prøve å utforske og velge mellom ulike verdier og holdninger for å finne sin plass som voksen og selvstendig i samfunnet. Identitet handler også om hvilke rolle en individ har i samfunnet, i grupperinger. Det kan oppstå problemer i å finne sin fungering, altså hva de vil, hvor de passer inn og lignende.

Gilliam mener at menneskers identitet eller slik hun selv skriver, ”[...] *rette identiteter – ikke består i en særegen og konstant essens, men alltid er det foreløpige resultat af en lang og kontinuerlig konstruksjonsproces, som ethvert menneske gennemgår*” (Gilliam, 2009, s.25). Dermed gir denne forståelsen for en endret identitetsprosess, skifter fra kontekst til kontekst, ikke nødvendigvis alderbestemt eller stadiestemt slik Erikson sin teori gir en forståelse av identitet sådan. Eriksons teorier om utviklingsstadier som består av totalt åtte stadier, viser til faser mennesker må komme seg gjennom fra fødsel til død, fra vugge til grav. Det stadiet som er relevant i denne forskningen er “identitet og rolleforvirring”, som innebærer overgang fra ungdom til voksen, hvor deres identitet blir truet av forvirringer. Denne fasen er moratorium i løpet av hele tenårings stadium. Denne fasen kan også forklares da ungdommer blir forvirret av deres posisjonering i samfunnet og egendefinering av identitet. Sett fra Eriksons tradisjonelle identitetsbegrepet, vil i denne forskningens sammenheng, argumentene Gilliam gir for identitet i en kulturell form eller fellesskap, være det mest rimelige. ”*Identitet spiller en væsentlig rolle for konstruksjonen af kulturelle ligheder og forskelle generelt, men særligt i de fællesskaber, som ofte fremstiller sig som kulturelle fællesskaber, såso, etnisk grupper eller nationer*” (Gilliam, 2009, s. 35). Gjennom sosiale lag eller fellesskap konstruerer man en identitet som kan identifisere seg med én selv. Jeg tar hensyn til Eriksons tradisjonelle identitets begrep, men bruker Gilliams identitetsbegrep videre i denne forskningen.

2.2.3 Individuell frihet vs. kollektivt fellesskap

Brit Oppedal, forsker ved Folkehelseinstituttet, viser til at innvandrere barn opplever spesifikke utfordringer i møte med to kulturer. ”[...] *konflikter mellom foreldre og barna deres på grunn*

av ulike verdier, normer og ulik kompetanse i norsk språk og samværsformer” (Oppedal, 2007, s. 11). Denne utfordringen Oppedal (2007) viser til, henviser også Engebriksen & Fuglerud (2009) til i deres studie om tamilske ungdommer. Fuglerud skriver; *”Å bli som nordmenn er en oppsummering av hva det ikke vil si å være tamil: man er preget av individualisme, egeninteresse, materialisme, moralsk utglidning og mangel på respekt ovenfor eldre”* (Fuglerud, 2004, s. 105).

Norske sosiologen Randi Gressgård, skriver i sin artikkel *”Det beste fra to kulturer”* om innvandring og fellesskap. Hun forklarer at unge jenter allerede fra de er små tilegner seg en forståelse om at familiesamholdet og familietilknytningen er mer sentralt for verdiverden enn seg selv. Hun knytter dette opp til den amerikanske filosofen Marshall Berman og det han la vekt på, nemlig modernistene og nostalgi (Gressgård, 2007, s. 80). Moderniteten legger vekt på å finne frem fortellinger om fremskritt som legger vekt på individuell frihet, mens nostalgiske tapsfortellinger legger vekt på fellesskapet. Dermed får begreper som demos og etnos sin rolle, som betyr *”folk”* (ibid).

I en slik situasjon hvor innvandring og integrering spiller en rolle, finner man at demos som betyr folk, viser til en politisk og demokratisk betydning bestående av frie individer, mens etnos viser til folk som kulturelle, etniske, enhetlig størrelse basert på kulturell medlemskap. Det som er av interesse er forestillingen om etnos, hvorav mennesker er formet av sine *”røtter”* der det innebærer en nostalgisk *”tilbake – til – røttene”* – tenkning, hvor folket blir legitimert til en felles historie eller arv (Gressgård, 2007). På den måten kan det tenkes at unge innvandrerjenter, har sine røtter fra den tamilske kulturen, hvorav fellesskapet har sin store betydning.

Modernistisk sett, hvor individuell frihet har sin store betydning, bør de unge jentene kunne sette seg selv fremfor fellesskapet. Slik som vestens tankegang innebærer, individualistisk og ønske om å tilfredsstille seg selv, vil tamilene tenke kollektivistisk og ønsker å tilfredsstille familiens behov (Engebriksen & Fuglerud, 2009). Selv om fellesskapet er av viktighet i seg selv, vil fortsatt tamilenes, førstegenerasjonens, forståelse for fellesskapet spille en større rolle, enn for deres etterkommere (Gressgård, 2007; Fuglerud, 2004). Engebriksen & Fuglerud (2009) viser skriver om at tamilske ungdommer av begge kjønn opplever store krav og sterk kontroll av sine foreldre. Ida Marie Andersen har skrevet en artikkel om

Engebrigtsens studie om tamilske og somaliske ungdommer. Hun skriver at de tamilske familiene har store nettverk som beskriver en sterk grad av ”forpliktende kollektiv solidaritet”, og videre; ”*Samtidig kan en slik kollektiv isolasjon fra storsamfunnet og kontroll over individene være en hindring for sosial mobilitet*” (Andersen, 2009).

Denne forståelsen av verdsetting av kollektivet og individet knyttes med Rotters⁴ begrep om ”locus of control”. Denne teorien tar utgangspunkt i to typer kontroll - orienterte individer; indre kontroll - orienterte og ytre kontroll - orienterte mennesker. Dette kan forklares ut i fra sammenhengen mellom handling og handlingsresultater. Indre kontroll - orienterte individer vil ha kontroll over det som skjer, sin egen handling og selvforståelse, mens ytre kontrollerte orienterte har ikke kontroll over det samme. De blir lett påvirket av autoriteter, dermed ingen kontroll over det som skjer. Selvforståelsen spiller dermed en sentral rolle. Det er sagt at det kan tenkes at selvforståelsen formes ut i fra det et individ alt har erfart. Dette avhenger av om det er negative eller positive erfaringer en har opplevd og dermed tillater en seg selv til å endre eller konstruere vår oppfatning av oss selv, som kan reflektere til de ulike kulturene individene stilles (Nygård 2007). Oppedal (2007) viser også til at innvandrerbarn opplever sine foreldre som kontrollerende, sammenlignet med etnisk norske familier. Dette kommer i uttrykk av at foreldrene passer mer på dem, er reddere for dem og advarer ofte mot farer mer enn det norske foreldre gjør (Oppedal, 2007, s.27) Samtidig viser Andersen (2009) til Engebrigtsen & Fuglerud (2009) påstand om at kontrollsystemet er forsterkes av kollektivet, nettverk av venner og slektninger. På den måten knyttes dette til Gressgårds (2007) forklaring om det nevnte, kollektivet og individet.

Larsen (2004) skriver om hvordan unge danske innvandrerjenter lever i et dilemma om å ”velge og vrake” den ene kulturen fremfor den andre, til tross for at det hele handler om å ”velge det beste fra begge kulturer”. Larsen skriver at det å kombinere mellom kulturene er meget komplisert enn det kan tenkes, hvorav dette innebærer kompromisser hvor man krever den ene og ofrer den andre (Larsen, 2004. s. 14). Et slikt dilemma, hvor ungdommer må velge mellom den norske kulturen og den tamilske kulturen, reduserer én handlingsfrihet og ikke minst ytringsfrihet. Sitatet ”det beste fra to kulturer”, blir på mange måter et slags slagord i debatten om innvandring og interaksjon. Politikere, myndigheten, forskere og ikke minst

⁴ Julian Rotter, 1954 I. Nygård, 2007

pedagoger fremstiller uttrykket eller sitatet for øvrig positivt, i håp om det kan praktiseres. Ut i fra min fortolkning, er plasseringen av forestillingen om to kulturer inn i en kulturhistorisk ramme, hvor det i en stor grad handler om et spenningsforhold mellom to verdier, frihet og fellesskap. Dette innenfor én og samme kulturelle logikk, som i følge Gressgård er den vestlige moderniteten som kan være den moderne politiske filosofen med fokus på nasjonalstaten som ramme for debatten (Gressgård, 2007, s. 80).

Som uttalt, er en grunn for at innvandrere gruppene i Norge beholder kontakter med de som har samme kulturelle bakgrunn, er for å kunne videreføre sin kulturelle identitet til neste generasjon. Dette styrker innvandrersorganisasjonene i Norge i deres oppgave om å bevare sin opprinnelige kulturelle tilhørighet. I Norge kom de første tamilske innvandrere alt på begynnelsen av 70 – tallet av diverse årsaker, men som flyktninger allerede på 80 – tallet, hvorav slutten av 80 – tallet og begynnelsen av 90 – tallet var antall per flyktningsfamilie på sitt høyeste (Fuglerud, 1996). Disse flyktningsfamiliene har i mer eller mindre grad, løpet av de siste 30 – 20 årene, klart å etablere seg og i de senere årene fremhevet som ”mønsterminoriteter”, på grunn av deres plass i arbeidsmarkedet (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Det sterke tamilske nettverket eller fellesskapet er noe som forutsetter at de unge har eller nå vokser opp med to kulturer.

Den nevnte problematikken innebærer gapet mellom de to generasjonene; førstegenerasjonen og andregenerasjonen. Det kan være problematisk å orientere seg eller ha en forståelse for to kulturer og ha en balanse mellom dem for å kunne fungere i et land. Man kan på mange måter konkludere med at mange av førstegenerasjonene har en mentalitet fra 80 – tallet, fortsatt i en individualistisk stat og land som Norge i 2010 (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Til tross for den teknologiske utviklingen verden rundt, er de fleste førstegenerasjonens innvandrere lukket i tankegang de brakte med seg til det nye landet (Fuglerud, 2004). Den kulturen tamilene har tatt med seg fra Sri Lanka, er den tamilske kulturen fra 80 – tallet slik de selv opplevde den. Det er denne kulturen de fortsatt den dag i dag forsøker å bevare, selv om den tamilske kulturen på Sri Lanka alt har forandret seg med tiden.

Larsen (2004) hevder at kultur er foranderlig og er i en kontinuerlig utvikling. Dermed vil også kulturen i opprinnelseslandet, hjemlandet, endre seg og slik vil den tamilske kulturen ha endret seg i hjemlandet etter at førstegenerasjonen dro. Dersom denne kulturen

førstegenerasjonen brakte med seg skal kunne videreføres til andregenerasjonen, vil enda et dilemma forekomme. Til en viss grad vil hjemlandet og dets kultur være noe fjernt for andregenerasjonen. Dette i henholdsvis, fordi andregenerasjonen i praksis ikke lever kun for denne kulturen, men også for norske normer og verdier. Dermed dukker det opp diskusjoner om valg og frihet.

2.2.4 Kulturens påvirkning som resultat av etniskidentitet og nasjonalidentitet

John W. Berry mfl. (2006) har skrevet om unge innvandrere i overgangen fra en kultur til en annen, og bruker termen ”*acculturation attitudes*” som innebærer holdninger om kulturtilpasning. Med denne termen henviser Jean Phinney mfl.⁵ til at individer foretrekker å leve i en interkulturell kontekstsituasjon. Med andre ord at; ”[...] *acculturating individuals would orient themselves either to one group or the other, in a sense choosing between them. This view was the basic for assessing the acculturation of an individual in a single dimension [...]*” (Berry mfl. 2006:73). Denne forståelsen av ”akkulturasjon” beskriver Oppedal (2007) som en prosess hvor barn blir kompetent og deltar i to kulturer. ”*Vi sier at barnet tilegner seg kulturkompetanse; norsk kulturkompetanse gjennom deltakelse i de norske sosiale miljøene og etnisk kulturkompetanse gjennom deltakelse i de etniske nettverkene*” (Oppedal, 2007, s. 10).

Sosialkontakt med likesinnede, altså det språket som knytter til den etniske gruppen man tilhører, er også aspekter som Berry mfl. (2006) har vært opptatt av i forbindelse med individer som forholder seg til to, om ikke flere kulturer. På lik linje med Larsen og Gressgård mener også Berry mfl. at innvandrerforeldre har tendenser til å oppfordre deres barn til å ha kontakt med medlemmer av deres etniske grupper, også når det kommer til ekteskap (Gressgård, 2007; Larsen, 2004; Berry mfl., 2006; Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

NOVA – forskere Thormod Øia og Viggo Vestel, i NOVA – rapport om innvandrerungdommer og familier (2007). Øia og Vestel (2007) gir uttrykk for at identitet omhandler en plassering av seg selv ut i fra sosiale og kollektive størrelser. Gilliam (2009),

⁵ Phinney mfl og Berry mfl. inkluderer de samme forfatterne (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006).

slik Øia og Vestel bruker etnisitet begrepet, legger trykket på etnisk identitet og nasjonal identitet. Gilliam viser til at etniske og nasjonale identiteter ofte blir forstått som de primære kulturelle identiteter. Det oppstår felles identiteter der de refererer til en felles kultur, konstruerer felles kulturelle forståelser og praktiserer oftere omkring andre posisjoner og fellesskaper (Gilliam, 2009, s. 38).

Etnisk identitet innebærer en følelse av tilhørighet til et opplevd fellesskap, hvor man identifiserer seg med og føler tilhørighet til ens etniske gruppe eller opphavskultur. Nasjonalidentitet innebærer en opplevelse av å tilhøre majoriteten i det samfunnet en lever i. I følge Phinney mfl. er denne nasjonal – etnisk identifisering en dimensjon som ytterligere orienterer seg etter personlighetsutviklinger for innvandrere ungdommer (Berry mfl., 2006, s. 76). Forholdet mellom etnisk og nasjonal identitet er av viktighet, av den grunn vil man til en viss grad ha den kulturelle identiteten, som innebærer både den etniske identiteten og den nasjonale identiteten (Berry mfl., 2006; Gilliam, 2009).

For at tamilske jenter skal skape en felles identitet eller fellesskap, er det rimelig å forvente at begge identitetene, etnisk og nasjonal identitet, er i interaksjon med hverandre. ”*Fælles identitet henviser til en forståelse at af 'samme slags' i den større sociale kategorisering af mennesker*” (Gilliam, 2009, s. 36). Det er også rimelig å tro at disse identitetene ikke er i relasjon med hverandre, til en viss grad som forventet, ettersom tamilske jenter fortsatt har problemer med å tilpasse seg begge kulturrene (Berry mfl., 2006). Øia og Vestel (2007) understreker det faktumet at det eksisterer tendenser til identifikasjon med to ulike etniske grupper kan være problematisk for identitetskonstruksjonen. Forskerne viser til at dette kommer av konflikter i holdninger, verdier og atferd mellom en opprinnelseskultur og den nye majoritetskulturen (Øia & Vestel, 2007, s. 34).

Berry og Phinney mfl. (2006) skisserer fire mulige konsekvenser som beskriver enkelt innvandreres holdninger i møte med en ny kultur; *assimilasjon*, *separasjon*, *integrasjon* og *marginalisering*. Dersom individer ikke ønsker å bevare sin opphavskultur (etniske kultur), men orienterer seg mot den andre kulturen, nasjonalkulturen, defineres dette som assimilasjon. Ettersom individer, som motsetning til det nevnte, ønsker å bevare sin opphavskultur og samtidig distanserer seg fra nasjonalkulturen og interaksjon med andre, defineres dette som separasjon. Når individer har et ønske om å bevare opphavskulturen og

samtidig integrere med nasjonalkulturen og andre, kaller Berry og Phinney mfl. det for integrasjon, mens det de kaller for marginalisering er dersom individer i en liten grad interesserer seg for opphavskulturen og det samme til relasjoner med andre mennesker og nasjonalkulturen (Berry mfl., 2006, s. 73-74).

Phinney mfl. har gjort en personorientert tilnærming i form av fire kategorier for bruk av det nevnte, hvor han også beskriver ”kulturell identitet” som innebærer ”nasjonalidentitet” og ”etnisk identitet” (Berry mfl., 2006). Deres undersøkelse med innvandrere familier, fordelte fire profiler (*integrasjons - , etniske - , nasjonal – og diffuse profilen*), som kategoriserer innvandrere ut i fra etnisk og nasjonal identitet (Berry mfl., 2006, s.102).

Integrasjonsprofilen

Den første kategorien er integrasjonsprofilen som innebærer at innvandrerungdommer i høy grad involverer seg i både opphavskulturen og nasjonalkulturen. Dette resulterer til et høyt skåre av tilhørighet til nasjonal og etnisk kultur, som støtter opp i høy grad av integrasjon. Det kjennetegnes i høy grad ved mestring av nasjonalt språk, middels kunnskap om etnisk språk, og de har sosiale kontakter med mennesker både fra hjemlandet og fra samme nasjonalkultur. Ungdommene på den måten er komfortable med både nasjonale kontekster og etniske når det gjelder identitet, språk, sosiale relasjoner og verdier (Berry mfl., 2006, s. 103)

Den etniske profilen

Denne profilen kategoriserer orientering mot sin egen etniske kultur. Ungdommene kjennetegnes av høy grad av etnisk identitet, som innebærer mye bruk av kunnskap om etnisk språk og stor grad av sosiale relasjoner med mennesker av samme etnisk gruppe. De møter på separasjonsholdninger og lav grad av assimilasjon, nasjonal identitet og kontakt med medlemmer av majoritetsgruppene. Disse ungdommene støtter familieverdier over gjennomsnittet, mens i den forrige profilen skåret de omtrent midt på skalaen. Ungdommene i denne profilen presenterer dermed svært knytter til opphavskulturen, som grunnlag for dere identitet, og viser lite involvering i det større samfunn (Berry mfl., 2006, s. 103)

Den nasjonale profilen

Denne profilen innebærer at ungdommer orienterer seg sterkt mot det samfunnet de bor i (nasjonalkulturen). Dette resulterer til at ungdommene skårer høyt på nasjonal identitet og på assimilasjon, men lavt på etnisk identitet. Det nasjonale språket er det som passer best inn hos ungdommene, mens det etniske blir svekket. Dette forutsetter at de sosiale relasjonene, ungdommene danner, er i første rekke med medlemmer av den nasjonale gruppen, og viser til lav støtte til familieforpliktelser (Berry mfl. 2006:104).

Den diffuse profilen

Denne siste profilen, har mindre betydelig kjennetegn enn de unge som kategoriseres av de øvrige profilene. Disse ungdommene viser til høy grad av kunnskap og bruk av etnisk språk, men lav skåre på etniske identitet. Dette kan også rapporteres i at de har lav kunnskap om nasjonalt språk, lav opplevelse av nasjonal identitet og få sosiale relasjoner til medlemmer av den nasjonale gruppen. Dette omfatter at både ungdom som slutter seg til holdningene assimilasjon, marginalisering og separasjon i møte med de ulike kulturene. Denne kombinasjonen indikerer, i følge Phinney og mfl., at dette er ungdom som er usikre på sin plass i samfunnet. Muligens ønsker de innpass i samfunnet, men mangler mulighetene og evnene til å skape relasjoner. Dette kan være ungdom som mangler retning eller mening i livet, og som ofte er sosialt isolert (Berry mfl., 2006, s. 104).

Disse profilene kategoriserer innvandrere ut i fra hvordan deres kultur er i møte med deres identitet. Øia og Viggo (2007) legger frem ulike kategorier av egendefinering av identitet; identitet som norsk, innvandrere identitet, europeisk identitet, og religiøs identitet. Derfor er det interessant å forske på tamilske jenter for å forstå hvordan de definerer sin egen identitet. Dette også av den grunn Øia og Vestel sin forskning, på linje meg Fuglerud og Engebrihtsens forskning retter seg mot ungdommer som er på ungdomsskoletrinnet og videregående skole, og ikke nødvendigvis unge voksne i høyere utdanning som min gruppe retter seg mot. Oppedal (2007) viser også til svært få i ungdomsalderen bruker betegnelsen "etnisk minoritet".

Øia og Vestel forteller gjennom sin undersøkelse, at kategorier av innvandreres egnedefinering av identitet, er gjensidig utelukkende. De forklarer det slik at *“det er mulig å føle seg både norsk og europeer eller som innvandrere og norsk på samme tid. Samtidig er dette ferdige kategorier i et spørreskjema som bare i liten grad gir anledning til å nyansere en slik tilhørighet”* (Øia & Vestel, 2007, 35). Oppedal (2007) viser også til sammensatte identiteter, hvor det er vanlig å definere seg som norsk – pakistaner, norsk – tamiler og lignende. Problemet og utfordringene som stilte Øia og Vestel (2007) sin forskning, var tolkningen av den store andelen av manglende svar. De referer til at dette kanskje har noe med at informantene ble truffet av det personlige spørsmålet eller deres reaksjoner om å merkelappe seg selv. Dermed vil det være interessant å finne ut om alder har noe å si for deres besvarelse. Ettersom Øia og Vestel sine informanter var ungdommer på videregående nivå og lavere nivå, vil det være interessant å se hva tamilske jenter i høyere utdanning vil svare til spørsmålet om egnedefinering av identitet.

2.2.5 Oppsummering

Den tamilske kulturen, sett med utgangspunkt i Engebrihtsen og Fugleruds (2009) teorier, er både et patriarkalsk samfunn med et mulig konservativt syn, der mannen er familiens overhode og det er strenge familierammer, mens på den andre siden, motsetningsvis er ”snillere” innvandrere grupper med høy sysselsetning (Engebrihtsen & Fuglerud, 2004, s.168). Den tamilske kulturen vil på mange måter være annerledes sammenlignet med den norske kulturen, ettersom deres tankesett er svært ulike. Kultur begrepet kan defineres på mange ulike måter og i mange forskjellige retninger. Ut i fra Appadurais forklaring på kulturbegrepet, kan det forstås at tamilene isolerer seg fra den norske kulturen og samfunnet, hvor de er mer orienterte mot sin egen kultur. Med Larsens (2004) forståelse av kulturbegrepet, er det rimelig å anta at den tamilske kulturen har forandret seg i dag sammenlignet med da den ble fraktet. Den tamilske kulturen som ble fraktet fra Sri Lanka, er ikke nødvendigvis den samme kulturen som eksisterer på Sri Lanka i dag ettersom kultur er i forandring, forhandling og forvandling med tid.

Tatt i betraktning at tamilske barn gjør det bra på skolen, eksisterer det fortsatt en teori om at innvandrere barn generelt har utfordringer da deres etniske kultur i møte med den norske

samfunnet. Som poengtert tidligere i denne oppgaven, har Engebrigtsen og Fuglerud påpekt at tamilske jenter har det vanskelig med tilpassning til det norske samfunnet (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Spørsmålet om hvem en er, kan på mange måter skape utfordringer til tilpasning. Tamilske jenter som lever i Norge, vil til en viss grad stille seg et spørsmål om identitet, nettopp på grunn av kultur spørsmålet. Er jeg tamilsk jente?, en norsk jente? eller en norsk – tamilsk jente? Er motivasjonen for tamilske jenter som tar høyere utdanning, at utdanningssystemet skaper en felles identitet av det norske og tamilske? Skolen er en viktig arena for integrering og identitet (Gilliam, 2009), dermed vil jeg legge Gilliams identitetsbegrep til grunn i min videre analyse.

Med Gressgårds differensiering mellom individuell frihet og kollektivt fellesskap, befinner tamilene seg i en kategori hvorav de er formet av sine "røtter". Fra Berry & Phinney mfl. sitt perspektiv innebærer kulturell identitet både etnisk og nasjonal identitet, vil det riktig nok være problematisk å internalisere begge kulturene. Profilene viser med andre ord ulike tilpasninger av to kulturer. Ettersom integreringsprofilen viser til en stabil profil, vil det bety at tamilene forholder seg til den tamilske kulturen og den norske, men fortsatt separert hver for seg? Den etniske profilen viser at tamilske jenter har en stor grad av tilknytning til deres tamilske kultur, og i lys av denne profilen møter de på separasjonsholdninger og lav grad av assimilering. Med separasjonsholdning og assimilering, trenger dette nødvendigvis ikke å bety separasjon fra det norske utdanningssystemet. Tamilske jenter i denne profilen har tamilske kulturen som grunnlag for deres identitet og er mer engasjert i tamilske relasjoner, språk og lignende, og lite involvering i det norske samfunnet. Hvordan kan da assimilering føre til suksess i høyere utdanning (Berry mfl., 2006)?

Jeg vil gjennom empirien forsøke å forklare hvordan kan disse teoriene forklare suksess bak tamilske jenters utdanning. Selv om disse profilene ikke direkte samsvarer med denne forskningsgruppen, er det likevel interessant å diskutere denne teorien opp mot denne avhandlingens empiri. Øia og Vestel (2007) viser til at *"en del ungdommer er i den situasjon at de ikke sjøl oppfatter seg som norske, men blir likevel oppfatta slik av omgivelse. Samtidig er reaksjonen fra det norske ungdomsmiljøet i sterk grad avhengig av hvordan den enkelte unge med innvandrerbakgrunn presenterer seg sjøl"* (Øia & Vestel, 2007, s. 35). Dermed vil det være naturlig å se på den etniske tilhørigheten for å kunne forklare minoriteters utdanningsvalg og løp.

2.3 Anvendte forklaringsmodeller

Ettersom de ulike profilene jf. Berry mfl. (2006) ikke konkret forklarer suksess bak tamilske jenters utdanning, vil jeg også henwise meg til anvendte forklaringsmodeller til minoriteter generelt og deres valg av utdanning. Dette av den grunn det knapt eksisterer spesifikke teorier om valg og motivasjonen til tamilske jenter i høyere utdanning, og dermed å legge frem teorier om minoriteter generelt. Det er nettopp av den grunn behovet for nyansering er nødvendig. Det er midlertidig lite kunnskap om hver enkelte innvandrer, og derfor vil jeg bruke den generelle teorien om minoriteter for å belyse tamilske jenters situasjoner.

Utdanning og skole, er som nevnt tidligere, av viktighet hos mange minoriteter noe som er i tråd med Øia (2007) sin funn⁶; ”Skolen er arena for en viktig del av individets sekundære sosialisering. [...] Skolen skal forberede de unge på de krav og standarder som stilles av det voksne samfunnet. Videre er utdanning en viktig kilde til sosial mobilitet. (Øia, 2007, s. 104)”. Øia forklarer det slik at utdanning er nødvendig faktor for samfunnet av sorteringsmekanismens grunn. Samtidig kan dette refereres til den norske filosofen Hellesnes sin forståelse av utdanning. Han sier for det første at utdanning er et middel til å oppnå noe, er man utdannet i et fag, kan man reflektere det og bruke det ut i handling. På den måten ser man nødvendigheten av utdanning som er en ressurs for egen utvikling (Hellesnes, 1992). Øia (2007) forklarer det også at den som mislykkes har seg selv og skyld på. Dette kan sammenlignes med den amerikanske filosofen, pedagogen, psykologen John Dewey sin kjente utsagn; ”learning by doing”, altså erfaring danner grunnlag for forståelse. På den måten lærer man av sine egen feil som danner grunnlag for erfaring. Lars Smith og Stein Erik Ulvund forklarer at barn har en forståelse bundet til med foreldrenes oppmuntring og gir initiativet til å utforske omgivelsen, noe som senere bidrar til erfaring (Smith & Ulven, 2004). De skriver; ”Denne antagelsen innebærer at miljøets betydning er avhengig av individuelle egenskaper, som kjønn, intellektuelt utviklingsnivå, aktivitetsnivå og så videre” (Smith & Ulven, 2004, s. 328)

Ut i fra tidligere forskninger, (Støren 2005; Fekjær, 2006; Lauglo, 2010; Engebrigtsen & Fuglerud, 2009; Bakken, 2003; Øia og Vestel, 2007; Portes & Rumbaut, 2001), spiller

⁶ Ung i Oslo, NOVA – rapport 21/07.

familien en sentral rolle for denne sosialiseringen barn og unge einer seg gjennom skolen og utdanning. To amerikanske forskere Alejandro Portes og Ruben Rumbaut viser til: *”In addition on human capital, the character of the family itself plays a significant role”* (Portes & Rumbaut, 2001, s. 64). Barn som vokser opp med foreldre har tilgang til økonomiske ressurser og gode retningslinjer og rådgivere.

2.3.1 Familiebakgrunn

Familiebakgrunn spiller på mange måter meget sentral rolle for minoritetsspråklige elever som velger høyere utdanning. Dette gjelder i like stor grad tamilske jenter, som for andre minoritetsspråklige jenter og gutter. Familiebakgrunnen til elevene er på mange måter avgjørende for deres skoleprestasjon og utdanningsvalg. Foreldrene bidrar til en påvirkning som medbestemmer ikke bare valget om å bli student men også valg av utdanningen og hvor lenge utdannelsen skal pågå (NOU, 2010:7). *”Det generelle poenget er at unge som vokser opp i familier der foreldrene har evne til å formidle kompetanse, språk, kunnskaper og verdier som går i akademisk retning, vil ha en læringsmessig fordel i skolen”* (NOU, 2010:7, s. 47). Som henvist i NOU – rapporten nr 7, er elever som kommer fra hjem med mye kulturell kapital bedre i stand til å dekode uformelle og implisitte regler som gjelder i skolen. Det motsatte gjelder for elever som ikke behersker de dominerende kulturelle kodene, vil oppleve skolen som et fremmed sted (NOU, 2010:7). Med et slikt utgangspunkt vil jeg videre vise til teorier om familiebakgrunn, sosial, økonomisk og kulturell kapital og sosial mobilitet.

Fekjær viser til at utdanningsnivå blant minoriteter kan delvis forklares med sosial bakgrunn.

” Forskjeller mellom minoritet og majoritet kan delvis forklares med at minoritetene oftere har arbeiderklassebakgrunn, foreldre med lav utdanning og foreldre med lav inntekt. Hvis en sammenlikner minoritetsungdom og majoritetsungdom som har lik sosialbakgrunn, er det små forskjeller i utdanningsvalg” (Fekjær, 2006, s. 60).

Fekjær forsøker å forklare minoriteters utdanningsvalg ut i fra kulturelle orientering og forhold til utdanning. *”En mulig forklaring på høy utdanningsmotivasjon hos minoriteter er at gruppen som velger å migrere til et nytt land ofte vil være en selektert gruppe med et sterkt*

ønske om å skape et bedre liv” (Fekjær, 2006, s. 62). Det er hovedsakelig første generasjonsinnvandrere som ser denne muligheten i et nytt land, og ønsker å gi påfølgende generasjoner nye muligheter. På den måten resulterer dette med at foreldrene kan ha store ambisjoner på vegne av deres barn. Fekjær viser til at *”utdanning er virkemiddelet som gjør det mulig å klatre sosialt i det nye hjemlandet*” (Fekjær, 2006, s. 62).

Foreldrenes egne opplevelser av utdanning kan på mange måter bidra til høy grad av engasjement for utdanning hos deres barn. Fekjær viser også til forskningen av Portes og Rumbaut, og forteller at foreldrene har en stor innflytelse på minoritetsbarnas holdning og innsats av utdanning. Flere av deres funn viser til at foreldrene er svært opptatt av at barna skal gjøre det bra på skolen, men har som oftest selv ikke muligheten eller kapasiteten til å hjelpe dem med utdanningen (Fekjær, 2006, 63). *”Tettere familiesamhold og mer respekt for foreldrene hos minoritetsungdom kan bidra til høy utdanningsmotivasjon hvis foreldrene framhever utdanning som viktig*” (Fekjær, 2006, s. 64). Lauglo viser til at det positive er at innvandrere har en meget så sterk sammensveiset familieforhold. Dette fører til at både unge deltar mer i religiøse sammenhenger og har godt forhold til venner og andre nære slektninger gjennom foreldrene (Lauglo, 1996).

Lauglo (1996, 2010) viser også til de negative sidene ved familieforholdet, hvor foreldrene har dårlig oversikt utenfor hjemmet og svak involvering i barnas skolearbeid. Innvandrerbarn, den gang, viste seg å være mer engasjerte over sin skolegang. Lauglo viser til at innvandrerbarn satt mer pris på skolen, og har høy innsats. De jobbet hardere, hadde bedre oppførsel, leser bøker, drar på biblioteket og bruker ressursene som finnes. Han viser også til at jenter gruet seg mest for skolegangen og var anspente. Tross deres høye innsats, viser Lauglo til at de får lite igjen for den ved å prestere dårligere enn majoriteten (Lauglo, 1996)

2.3.2 Kulturell og økonomisk kapital

Den fremste forklaringen på hvordan unge gjør det på skolen skyldes sosial bakgrunn, men når det gjelder enkelte innvandrergrupper slår ikke foreldrenes utdanningsnivå like sterkt ut. Dette gjelder i første rekke for asiatiske innvandrere. Selv om tamilene skårer noe høyere enn andre innvandrere når det kommer til inntekt og utdanning, vil de fortsatt representere

minoriteter i Norge som har generelt lavere utdanningsnivå og dårligere inntekter enn majoriteten (Lauglo, 1996).

Økonomisk kapital, kulturell kapital og sosial kapital er begreper mest kjent hos den franske sosiologen Pierre Bourdieus (1995). Økonomisk kapital knyttes til materielle interesser, investering og avkastning i form av penger, og kulturell kapital forutsetter at det finnes en legitim kultur som man kan beherske i varierende grad, mens sosial kapital dreier seg om sosiale nettverk og kontakter (Frønes & Kjølrsrød, 2008, s. 166).

Bakken viser til en allmenn teoriforståelse av hvorfor elever lykkes på skolen, nemlig kulturell kapital (Bakken, 2003, s. 50-60). For den som har god kulturell kapital, vet hvordan vedkommende skal snakke for seg riktig, allmennkunnskap og 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 ta bruk informasjonen for å forbedre sin situasjon”* (Danielsen, 2004, s. 125). På samme måte kan de orienterer seg i samholdet, utdanningssystemet og kulturen. Individene har med andre ord besetting av disposisjonene i utdanningssystemet (Bakken, 2003). Alt dette sammenlagt utgjør den viktigste forklaringen til at de høyere klassenes barn stadig lykkes best på skolen, fordi de besitter den kulturelle kapitalen (Bourdieu, 1995).

Denne sosiologiske tanken orienterer seg om innvandrere generelt, men ikke for denne målgruppen. Tamilske jenter har vist seg å lykkes i utdanningen, til tross for at jentene kommer fra en familie med ”lav kulturell kapital” sammenlignet med den norske majoriteten. Sammenlignet med majoritets elever, viser Lauglo til at minoritets elever generelt viser til en mer positiv innstilling til skolen enn majoritets elever, og dette gjelder særlig asiatiske innvandrere som også innebærer tamilske elever (Lauglo, 2004). Funn viser til at minoritets elever fra familier med lav kulturell kapital, målt med antall bøker i hjemmet, og lav økonomisk kapital, er mer positivt engasjert i skolen. Dermed vil denne antagelsen om at barn av familier med høy kulturell og økonomisk kapital er kun de som lykkes på skolen, ikke være signifikant (Lauglo, 2004).

Økonomisk kapital innebærer ikke kun selve inntekten som kommer i form av penger, men likeså kunnskap om penger og materiale goder. Dette betyr nødvendigvis ikke i første rekke at

tamilske foreldre har høy grad av økonomisk kapital, men god økonomi der de skårer høyt sammenlignet med andre innvandrergupper (Henriksen, 2007). Dette legger grunnlag for materielle forhold som ligger til rette for deres barns utdanningsløp. Dermed kan man på mange måter, igjen antyde at tamilene har en viss grad av kulturell og økonomisk kapital. Er kulturell og økonomisk kapital grunnen for at tamilske jenter lykkes på skolen? Tatt i betraktning at tamilske jenter er av familie med høy eller lav kulturell og økonomisk kapital, skiller dette dem ikke i fra hvilket som helst annet asiatiske barn som gjør det like bra på skolen som mer eller mindre besitter den samme kulturelle og økonomiske kapitalen. Dermed kan spørsmålet stilles igjen; hvorfor velger tamilske jenter høyere utdanning?

2.4 Sosial kapital

Begrepet sosial kapital har blant annet blitt utviklet av amerikanske sosiologen James Samuel Coleman (1988), franske sosiologen Pierre Bourdieu (1986; 1992) og amerikanske statsviter og professor Robert D. Putnam (2000). Bourdieu forklarer begrepet sosial kapital som en avkastning man får som resultat av legitimt medlemskap i en sosial gruppe (Bourdieu 1986). Ivar Frønes og Lise Kjølrsrød, professorer ved Universitetet i Oslo, skriver at; *”Man har mye sosial kapital dersom man har kontakter som kan mobiliseres i situasjoner der man vil oppnå noe, for eksempel å få tilgang til attraktive stillinger eller mobilisere beslutninger”* (Frønes & Kjølrsrød, 2008, s. 166). Danielsen (2004) viser til Bourdieus begrepsavklaring av sosial kapital, hvor et individ mobiliserer relasjonelle og potensielle ressurser gjennom blant annet etniske grupper, familienettverk eller som medlem av ulike organisasjoner. Coleman (1988) fremstiller sosial kapital i form av forpliktelser og forventninger gjennom sosiale bånd mellom individer. Sosial kapital i utdanningssammenheng, er i følge Lauglo; *” [...]den type norm – og informasjonsbærende sosiale relasjoner som synes å være til hjelp for de unge skal lykkes i utdanningssystemet”* (Lauglo, 2010, s. 9). Lauglo viser også til at *”sterkt samhold i familien og at den enkeltes utdanning oppleves som et familieprosjekt, kan således fungere som sosial kapital for utdanning for barn av innvandrere”* (Lauglo, 2010, s. 36).

De nevnte teoretikere og forskere gjør seg enig om at sosial kapital innebærer sosial nettverk og kollektiv ressurs som kan nyte godt av. Kontakter og forbindelser, og venner og familier kan ut i fra denne forståelsen tolkes som et viktig nettverk for tamilene som hvilken som helst

etnisk gruppe. For tamilene vil det å gå sammen, støtte seg sammen med slektninger og bekjente med felles nettverk, ansees som nødvendig, i den forstand dette bidrar til en enkel etableringsprosess i et nytt land (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

2.4.1 Sosiale relasjoner

To amerikanske samfunnsforskere, Robert Khan og Toni Antonucci, publiserte på 80 – tallet betegnelsen ”konvoi”. Dette betyr å *gå sammen* på latinsk, om det personlige sosiale nettverk hvor den enkelte får og gir støtte og hjelp gjennom livet (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s. 61). For at tamilene skal beholde deres etniske identitet, ansees det nødvendig å etablere seg et etnisk nettverk i det nye landet de har innvandret til. Som nevnt tidligere fungerer TRVS som et sosialt nettverk for tamilene i Norge. Gjennom denne organisasjonen blir alle tamilene samlet sammen i én og samme organisasjon som representerer det lille samfunnet i stor samfunnet (hvor stor samfunnet tilhører den etnisk norske majoritetsgruppen).

Portes og Rumbauts, fokuserer på familiestrukturen og forholdet som et viktig ytterpunkt til sosial kapital. Engebrigtsen og Fuglerud (2009) i deres forskning om tamilene velger å bruke Portes og Rumbaut som en pålitelig kilde til å forklare tamilenes sosiale kapital, som jeg velger å støtte meg til ettersom Engebrigtsen og Fuglerud er en av de få som har spesifisert seg om tamilene. I følge Portes og Rumbaut, slik Engebrigtsen og Fuglerud fremstiller dem, er en av de viktigste ressursene man kan gi et barn er å vokse opp i en familie med to foreldre (Portes og Rumbaut, 2001a, s. 62; Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s. 63). ”*For familier bestemmer tilgangen på ekstern sosial kapital av de etniske omgivelsene i form av etnisk nettverk. Sosial kapital er viktig på flere måter; den skaper økonomiske muligheter for innvandrer familier, med den vil ofte også bidra til et normativt press som motvirker familiebrudd og skilsmisser*” (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s. 63). Slik Larsen (2004) påpeker det, giftes unge jenter seg av tidlig alder og gjerne med sine egne etniske grupper. Foreldre har på mange måter et behov og ønske om deres barns valg av relasjoner og partner, som bør tilhører samme etnisitet om ikke minst religion (Larsen, 2004). Dermed vil TRVS spille en sentral rolle, hvor denne språklige gruppen kan komme i kontakt med hverandre, og for å kunne skape sosial kapital.

2.4.2 Foreldrenes forventning og påvirkning

Portes og Rumbaut (2001) viser til foreldrenes høye forventning til barn når det kommer til høyere utdanning. Sosial kontroll er et stikkord Portes og Rumbaut bruker for å forklare at individuell frihet er begrenset for barnas valg i skolesammenheng. Dette kan i mange tilfeller føre til at barna opplever press til å velge en utdanning ettersom foreldrenes krav og forventning er ivaretatt. Lauglo (2000) viser til at dette presset nødvendigvis ikke trenger å assosieres med noe negativt, når barna selv opplever dette som ”noe de må gjennomføre” på grunn av foreventningene. Samtidig fremstiller Lauglo (2010);

”Foreldre i det nye landet vil se en framtid for sine døtre som sosialt mobile gjennom skolegang, selv om de har innvandret fra land der skolegang for jenter var lite viktig. Slike funn peker på andre forklaringer enn kulturhypotese, som at foreldrenes vektlegging av utdanning for sine barn kan skyldes hvem det er som emigrerer og kan formes av selve migrasjonsopplevelsen og deres situasjon i det nye landet” (Lauglo, 2010. s. 27).

Laila Jensen (2006), i sin avhandling henviser til Ralph McNeal (1999) under temaet foreldrenes investering og forventning. Jensen skriver; ”foreldrenes investeringer er basert på tillitt, forpliktelser eller gjensidighet” (Jensen, 2006, s. 28). Annic Prieur forteller gjennom hennes forskning at førstegenerasjonsforeldre som kom til Norge som flyktninger, som regel har dårlig norsk kunnskap, lav utdanning og lav økonomi. ”En av de viktigste begrunnelsene foreldrene har hatt for å bli i Norge, har vært hensynet til barna. Foreldrene tror og håper at barna vil få bedre muligheter her, og har ofte svært store og meget bestemte forventninger til dem med hensynt til utdanning og karriere” (Prieur, 2004, s. 36). Lauglo (2010) viser også at utdanning, for de unge oppleves som noe mer enn investering i deres framtid. Denne opplevelse gir utslag som en investering på hele familiens framtid.

Engebrigtsen og Fuglerud (2009) hevder at barn, på mange måter, opplever de selv må fullføre en utdanning som gjeld for det foreldrene selv har ofret for dem. Lauglo påpeker at norske kvalitative studier viser til at innvandrerbarn som lykkes i utdanningssystemet viser takknemlighet for dette til sine foreldre (Lauglo, 2010, s. 30). Takknemlighet for blant annet muligheten for utdanning og bedre framtid. Samtidig påpeker Engebrigtsen & Fuglerud

(2009) at tamilske ungdommer viser takknemmelighet ved å lære seg den tamilske kulturen samtidig retter seg mot en god utdanning (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, Lauglo, 2010)

Prieur (2004) bruker Fuglerud (1999) for å legge til rette hvordan tamilske foreldre påvirker deres barn og forventningen som stilles. Tamilene, Prieur og Fuglerud påpeker at tamilene er den gruppen i landet som har den høyeste beskjeftigelsesraten og lavest mottakelse av velferdsytelser. Dermed er det lettere for tamilene, sammenlignet med muligheten i hjemland, å klatre sosialt og økonomisk gjennom utdanning.

2.4.3 Tamilske foreldres status i Norge

Engebrigtsen og Fuglerud (2009), gjennom deres forskningsrapport viser at utdanning blir i større grad verdsatt hos tamiler enn for eksempel somaliere. Dette kan blant annet komme av at tamilene har en annen bakgrunn enn andre innvandrere. Deres nasjonale bakgrunn, styrker deres arbeidsvilje i det nye landet de nå lever i. Deres hjemlandsopplevelse og mangel på utdanning på Sri Lanka, vil styrke deres arbeidsvilje i det nye landet de migrerte til i håp om bedre liv (Jensen, 2006, Prieur, 2004). Opheim 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”* (Opheim og Støren, 2001, s. 15).

Som nevnt i de tidligere kapitlene, velger Engebrigtsen og Fuglerud (2009) å se på tamilene som ”mønsterminoriteter”. Tamilene er arbeidsom, veloppdragen og vellykket (ibid), og at de fleste tamilske barn vokser opp i stabile kjernefamilier (Fuglerud, 2004, s. 148). Fuglerud viser til at tamilenes verdsettelse av utdanning kommer av en lang tradisjon med engelspråklig misjonsskoler, og dermed har utdanning vært den viktigste veien til sosial mobilitet (Fuglerud, 2004, s. 151). Engebrigtsen og Fuglerud (2009) viser til at tamilske foreldre har et ønske om at deres barn skal gjøre det godt på skolen. Organisasjonen TRVS bidrar, også, til å motivere unge tamiler inn i høyere utdanning. Tamilske barn blir i ung alder sendt til denne organisasjonen lørdager og søndager for lære om deres etniske språk og kultur, med norsk utdanningsrelatert leksehjelp (Fuglerud, 2004). Dette tyder på utdanning verdsettes

høyt hos norske tamiler eller tamiler i Norge. Lauglo viser til at innvandre inngår i sosiale relasjoner som har betydning for deres skolemessige engasjement (Lauglo, 2004, s. 355-356).

Tross for at tamilske foreldre er aktive i arbeidslivet og kom til Norge med fullført grunnskole, trenger dette nødvendigvis ikke å ha en betydning for hvorfor tamilske jenter velger høyere utdanning. Innvandrer barn som har foreldre med høy utdanning, har en fordel sammenlignet med kjennskap til utdanningssystemet og har en sterk og grunnleggende selvtillit og tro på at deres barn skal gjøre det bra på skolen. Sett fra et sosiologisk perspektiv kan en teori være at skole og utdanning verdsettes ulikt i ulike sosiale lag (NOU, 2010:7).

Fekjær trekker en konklusjon som legger vekt på strukturell posisjon, om innvandreres valg av utdanning; *“Så lenge minoriteter i større grad har arbeiderklassebakgrunn og foreldre med lite utdanning og relativt dårlig økonomi, vil de heller ikke satse på utdanning”* (Fekjær, 2006, s. 66). Samtidig viser hun at det er en tendens til at forskjeller mellom minoriteter og majoriteter er minst blant de yngste generasjonene (Fekjær, 2006). Dersom de ulike sosiale lag er delt inn i middelklassen og arbeiderklassen, viser det tydelig at barn fra arbeiderklassen oftere sikter mot praktiske yrker, mens akademiske yrker blir i stor grad prioritert av middelklasseungdommer (NOU, 2010:7).

Fekjær (2006) viser til Stortingsmelding nr 49 (2003 – 2004), hvor utdanning har nylig blitt utpekt som det viktigste virkemiddelet for å unngå sosiale og økonomiske forskjeller i fermtiden. *“Begrunnelsen er at utdanning er viktig for levekår og har betydning blant annet for status og posisjon i arbeidsmarkedet. For minoriteter kan utdanning også bidra til integrering, fordi det gir kunnskap om og tilhørighet til det norske samfunnet”* (Fekjær, 2006, s. 58). På den måten viser hun til at utdanning ikke bare er et fenomen som gir innvandrere status og posisjon som sterke kandidater i arbeidsmarkedet, men også integrering i det norske samfunnet. Svenske sosiologene Erikson og Jonsson (1996) viser til at individer vurderer kostnader og fordeler ved utdanningsalternativer. Jensen (2006) hevder at minoriteter velger eliteutdannelse, hvor av det økonomiske blir like mye vektlagt som status og posisjon.

Ettersom flere tamilske jenter orienterer seg mot akademisk utdanning, vil de da midlertidig bli kategorisert som middelklasse ungdom? Samtidig eksisterer det en annen teori som orienterer seg mot hvordan barn og unge fra ulike sosiale lag stimuleres. Dette både

intellektuelt og språklig fra de allerede er små (NOU, 2010:7). Dermed kan det antas at foreldrenes utdanning nødvendigvis ikke har en påvirkning, men deres sosiale, kulturelle og økonomiske kapital. Fekjær (2006) viser til at man ikke kan anta eller generalisere at teorier om minoriteter i høyere utdanning kan stemme for alle minoriteter. Hun skriver: *"Til tross for at utlandsk forskning gir grunn til å forvente store forskjeller også innad i minoritetsgrupper, vet vi lite om slike forskjeller i Norge"* (Fekjær, 2006, s. 58). Ettersom Fekjær peker på at det er grunn til å forvente forskjeller mellom minoritetsgrupper, vil denne avhandlingen bidra til å forstå at det er behov for kvalitative studier spesifikt om ulike minoritetsgrupper.

2.4.4 Sosiale mekanismer

Alejandro Portes' presenterer fire ulike sosiale mekanismer på hvordan man skaper sosial kapital; *"value introjection"*, *"reciprocity transaction"*, *"bounded solidarity"* og *"enforceable trust"* (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). De norske begrepene Engebrigtsen og Fuglerud bruker i stedet, med hensyn til at disse begrepene er meget så avansert å oversette, er *"verdisosialisering"*, *"gjensidighetstransaksjoner"*, *"avgrenset solidaritet"* og *"tillitt under tvang"* (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s. 63). Med verdisosialisering innebærer det en påstand om at mennesker inngår i økonomisk samhandling, ikke ut i fra ren grådighet eller ønske som størst mulig profitt på andres bekostning, men utforme sine handlingsalternativer som de har fått gjennom å være en del av et kollektiv. Denne sosiale mekanismen forklarer tamilenes arbeidsvilje med sysselsettingsstatistikken. Gjennom økonomisk samhandling vil det kunne gi tamilene tilfredshet, dermed er kanskje en utdanning en nødvendig profitt (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s. 63- 64).

Gjensidighetstransaksjoner innebærer at individer skaper sosial kapital ved å samle seg kreditt gjennom gode gjerninger overfor andre i utveksling av informasjon, bekreftelse, assistanse eller liknende. Med andre ord betyr dette nødvendigvis ikke at individene utformes i henhold til kollektiv moral, men at det brukes strategi av den enkelte til å samle seg fordeler. For å forklare betydningen av avgrenset solidaritet, bruker Engebrigtsen og Fuglerud et direkte sitat fra Portes' som henholdsvis forklarer at *"en kilde til sosial kapital oppstår avgrenset solidaritet ikke som en følge av en innsosialisering av etablerte verdier, eller av individuelle gjensidighetstransaksjoner, men som en gruppe menneskers situasjonelle reaksjon på felles*

problemer” (Portes & Rumbaut, 2001 i Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s. 64;). Altså vil avgrenset solidaritet fokusere på forhold, som bidrar til regulerende gruppeatferd. Denne atferden uavhengig av verdisosialisering som igjen støtter på Portes sin formulering nevnt over. Dermed er det interessant å se på det tamilske samfunnet i Norge, og hvordan det som et lite samfunn fungerer i stor samfunnet. Hos tamilene aller flest, slik vesten har fått kjennskap til gjennom media, finnes det underliggende sorg som handler om kampen om hjemlandet. Reaksjoner rettet om denne problematikken, er et eksempel på avgrenset solidaritet, hvorav tamilene i Norge samlet seg sammen og danner grunnlag for en situasjonell reaksjon på et felles problem. Slike gruppeatferd vil påvirke jenters valg av fremtid, som i stor grad handler om utdanning (Fuglerud, 2007).

Tillit under tvang betraktes som at individer nedprioriterer deres egne ønsker og ambisjoner til fordel for kollektivets forventninger og håp. Dermed underlegger individet seg kollektivets ønsker i forventning om at en god posisjon innen gruppen, som verdi kollektivets tillitt (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009, s. 63- 64). Denne sosiale mekanismen gir en forklaring på at tamilske jenter til en viss grad bøyer seg etter kollektivets ønske. I undersøkelsen av tamilske ungdommer og somaliske ungdommer, viser forskerne til at tamilske jenter velger å leve etter deres foreldres ønsker og prioriteringer. I følge mange av de tamilske unge var hensikten ikke særlig mer enn å tilfredsstille deres foreldre, som igjen kan fungere i kollektivet (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009).

2.5 Sammendrag

Enkelte innvandrere opplever positive omtaler av media, mens andre innvandrere opplever negative omtaler. Tamilene, blant noen få andre innvandrere grupper av asiatiske land, har med årene holdt en lav profil med hensyn til oppmerksomhet i Norge. Vesten taler knapt om Tamilene; *hvem er disse innvandrerne?* Vesten vet hvem pakistanere er, irakere, vietnamesere, tyrkere og så videre. Disse innvandrergruppene hører Vesten gjennom daglige omtaler av media nettopp av den grunn denne gruppen tiltrekker oppmerksomhet av flere årsaker. Tamilene er kjent for sin borgerkrig i Sri Lanka, tamilene i Norge har lav kriminalstatistikk, høy utdannelse, og er arbeidsomme og det er alt vi vet. Hva mer vet vi om egentlig tamilene? Engebrigtsen og Fuglerud viser at tamilene er mer usynlige og snillere

innvandrere enn for eksempel somaliere, men deres funn viser også til at tamilske ungdommer har det like strengt hjemme og har utfordringer til å vokse opp med to kulturer (Engebriksen & Fuglerud, 2009).

Dermed er denne forskningen interessant sett ut i fra et utdanningsrelatert perspektiv. For den tamilske befolkningen stiller seg i et dobbelt – rolle – kontakt, hvorav de på den ene siden er vel integrerte og er gode samfunnsborgere, mens på den andre siden ikke så godt integrerte og har tilpasningsproblemer. Med hensyn til denne todelte rollen tamilene har, er det spesielt interessant å finne svar på de motivasjonelle faktorene som forklarer hvorfor tamilske jenter velger høyere utdanning. Som vist tidligere kommer tamilenes verdsettelse av utdanning fra deres misjonær historie på Sri Lanka, som innebærer at denne verdsettelsen er fortsatt vedvarende i Norge (Fuglerud, 2004). Selv om tamilske foreldre ikke har en høy utdanning i Norge (Henriksen, 2007), lykkes fortsatt deres etterkommere i høyere utdanning. Denne tendensen går mot normen hvor sosial bakgrunn avgjør like mye suksess i høyere utdanning, som tendensen om at barn med høy kulturell kapital og høyt utdannet foreldre er de som lykkes.

Tamilske jenter velger å gjennomføre høyere utdanning, til tross for de kulturelle utfordringene som stiller dem. Utdanning er spesielt en nødvendig ressurs for tamilene i Norge. Sett i fra kapitalteorien, kan man ta til betraktning av kulturell og økonomisk kapital, ikke i like stor grad har en påvirkning på utdannings valg og løp. Dette kan igjen knyttes til tamilenes todelte rolle som innvandrere. Forklarer kulturell og økonomisk kapital at tamilene er godt integrerte og ikke stiller seg på lik linje med andre innvandregrupper? Eller forklarer disse teoriene at tamilene på lik linje med andre innvandrere ikke er fullt så integrerte? Ut i fra ulike kapital teorier viser det seg at uansett om familien har kulturell kapital, økonomisk kapital og sosial kapital, er dette nødvendigvis ikke motivasjonen for valg av utdanning og utdanningens løp. Hva er så motivasjonen til tamilske jenters valg av utdanning? Hvorfor lykkes de i høyere utdanning? Har integrering en sammenheng mellom tamilske jenter og deres mestring av høyere utdanning? Er familiebakgrunn og gruppe atferd drivkraften for tamilske jenter? I følge Fuglerud (2004) kan gruppeatferd innad kulturen påvirke jenters valg av fremtid som utdanning, men som innebærer nedprioritering av deres eget ønske. Er det en motivasjon for suksess eller nederlag?

Som utdypet tidligere er det viktig med nyansert forskning om de ulike minoritetsgruppene slik Fekjær (2006) påpeker. De teoriene som alt har blitt lansert til nå i forhold til utdanning, er teorier generelt om minoriteter i utdanning. Lauglos funn, basert på de nevnte kapitalteoriene, viser til hvordan disse teoriene påvirker minoriteter i Norge generelt. Dermed har de teoriene som har blitt lansert, ikke nok valide til å generalisere disse spesifikt til tamilene.

Jeg vil videre i analysen forholde meg til kulturbegrepet Larsen lanserer for, en forståelse av at kultur er menneskeskapt. Kultur er resultatet av forhandling, forvandling og forhandling ettersom det er mennesket selv som skaper kultur. Derfor er det i bunn og grunn gjennom teoretiske argumenter for minoriteter generelt, å finne den riktige kulturen for tamilene diffust. Dermed fører dette videre til identitetsproblematikken, hvor Gilliam (2009) definerer identitetsbegrepet i en kulturell kontekst. Dermed vil teoriene som har blitt presentert i dette kapitlet bidra til å forstå forskningens analyse og empiri.

3 METODISK TILNÆRMNING

Det har vært spesielt utfordrende for meg å plassere min forskning metodisk. Dette fordi denne studien innebærer et lite utvalg på fire informanter som skal dele sine historier og erfaringer med meg, som ligner en etnografisk studie. Jeg ønsker gjennom denne avhandlingen å forstå og forklare hvordan tamilske jenter klarer seg i høyere utdanning. Etersom det er et stort behov for nyansering i den vitenskapelige forskningsbaserte verden, har målet mitt vært å legge frem forskning om den ukjente og ettertraktede gruppen. Etersom det knapt eksisterer forskning på tamilske jenter i høyere utdanning, har det stilt meg overfor en utfordring når det gjelder valg av teorier. Derfor har jeg valgt teorier og forskning som er kvalitative og som omhandler tamilske ungdommer generelt.

I overgangen fra teori til metode, tross forskningens begrensede omfang, falt det naturlig å velge kvalitativ metode. Veien videre har deriblant vært noe problematisk for meg som forsker. Nye formuleringer av problemstillingen og konstruksjon av teori har vært spesielt tidkrevende og til tider vanskelig. En kvalitativ forskningsmetode danner et empirisk fundament som kan utdype og ytterligere belyse min problemstilling. Tidligere forskning, med noenlunde samme utgangspunkt som denne avhandlingen, har benyttet seg av en kvalitativ tilnærming. Dette for å danne dybdeforståelse av slike særegne grupper. I utdanningen eksisterer det knapt kvalitativ forskning. Dermed er det nødvendig med kvalitativ forskning innenfor utdanning som kan gi et dybdeperspektiv i det aktuelle forskningsspørsmålet og nyansering.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Mitt valg av metode falt til rette fra begynnelsen av dette forskningsprosjektet. Denne avhandlingen tar for seg en fåtallig minoritetsgruppe i høyere utdanning og derfor, tross det begrensede omfanget, er det ikke aktuelt med en kvantitativ forskning. Det viktigste var dermed å forske om denne gruppen og danne grunnlag for et dybdeperspektiv og forståelsen av hvordan denne gruppen lykkes i utdanning og hvordan deres utdanningsvalg kan forklares.

Kvalitative metoder brukes gjerne på undersøkelser på et relativt lite antall individer. På den måten kan man ta høyde for menneskers subjektive erfaringer, som kan gi oss uventet innsikt i hvordan mennesker er, ved at forskningen ikke bare vil besvare spørsmål som er definert på forhånd (Langdridge, 2006, s. 27-28). Jeg tok høyde for bevisstgjørelsen av den kvalitative metodens sterke sider som sine svake. Thor Arnfinn Kleven, Førsteamanuensis ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, gir en forståelse av at kvalitative metoder har forøvrig sin største styrke i eksponerende eller hypotesedannende undersøkelser. Ettersom denne forskningen tar utgangspunkt i hypotesedannede eller eksponerende undersøkelser, som innebærer en fase der man søker etter gode problemstillinger og hypoteser som kan lede forskningsvirksomheten videre, vil det være rimelig å bruke kvalitativ metode (Kleven, 2002, s. 24).

Steinar Kvale som var en norsk psykolog og dansk professor, skrev om kvalitativ forskningsintervju. Mye av kvalitativ forskning er empirisk, og baserer seg på datainnsamling fra et relativt lite antall individer. I kvalitative forskning brukes det ofte innsamling av tekstlige data, som for eksempel ved å intervju små grupper av mennesker, på semistrukturert eller ustrukturert vis (Kvale, 2000, s.27). Kvalitative metoder for å samle data inkluderer ustrukturerte og semistrukturerte intervjuer, deltagende observasjoner – hvor man selv er en del av omgivelsen man observerer, og av og til å bruke semistrukturerte spørreskjema (Kvale, 2000, s. 28). Den metoden jeg har valgt å bruke i denne kvalitative forskningen er intervju metode. Gjennom et kvalitativt forskningsintervju eller intervjusamtale, vil det 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.

3.1.1 Hvorfor intervju?

Spørsmålet om den mest korrekte forskningsmetoden for denne forskningen kan være relevant å stille seg. I denne avhandlingen har jeg valgt intervju som forskningsmetode, ettersom denne metoden er mest korrekt for innsamling av data for mitt prosjekt. Et antall på fire informanter og et tema som det er nødvendig å gå i dybden for å utforske, vil observasjon og spørreundersøkelser ikke være den rette metoden for å fange opp det jeg er interessert i.

Det er praktisk umulig å observere hva valget deres for høyere utdanning er og samtidig observere deres livshistorie, identitet og kultur. Observasjon kan være til hjelp når man ønsker å undersøke en viss type atferd, mens spørreskjema brukes som regel på et større antall representanter (Langdridge, 2006). Det vil være mest mulig kunnskapsformidlende å intervju informantene og så gå i dybden av forskningens problematikk gjennom intervju, enn å sende ut spørreskjema hvor det er strenge rammer for hva som kan svares. Gjennom intervju kan jeg snakke ansikt til ansikt, og bruke en rekke spørsmål for å forsøke å finne ut hva informantene mine tenker, opplever og mener om deres utdanningsvalg. I følge Kvale er hensikten med intervju; *”mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene”* (Kvale, 2002, s. 21). Med denne forskningsmetoden vil jeg ha hensikt om å gå dypere inn i informantenes kunnskap om mitt forskningsspørsmål. Derfor velger jeg et såkalt dybdeintervju eller kvalitativ intervju, slik Kvale kaller denne formen for intervju. Dette innebærer at intervjuet er ustrukturert eller delvis strukturert.

Ettersom jeg, intervjueren, har den samme bakgrunnen som informantene mine, vil jeg være i stand til å ha god kunnskap om det tema intervjuet tar utgangspunkt i, og kan føre en samtale hvor jeg kan kritisk følge opp informantenes svar på spørsmålene (Kvale, 2002, s. 21). Samtidig kan min bakgrunn også virke begrensende, da arbeidet med intervjuguiden stilte meg som forsker subjektiv i henhold til avhandlingen. For å unngå et dilemma hvor jeg som forsker blir stilt sidelengs med subjektive briller, valgte jeg å foreta prøveintervju, hvor hensikten var å fremstille meg som forsker og min forskning objektivt.

3.2 Prøveintervju

Etter en del finpusning av teorikapittelet i denne forskningen, gjorde jeg meg klar for å lage en intervjuguide. Jeg valgte å lage en intervjuguide med underkategorier av sentrale temaer. Jeg hadde problemstillingen i betraktning under hele prosessen. Mitt forskningsspørsmål er *hvorfor tamilske jenter tar høyere utdanning*. Jeg valgte å kategorisere intervjuguiden i seks temaer; generelt om utdanning, familiebakgrunn, det tamilske samfunnet, motivasjonsfaktorer, identitet, kulturtilpassning.

Min etnisk bakgrunn gjør det være utfordrende å innta en passiv rolle og være mest mulig objektiv. Gjennom et prøveintervju kunne jeg teste validiteten, og sikre og styrke intervjuguiden. Under selve arbeidet med intervjuguiden, viste det tendenser til at jeg som forsker hadde utfordringer til formulering av spørsmål. I det første utkastet til intervjuguide viste det klare trekk om at forskeren i denne forskningen tilhørte samme etniske bakgrunn som informantene. Dette av den grunn at kunnskapen om fagområdet var relativt for høy. Mange av spørsmålene ledet til et svar, som jeg antok var korrekt og riktig, men jeg som forsker ikke kan påstå. Disse spørsmålene kunne også på mange måter gi en innflytelse eller påvirkning til informantenes svar. Nettopp for å unngå dette valgte jeg å stille mer nøytrale spørsmål som var vide og vage, og ga tilgang for stort handlerom for informantene. Dermed med godkjenning fra veileder, foretok jeg ett prøveintervju med noe passive spørsmål og brukte teorikapittelet som grunnlag. Prøveintervjuet utførte jeg på en bekjent av samme etniske bakgrunn som er i høyere utdanning ved Universitetet i Oslo.

3.2.1 Første prøveintervju

Under dette prøveintervjuet stilte jeg spørsmål som var henvist i min intervjuguide og prøveinformanten svarte på mine spørsmål. Intervjuet varte i ca en time. Tankene jeg satt igjen med etter intervjuets slutt var diffuse. Jeg følte spørsmålene jeg stilte var for brede til å kunne få informanten til å svare konkret på hva jeg ønsket å høre. Etter første prøve intervju, fikk jeg tilbakemelding av min venn, som jeg intervjuet, om selve oppfattelsen rundt intervjuet og spørsmålene som ble stilt. Prøveinformanten min fortalte at mange av mine spørsmål virket vide og vage. Dette kom i uttrykk da jeg på forhånd var bevist om ikke å fremme min etniske bakgrunn under intervjuet og forsøkte å være mest mulig objektiv. Gjennom prøveinformantens oppfattelse og inntrykk av hvordan selve ”intervjuet” gikk, kunne jeg som forsker forberede meg enda mer til å stille konkrete spørsmål. ”Noen av spørsmålene var veldig konkrete og jeg som informant kunne forholde meg til tema, mens andre var mer overfladiske og derfor kunne jeg lett avspore” fortalte prøveinformanten meg. Dette førte til at jeg ikke fikk de konkrete svarene jeg var ute etter. I tillegg viste det seg at informanten savnet spørsmål som var mer konkrete og som gikk i dybden, og ønsket heller en samtale. Prøveinformanten følte selv, i en diskusjon i etterkant, at flere av spørsmålene ble

stilt gjentatte ganger med ulike formuleringer. Dette stiller meg som forsker et dilemma, nettopp av den grunn jeg tilhører samme etniske bakgrunn.

3.2.2 Livshistorie som metode

Etter prøveintervjuet, satt jeg igjen med refleksjoner over min rolle som forsker. Jeg tok til betraktning at min etniske bakgrunn er lik mine informantere, noe som forutsetter at min rolle som subjekt og objekt var vanskelig å skille. Ved å være objektiv i dette tilfellet, altså første prøveintervju, medførte at informanten ikke fikk det konkrete spørsmålet som gir det svaret jeg er ute etter. Dermed er det vanskelig å lage objektive spørsmål for å få konkrete svar. Hvordan kan jeg som en tamilsk jente i høyere utdanning, forske på informanter som er i høyere utdanning og som har samme etniske bakgrunn som meg selv, uten å være alt for subjektiv eller alt for objektiv? Resultatet av prøveintervjuet gav meg en innsikt i selve forskningsmetoden. Ettersom jeg følte behov for å gå i dybden, valgte jeg å se på en annen metode innad kvalitativ forskning, nemlig *”livshistorie som forskningsmetode”*.

Kvalitativ forskningsmetode er et meget omfattende område. Denne kvalitative forskningen jeg foretar er inspirert av *”livshistorie som metode”*. Livshistorie som metode er ganske nytt i mange forskninger. Dollard (1935) skriver følgende; *“This study adopts a life history approach, which is defined as ‘an attempt to define the growth of a person in a cultural milieu and to make theoretical sense of it’* (Dollard, 1935, s. 3). Goodson & Sikes (2001) støtter Dollards forklaring på livshistorie som metode og føyer til nødvendigheten av å knytte individers livshistorie med videre rammeverk av forståelse (Plummer, 1995). Studieteknikken inviterer forskere og forskningsverden inn i en narrativ tilknyttet *”in – depth – interviews”*, om det blir brukt andre metoder som dokumentanalyse og observasjon. *”Basically, ‘life historians are concerned with inviting their informants to consider and articulate answers to questions which deal with the essence of identity’* (Goodson and Sikes, 2001, s. 1-2). Dermed er spørsmål knyttet til identitet, som hvem er jeg? og er jeg tamil eller norsk? aktuelle i en livshistorisk tilnærming.

Fengshu Liu, førstelektor ved pedagogisk forskningsinstitutt på Universitetet i Oslo, skriver om livshistorie som metode, hvor hun går inn for den metoden hun brukte. Intervjuformen

som hun beskriver innebærer et samtalepreget perspektiv på intervjuet. Intervjuets spørsmål styrer forskningens validitet og reliabilitet, og i dette tilfellet vil det være rimelig å kunne stille spørsmål om informantenes etniske bakgrunn gjennom en veiledende samtale (Liu, 2005, s. 111). Livshistorie som metode passer denne studien, for den gir meg som forsker tilgang til å være både subjektiv og objektiv, da jeg har muligheten og tilgang på informantenes livshistorie. Petterson (2007) skriver at forskere på denne måten tillater å være lik informanten. Ingen intervjuer kan glemme at objektivisering av responsene er objektivisering av seg selv. Hvor man passer på at objektiviserende du blir til det upersonlige kollektive "man" og deretter videre til "vi" (Petterson mfl. 2007, s.58).

Gjennom inspirasjon av livshistorie som metode, lar det meg være intersubjektiv hvor jeg kan komme enklere inn på mine informanter. Dermed vil min rolle som forsker være både subjektiv og objektiv. Jeg kan på den måten fremstille meg som en forsker som har fagkunnskaper rundt deres livshistorie, som kan stille åpne spørsmål som leder til en samtale. Gjennom denne inspirasjonen lar det meg innta en ledende rolle ved å stille "undrende" spørsmål men samtidig legge opp til at informanten selv svarere dypt. Etter å ha satt meg inn i denne teorien valgte jeg å utføre enda et prøveintervju for å teste intervjuets kvalitet.

3.2.3 Andre prøveintervju

Det har blitt gjort en del forandringer fra det første prøveintervju til andre prøveintervju. Jeg bestemte meg for å ha ledende spørsmål som fører til en samtale mellom meg og informantene mine, hvor de kan snakke rundt spørsmålene i intervjuguiden uten at jeg nødvendigvis må stille dem mange spørsmål. Før intervjuet spurte jeg prøveinformanten om vedkommende kunne skrive litt om deres livshistorie, en form for biografi. Dette skal i utgangspunktet være til hjelp for meg, nettopp for å kunne danne grunnlag for samtale som kan knytte intervjuguidens spørsmål og informantenes biografi. Å være både fokusert og åpen, slik Liu skriver det, trengs enkelte temaer relatert til forskningsproblemstillingen som kan føre til en samtale i stedet for å følge en intervjuguide strukturert (Liu, 2005, s. 111). Gjennom en slik form for kvalitativ intervju, får vi et innblikk i informantenes livshistorie som bidrar til å gi en forståelse over deres bakgrunn og denne forskningens problemstilling.

Det andre prøveintervjuet, inspirert av livshistorie som metode, gikk mye bedre enn det første. Intervjuet varte ca like lenge som det første prøveintervjuet, med samme prøveinformant. Beskrivelsen av prøveinformantens livshistorie på forhånd, gjorde det enklere å stille spørsmål som satte i gang en samtale mellom meg og informanten, hvorav informanten får frihet til å fortelle meg det jeg nettopp vil høre. Prøveinformanten forklarte i etterkant av intervjuet at dette var ”artig” og ”morsomt”. Ut i fra resultatet av prøveintervjuet, var jeg nå som forsker klar for selve intervjuet og de virkelige informantene.

3.3 Intervju

Intervjuprosessen var den lengste prosessen i denne forskningen. Jeg startet i en tidlig fase med utvelgning av informantene, men ettersom jeg valgte å gjøre meg trygg og komfortabel med forskningens teorigrunnlag, hadde jeg ikke intervjuene før i etterkant. Ettersom Universitetet i Oslo ikke har statistikk og register på hvor mange tamilske jenter som er i utdanning ved dette universitetet, har jeg vært i kontakt med universitetets tidligere tamilske studentunion (TSU). Tidligere leder, som gikk av sin stilling da TSU gikk i oppløsning, har gitt meg kontaktinformasjon til tamilske jenter som er i høyere utdanning, som jeg har vært i kontakt med per e-post og telefon.

3.3.1 Fremgangsmåten

Jeg har først og fremst ringt informantene mine og fortalt dem om meg selv og min avhandling. Gjennom samtalen per telefon følte jeg det var lettere å fortelle om dette prosjektet ettersom jeg er tamilsk jente selv, og bygge opp tillitt hvor av informantene er fullt opplyst om at deres identitet vil bli anonymisert. Gjennom telefonsamtalen fikk jeg positive tilbakemeldinger om at informantene gjerne ville delta i dette prosjektet. Deretter bekreftet jeg deres e-post adresse og sendte dem en e-post etter telefonsamtalen. Denne e-posten fulgte vedlegg av en formell henvendelse av prosjektet, og deres samtykke av deltakelse. Jeg henviste meg også til en tilbakemelding på e-posten, og alle informantene svarte positivt til prosjektets deltakelse skriftlig. I tillegg sendte jeg en samtykkeerklæring hvor både

informantene og jeg, før intervjuet, skrev under som jeg også tok kopi og utleverte. På bakgrunn av dette, ble intervjuprosessen formelt satt i gang.

Nærmere intervjuet ringte jeg informantene igjen, denne gang for å fortelle dem gleden av å få intervju dem, og samtidig gi en liten oppgave før selve intervjuet. Jeg sendte informantene en e-post med et informasjonsbrev. I dette brevet skrev om denne biografien jeg ønsker fra mine informanter. Jeg skrev også at biografien skulle være på 1 – 2 sider, hvor informantene kunne skrive en liten livshistorie som berører blant annet temaer om utdanningsvalg, motivasjonen for utdanning og hva slags utfordringer utdanning stiller dem som tamilene. Hensikten bak denne biografien, er det innblikket jeg som forsker får i deres liv. Ved at jeg leser denne biografien før intervjuet kan jeg på forkant fordype meg mer i intervjuguiden og plukke ut temaer for samtalen som kan gi informantene mer rom for å snakke fritt. Jeg informerte også informantene om at jeg vil kunne bruke sitater fra teksten i mitt prosjekt. På den måten kan jeg forsøke å gå i dybden av prosjektets formål, og danne grunnlag for forståelse av tamilske jenter i høyere utdanning.

Etter at informantene sendte meg en tekst med deres livshistorie, valgte jeg å analysere teksten, og understreket viktige temaer som grunnlag for samtalen. Disse temaene og spørsmålene jeg valgte som samtaleinnlegg, samsvarte med intervjuguiden. Derfor bestemte jeg meg for å følge intervjuguiden, men stilte ikke spørsmål de allerede hadde svart på, men omformulerte noen av de for å sette i gang en samtale. Jeg bekreftet informantene om mottatt tekst, og så frem til intervjuet.

3.3.2 *Intervjuets gang*

Jeg foretok fire dybdeintervju med varighet på ca 1½ time hver (hvor den korteste varte en time og den lengste var litt over halvannen time) med diktafon. Jeg spurte informantene i forkant, på telefon, hvor de syntes det passet best å ha intervjuet. De to første og det siste intervjuet fant sted på Blindern, Universitetet Oslo. Jeg hadde på forkant fått informasjon om hvor og når. Det første intervjuet ble foretatt på en cafè ved Blindern, mens det andre og det siste intervjuet tok sted på et grupperom som jeg i forkant hadde reservert. Det tredje intervjuet ble foretatt på en cafè i byen, sentrum i Oslo etter informantens ønske selv. Før alle

intervjuene, kjøpte vi med oss kaffe og gjorde oss komfortable og snakket litt generelt før intervjuet virkelig begynte. På den måten bidro jeg til å lette deres anspennelse. Under alle intervjuene begynte jeg med å fortelle litt om meg selv, prosjektet og inspirasjonen min, og gjorde oss trygge på hverandre.

Det er vanlig å bruke hjelpematerialer under intervjuet. Jeg har valgt å bruke den mest vanlige, som er lydbåndopptak (diktafon). *”Lydbåndet gir imidlertid en dekontekstualisert versjon av intervjuet: Det inneholder ikke de visuelle aspektene ved situasjonen – verken omgivelser eller deltakerens ansiktsuttrykk og kroppsspråk”* (Kvale, 2002, s.101). På den måten blir alt som blir stilt og sagt registrert, hvor jeg og informantene kan konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk. Alt av ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registrert på en lydbåndopptaker, og med dette kan jeg videre gå tilbake å høre intervjuet flere ganger. Jeg valgte å ha på diktafonen selv før intervjuet, og informerte informantene om det. Ene informanten fortalte meg da vi kjøpte oss kaffe, om at hun var spesielt ukomfortabel rundt diktafoner og ønsket å gjøre henne mer komfortabel ved å gjemme diktafonen. I dette tilfellet valgte jeg å sette på diktafonen med det samme vi gikk inn i grupperommet, og la den gjemt under papirer med samtykke slik at fokuset rundt diktafonen ble glemt. Med de andre informantene gikk det fint ved å ha diktafonen åpenbart foran dem.

Jeg fulgte intervjuguiden ustrukturert ettersom informantene svarte på det første spørsmålet. Jeg åpnet med et kort spørsmål hvor jeg ba dem fortelle kort om dem selv. Videre førte spørsmålene til en samtale hvor innspill fra min side var mest rettet mot det de selv svarte, biografien og intervjuguiden. Under selve intervjuet oppfattet jeg ikke nervøsitet blant informantene, de var meget så selvsikre og komfortable. Ved mine spørsmål virket de spesielt entusiastiske og atmosfæren var trivelig. Noen av spørsmålene førte til at informantene var betenkte og usikre, men mine oppfølgingsspørsmål og omformulering av spørsmålet lettet deres usikkerhet.

I etterkant av intervjuet spurte jeg informantene om en tilbakemelding. Fengshu Liu (2006), i hennes forskning om kinesiske ungdommer skriver at etter intervjuet fikk hun kontakt med informantene, hvor deres engasjement over prosjektet og henne som person var ønskelig. En av informantene hadde invitert henne på middag og lunsj, hvor de fikk snakket mer åpent blant annet om hvorfor de ville lære mer av henne. Hun skriver så at *”My experience with the*

interviewing process it that, just as Cole and Knowles (2001) observe, the participant, knowing the general intentions of our scholarship and being comfortable with us and secure in the researching relationship, will comfortably reveal telling information” (Liu, 2006, s. 119). Overraskende nok fikk jeg kun positive tilbakemeldinger. Ene informanten fortalte det følgende; ”*jeg følte jeg kunne åpne meg mer for deg, og dele min personlige informasjon og erfaring*”, og en annen informant ”*jeg synes dette er spennende og jeg var ikke noe nervøs, følte meg komfortabel*”. De virket alle entusiastiske for mitt prosjekt, og ville at jeg skulle holde kontakten og fortelle dem når denne forskningen blir offisielt utgitt. Jeg var spesielt heldig med mine informanter, og ser det positivt at de turte å åpne seg og dele sine erfaringer med meg som forsker, med samme tilhørighet og etnisk bakgrunn

3.3.3 Informantene

Informantene i denne forskningen tilhører alle den tamilske innvandrerulturen og har enten selv innvandret fra eller har foreldre fra Sri Lanka. Informantene er alle oppvokst i Norge, noen kom til Norge av ung alder, og andre født i Norge. Deres foreldre er alle født og oppvokst i Sri Lanka og kom til Norge som flyktninger. Mine informanter studerer alle på Universitetet i Oslo, ulike studieretninger og ulike studieår. Med hensyn til informantenes ønsker, vil jeg anonymisere deres identitet ved ikke å bruke deres virkelige navn og andre opplysninger som kan spores til informantene. Jeg velger å gi informantene mine referansenavn som kun jeg har tilgang til å knytte til informantenes virkelige identitet. Informantene har fått navnet Jathusia, Thaksha, Karthika og Asha. Disse ”pseudonyme” navnene, har ingen tilknytning til informantene, men jeg selv som har valgt å gi dem navn som tilhører min familiebakgrunn, nettopp av den grunn de pseudonyme navnene ikke skal gjenspeile informantene.

Ettersom denne avhandlingen er inspirert av livshistorie som metode, er denne forskningen en empirisk studie. Dette fordi informantene i denne studien utgjør hele forskningen, hvor deres historie danner grunnlag for empirien. Derfor har jeg også valgt å ha et eget kapittel (neste kapittel) hvor jeg presenterer informantene.

3.4 Vitenskapelig treenighet

Kvale gir en meningsfull beskrivelse av moderne samfunnsvitenskap. Han skriver; *”Innen den moderne samfunnsvitenskapen har begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet fått status som en hellig, vitenskapelig treenighet. 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). Behovet for denne treenigheten i kvalitative studier har med årene økt (Chambliss & Scutt, 2006). Jeg vil i dette underkapittelet presentere generalitet, validitet og reliabilitet knyttet til avhandlingens kvalitative studie.

3.4.1 Generalitet og representativitet

Det viktigste spørsmålet å stille i forskningen er representativitet. *”Er utvalget representativ for populasjonen?”* (Kleven, 2002, s. 161). Ved å generalisere hverdagslivet medfører dette ny vitenskapelig kunnskap med en ny hendelse. Gjennom erfaringer med en situasjon eller en person dannes det en forventning om det som kommer til å skje andre i lignende situasjoner eller personer (Kvale, 2002, s. 160). Med denne type kvalitativ forskning jeg har valgt, vil hensikten være å skaffe kjennskap til gruppens forståelse og meninger til utdanning. Målet til denne kvalitative studien vil være å oppnå en ny forståelse for tamilske jenter i høyere utdanning, og videre med et større representativ fordre ny forskning med nye problemstillinger. Kvalitativ forskning kan som regel ikke generaliseres, men kan vise tendenser til en sterk data som indikerer generelt om informanter (Kvale, 2002).

Hovedsakelig, i denne avhandlingen, dreier det seg om å danne et nyansert helhetlig bilde av hvordan tamilske jenter er i høyere utdannelse, med betraktning av hvorfor de lykkes i høyere utdannelse og hvordan dere valg og løp kan forklares. Ut i fra dette er det ikke mål i seg selv å generalisere forskningens resultater eller slutninger, men å danne et bilde av situasjonen.

3.4.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt en test eller målemetode faktisk måler det vi ønsker å måle (Langdridge, 2006, 43). Validitet sier noe om hvor valid forskningsresultatet er. Derfor innebærer dette at informantene som deltar i denne studien svarer på spørsmål som blir stilt og har tolket og oppfattet spørsmålene riktig. Dette kan også medføre til kritikkene rundt validitet; begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet. Det er heller ikke fraværende å se på tolkninger og mulige feilslutninger fra forskerens side. Kan jeg si at denne forskningen er valid? Forskningen er valid ettersom datainnsamlingen svarer på forskningsspørsmålene. ”Måler jeg det jeg tror jeg måler”, får jeg med andre ord det jeg tror jeg får? Tross disse kritikkene, kan det argumenteres for at denne forskningen er valid, ettersom forskningen bærer preg av livshistorie som metode. Metoden gir tilgang til informantenes livshistorie, og adgang til en fristående samtale, hvor informantene står fritt for å dele informasjon. Gjennom denne metoden svarer eller forteller informantene det jeg faktisk er på utsikt etter. Dermed fikk jeg de svarene jeg ønsket, samt intervjuet båret preg av samtaleform, noe som gav meg tilgang til å formulere eller stille spørsmålene annerledes. I utgangspunktet var slutninger og resultatet valide, da jeg fikk konkrete data som jeg var på utsikt etter.

3.4.3 Reliabilitet

”Reliabilitet har å gjøre med hvor stabilt det vi måler er” (Langdridge, 2006, s. 41). Slik Kleven (2002) forklarer begrepet reliabilitet, henviser han til begrepet pålitelighet. Hvor pålitelighet henger i tråd med målingen av de enkelte personer (Kleven, 2002, s.124). Er datamaterialet pålitelig? Spørsmålet om reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Hvis spørsmål som blir stilt informantene ikke er en bevisst del av intervjueteknikken, kan dette påvirke svarene. Dermed vil fagkunnskap om forskningens tema og en bevisst intervjuguide, føre til en reliabel forskning. For å få en ønsket reliabel forskning vil også troverdighet spille en rolle (Kleven, 2002). Det er nødvendig at informantene til en viss grad åpner seg for meg som forsker, og at forskningen utføres på en tillitvekkende måte. Ettersom jeg har samme kulturelle bakgrunn som informantene mine, kan dette føre prosjektet 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 av

forskningens viktighet. Dermed vil også spørsmålet om etterprøvnbarhet stilles. Forskningen er også reliabel hvis den kan gjentas eller etterprøves, jo mer etterprøvnbar forskningen er jo mer kvalitet. Hvis denne forskningen er reliabel kan den med samme forskningsspørsmål gjentas i en større forskning og få noenlunde samme resultat.

3.5 Etske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skriver; *”Forskeren må vise respekt for menneskeverdet i valg av tema, i forhold til dem som studeres, og ved formidling av forskningsresultatene”* (NESH, 1999, s.11). Dette utgjør at forskeren bør ta hensyn til personer som blir forsket på. Det anes å være tre grunnleggende krav til forskningsprosessen; for å sikre frihet og selvbestemmelse, beskytte mot skade og urimelig belastning, og til slutt trygge privatliv og nære relasjoner (NESH, 1999). Jeg har på mitt beste tatt hensyn til forskningsetiske retningslinjer, og av den grunn også prøvd å forholde meg til krav som forventes.

NESH (1999), henvises det til at informasjon om forskningen skal gis på nøytral måte, nettopp av den grunn informantene ikke skal føle seg presset. Derfor er det viktig at informantene informeres om at dette er en frivillig deltakelse. Mine informanter gjorde det klart at de gjerne ville delta i denne forskningen, og derfor føler jeg dette kravet ikke kan krenke denne avhandlingen (NESH, 1999). Jeg har også sendt en formell henvendelse og samtykke om denne studien som alle informantene gav positiv tilbakemelding på. I tillegg har jeg også informert informantene om avhandlingens meldeplikt, hvor jeg har meldt inn forskningen til Personvernombudet (NSD). Som nevnt tidligere, har jeg bevart informantenes identitet ved pseudonyme navn som gjør det umulig å gjenkjenne informantene. Ettersom det er få tamilske jenter innad de ulike studieprogrammene, velger jeg også å holde deres studieretning og studiested anonymt, bortsett fra å legge til rette at disse informantene er registret student ved Universitetet i Oslo. Informantene har samme kulturelle og etniske bakgrunn, dermed vil informasjoner rundt enkelte utsagn ikke indikere til deres identitet. Opplysninger om familie og andre nære relasjoner vil ikke bli nevnt i denne studien, av den grunn at det er irrelevant med personlige opplysninger som kan spores til informantene. Lagringer av lydbåndopptaket vil bli lagret separat, i den forstand deres opplysninger ikke vil

bli oppsporet. Informantene har fått informasjon om hvordan deres identitet blir anonymisert og at det er konfidensielt.

3.6 Transkribering

Transkripsjonen handler om det stadiet fra tale til tekst, altså lydbåndopptaket blir transkribert til skriftlig tekst. Kvale (2002) henviser til at transkribering fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Dette vil igjen berøre forskningens validitet og reliabilitet, ved å se på intervjuets gyldighet og pålitelighet (Kvale, 2002, s. 102).

Organisering av datamaterialet gjør arbeidet av analysen enklere. Mitt transkriberingsarbeid var på mange måter systematisert på forkant, noe som gjorde det enklere å transkribere datamaterialet.

3.6.1 Fra tale til tekst

I denne studien hadde jeg alt før intervjuene innhentet informasjon om informantene, hvorav de individuelt tilsendte meg deres biografi. Denne biografien var til hjelp med tid og kontekst av intervjuet, transkribering, mine egne notater og kommentarer. Jeg transkriberte rett etter hvert av intervjuet med informantene. På den måten erfarte jeg at viktigheten er helheten av intervjuet, det som blir sagt og hvordan. Utfordringen ved ikke å transkribere rett etter intervjuet, ville ha vært å overse deler av helheten. For å nettopp fremme dette var det nødvendig for meg å transkribere mens tankene alt var frisket opp. Jeg lagret intervjuet og biografien i mapper som var lagret til informantenes pseudonyme navn, som gjorde det enklere for meg å ha system på hvor informasjonene var lagret. Jeg leste atter en gang biografien til informanten, og deretter hørte på intervjuet og skrev ned det i samsvar med mine egne notater. Transkriberingen krevdes mye arbeid, ettersom jeg ville legge trykk i hvordan de svarte med tonefall og pauser, gjorde dette arbeidet mer tidkrevende. Jeg er takknemlig for informantenes samarbeid, og deres viljestyrke til å kunne dele deres erfaringer og åpenhet for kommunikasjon med meg og deres biografi. Uten deres samarbeid og frivillighet hadde ikke transkriberingsprosessen vært så vellykket.

3.6.2 Refleksjonsnotat

Til hvert av intervjuene skrev jeg et refleksjonsnotat, før selve transkriberingen, og fullførte dette notatet etter transkriberingen. Hensikten var å kunne gi et bilde av selve intervjuet, og hvordan informantene oppfattet intervjuet. Jeg skrev ned deres kommentarer om intervjuet, og hvordan de opplevde å bli intervjuet av en med samme etniske bakgrunn. Alle informantene viste seg å være særlig komfortable rundt meg som forsker, og mine spørsmål som ledet til en samtale. Refleksjonsnotatet var i håp om å hjelpe meg i etterkant til å oppfatte hvordan informantene var under disse intervjuene sett sammen med transkriberingen. På denne måten fikk jeg et helhetlig perspektiv av informantene som person og informantene i selve intervjuet.

3.7 Analytisk fremgangsmåte

Under arbeidet med datamaterialet, gjorde det enklere for meg å kategorisere temaer ut i fra selve empirien. Jeg valgte også temaer og termer som kunne sette i lys av teorien. Dette vil gjennom kapittel fem komme til uttrykk, da jeg tydeliggjør hva slags analysebegreper jeg har valgt å ha med videre til drøftningen.

Slik jeg tidligere gav uttrykk for, valgte jeg å sortere datamaterialet ved å organisere det. Jeg opprettet mapper på min private PC, hvor jeg igjen opprettet mapper til hver av mine informanter. I disse mappene hadde jeg organisert etter biografi, lydbåndet, transkribering og refleksjonsnotat. Etter transkriberingen, møtte jeg på noen utfordringer. Utfordringer når det kommer til hvordan jeg skulle behandle datamaterialet. Jeg satt med informasjon og transkribering i hendene og veien videre var uklar. Hvordan skal jeg behandle materialet og hvilken fremgangsmåte passer meg?

Ettersom intervjuguiden i utgangspunktet var lik for alle informantene, var biografien utgangspunktet for intervjusamtalen. Jeg valgte derfor først å skille transkriberingene ut i fra temaer som jeg hadde i intervjuguiden. Postholm (2005) og Widerberg (2001) viser til ulike måter å bearbeide datamaterialer på. Den metoden eller fremgangsmåten jeg ble inspirert av

som falt min arbeidsmåte best, var å dele materialet ut i fra tema som er tatt i utgangspunkt fra intervjuguiden. Postholm (2005) skriver at mange studenter velger å lage temaer ut i fra teori og leter seg frem i empiri. Men i blant er det enklere å finne temaer ut i fra empirien og sette dette sammen med teorien. Jeg valgte å sortere først teoretisk og lagde tankekart ut i fra disse teoretiske temaene. Tankekartene var delt inn i fire ulike farger på den måten det jeg fikk en bedre oversikt over hva de fire informantene hadde svart under de ulike temaene. Deretter analyserte jeg tankekartene. Det kom tilsynelatende frem sentrale temaer ut i fra tankekartene. Temaer som mine informanter viste seg å være opptatt av. Dermed ble lagde jeg en disposisjon med disse temaene som kom gjennom empirien, som gjorde det lettere å analysere datamaterialet og dannet en forståelig og helhetlig empirisk tekst. Dermed var den analytiske fremgangsmåten det Widerberg (2001) kaller en empirinær tilnærningsmåte. På den måten klarte jeg også å plukke ut begreper til min verktøykasse, og temaer fra teori bidro til å finne mine temaer i empirien.

3.8 Refleksjon over forskerrolle

Da jeg først valgte dette temaet og denne problemstillingen, var jeg ikke fullstendig klar over de utfordringene som stiller meg som forsker. Disse utfordringene, som nevnt tidligere, stilte seg da jeg og informantene tilhører samme etniske bakgrunn og er i høyere utdanning. Med andre ord skriver jeg en oppgave om jenter som er lik meg. Gjennom kontakt med min veileder, ble det enklere for meg å finne de mest relevante temaene funnet gjennom empirien.

Å skrive om minoriteter og jobbe med deres utfordringer sett i det norske samfunnet, har vært av min interesse og min motivasjon for en mastergrad. Ettersom jeg selv er del av en språklig minoritet i dette landet, er det en inspirasjon for meg å kunne utnytte denne bakgrunnen gjennom en profesjonell utdanning. Ettersom det på mange måter blir utført forskning om innvandrere, har jeg valgt å skrive om det tamilske samfunnet i Norge og hvordan og hvorfor utdanning er hyppig blant tamilene her i landet. Jeg savner mer forskning om tamilene og andre språklige minoriteter i høyere utdanning. Samtidig tar jeg med de spørsmålene Støren (2005), Fekjær (2006) og (NOU, 2010:7) stiller deres forskning, inn i denne avhandlingen.

Selv om motivasjonen og inspirasjonen var til stedet, har et problem stilt meg gjennom forskningen. Jeg var spesielt engasjert og inspirert til å gjennomføre denne forskningen fordi denne gruppen jeg forsker på har samme etniske bakgrunn som meg selv. Derfor har veien til gjennomføringen til tider vært blindt. Man stiller seg selv gode spørsmål, men samtidig spørsmål som kan vise seg å være uklare for utenforstående. Dermed har jeg forsøk å sette meg i en tredjepersonsvinkel hvor jeg forsker på det ukjente, som egentlig er kjent for meg. Dette gjorde det enklere for meg da jeg satte i gang intervjuene og jobbet med informantene. Livshistorie som metode har på mange måter styrket meg som forsker, som tillater meg til å gå i dybden av det kjente hvor det ukjente fremmes. Mine informanter har på alle mulige måter åpnet seg og gjort deg engasjert i å kunne bidra og representeres som hovedaktører i denne forskningen.

3.9 Oppsummering

Jeg har gjennom dette kapittelet forsøkt å gjøre rede for metoden i denne avhandlingen. Denne studien er en kvalitativ forskning, hvor livshistorie som metode har vært et utgangspunkt og inspirasjon. Jeg valgte å gjennomføre samtaleintervju, som er en delvis strukturert intervju. Etersom min etniske bakgrunn stiller utfordringer i arbeid med intervju og tolkning, valgte jeg inspirasjon av livshistorie som metode, hvor tilgangen for dialog og samtale var til rette. Jeg spurte informantene på forhånd om en selvsrevet biografi, hvor dette kunne gjøre arbeidet mitt enklere med intervjuguiden og samtalen under intervjuet.

For å kvalitetssikre intervjuet og intervjuguiden foretok jeg et prøveintervju. Gjennom prøveintervjuene forsikret jeg meg fremgangsmåten og resultatet. Prøveintervjuene jeg foretok styrket meg som forsker, og gav meg tilgang til å kunne stille spørsmål som var noe berørende og noe personlig, men som jeg likevel gjorde etter som informantene alt hadde fortalt noe om disse temaene i deres biografi.

Utvalget av populasjonen, ble tilfeldig utvalget. Utvelgingen var spesielt begrenset da utgangspunktet var tamilske jenter i høyere utdanning. Med hjelp av den tamilske studentunionen, var veien til utvelging enklere, og de første fire jeg spurte viste seg å være

interesserte i denne forskningen. Tilbakemeldingene fra informantene selv var positive og de var positive med å dele sine erfaringer med meg.

Transkribering av materialet tok en del arbeid ettersom mye av informantutsagnene var av viktighet, og betraktelig. Sortering av datamaterialet gjorde det enklere for mitt arbeid, hvor jeg kunne systematisere de ulike materialene (biografi, intervjuguide og transkribering). Dette førte til at analysebegrepene var enklere å finne til rette. Jeg analyserte ved å velge de sentrale temaene som var vektlagt i datamaterialet, altså de områdene mine informanter var opptatt av. Deretter undertemaer som kunne støtte seg på teori, som igjen dannet grunnlaget for analysen. Dermed bidrar denne analytiske fremgangsmåten som har blitt presentert i dette kapittelet til avhandlingens empiri. Derfor har jeg først valgt å danne et bilde av min oppfatning og tolkning av informantene mine, før jeg legger frem empirien.

4 PRESENTASJON AV INFORMANTENE

På universitetet i Oslo studerer det tusenvis av studenter med hundrevis av ulike bakgrunner. De har bakgrunn fra ulike land, og ulik språklig bakgrunn, religiøs bakgrunn og geografisk bakgrunn. Blant disse studentene finnes det tamilske jenter som tilhører en av de språklige minoritetene som oppnår eller gjør suksess på utdanningsområdet. Blant disse tamilske jentene har jeg vært så heldig å ha funnet mine fire informanter som tar høyere utdanning, og som i denne forskningen representerer tamilene innen høyere utdanning. Alle mine fire informanter gir et innblikk i hvordan det er å være tamilsk i Norge og ved universitetssektoren. Det er svært mange faktorer som alt er antatt og forsket på når det kommer til innvandrere generelt, men ikke spesifikt om denne gruppen og dem som tar høyere utdanning. Jeg har gleden av å vise forskningsverdenen en ny historie om tamilske jenter som tar høyere utdanning.

Alle mine informanter er oppvokst i Norge, hvorav to er født i Sri Lanka, og to er født i Norge. Jeg har fått æren av å få et innblikk i deres bakgrunn og livshistorie. De korte presentasjonene som følger, vil vise dere en liten del av det innblikket jeg fikk.

4.1 Jathusia

Jathusia kom til Norge da hun var to år, og har siden da bodd i Oslo. Hun har hatt sin barnehage og skolegang i det norskutdanningssystemet. Til tross for at Jathusia ikke er født i Norge, mestrer hun både det norske språket like så godt som det tamilske språket. Hennes foreldre er fra Sri Lanka og kom til Norge på 80-tallet, hvor far først kom til Norge alene som flykting, og senere har hun med sin mor og sine søsken kommet ved familiegjening. Hun skriver til meg i sin biografi: *”For å kunne forsørge familien var jobb en høyeste prioritet for mine foreldre fremfor utdanning og tilæring av språk. Vekk fra borgerkrigen til et fremmed land førte til at presset ble stort for å kunne oppdra barna med tamilske verdier og gi barna utdanning, i et land med håp og muligheter”*. Både foreldrene, søsknene og Jathusia selv har prøvd så godt de kan å bevare sine kulturelle verdier, og samtidig integrere seg i det norske

samfunnet. Hun har eldre søsken som begge har fagbrev og er i arbeidslivet, og forteller at begge foreldrene hennes er i arbeid, men har ingen annen utdannelse enn diverse kurs.

I dag tar Jathusia mastergrad ved Universitetet i Oslo, og skriver selv sin masteroppgave. Før mastergraden fullførte hun en bachelorgrad, også ved Universitetet i Oslo. Jathusia stortrives med sin utdanning og synes fortsatt det er spennende med det hun studerer. Hun er en student som er flittig og har brukt masse tid på sin utdanning, hvor hun til nå har jobbet hardt for endelig å kunne oppnå mastergraden. Samtidig ser hun frem til arbeidslivet og de mulighetene som venter henne. Jathusia forteller meg at fremtiden er usikker med nye generasjoner og mindre tilhørighet. Dette er selvfølgelig avhengig av foreldrene og deres oppdragelse, og hun sier *”men jeg lar ikke tvilen komme når det kommer til tamilene”*. Gjennom Jathusia får vi et innblikk i hvordan det tamilske samfunnet er sett innen fra, et innblikk inn i det ukjente.

Denne avhandlingen fremstiller Jathusia som en ung kvinne oppvokst i Norge, men som samtidig er svært opptatt av å ta vare på sine kulturelle og etniske røtter, verdier og normer. For meg tolkes Jathusia som et individ som er patriotisk i forhold til sitt hjemland, men likevel en som heller ikke vil ha et hjemland. Hun kan på mange måter være et individ som prøver å integrere seg godt i det norske samfunnet, men holder litt igjen i denne prosessen på grunn av hennes kulturelle rammer.

4.2 Thaksha

Thaksha er en av de to informantene som er født og oppvokst i Norge. Foreldrene kom til Norge på 80-tallet som flyktninger, sammen med hennes eldre søsken. Hennes mor har ingen spesiell utdanning fra Sri Lanka, men faren, derimot, har en utdanning fra hjemlandet og var en høyt utdannet mann i landsbyen de kom fra. Thaksha skriver til meg i sin biografi *”borgerkrig i hjemlandet hvor det ikke finnes noe form for fremtidshåp for folkegruppen er grunnen til at barn og ungdom som lever i gode kår i vesten blir bedt om utnytte de gode mulighetene og ressursene de har til å ta høyere utdanning, noe ikke fedrelands barn har”*. I Norge fikk hennes far dessverre ikke benyttet denne utdanningen som han hadde fullført i Sri Lanka, og valgte å jobbe i andre yrker som kun krevde språkkurs. Hun har eldre søsken som

er ferdig utdannet og er i arbeid. I dag er foreldrene hennes pensjonister, en belønning for deres harde arbeidsliv i Norge.

Thaksha, studerer i dag et masterprogram ved Universitetet i Oslo, og er på sitt andre år ved denne utdannelsen. Utfordringen for henne har vært å begrunne og forklare andre hva hun egentlig studerer og hva hun skal bli. På bakgrunn av dette føler hun at hun helt ikke har funnet den riktige veien, noe som hun føler hun kan oppnå etter hvert. Thaksha studerer et ”utradisjonelt fag”, ifølge tamilene, noe som fører til at hun ikke klarer å svare på spørsmålet som stilles av andre. For henne har utdanning vært spennende og en mulighet for å jobbe med det hun mest har lyst til i fremtiden. Hun trives spesielt godt med denne utdannelsen og har mange gode venner blant medstudenter som hun har kontakt med. Før eksamenstiden sitter hun som regel på skolen sammen med sine medstudenter og arbeider, de er kreative og finner faglig stoff og debatter som kan hjelpe dem til å reflektere rundt fagområdet. Hun forteller under intervjuet at ” *høyere utdanning er viktig for meg og min fremtid*”. Hun er en livlig person som ser lyst på fremtiden, og gleden over utdannelsen er stor. Gjennom Thaksha kan vi se motet til tamilske jenter, og deres styrke.

For meg fremstår Thaksha som en tamilsk jente som er godt integrert i det norske samfunn, og tenker på en ”vestlig” måte. Jeg tolket henne som en norsk person som har en tamilsk bakgrunn, av den grunn fremsto hun som en norsk jente. Jeg oppfattet henne som litt mer usikker ovenfor det tamilske og mer selvsikker som norsk.

4.3 Karthika

Karthika er født og oppvokst i Norge, og har kun i de senere år bodd i Oslo. Hun er født i en annen by, og kom til hovedstaden som ungdom. Karthika har heller ingen søsken som er i høyere utdanning enda, men foreldrene var under utdanning i Sri Lanka, og kom til Norge som studenter på 80-tallet. Foreldrene har i etterkant ikke fått muligheten til å fullføre utdanningen i Norge, ettersom moren ble gravid. På grunn av denne situasjonen valgte de heller å ta seg av barnet og droppe skolen, og de fikk arbeid ved et sykehjem og en barnehage.

I dag studerer Karthika for øyeblikket ved et masterprogram ved Universitetet i Oslo på tredje året, men skal til høsten bytte studieretning. Hun har trivdes så langt med det hun har studert, men velger å bytte en annen studieretning innenfor studieprogrammet. Hun har vært en flittig student som har brukt tid og ressurser for å holde seg oppe i utdanningen, ettersom hennes studielinje var en mer innviklet retning, ifølge henne selv. Med flere gode medstudenter trivdes hun og kom seg gjennom semestrene. Selvdisiplin er et viktig nøkkelord for Karthika, som mener at dette er det viktigste elementet for å klare seg gjennom utdanningen, og fører til at man engasjerer seg mer i det man studerer og klarer å fullføre programmets krav. Hun mener at gløden over å studere styrer trivselen i og mestringen av utdanningen. Spesielt, er hun også entusiastisk over utdannelsen og muligheten man får gjennom den, og ser opp til jenter som er ressurssterke og står på sitt. Hun sier ”... som virkelig kjemper og ikke lar seg tenke så mye på hva andre sier og er seg selv, hvert fall folk med minoritetsbakgrunn”. Gjennom Karthika får vi også et innblikk i det forholdet tamilske jenter har til sine foreldre, som er ukjent for Norge og Vesten.

Karthika virket som en oppegående og selvsikker person. Hun kan tolkes som en norskfødt jente, som har blitt oppdratt i et etnisk norsk miljø, men forsatt bevisst på at hennes foreldre er fra Sri Lanka. For meg fremstår Karthika som en ung kvinne som lever slik hun selv ønsker, og ikke nødvendigvis anerkjenner de tamilske kulturelle normene og verdiene til enhver tid.

4.4 Asha

Asha er født i Sri Lanka og kom til Norge i en alder av fem år. Hun er oppvokst i en liten by i Norge, og kom til hovedstaden i ettertid. Hennes far kom til Norge på 80-tallet som flyktning, og i etterkant har hun sammen med sin mor og søsken tatt reisen til Norge i forbindelse med familiegjenforening. Hun har to søsken, den ene er i høyere utdanning, og den andre er ferdig utdannet og i arbeidslivet. Foreldrene hennes har ingen spesiell utdanning fra Sri Lanka, men er arbeidsaktive i Norge med de kurs som deres yrker krever. Asha har ved siden av studiene vært spesielt samfunnsengasjert og er medlem av diverse tamilske organisasjoner. Som medlem av en tospråklig minoritet, opplever hun seg selv som spesielt knyttet til tamilene: ”Jeg gjorde alt jeg kunne for å bistå med mitt, noe som er årsaken til at jeg blir sett på som en samfunnsengasjert person i dag. Samvittigheten min begynte å styre mitt liv”. Utfordringen

for henne har dermed vært å tilpasse studielivet til organisasjonslivet. Utdanningen har i mange tilfeller kommet i annen rekke, fordi hun heller brukte tid og krefter på sine organisasjoner knyttet til tamilene og det tamilske samfunnet. Hun forteller: *”I og med at faren min har vært opptatt av temaer som angikk hjemlandet og jobbet for folket og landet sitt, så ble det en selvfølge at jeg fulgte i hans fotspor”*.

I dag har Asha fått levert sin masteroppgave, og har i løpet av dette semesteret fått en mastergrad fra Universitetet i Oslo. Hun har også en bachelorgrad fra Universitetet i Oslo, og begynte på mastergraden med det samme hun hadde fullført bachelorgraden. Hun trivdes godt med det hun studerte, og liker sitt fagområde. Det tverrfaglige perspektivet hun har tilegnet seg gjennom sin utdanning, bidrar til økt lyst til å jobbe variert og styrker hennes kompetanse gjennom disse aspektene. Hun har fått åpnet en ny verden av forståelse for hvordan hun på den ene siden har studiene og på den andre siden organisasjonslivet. Gjennom denne informanten får vi også sett hvordan utdanning kan korrespondere med det tamilske livet og hvordan det tamilske fellesskapet verdsetter utdanning.

Asha var for meg et sterkt individ som jeg ble særlig rørt av. Hun fremstår som en svært ressurssterk person, som har ett bein i den norske kulturen, og ett i den tamilske kulturen. På den ene siden er hun en tamilsk jente som kjemper for tamilenes rettigheter i Sri Lanka, og er samfunnsengasjert, men på den andre siden er hun en norsk-tamilsk jente som er opprørsk mot den tamilske kulturen i Norge. Hun viser seg å være en sterk person som ønsker å kjempe for sine egne rettigheter og frihet fra tamilske normer og regler.

4.5 Oppsummering

Jathusia, Thaksha, Karthika og Asha tilhører alle en ressurssterk minoritet i Norge. De har alle sine meninger om sin opplevelse av å være tamiler i Norge, og hvordan de utfordringene de møter på, reguleres. Jentene har vært spesielt påpasselige (oppmerksomme, nøyaktig) med å meddele sine historier i forbindelse med denne forskningen, og utelukker ikke viktige faktorer.

Informantene er enten født eller oppvokst i Norge, og har alle foreldrene som kommer fra Sri Lanka. De understreker alle at foreldrene kom til Norge som flyktninger, som et resultat av hjemlandets borgerkrig. Ettersom foreldrene kommer fra et land som er fjernt fra Vesten og Norge, viser de også til utfordringene og forskjeller mellom den norske kulturen og den tamilske kulturen, slik de selv oppfatter dem.

Jeg vil videre dele denne innflytelsesrike opplevelsen jeg fikk gjennom mine informanter, kategorisert med temaer og termer fra empirien. I neste kapittel vil jeg legge frem forskningens empiri. Jeg vil presentere den ut i fra temaer og analysere den, slik at den blir leservennlig.

5 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRI

Alle mine informanter var interessante å analysere. De var alle velvillige med å dele sine erfaringer med meg. Gjennom analysen kom det tydelig frem sentrale områder som mine informanter var opptatt av. I transkriberingen og analysen trådte spennende temaer frem gjennom deres fortellinger. Disse temaene, valgt gjennom empirinær tilnæringsmåte (Widerberg, 2001), danner grunnlag for denne analysen, hvor jeg også har valgt noen teoretiske tilnæringer for å systematisere analysen. Dermed har jeg analysert tematisk, slik det ble tydeliggjort i ovennevnte kapittel. Ut i fra dette har jeg valgt å tematisere analysen, som gjør det lesevennlig og danner en helhetlig forståelse.

Kapittelet er delt inn i fire hovedtemaer, og derunder undertemaer. I den første delen presenterer jeg tamilenes tilhørighet til hjemlandet og hvordan de definerer sin identitet og kultur. Neste tema er tamilenes sosiale kapital og hva informantene legger i denne kapitalen. Hva slags sosiale nettverk er av nødvendighet, og hva knytter dem til disse områdene? Tredje tema handler om frihet og ufrihet. Dette innebærer hva som er frihet for tamilske jenter og hvordan de selv ser på denne friheten opp i mot det som de opplever som ufrihet. Det siste temaet handler om integrering og opplevelse, hvor betydningen av deres integreringsprosess og vurderinger av tamilenes ståsted per dag i dag tas i betraktning.

Jeg har valgt å gjenta noen av sitatene for å fremme og referere til informantenes meninger. Det viser seg flere steder, noe informantene selv ikke var klar over der og da, at de motsier seg selv, men det kommer tydelig frem i senere temaer. Nettopp for å fremme denne todelte meningen har jeg valgt å henvise til sitater mer enn én gang.

5.1 Hvilken betydning har tilhørighet?

Slik Gilliam (2009) presiserer identitetsdannelsen, forsøker individer å utforske og velge mellom ulike verdier og holdninger for å finne sin plass som voksen og selvstendig i samfunnet. Tilhører du en språklig minoritet i et land, har du til en viss grad en tilhørighet, enten det er til det opprinnelige hjemlandet eller til det språket som knyttes denne

minoritetsgruppen. Mine informanter hadde selv noen kommentarer om dette. Selv om de alle er oppvokst i Norge, sier jentene at det tamilske i dem er nødvendig. Derfor har jeg først valgt å vise deres forhold til hjemlandet, og deretter deres identitet og hva begrepet kultur innebærer for dem.

5.1.1 “... dette såkalte hjemlandet...”

Om forholdet til hjemlandet Sri Lanka

Informantenes forhold til hjemlandet Sri Lanka, er et kontroversielt forhold. De forteller alle at deres forhold til hjemlandet ikke er sterkt og godt, og de har kun vært i Sri Lanka noen få ganger. Thaksha og Karthika hevder begge at de har et veldig dårlig forhold til Sri Lanka, Thaksha sier kort: *”Jeg har ikke et stort forhold til Sri Lanka”*, og snakker ikke mye om dette hjemlandet. Karthika forteller at hun ikke fikk noen hjemlandsfølelse da hun var selv var i Sri Lanka, og mener dette er rart. Det er fullt forståelig at Karthika forteller at det er rart at hun overhodet ikke opplevde en følelse av tilknytning til Sri Lanka, ettersom Norge er hennes hjemland og fedreland. Det mest interessante er da hun sier: *”... Norge er på en måte mitt hjemland”*. Hun har med andre ord en tilknytning til Norge og opplever dette landet som hjemlandet. Både Thaksha og Karthika er født i Norge, har dette noe å si for deres manglende tilknytning til Sri Lanka? Ut i fra dette utsagnet viser det seg at forholdet deres ikke er like sterkt som de to andre jentene, som er ikke er født i, men oppvokst i Norge.

Jathusia svarer om sitt forhold til Sri Lanka: *”Jeg har hatt veldig lite forhold til Sri Lanka”*. Selv om Jathusia ikke er født i Norge, men oppvokst i Norge, forteller hun så videre: *”... følte det var en brikke i livet mitt som manglet før jeg var der”*. Reisen hennes til Sri Lanka, i ettertid, skapte den største innflytelsen i hennes liv, hvor hun følte at dette landet virkelig er hennes hjemland. Jathusia snakker om Sri Lanka som sitt hjemland og viser sin kjærlighet til landet ved å uttrykke: *”... jeg er veldig glad i hjemlandet mitt...”*. Hun viser til at forholdet til hjemlandet har blitt utviklet gjennom foreldrene; *føler det forholdet har blitt forsterket gjennom foreldrene mine*. Foreldrenes patriotisme for sitt hjemland har på mange måter influert disse unge kvinnene, til tross for at de ikke har bodd lenge nok i hjemlandet til å huske dette landet. Denne situasjonen med foreldrenes påvirkning til engasjement for

tamilene, viser Asha gjennom sin far. Gjennom faren har hennes lyst og engasjement for tamilene økt med årene. Informantene mine viser seg på den måten å være noe samfunnsengasjerte, og skiller mellom dette med hjemland og tilhørighet. Asha sier: *"Jeg brenner veldig for den saken om at tamilene får en separat stat, at vi skal leve i frihet, ikke sant og ha den samme friheten som singaleserne har"*. Det samme sier Karthika: *"... jeg hater Sri Lanka på grunn av singaleserne og det de har gjort mot tamilene"*. Asha forklarer kort og sier; *"Eeee... egentlig har jeg ikke noe forhold til Sri Lanka, men jeg har forholdet til Tamil Eelam, det er hjemlandet mitt"*. Det er ikke nødvendigvis selve landet Sri Lanka som gir dem tilknytning til hjemlandet, men byene de alle er fra, som tilhører Tamil Eelam.

Jathusia virkeliggjør det faktumet at hun er veldig glad i hjemlandet sitt, men samtidig forteller hun at *"... dette såkalte hjemlandet føles ikke som et hjemland..."*, noe som Karthika også viser til. For ifølge Karthika opplevde hun seg selv som en utlending da hun var i Sri Lanka, på samme måte som Jathusia ordlegger seg: *"Jeg føler til tider at jeg ikke vil ha et hjemland lenger fordi jeg fortsatt er en innvandrers her i Norge..."* og sier videre *"... men fortsatt når jeg er der nede vil jeg bli sett på som en tamil fra utlandet"*. Å være innvandrers i Norge virker bedre enn å være en utlending i Sri Lanka. Thaksha presenterer Sri Lanka som et fjernt land, som ikke tilhører henne selv. Hun er ordknapp og sier *"... vært fint å se hvordan oppveksten har vært da, å se forskjell der nede og her..."*. Den avstanden hun har til sitt "hjemland" er lengre enn det de andre jentene har. Karthika beretter at hun kan si at foreldrene kommer fra Sri Lanka, men kan knapt si at Sri Lanka er hennes hjemland. Hun sier *"... føler meg mer hjemme i Sør-India, enn Sri Lanka, faktisk"*, og videre at dette kommer av den singalesiske regjeringen i Sri Lanka. Alle mine informanter henviser til denne konflikten i hjemlandet. Jathusia forteller at borgerkrigen skyldes at engasjementet hennes har blitt mindre med tiden, og sier: *"Og det har vært mye sorg og veldig mye tap og fører til at du mister litt håp, blir litt lei og gir opp"*. Thaksha skriver i sin biografi: *"Etter 27 år med undertrykkelse og borgerkrig i hjemlandet hvor det ikke finnes noen form for fremtidshåp for folkegruppen"*. Hjemlandsopplevelsen bidrar til en svekkelse av informantenes tilhørighet, jf. Fuglerud (1999;2004).

Tamilene i eksil er svært patriotiske språklige minoriteter, noe også disse unge kvinnene viser tendenser til, jf Fuglerud. Dette viser at jentene ikke har et forhold til hjemlandet Sri Lanka, fordi de ikke ser på dette landet som deres hjem, men folket og de tamilske byene foreldrene

kommer fra, er det som gir disse jentene mening for tilknytning. Karthika forteller: *“Jeg er skikkelig stolt over den tamilske kulturen min, skikkelig stolt”*. Hvis ikke tilknytning til hjemlandet skaper en tilhørighet, kanskje deres språklige identitet gjør det?

5.1.2 *“Jeg oppfatter meg som norsk-tamiler?”*

Markør for identitet

Ettersom deres tilknytning til landet ikke spiller en rolle for deres tilhørighet, er det meget spennende å se på utfallet av identitetsproblematikken; er du tamil eller er du norsk? Mine informanter svarte alle overraskende nok noe det samme når det kom det til identitetsspørsmålet. Identiteten til Thaksha er både tamilsk og norsk. Hun opplever at hun verken kan være kun tamiler eller kun norsk, men ett sted midt imellom disse identitetene, som innebærer både det ene og det andre. Karthika sier: *“Ja jeg føler meg ganske norsk, jeg er norsk og har tamilsk bakgrunn”*. Asha gir uttrykk for at *“Jeg oppfatter meg som norsk – tamiler”*. Hun forklarer også hvorfor hun føler seg norsk-tamilsk ved å si først *“... jeg er en tamilsk jente, fordi jeg snakker språket tamilsk”*, men at hun er norsk fordi hun tenker som en nordmann. Slik hun selv forklarer, opplever hun sin identitet som dobbelt, hvor hun sier; *“... fifty fifty, du blir to identiteter i en”*. Dette utsagnet syntes jeg var spesielt interessant, slik Asha fremstiller det at hun både har en tamilsk identitet og en norsk identitet, for dette gir Thaksha også uttrykk for, til tross for at hun tidligere har fortalt at hennes identitet er én, men delt i to, kan det forstås slik at denne identiteten inntar to ulike posisjoner for hver av dem. Hun sier: *“Når du er med tamilene, så tenker du ja, du er tamiler, men samtidig at du er norsk fordi du er oppvokst her...”* og viser til det samme når hun er sammen med norske venner og sier *“... henger med bare norske så tenker du at ja, jeg er norsk, men tenker at jeg er litt tamil også”*. Hun forteller at hun føler hun blir dratt i to retninger ettersom hun er født og oppvokst i Norge, men samtidig tamilsk på grunn av hennes etniske bakgrunn. Dette, jf. Gilliam (2009), kan referer til at Asha og Thaksha spiller to ulike roller, som resulterer i to identiteter i en.

Jeg følte umiddelbart behov for å stille et enklere spørsmål for å få dannet meg et konkret bilde av hvordan mine informanter oppfatter seg selv. Kanskje det ikke er den etniske identiteten og nasjonale identiteten som spiller en sentral rolle? For å forsøke å finne svar på

dette, stilte jeg dem dette interessante spørsmålet: ”Hva svarer du hvis jeg spør hvem du er?”. Thaksha svarer kort navnet sitt og det hun studerer. Jathusia sier; *“Jeg vil si jeg opplever meg som tamilene, men oppfører meg som en ikke- tamiler”*. Videre vil hun ikke definere sin identitet som enten norsk eller tamilsk. *“Jeg synes det er feil å kalle seg for norsk-tamiler, fordi det er mangle på èn identitet”*. Hun mener at det er en unnskyldning for å gi navn til en identitet som er komplisert å beskrive. Selv om Jathusia har vanskeligheter med å oppleve seg selv som norsk-tamilsk, understreker de alle faktisk at deres identitet er både norsk og tamilsk. Det var umiddelbart vanskeligere å forklare deres identitet.

Jeg spurte jentene om utdanning har en sentral plass i deres identitet, noe som var Thakshas identitet. Hun gav uttrykk for at utdanning har noe å si for hennes identitet like mye som hennes etniske bakgrunn. Jathusia mener umiddelbart at utdanning ikke knytter bånd mellom identitetene. *“Utdanning reflekterer kun det du har, det er en ressurs det er noe du har valgt å ha, og du kan fortsatt være norsk-tamiler uten å ha den ressursen”*. Karthika mener det er like nødvendig å legge utdanningen til i sin identitet som ens etniske bakgrunn. Hun, på lik linje med Thaksha, forteller at utdanning ikke nødvendigvis knytter bånd mellom den norske og den tamilske identiteten, for en som ikke har utdanning kan også være både norsk og tamilsk. Jathusia beretter at alle som snakker tamilsk i Norge kan være både norsk og tamilsk. Men for Karthika selv spiller utdanning en rolle for hennes identitet (K er Karthika, og I er intervjueren).

I: ”Har utdanning noe å si for din identitet?”

K: ”Ja det synes jeg. For når du er for eksempel møter nye mennesker da, hvis du bare er ... vet ikke jeg på utested eller vors da og begynner å bli kjent med folk og da er det mer sånn jeg heter det og det og studerer det og det”.

I dette utsagnet fremstiller Karthika det slik at hennes identitet inkluderer både hennes utdanning, hennes etniske bakgrunn og hennes nasjonale identitet. Hun vektlegger det faktumet at hun både opplever seg som norsk, men også har foreldre fra Sri Lanka når det gjelder hennes nasjonale tilhørighet.

Thaksha forteller når det gjelder utdanning, at det er den norske identiteten som passer henne best. Det samme sier de andre jentene seg enige i. Asha viser også til at mange av hennes

norske venner forteller henne at hun er mer norsk enn tamilsk, også i tankegangen hennes. Karthika legger vekt på at utdanning ikke knytter bånd mellom identitetene, men hun sier hun føler seg norsk, uansett. Kanskje identitet ikke nødvendigvis er det mest vesentlige for mine informanter? Thaksha forteller: “... *selvinnsikt og selvtillit, tanker du har om deg selv er det viktigste ikke hvor du er fra og hva du studerer egentlig*”. Hvis ikke identitet spiller en rolle for tilhørigheten, kanskje kulturen gjør det?

5.1.3 “Det beste fra begge kulturene vil jeg tro”

Om internalisering av to kulturer

Jeg syntes det var umiddelbart nødvendig å stille mine informanter spørsmål om deres opplevelse av to kulturer, den norske og den tamilske, jf. Larsen (2004). Denne forståelsen av deres opplevelse, bidrar til økt kunnskap om deres tilhørighet. Det eksisterer et karakteristisk trekk som kommer frem hos alle mine informanter. De forteller alle på hver sin måte at de velger det ”beste fra begge kulturer”. Jathusia velger de gode normene og verdiene fra begge kulturene som tilfredsstillende hennes livsstil: “... *det tamilske får servert gjennom foreldrene mine og ser det eller opplever det norske samfunnet i praksis*”. Hun virker meget selvsikker når hun gir uttrykk for at det kun er henne selv som kan føle hva som er rett og galt. Likevel forteller Jathusia; “*Tamilske normer og etikk kan jeg si jeg har fått fra foreldrene mine, og det er jo ikke sikkert det passer i den verden jeg lever i nå, så da må jeg faktisk ta det som fungerer i praksis, altså i realiteten*”. Dette kommer også i uttrykk gjennom Ashas uttalelser, hvor hun legger vekt på det positive ved begge kulturene. Thaksha bor i Norge og velger den kulturen som passer henne best. “*Jeg er mer sånn som liker å gjøre ting på min måte*” forteller hun meg, og sier at hun som flerkulturell ikke kan velge én side.

Karthika har et litt annerledes syn på dette, sammenlignet med de andre informantene, hun sier at hun ikke nødvendigvis velger det beste fra begge kulturer, men at begge kulturer passer henne veldig bra. Hun gir et eksempel: “*For eksempel det med liksom bare få en utdanning og bør komme langt, sånn sett har jeg fra den tamilske kulturen som jeg virkelig respekterer, også er det å leve i det firkanta livet sånn det jeg hater ved den tamilske kulturen og prøver å ta det fra den norske*”. Jathusia viser også til noen eksempler; “*Det beste fra den tamilske*

kulturen er strenge innetider...”, mens det beste fra den norske kulturen ifølge Asha er *”... tar ansvar for egne valg, selvstendig og individualistisk”*. Informantene gir uttrykk for at de har valgt de normene og verdiene de selv anser for å bestemme hva som er rett og galt i sin livsstil. Deres tilhørighet er på denne måten et annet helhetsperspektiv, de snakker språket tamilsk, men opplever seg selv som norske ved å velge de normene og verdiene som passer dem best.

Jathusia som forteller at hun er mer tamilsk i tankegangen, setter nå spørsmålsteget i diskusjonen om hva det å være tamil innebærer. Hennes tvil mot tamilene og den tamilske kulturen viser seg tydeligere og tydeligere. Hun forteller at hun i bunn og grunn ikke vet hva det innebærer å være tamil, og derfor vet hun heller ikke hva det har å si for henne, og dermed er betydningen av å kalle seg en tamil diffust for hennes selv. Hun sier:

”... har egentlig stusset over det å være en tamiler, hva man bør gjøre og skal gjøre for å være en tamiler og det er fortsatt sånn at jeg ikke har en definisjon på hva en tamiler er så jeg vet ikke helt om jeg kan kalle meg for en, men jeg føler jo det etter min bevisstgjøring at jeg er en tamiler”.

Hun forteller at hun velger å praktisere ut i fra det hennes bevisstgjøring forteller, det hun mener er rett og galt og bruker det gode fra begge kulturer for å fungere slik. Thaksha sier seg også usikker når det gjelder dette spørsmålet om hvem hun er og hva hun kan kalle seg. Hun sier: *”... selv om jeg er født her liksom og er oppvokst her og har bodd her hele livet mitt, så sier navnet mitt noe helt annet”*. De forteller alle i bunn og grunn at det faktisk er problematisk å sette et begrep på deres identitet, definisjon på tilhørighet og hva deres kultur er. Er det riktig å kalle dem tamilske jenter? Eller er de norsk-tamilske jenter? Dermed tydeliggjør dette underkapittelet at de faktisk er norsk-tamilske jenter.

5.2 Betydningen av personlige relasjoner

Informantene gir uttrykk for at de velger de normene og verdiene de selv anser for å bestemme hva som er rett og galt i sin livsstil. Deres tilhørighet er på denne måte et annet helhetsperspektiv, de snakker språket tamilsk, men opplever seg selv som norske ved å velge

de normene og verdiene som passer dem best, og høyere norsk utdanning. Mine informanter gir uttrykk for at tamilene har sosial omgang seg imellom. De likesinnede verdsetter fellesskapet, noe som bidrar til ivaretagelse av deres språk, kultur og etniske identitet, jf. Gilliam (2009) og Lauglo (2010). Sosial kapital trer sterkt frem hos tamiler, slik mine informanter forteller det. De sosiale nettverkene er i første rekke tamilske sosiale arenaer. Dette tydeliggjøres også når det kommer til utdanning. Jf. Lauglo (1996;2010), er den sosiale kapitalen hos innvandrere basert på en slags drivkraft som resultat av deres tilknytning til sin etniske gruppe. Dette gjør det spesielt interessant å se hvordan mine informanter gir en beskrivelse av deres lille samfunn og hvordan deres sosiale kapital kan forstås. Mine informanter forteller om sin oppfattelse av den tamilske kulturen innad, og hvem den generaliserte andre, signifikante andre, i deres tilfelle er.

5.2.1 “... det følte naturlig og riktig”

Om hensikt og motivasjon med utdanning

Utdanning er for mine informanter noe spesielt verdsatt og nødvendig, og en viktig type sosial kapital. Jentene understreker at utdanningsvalget har skjedd på bakgrunn av deres egne ønsker, og forteller om betydningen og viktigheten av utdanningen. Jentene gir meg et bilde av at høyere utdanning danner grunnlaget for deres sosiale kapital. De fremstiller det på den måten at deres sosiale nettverk er like opptatt av utdanning som dem selv, og dermed et motiv for å gjennomføre høyere utdanning. Jathusia forteller at muligheten for høyere utdanning er svært stor i Norge, og derfor ville det vært en selvfølge for tamilene å prioritere høyere utdanning. Ifølge Asha var muligheten for høyere utdanning tilgjengelig for tamilene i Norge, noe det ikke var i Sri Lanka for deres foreldre, og derfor er det også viktig at etterkommerne benytter seg av den muligheten som eksisterer i Vesten. Dette er en av årsakene til at jentene valgte å ta høyere utdanning rett etter videregående skole. Karthika forteller at hun måtte velge høyere utdanning og ikke avslutte utdannelsen med videregående skole. Thaksha sier *“... forventninger om at jeg bør ta høyere utdanning og følger en linje da, at jeg ikke bør ta pause fra videregående skole...”*.

For Jathusia har høyere utdanning alltid vært noe hun har ønsket å gjennomføre: *“... det følte*

riktig og naturlig” forteller hun like før hun forteller at høyere utdanning har aldri vært et spørsmål i livet hennes. Asha forteller også at det er bedre å ta en høyere utdanning enn ikke å ta en utdanning. Hun mener at tankegangen var å gjøre et forsøk, derfor valgte hun en studieretning som kunne passe henne og hvor hun ville prøve den ut, noe som i etterkant har vist seg å passe henne ypperlig. Det tydeliggjøres at utdanning er en ressurs som de må oppnå og velge.

Jentene utelukker heller ikke det faktumet at høyere utdanning kan gi dem høy status. Deres intensjon med utdanningen er blant annet de godene samfunnet tilbyr utdannende individer, som inntekt, større arbeidsmarked, status og levekår. Dette kan forstås som jentenes hensikt og motivasjon, men det kom tydelig frem for meg at dette ikke kunne være deres drivkraft for utdanning. Det eksisterer en større forståelse for deres drivkraft enn de godene utdanning som ressurs kan gi.

5.2.2 ”... utdanning gir høyere status...”

Om eliteutdanning og akademiske utdannelse

Mine informanter gir uttrykk for at utdanningsvalget har skjedd på bakgrunn av deres ønsker, og utelukker heller ikke det faktumet at høyere utdanning gir dem høyere status. De gir uttrykk for at foreldrene stilte krav til dem om universitetsutdanning. Det er også mest forventet at alle tar de tradisjonelle utdanningene, eller eliteutdannelse (jf. Jensen, 2006), slik Asha viser til. Jathusia opplever selv at det er flere utdanningsvalg som er akseptert i det norske samfunnet, eller blant nordmenn, sammenlignet med tamilene. Hun henviser til at hun har full forståelse av at utdanning er prioritert blant nordmenn, men sier: *”... ikke i den grad som for tamilene”*. Thaksha forteller at utdanning gir status generelt for alle, uansett hva slags bakgrunn man har og hvor man kommer fra, men understreker at det kanskje er mest verdsatt hos tamilene som utspiller seg mest psykisk. Dette gir et inntrykk av at tamilene selv tror de verdsetter utdanning høyest, høyere enn andre innvandrere, og nordmenn.

Tatt i betraktning at utdanning er meget verdsatt hos tamilene, forteller jentene også at typen utdanning, studieretningen, er med på å bedømme ens status. Asha forteller at foreldrene har

begynt å utvikle seg, og flere tamiler har begynt å høre bønnene om nyansering om valg av utdanning og yrke. Hun sier ”... *ungdommer begynt å velge mellom alle retninger som sosialantropologi, statsvitenskap, spesialpedagogikk, økonomi...*”. Jeg vil også understreke at ingen av mine informanter tar noen av de såkalte ”eliteutdannelsene” eller tradisjonelle utdannelse, som medisin, juss eller ingeniør. Jathusia forteller at foreldrene hennes ville se henne som en akademiker, selv om hun ikke nevner at foreldrene har stilt det kravet til henne, hun forteller videre at alle tamilene har utdanning, nettopp av den grunn at foreldrene ønsker det. Thaksha viser også at det er et skille mellom utdannelse, ”... *lege- og ingeniør-utdannelse gir mer status..*”, og forteller dette stammer fra hjemlandet. Hun sier: ”.. *det er den oppfatningen de har med fra hjemlandet, at noen yrker og utdanning gir høyere status i hjemlandet, inntekt og måten man arbeider på...*”. Asha sier at det ikke er et skille mellom akademisk utdanning og ikke-akademisk utdanning. Men hun sier: ”*De skiller mellom hva slags karakterer du må ha for å komme inn på studiet*”. Altså betyr det at de studiene på Universitetet i Oslo som krever høyest studiepoeng er de studiene som er mest verdsatt av foreldrene. Dermed presiserer jentene at universitetsutdanning verdsettes høyest blant tamilene. Asha forteller også universitetsgrad og høgskolegrad begge kan gi bachelorgrad og mastergrad, men tamilene vil fortsatt skille mellom disse lærestedene, nettopp av den grunn at høgskolen er mer yrkesrettet, for hun sier: ”... *for det er litt mer yrkesrettet sånn prestisjemessig, så er det bedre å gå på universitetet*”.

Informantene mine presiserer på denne måten at utdanning fra universitetet viser seg å være det tamilene verdsetter høyest. Uansett om jentene selv forteller at utdanning fra andre læresteder i utgangspunktet er like bra som universiteter, utelukker det ikke at tamilenes tankegang er at utdanning bør gjennomføres på universiteter.

5.2.3 ”Utdanning er en så åpenbar ting for mange tamilene..”

Om foreldrenes utdannelseperspektiv

Da jeg fikk tilsendt informantenes biografi, var det umulig å overse deres vektlegging av utdanning. De forteller at utdanning er høyt prioritert i det tamilske samfunnet. Deres interesse for utdanning kom klart og tydelig frem i analysen. Selv om informantene i

biografien gir uttrykk for foreldrenes verdsettelse av utdanning, så er det i denne avhandlingens forskningsinteresse å forsøke å forstå hvorfor det er slik. Både Jathusia, Thaksha, Karthika og Asha forteller, som fremstilt over, at valg av utdanning skjedde på bakgrunn av deres egne ønsker, men gjennomføring av utdanning var forventet av deres foreldre.

Jathusia forteller meg under intervjuet: *"Utdanning er et viktig element..."* for foreldrene. Utdanning er tydeligvis nødvendig og av viktighet for foreldrene som for samfunnet. Karthika viser også til verdsettelsen av utdanning, og sier: *"... det er så åpenbart ting for mange tamilene at man skal gjøre det uansett"*, og Thaksha sier; *"... veldig viktig for dem at vi som bor her tar utdanning"*. Dette tyder på at utdanning er spesielt prioritert, ikke bare hos jentene selv, men hos foreldrene og tamilene generelt. *"Utdanning vil prege dem som gode foreldre og lykkes gjennom grad av barnets utdanning"* sier Jathusia. Hun forteller at dette kommer av at utdanning er viktig i livet for å være gode samfunnsborgere, på lik linje med Asha, som gir uttrykk for at *"... i Norge er det selvfølge at alle tar høyere utdanning, hvert fall stor andel av andregenerasjonsinnvandrere"*. Tross for at jentene fremhever at det er viktig med utdanning for dem selv, er det umulig å overse at jentene indikerer at utdanning er mer verdsatt av deres foreldre og tamilene som er førstegenerasjonsinnvandrere.

Jathusia skriver i biografien; *"... foreldrene mine ønsket å se meg som en akademiker"*. Jathusia viser, til tross foreldrenes forventning om høyere akademisk utdanning, til at hun ikke møtte på særlig press fra foreldrene når det kom til valg av selve utdanningsretningen. Det samme understreker Asha, som sier at *"... så lenge jeg har en utdanning..."*, er hennes foreldre fornøyd. Selv om det ikke er åpenbart at det er press for å ta høyere utdanning, forteller jentene om andre faktorer som indikerer press for å ta høyere utdanning. Utdanning er en åpenbarting som er spesielt verdsatt i deres fellesskap. Asha viser til at hun hovedsakelig, fordi hennes foreldre hadde et ønske om at hun hadde en universitetsgrad, valgte å gjennomføre utdannelsen. Men valget av studieretning skjedde på bakgrunn av hennes ønsker. Hun forteller at foreldrene ville ha vært enormt fornøyde dersom hun studerte medisin, noe som ifølge henne selv var irrelevant, og dermed valgte hun en annen studieretning på universitetet, som kunne blidgjøre foreldrene uansett: *"... så lenge jeg fikk en grad på universitetet, ikke sant, så var jeg fornøyd"*. Karthika forteller at hun føler litt press fra sin mor om utdanning, nettopp fordi moren måtte avbryte sin utdanning på grunn av

graviditet, og derfor føler seg forpliktet til å fullføre en utdanning for å gi moren bra status. Dette kan tolkes som at høyere utdanning er påbudt for jentene, men at selve valget av utdanningen er fritt.

5.2.4 ”foreldrene mine prioriterer utdanning...”

Om foreldrenes bidrag og engasjement i utdanningsløpet

Jentene forteller at foreldrene i høy grad har engasjert seg i deres studier. Gjennom dette engasjementet og bidraget viser det til at utdanning faktisk er et viktig element i deres sosiale kapital (Lauglo, 2010). Jentene viser til at foreldrene ikke har så mye kunnskap om høyere utdanning, tross for at de er kjent med det norske utdanningssystemet, fra grunnskolen til videregående utdanning. Jathusia forteller at hun føler at foreldrene har nok kunnskap om det generelle norske utdanningssystemet, og sier videre at ”... *det som er mest åpenbart, 10-årig grunnskole, det grunnleggende, men mer enn det vet de ikke*”. Det forteller også Asha, som sier at foreldrene ikke har noen kjennskap til høyere utdanning, og hvordan ting gjøres og hva det går ut på. Karthikas mor har heller ingen spesiell kjennskap til høyere utdanning, noe hun skulle ønske moren hadde. Hun sier at ”... *mamma visste ikke helt det systemet og hadde hun kanskje visst hadde hun hjulpet meg mye mye mer...*”. Jentene viser til at foreldrene har kjennskap til skolesystemet frem til videregående skole, men veien videre hadde de ingen kjennskap til. Dette viser seg i foreldrenes engasjement og bidrag, som minker, da deres manglende kunnskap om, og kjennskap til systemet, viser seg. Foreldrene har opp gjennom årene møtt opp på foreldremøter, sjekker lekser, spørre om lekser, sjekker karakterer og snakker med lærere, og så videre. Etter videregående skole, eller alt over videregående skole, begynner kjennskapen til utdanningssystemet hos foreldrene å falle. Jentene påpeker at systemet med høyere utdanning er ukjent for foreldrene.

Thaksha forteller at foreldrene engasjerer seg i hennes utdanning ved å bli opplyst om hvordan hennes studieliv går, hvordan hun mestrer det, og gir de henne råd og henviser henne til andre venninner som er mer kjent med studieretningen om hun skulle trenge ekstra hjelp. Hun forteller også at hennes eldre søsken også har gitt henne en hjelpende hånd, og sier ”... *har jo tipset meg, hvordan jeg bør lese, hva jeg bør gjøre...*”, og sier videre at hun har fått

hjelp som anbefalinger av hennes eldre søsken. Karthika sine foreldre var meget engasjerte da hun gikk i grunnskolen og på videregående skole. Hun følte at de spurte henne ganske ofte om lekser, og stilte krav om at hun skulle mestre skolen. Men i dag, nå som hun er i høyere utdanning, sier hun ”... spør jo hva lærte du i dag og sånne ting i blant, men det er ikke så ofte som jeg vil at det skal være, så jeg savner litt det...”.

Jentene forteller at foreldrene var engasjerte i deres utdanningsløp, men dette har det blitt mindre av med årene. Asha viser at dette nettopp kan komme av den grunnen at foreldrene ikke har like mye kunnskap om dette nivået enn det de har om grunnskole og videregående skole. Selv om foreldrene ikke helt visste hvordan de skulle hjelpe barna, forteller Asha: ”*Nei, selv kunne de ikke hjelpe, de skaffet hjelp utenifra, fordi de selv ikke hadde den kompetansen til å hjelpe oss...*”. Thaksha forklarer at foreldrene ikke kunne hjelpe direkte, nettopp av den grunn at språket har vært et problem. Hun sier at ”... *problemer med språket, så de kan ikke direkte hjelpe meg med det ...*”, dette viser at foreldrene fortsatt bidrar og engasjerer seg i utdanningen til barna. De gir uttrykk for at foreldrene oppsøker hjelp andre steder av den grunn at de har mangel på faglig kunnskap og kjennskap til høyere utdanning, jf. Engebriksen & Fuglerud (2009) og Lauglo (2010). Til tross for at foreldrene ikke har hatt så mye kunnskap om utdanning, viser det seg at deres verdsettelse av utdanning fører til engasjement.

5.2.5 ”TRVS er navlen...”

Om tamilskolen som sentral sosial nettverk

Før intervjuet gjorde jeg meg kjent med tamilenes samhold, og ante på forhånd at organisasjonen TRVS ville spille en sentral rolle for tamilske jenter, like mye som for deres foreldre, jf. Fuglerud og Engebriksen (2009). Organisasjonen TRVS kjenner jeg personlig til på grunn av min etniske bakgrunn. Jeg har selv vært et medlem i denne organisasjonen, og har forståelse for hvordan denne organisasjonen fungerer som et sosialt nettverk for både meg selv og andre tamiler i Norge.

Jathusia forteller at gjennom denne organisasjonen, TRVS, som er deres knutepunkt, foregår alt av aktiviteter for tamilene. Mine informanter har alle gått på morsmålsundervisning, samt andre kulturelle aktiviteter som foregår på dette senteret. Jathusia viser til forhistorien og oppbygningen av dette senteret. Tamilskolen ble opprettet av et lite nettverk i Oslo, hvor det ikke var så mange tamiler før, og fått flere medlemmer (tamiler) inn i senteret. Hun forteller:

”Denne skolen gjennom min tid har vært snakk om lørdagsskole med morsmålsundervisning... også sang og dans og instrumenter av deres kulturelle bakgrunn. Her møter jeg folk hver lørdag... [...] her får du et nettverk og her blir du kjent med nye mennesker og... disse menneskene har jo da i senere tid blitt veldig gode venner av meg mine nærmeste og det har blitt skapt et bånd her på tamilskolen [...] ”

Dette utsagnet forteller litt om hva slags aktiviteter som foregår på dette senteret, samt hvor nødvendig dette har vært for jentene. Thaksha deltok på morsmålsundervisning og dans, og påpeker at hun fikk mange tamilske venner gjennom dette senteret. Alle mine informanter refererer til TRVS når de sier “tamilskolen”. De forteller at morsmålsundervisningen og andre kulturelle aktiviteter som dans, musikk og læring av instrumenter foregår på lørdager, og leksehjelp foregår på søndager. Asha har ikke gått på morsmålsundervisning på dette senteret ettersom hun kom til Oslo på et senere tidspunkt, men har gått på leksehjelp på senteret søndag. Karthika forteller også at hun gikk på tamilskolen, både morsmålsundervisningen og leksehjelpen, og synes denne skolen er viktig.

Jentene i denne avhandlingen viste til at de synes det er viktig med et slikt senter, da jeg spurte om hensikten bak TRVS. Thaksha la vekt på nødvendigheten av opplæring i morsmålet, og fortalte at det å gi barna innblikk i deres kultur er av stor viktighet. Asha har et veldig godt inntrykk av senteret, og både hun og Jathusia understreker det faktumet at denne skolen eller organisasjonen er drevet frivillig med foreldrenes bidrag. De forteller også at hensikten med TRVS er å gi tamilske barn og unge tilgang til å lære seg det tamilske språket, både skriftspråket og talespråket. For Karthika sier at ”... egentlig bare det å ta vare og huske at man faktisk har et språk, kultur som man burde ta vare på da, selv om man bor i Norge”, mens Asha mener språket er din identitet. Et eksempel som alle mine informanter referer til, er eksil. Tamilene lever i eksil, og dermed er det nødvendig å kunne språket for å opprettholde kontakten med andre slektninger som er bosatt i andre land. ”Når du har en onkel som bor i

Tyskland og en annen som bor i London, så kan man ikke kommunisere meg hverandre på forskjellige språk...” sier Asha, og mener at det å lære seg språket er naturlig og nødvendig for å kommunisere og ha et godt forhold til hverandre. Det mener Thaksha også, som sier *”... det hjalp meg å gå der, og hjulpet meg med språket og kommuniserer med de i hjemlandet”*. Jathusia fremhever at morsmålsundervisningen har fungert som hjelp i andre kontekster enn kun til kommunikasjon med andre slektninger i eksil. Denne språkopplæringen har til og med bidratt som hjelp på videregående skole, hvor hun kunne velge morsmålet som B-språk og fikk karakterer og godkjente studiepoeng.

Et viktig element for tamilene og det sosiale nettverket, er TRVS. Thaksha forteller at tamilskolen er et møtested for de voksne like mye som det er for deres barn. *”De voksne, for eksempel, følger jo barna sine dit, også har de ikke så mye å gjøre mens de venter til barna skal slutte, så de sitter der og er sosiale med andre foreldre”*, forteller hun meg. Foreldrene blir kjent med hverandre gjennom å tilbringe tiden der mens de venter på at undervisningen skal ta slutt. Denne tamilskolen er dermed et knutepunkt for både tamilske barn og tamilske foreldre, hvor skolen bidrar til å styrke deres sosiale relasjoner. Gamle kontakter fra Sri Lanka blir også opprettet gjennom dette møtestedet. Thaksha sier: *”Kanskje de kjenner noen fra før eller kjenner de fra Sri Lanka, så utvikler de vennskap der”*. Ikke bare var dette senteret en møteplass for barnas foreldre, men også for de unge, sier Jathusia. Jentene sitter i dag igjen med flere positive faktorer og erfaringer knyttet til senteret TRVS enn negative erfaringer og opplevelser. Kan det forstås slik at TRVS er deres drivkraft, jf. Lauglo?

For å oppsummere avsnittet vil jeg nevne at TRVS fungerer som et overordnet fundament som et sentralt sosialt nettverk mellom tamilene i Norge. Gjennom denne organisasjonen internaliseres tamilene og bidrar til å vedlikeholde sine etniske røtter og identitet, samt motiverer og engasjerer seg i tamilske barn og unges utdanning. Dette gjøres gjennom ordninger og aktiviteter som leksehjelp og diverse seminarer. Det tamilske samfunnet, gjennom denne organisasjonen, har et mål om å være den fremste innvandrerguppen i Norge, samt være gode samfunnsborgere. Dermed fungerer denne organisasjonen som en drivkraft for å opprettholde og bevare det tamilske samfunnet i storsamfunnet.

5.2.6 ”... at barna skal bli skoleflinke”

Om samfunnets engasjement til utdanning

Leksehjelpen var noe annet enn språk og kultur, den var mer skole- og utdanningsorientert. Selv om morsmålsundervisningen var delt inn i klasser, trinn og fag etter det norske skolesystemet, var innholdet og pensumet mest relatert til, og tilknyttet den tamilske kulturen. Leksehjelpen går ut på ekstrahjelp til norske skoleeksamen. Informantene mine viser til at leksehjelpordningen styres av tidligere studenter og høyt utdannede personer. *”Lærerne var studenter i høyere grad og folk i utdanning som hadde denne utdanning”*, forteller Jathusia. Asha sier: *”Leksehjelpen er at barna skal bli skoleflinke og rett og slett får bra karakterer”*, fordi det er karakterene som danner grunnlag for å velge et bra studium, sier hun. Leksehjelpen foregår på grunnskoletrinnet og det videregående trinnet, med realfag og økonomifag fra videregående skole og engelsk, matematikk og naturfag fra grunnskolen. På denne måten hjelper også dette senteret til å øke tamilske barns skolekunnskap ved å gi dem ekstra hjelp med leksene. Karthika og Thaksha forteller at leksehjelpen ikke kun var ment for tamilske barn og unge, men også for ikke-tamilske barn og unge. Thaksha forteller at det faktisk er noen ikke-tamiler som benytter seg av den hjelpen dette senteret tilbyr dem, noe som Asha også referer til: *”Så vidt jeg vet er det lærere med annen etnisitet som også er på leksehjelpen”* sier Asha.

Det er nesten pålagt at foreldrene ønsker at barna skal ta utdanning, og presser dem til det. Dermed opplever jentene press med alderen, hvor hverdagen begynner å bli mer tidkrevende. Asha forteller litt om aktivitetene utenfor senteret, med samarbeid med andre underorganisasjoner. Hun forteller at tamilske studenter i høyere utdanning arrangerer et seminar, hvor de holder foredrag og deler ut informasjon om alle de ulike studieretningene som finnes. *”Det å motivere ungdommene til å velge høyere utdanning er jo det første”*, sier hun, og det andre er å *”vise dem at det finnes mange andre muligheter enn det de tradisjonelt er vant med”*. Asha sier også at dette motivasjonsseminaret ikke kun rettet mot ungdommer, men også foreldre: *”Det er rettet mot foreldre også, det er like viktig, minst like viktig at de også får den kunnskapen slik at de kan akseptere at barna velger utradisjonelt”*. På den måten bidrar dette til at både tamilske unge og deres foreldre får kjennskap til ulike studieretninger, og gjør dem mer oppmerksom på hvor store muligheter for valg av utdanning

som faktisk eksisterer. Jentene gir en illustrasjon på at tamilske unge velger den samme retningen og veien mot framtiden. Utdanning, på denne måten, kommer til uttrykk gjennom foreldrene og fellesskapet, og nå vil det være relevant å se om det kommer gjennom deres venner.

5.2.7 “Like barn leker best...”

Om de ulike vennekretsene

Jeg syntes spørsmålet om venner og bekjente var nødvendig sett ut i fra teorier om sosial kapital, jf. Bourdieu (1995) og Lauglo (1996;2010). Dermed var det sosiale nettverket en meget spennende del i analysen. Jathusia forteller at hun har veldig mange tamilske venner og at hun kjenner alle tamilene på sitt årskull. Hun sier ” *alle kjenner alle*”, men understreker at alle ikke har like god for kontakt med hverandre. Dette var en meget interessant påstand. For hun fremhever det faktumet at tamilene i Oslo har kjennskap til hverandre, og har nær kontakt. Alle mine informanter uttrykker at de har mange tamilske venner, og forteller at de alle har norske venner også. De snakket om tamilske venner og norske venner, i den forstand de norske var etnisk norske venner, og ikke ikke-tamilske venner. Hvor mange ikke-norske og ikke-tamilske venner de har, ble det ikke fortalt, og heller ikke aktuelt å fortelle om, ettersom det var konkretisert at disse unge kvinnene bevisst snakket om etnisk norske venner da de la vekt på “ikke-tamilske”. Dette kom tydelig frem da jeg stilte dem spørsmålet ”*har du mange ikke-tamilske venner og bekjente også?*”.

Likhetene er at mine informanter svarte at de alle hadde norske venner, da jeg stilte spørsmål om ikke-tamilske venner. Det karakteristiske trekket i den sosiale omgangen disse unge kvinnene har, er at de har omgang med enten andre tamiler, eller etniske nordmenn. Jathusia viser til biografien sin, hvor hun snakker om sine venner. Hun skrev: ”*Mine første barndomsvenner var norske og denne trenden viste seg til å vare i en lang periode*”, og hun gjentok dette da hun også fortalte dette under samtalen: ”*Men i de senere årene har det vært det samme men samtidig fått mange gode venner*”. Hun gir en forklaring på hvorfor dette har forandret seg. Hun fremhever utsagnet ”*like barn leker best*” ved å si at med årene har tamilske venner hatt større innflytelse på henne enn de norske venner har hatt. Thaksha

opplever det motsatte av Jathusia, med årene har hun fått flere norske venner og holder mer kontakt med dem nå enn hun gjorde tidligere. *”Jeg var mer knyttet til tamilene før enn det jeg er nå”*. Samtidig forteller Thaksha at hun anser tamilene for å være nær knyttet til hverandre, og dette er viktig fordi de har mye til felles. Hun sier: *”... det å komme fra et annet land i Norge kan jo by på mange ting, og det kan hende at en som er fra samme land som deg opplever det samme som deg på godt og vondt”*, hvor hun forklarer at tamilene passer bedre sammen på bakgrunn av deres felles historie og opplevelser. Påstanden om at det finnes reelle likheter mellom to kulturer til tross for deres opprinnelige nasjonalitet, jf. Larsen (2004), kan ifølge mine informanter tydes på en annen måte.

Når det kommer til diskusjoner om komfortabilitet blant de to ulike vennekretsene, som er det norske og det tamilske, forteller Jathusia at hun føler seg like komfortabel med begge vennekretsene, til tross for at hun sier at tamilske venner er dem hun har det bedre med.

”Visse temaer og områder er det lettere å snakke med tamilske venner, fordi de går gjennom det samme og har mer forståelse for det at det ikke vil være unaturlig og vekk fra det virkelige”, men likevel utelukker hun ikke detaljer som *”snakker om mine problemer med norske venner og”*. Hun har da med andre ord like mye kontakt med begge vennekretsene, men gir en underbevisst forståelse av at like barn leker best, og har med årene fått mer kontakt med de tamilske vennene. Thaksha gir meg en helhetlig forståelse av denne ”dobbeltmoralen” Jathusia fortalte meg om, hvor det på den ene siden blir fortalt at de fleste vennene hennes er tamilske, og det miljøet som er nødvendig for henne, men på en annen måte har hun norske venner også, men som hun har mindre kontakt med. Thaksha sier: *”Når du er med tamilske har du tamilsk humor og språk, og kan snakke om ting som skjer i tamilske miljøet, og hvis det har skjedd noe i hjemlandet og sånt. Mens i norske miljøer er det mer om Norge, norsk samfunn, ikke så mye tamilsk der”*.

Med andre ord forholder de seg til ulike kretser etter ulike behov og ulike prioriteringer. Slik som Asha gir uttrykk for, er hun mest sammen med norske venner i skolesammenheng, mens hun har kontakt med tamilske venner i sosiale sammenhenger. Hun sier også at norske venner kommer fra et annet miljø og dermed føler hun seg mer trygg hos tamilske venner som går gjennom det samme som henne selv. Denne forklaringen gir også Jathusia uttrykk for.

Jathusia forteller; *”jeg er fullkommen ved å ha begge vennekretsene mine, de dekker mine behov”*. Dermed kan det tyde på at mine informanter har to vennekretser som tilfredsstillere deres behov på ulike måter. Thaksha forteller; *”Norske og tamilske er jo ikke like, har jo ulike*

holdninger og andre forventninger”, og understreker at ikke alt er akseptert i det tamilske miljøet som man kan gjøre med norske venner. Gjennom disse utsagnene viser det seg at venner i første rekke er enten tamilske venner eller etnisk norske venner som tilfredsstillere disse jentenes ulike behov. Dette til tross for at jentene hevder at ”like barn leker best”, prinsipielt fordi de har en felles historie og opplevelse. Samtidig gir jentene uttrykk for at det er ulike normer og verdier i de ulike kretsene, noe som hindrer dem i å handle likt innad disse vennekretsene. Dermed går vi over til temaet om hva som er frihet og ufrihet for jentene i denne avhandlingen.

5.3 Hva oppleves som frihet for tamilske jenter?

Jentene har til nå fortalt om deres betydning av kultur og identitet, samtidig fortalt om deres sosiale kapital. De fortalte at friheten til å velge studieretning var til stede, men fortsatt var det underbevisst ufrihet, da de forteller at det var forventet av foreldrene at de alle skulle gjennomføre høyere utdanning. Jeg begynte med å spørre alle jentene hva frihet innebærer for dem. Karthika forteller; *”Jeg har det ganske fritt egentlig, men synes jo at selvfølgelig er det noe ting jeg ikke har det fritt med, da”*. Asha forteller at foreldrene hennes egentlig har gitt henne veldig mye frihet. Jathusia forteller at hennes frihet er å bli stolt på, mens Thaksha forteller at hennes frihet innebærer å gjøre det hun har lyst til å gjøre, uten å tenke på andre. Er deres frihet gitt av foreldrene? Jentene fremhever mye av det samme, hvor frihet for dem er noe de har fått fra sine foreldre. Til tross for at jentene er under høyere utdanning, bor de fremdeles hos sine foreldre og viser til hvordan deres frihet er i forhold til det. Jathusia sier; *”frihet for meg er å bli stolt på, kunne gjøre det man vil, ta egne valg og beslutninger, mulighet til å gjøre det man selv ønsker”*. Hun forteller at det ikke var slik at hun kunne dra på fester og diverse med norske venner da hun gikk på videregående skole og fortsatt var myndig. Det var en periode da hun med alderen viste litt modenhet og kunne bli stolt på, da hun først fikk lov til å gjøre det hun ønsker, men bare til en viss grad. Asha forteller også at hun tidligere har hatt innetider, noe som forutsetter at hun ikke kunne være med på fester. Hva er egentlig frihet for disse jentene, og hva legges det vekt på?

5.3.1 “... de følger en lik sti..”

Om likhetene mellom tamilske jenter

Jentene sier de føler de blir kontrollert eller ubevisst formet av foreldrene, jf. Engebrigtsen & Fuglerud (2009) og Oppedal (2007). De unge kvinnene i denne avhandlingen opplever det samme og går gjennom den samme utviklingen og prosessen, slik de selv fremstiller det. Asha forteller at hun til og med snakker norsk med sin tamilske kjæreste og sine tamilske venner. Samtidig sier hun: *“Vi har de samme røttene vi snakker... ja, språket er ikke av like stor betydning, men jeg tenker fordi vi har det samme utgangspunktet fordi vi alle kommer til å møte på de samme problemene opp gjennom årene, ikke sant, vi skal samme veien...”*. Dette kan tolkes som at det er ikke er noen forskjell på tamilske jenter seg imellom. De sosiale relasjonene mine informanter inngår i, er i første rekke med andre tamiler. For slik mine informanter fremstiller dette, tolkes det som om de aller fleste tamilske jenter følger en lik sti, slik Thaksha sier: *“Tamilene er mer slik at de følger en lik sti, en rød tråd”*, og forteller at deres plan for fremtiden alt er skrevet, *“det er en oppskrift på hvordan livet skal være”*. Jentene forteller også at det er normalt at de etter grunnskolen fullfører videregående skole og begynner rett på en høyere utdanning. Dette resulterer i den høye andelen de representerer i høyere utdanning. Jathusia valgte høyere utdanning fordi det var naturlig og riktig, og hennes venner og omgangskrets har fulgt en naturlig sti, som er høyere utdanning etter videregående utdanning, noe som Asha antyder. Det spørsmålet som vi kan stille, er hvorfor det er slik at alle tamilske jenter begynner på høyere utdanning rett etter videregående skole og fullfører en grad?

Så lenge man bor hos foreldrene, er det foreldrenes regler og samfunnets normer som gjelder, og man stiller store krav til en tamilske jente. Jentene legger vekt på dette med den manglende muligheten for å ta et friår under intervjuet. Karthika forteller at det er normalt at tamilene, spesielt jenter, begynner på høyere utdanning rett etter videregående skole. Hun forklarer at selv om man ikke vet hva man vil bli, begynner man bare på en utdanning for å tydeliggjøre for andre at man har nok grunnlag til å ta en universitetsgrad. *“Tamilene tenker mest sånn at hvis man tar friår, så er det på en måte... oja, hun kom ikke inn på det hun ville eller inn på noe bedre, kanskje hun hadde dårlig karakterer enn det studiet krever, da”*, sier Karthika videre. Hun viser til nordmenn som tar et friår, gjerne etter videregående skole, før de starter

på høyere utdanning, noe tamilene ikke gjør, og som hun selv synes er synd: ” *Den logikken har ikke tamilene*”, avslutter hun med. Thaksha sier: ”*Først ville jeg ta pause etter videregående, så sa moren min at tar du pauser, så får du bare lyst til å jobbe resten av livet ditt og da får du ikke lyst til å studere igjen, og jeg synes du bør studere rett etter videregående og bli ferdig med det*”. Asha understreker det faktumet at alle unge, uansett etnisk bakgrunn, hadde hatt godt av et friår fra videregående skole til høyere utdanning. Når jeg spurte hvorfor det var slik at friår ikke er aktuelt og hva dette kan komme av, sier hun: ” *Jeg tenker bare at de vil fullføre løpet og puste ut etterpå, fordi først er det bare å bli ferdig med utdanningen, også kan man gjøre det man vil, ikke sant, den tankegangen*”. Asha sier hun skulle ønske hun hadde tatt et friår, noe som hun ikke kunne i løpet av de årene hun gikk på universitetet. Jentene viser til at de har full forståelse over ”ting” de ikke får oppleve, og er klar over at disse tingene er noe de aldri kan få oppleve. ”Man er vel 18 bare en gang?”. Jeg stilte meg selv umiddelbart spørsmålet om hvorfor foreldrene ønsker et utdanningsløp uten friår for sine barn, og hva som driver disse jentene til å følge opp foreldrenes krav.

5.3.2 ”... fordi foreldrene vil ha kontroll”

Om foreldrenes ansvar over deres barn

Jentene indikerer at de kontinuerlig er bekymret og opptatt av hva foreldrene vil tro og synes om det de gjør. De forteller at selv om de er voksne, bor de hjemme til de er gift. Thaksha gjør det klart at hun liker å bo hjemme og at hun frykter for å bli ensom dersom hun flytter for seg selv. Ifølge Thaksha er det normalt at unge bor hjemme til tross for at de er ”voksne” eller myndige. Dette er, ifølge jentene, noe foreldrene har tatt med seg fra hjemlandet sitt. Karthika forteller at hun har kjempelyst til å flytte hjemme fra til en annen by, men da jeg spurte om hun ville flytte hjem igjen til foreldrene etter utdannelsen, svarte hun betenkt at hun kanskje ville ha gjort det. Jentene viser til at det mer aksept for at gutter flytter ut enn at jenter gjør det.

Tilfellene der jenter flytter ut, er der de skal studere i en annen by. Asha viser til dette og utdyper ved å si ”... *hvis du skal studere i samme by som foreldrene dine bor, så er det ikke snakk om å flytte ut...*”. Hun sier også: ”... *frem til man er ferdig med utdanningen og til man*

blir gift bort, og da skal man flytte inn med mannen". De legger til at alle tamilene som regel bor hjemme helt til de er gift, dette uansett hvor gammel man er når man gifter seg. Videre sier Asha at *"man ikke får rom til å bli selvstendig på en måte, man får ikke rom til å bo for seg sjøl og utvikle seg selv"*. Karthika sier: *"Bor hjemme til man er gift, fordi foreldrene vil ha kontroll"*. Kontroll er noe tamilske jenter opplever av foreldrene. Utsagnene forteller at jentene bor hjemme frem til de er gift, selv om de er myndige, og enten er i gang med eller ferdig med utdanningen sin, fordi foreldrene søker kontroll over sine barn. Dette fører til at jentene opplever seg selv som mindre selvstendige, en konsekvens er at selvutviklingen hindres. Hvorfor er det slik, hvis tamilene verdsetter utdannelse, og er kontrollerende, hva er så drivkraften?

5.3.3 *"... samfunnet tenker mer hva alle andre tenker..."*

Om deres kollektivistiske tankegang

"Felleskapet har alltid vært viktig og vil alltid være der og viktig for å holde sammen og stå sammen for de utfordringen man har", forteller Jathusia. Hun påpeker på samme måte som de andre jentene at et fellesskap er viktig, uansett hvor du kommer fra, dette også jf. Lauglo (2010), Portes & Rumbaut (2001) og Engebrihtsen & Fuglerud (2009). *"Bare det å stå sammen som tamilene, har betydd mye for tamilene"*, forteller hun, og sier videre at det alltid vil bety mye for tamilene. Karthika gir et inntrykk at fellesskapet er viktig for henne, nettopp av den grunn hadde hun aldri fått den kontakten med kulturen hvis det ikke hadde vært et samfunn eller fellesskap i Norge: *"Hadde jeg ikke gått på tamilskolen og sånne ting da, da hadde jeg aldri fått den derre samme tilknytningen, og tamilskolen hadde vært fjernt for meg"*. De tamilske jentene i denne studien legger vekt på at tamilskolen er et viktig element for deres fellesskap. Denne tamilskolen informantene mine refererer til, er organisasjonene TRVS.

Gjennom hele analysen var det en rød tråd som kom til syne gjennom mine transkriberinger. Denne røde tråden til informantene, var ordet "rykte". Jentene presiserer at frykten for å få et dårlig rykte driver jentene til å bo hjemme til de er gift. Jathusia sier at *"... tamilene er veldig opptatt av fellesskapet..."*. Dette fellesskapet jentene snakker om, er det samme fellesskapet

som de mente var nødvendig også. Karthika forteller at det er en del ting som ikke er akseptert i dette tamilske samfunnet. *”Vi lever i en liten boble der alt har sine ringvirkninger og tør ikke å gjøre noe i dette lille samfunnet som kan påvirke deg, fordi sladder er et så stort fenomen og er redd for hva andre kan tenke...”*, forteller Jathusia. De forteller om strenge krav og høye forventninger til det de viser til, nemlig ryktene. Thaksha forteller også at *”tamilske samfunnet tenker mer på hva alle andre tenker, mener og synes enn å tenke på seg selv”*. De viser til at det tamilske samfunnet tenker mer kollektivistisk enn individualistisk, jf. Fuglerud og Engebriksen.

Jathusia viser til denne sladdereren man frykter, som blant annet kan være *”... sladder av oppførsel, sladder av måten man er på, hvordan man velger å være og hva man gjør i dette samfunnet”*. De tamilske jentene lever i frykt for å få et dårlig image eller rykte som kan skade dem selv og deres nærmeste. Karthika forteller at det er mye viktigere for tamilene hva andre synes om dem enn det dem selv synes, og fortsetter med å si *”... det er så typisk tamilene å tenke hva kommer de til å tro om deg...”*. Når jeg spurte spesifikt hva disse ryktene ville gjøre med deg som person, forteller de meg at konsekvensene er at du blir snakket stygt om. *”At folk hadde sett oss gå rundt og snakket om det, snakket stygt om oss som barn, at vi er uskikkelige...”*, fortalte Thaksha. Videre fortsetter hun med å si *”... det hadde påvirket ryktet, som fører til skam...”*. De henviser til at de ikke direkte blir utstøtt dersom de blir påført et dårlig rykte, men blir sett ned på av de andre tamilene. Dette er mer skambelagt. Frykten for å få et dårlig rykte eller image fører til at jentene blir kontrollert hjemme, har det strengt, og at visse ting ikke er akseptert.

Jeg fikk et bilde av at tamilene lever i frykt for å gjøre noe som kan skade dem. Rykter kan påføre en skader og er skambelagt, derfor er det utfordrende for dem, gjennom visse typer atferd, å være integrert i Norge. Uansett om jentene forteller at dette er slik de har det, utelukker de ikke det faktumet at de faktisk ikke ønsker å leve slik eller være slik. De ønsker seg fri fra slike barrierer.

5.3.4 ”... jenter skal være sånn og sånn...”

Om aksept og ikke-aksept for tamilske jenter

Da jeg spurte jentene om eksempler på oppførsel eller væremåter som er ”uakseptabel”, gav de meg alle de samme eksemplene: Festing, røyking og kjæreste. ”... *Jenter skal være sånn og sånn ikke sant, skal ikke drikke, skal ikke røyke, skal ikke ha kjæreste, ikke sant, og alt dette her er negativt...*”, forteller Asha. Jentene sier at om en jente velger å gå på byen og tar seg noen drinker, kan dette ses på som veldig nedvergende, og er typiske temaer for sladder. Jathusia forteller at turer på byen, alkohol, røyk og kjæreste ikke er viktig for tamilene. Hun fortsetter med å si ”... *dette er ikke akseptert i dette miljøet*”, noe som fører til at jentene gjør ting i smug. Jathusia forteller også at hun i flere år har gjort ting i smug, nettopp for ikke å bli oppdaget og snakket om. Hun har tidligere gjort ting i skjul for å unngå at folk ser henne, og snakker videre om det. Hun understreker spesielt dette med røyk og alkohol, ”... *mer vanlig med norske venner enn tamilske*”, sier hun. Når jeg spurte om konsekvensene, forteller hun: ”*Dette kan bli sett ned på, så jeg velger å ikke gjøre det, har ikke behov for dette med disse menneskene*”.

Jentene forteller at ”... *tenker man individualistisk som strider imot de normene som samfunnet har skapt, blir man fort utstøtt eller sett ned på, fordi samfunnet ikke kan akseptere det*”, sier Asha. Karthika forteller også at hvis man er ute med venner og skal ha det hyggelig med alkohol og dans, blir man sett ned på, ”... *man får et rykte på seg hvis folk ser deg, er ikke like snill lenger da som folk trodde du var, du blir en bad jente*”. Thaksha gir også et personlig eksempel om henne og kjæresten. De var tidligere i et hemmelig forhold, og møtte hverandre i smug, ”... *hadde folk sett oss sammen hadde de snakket om det videre...*”, noe som ifølge henne kan skade hennes og familiens rykte. For jentene forteller at ryktet ikke bare påvirker jenta selv, men også familien. Asha forteller om oppdragelsen og familiens ære: ”... *moren min har sagt, hun har jo hele tiden sagt, det her er akseptabelt for en jente og dette er ikke akseptabelt for en jente*”. Foreldrene forteller barna i ung alder hva som er akseptabelt og hva som ikke er det. Hun sier at sladder kan skade foreldrenes rykte som foreldre. Denne sladder som skaper et rykte om at de er ”dårlige” foreldre, og også jenta når ekteskapstemaet dukker opp. Jathusia forteller at dette med kjæreste også er holdt i skjul, av den grunn at man ikke skal være kjærester offentlig, for er man det, kan man ikke gjøre det

slutt. ”Fordi da vil jentas rykte gå dårlig om fordi dette forholdet kan gå slutt, og da blir det utfordringer når denne jenta senere skal gifte seg, hvis denne bakgrunnsinformasjonene dukker opp, så påvirker det både jenta og familiens rykte”. Asha forteller at hun også møter på utfordringer når det kommer til kjæreste. Hun forteller umiddelbart at ikke bare kjærestens fortid noe å si, men også hans familiebakgrunn. Hun forteller; ”... at det finnes ørten hundre krav ikke sant, kaste, religion, samme by, og liknende...”. Dersom kjæresten har dårlig rykte i tillegg, kan de ikke gifte seg.

”Samfunnet er bare formet på den måten at man bare skal se på en lang liste med krav, ikke sant, og hvis man ikke oppfyller disse, så blir det ikke riktig og da blir man ikke akseptert”, forteller Asha når hun snakker om hvorfor jentene velger å utelukke disse tingene. Hva gjør man for å unngå rykter? Jo man velger å bøye seg etter kollektivet. Asha forteller videre at hun kjenner mange som bøyer seg etter fellesskapet i frykt for at det kan påvirke familien. Karthika refererer også til at hun kjenner mange som ikke gjør ting fordi de er redd for å få et rykte på seg. Jathusia sier selv at hun i mange tilfeller har bøyd seg etter samfunnets forventninger og krav. Hun sier: ”Som en jente, har vel jeg fått i meg, tenker jeg gjennom årene at vi skal passe på familiens rykte”. Dette store ansvaret ligger hos de aller fleste jentene, forteller hun. Thaksha forteller at utdanning kan gi høy status, noe som kan kompensere for jentas rykte. Hun sier; ” Ja, hun har kjæreste og er flink i studiene, og hadde du vært en medisinstudent hadde de sagt, ja hun kom inn på medisin, så det er greit hun har kjæreste”. Selv om utdanning i noen tilfeller kompenserer for ryktet, er dette noe jentene selv ikke ønsker. Dette er meget utfordrende og slitsomt å komme seg gjennom i hverdagen.

5.4 Hvordan opplever tamilske jenter sin integreringsstatus?

Mine informanter sammenligner seg med etnisk norske unge, eller som de sier, ”nordmenn”. De forteller alle hva de synes om den tamilske kulturen, eller det tamilske miljøet eller samfunnet, som også er en betegnelse de brukte. Alle jentene hadde fortalt meg at fellesskapet er viktig og nødvendig, men da vi var inne på disse avanserte temaene poengtert over, stilte jeg dem igjen spørsmål om samfunnet deres i Norge, da de alle fremstilte det tamilske samfunnet som konservativt og patriarkalsk. Dette var også en antagelse jeg hadde før intervjuet, jf. Fuglerud og Engebriksen (2009).

5.4.1 ”... jeg har andre regler enn brødrene mine?”

Om det komplekse, konservative og mannsdominerte tamilske samfunnet

Jathusia åpner med å si: *”Tamilske samfunnet i Norge er veldig kompleks og veldig lite i mine øyner, og da mener jeg ikke antallet er få, ... men det er så komplett at vi er en sammensveiset gjeng og alle kjenner alle...”*. Hun forteller også at kollektivet er et meget viktig fenomen for tamilene, og derfor tenker kollektivistisk, hvor de setter andre foran seg selv. *”Det er et konservativt samfunn, og har smittet meg med årene”*, sier hun. Jathusia fortalte også, belyst tidligere, at hun i mange tilfeller har bøyd seg etter kollektivets krav, hvor det konservative har vist seg. Asha viser også til at det tamilske samfunnet er konservativt. Hun forteller at tamilene ikke følger skrevne regler som andre religioner, men uskrevne regler, sier hun. Hun forteller at første generasjonen er konservativ, mens andregenerasjonen holder på å forandre seg. Da jeg spurte hva det innebærer å være konservativ, viste hun til sin påstand om første generasjonen ; *”.. men første generasjonen er konservative på en rekke områder. De har ikke nyansert tankegang de tenker ikke assa bredt på en måte”*. Videre sier hun; *”at jenter skal være sånn og sånn og sånn ikke sant skal ikke drikke, skal ikke røyke, skal ikke ha kjæreste ikke sant og alt dette her er negativt ikke sant, og hvor konservativt er ikke det?”*. I følge Asha er denne konservative holdningen noe andregenerasjonstamiler ikke orienterer seg mot. En slik form for kontrast fører til at avstanden mellom første, - og andregenerasjonen er stor.

Jathusia forteller også at hun kjenner flere tamiler i utlandet eller har slektninger i andre land, og viser til at tamilene i Norge faktisk er mer konservative enn det resten av tamilene i eksil er, *”... vi lever konservativt i Norge, mens andre tamiler i andre land ikke”*. Hun mener at norsk-tamilene henger etter. Thaksha forteller også om tamilene i Norge. Utviklingen hos norsk-tamilene er med andre ord mye tregere enn utviklingen hos andre tamilene i eksil (jf. Engebriqtsen og Fuglerud, 2009), selv i Sri Lanka, forteller Jathusia.. Karthika forteller meg at *”... tenker jeg tamiler tenker jeg problemer...”*, og sier hun egentlig holder seg utenfor det tamilske konservative samfunnet fordi mange unge er like konservative som sine foreldre, *”... baksnacking, sladder, sjalusidrama imellom tamilske ungdommer også”*, og sier at *”... derfor holder jeg meg unna det kaoset”*. Thaksha sier at *”... jeg føler tamilene ikke kan akseptere meg som den jeg er...”*, og understreker videre at det konservative og kollektivistiske

samfunnet ikke aksepterer alt, som nordmenn gjør. Hun forteller at hun tidligere tenkte kollektivistisk slik det var forventet, men har med årene gått bort fra denne tankegangen. Det er slik Asha forteller, at førstegenerasjonen er konservativ, mens andregenerasjonene holder på å forandre seg og ikke følger normene like strengt.

Ifølge Thaksha stilles det andre forventninger og krav til gutter enn til jenter, og referer til fellesskapets syn. Jentene viser også til forskjellsbehandling og det mannsdominerte samfunnet. Alle mine informanter har brødre som enten er eldre eller yngre, og forteller at forskjellbehandling er fremtredende. *”Jeg har andre regler enn brødrene mine”*, sier Asha. Thaksha forteller også: *”Det var mye strengere for meg enn han...”*. Ashas begrunnelse for hvorfor det er slik er at *”gutter kan lære av sine feil, jenter må være feilfrie”*. På samme måte forklarer også Jathusia, som sier; *”Gutter eller menn kan gjøre det de vil uten at det påvirker familien”*.

Jathusia er forsiktig med ordvalget og vil ikke gi et feilbilde av samfunnet når det kommer til temaer som mannsdominans. *”Jeg vil ikke si mannsdominert eller forskjellsbehandling, det vil jeg ikke”*, og hun forteller meg at kvinner er likestilt med menn i arbeidslivet og familielivet, men at samfunnet er mannsdominert i den forstand at mannen har det siste ordet. Asha forteller også at *”... de vil jo ikke at jenter skal leve som slaver, men tenker på jentas beste og rykte”*. Men på en annen måte forteller hun også at *”det er ikke sånn at kvinner ikke får utvikle seg, men med tanke på hvordan jenter blir oppdratt så er det mannsdominert...”*, og forklarer at dette kommer av at dette ryktet som de frykter for, alltid kan forsvinne om jente først har fått et. Det kan forstås som om jentene velger å være forsiktige med ordbruken, for de forteller først og fremst at det ikke er forskjellbehandling mellom kjønnene eller at det er en mannsdominert kultur, men indikerer at det faktisk er forskjellbehandling, og at mannen har det siste ordet i familien.

5.4.2 ”jeg gjør ting på min måte...”

Om den individualistiske tankegangen hos tamilske jenter

Det flertallet mener er riktig, er riktig, ifølge tamilene. Jentene referer til at de kjenner mange

som bøyer seg etter det som kollektivitet mener er riktig, de uskrevne reglene, og mener det er å leve et falskt liv. Asha sier: ”... *kjenner en god del som velger å bøye seg etter da, men på den andre siden kjenner jeg også mange som har kjempet for og stått på og fått gjennom sine krav, men jeg vil ikke si at foreldrene ikke har akseptert det, til slutt, da har akseptert det, men ulykkelig...*”. Hun syntes det ikke var hennes måte å leve på, å hele tiden konfrontere med foreldrene med valgene hun tar i livet, og vil heller ta styringen selv. Det å forholde seg til de tamilske, konservative tankene er noe de unge tamilske ikke ønsker, men vil heller være mer liberale. Asha sier: ” *er du tamilsk er man konservativ, er man norsk-tamiler er man mer åpen, mer liberal, aksept for det som er annerledes*”.

Thaksha forteller at hun ikke føler at tamilene ikke kan akseptere henne som den hun er. Derfor valgte hun å trekke seg litt unna, og forteller meg at ”... *jeg liker å gjøre ting på min måte, individualistisk, og derfor passer det meg best*”. Dette av den grunn at hun har opplevd og erfart gjennom årene at den kollektivistiske tankegangen ikke er sunt for henne. Slik hun oppførte seg før, resulterte i at hun var to ulike personer, hun var en person hjemme og en annen person ute (jf Hammerstad mfl., 2010). Derfor fikk hun nok, og i dag vil hun kalle seg for en individualist som fremtrer først og fremst som seg selv. Jathusia forteller at det er den tamilske kulturen som kler henne mest, og det lille tamilske miljøet hun tilhører, er nødvendig, men forteller også at ”...*det er utfordrende å leve slikt i et samfunn i storsamfunnet...*” og henviser tilbake til problematikken rundt rykter og sladder. Karthika forteller at hun lever sitt liv slik hun ønsker, og det har hennes foreldre gjort, og dermed er det kun foreldrenes forståelse som gir henne mening, ikke kollektivets behov. Hun mener det er umiddelbart helt feil å tenke på hva alle andre vil tro, ”... *dette er det jeg ikke liker ved den tamilske kulturen*”. Asha forteller i frustrasjon, ”... *tenker man individualistisk som strider mot de normene som samfunnet har skapt, så blir man fort utstøtt eller sett ned på fordi samfunnet ikke aksepterer det*”, og viser til at den individualistiske tankegangen ikke eksisterer hos tamilene.

På en annen måte forteller Asha at hun skulle ønske jenter, i hvert fall andregenerasjonstamiler, burde bli sterkere: ”... *burde kjempe for sin sak i stedet for å gi etter, de må skape en trend...*”. Hun forteller også at hun i dag er har kompetanse, utdanning, og er en selvstendig kvinne, men frykter at alle ikke er det. ”*Foreldre, kan være enormt mye mot til å stå i mot dem, dem er et bygdedyr som spiser deg opp levende hvis du gir etter*”, forteller

hun med et smil. Videre forteller hun: ”... *du blir spist opp og du kommer til å gå der ulykkelig*”. Dette viser at jentene opplever at det er et press å leve tamilsk i Norge, ettersom foreldrene holder fast ved sine konservative holdninger, jf. Engebrigtsen og Fuglerud (2009).

Utdanning er ifølge Asha en vei ut av denne tankegangen: ”*Utdanning vil hjelpe deg til å frigjøre litt av den kollektivistiske tankegangen hvis du er sterk og ser din side av saken*”.

Thaksha sier at hun forstår tankegangen til førstegenerasjons tamiler i Norge. Den kulturen de har tatt med seg til Norge, er den kulturen de kjenner til fra Sri Lanka, forteller hun og sier: ”*Det gjelder oss å integrere seg når man kommer til et nytt land, syns ikke at tamilene er så flink til det, men de begynner jo litt*”. Dette viser at jentene ønsker å leve uten frykt for rykter og uten press fra foreldrene som kan være utfordrende for dem for å leve et liv i Norge. De opplever det slik at utdanning kan føre til at deres konservative tankegang blir mer liberal og fri. Det sies, ifølge jentene, at utdanning samtidig kan bidra til at de tamilske jentene kan få leve et liv likt det nordmenn lever.

5.4.3 ”... utdanning ikke like verdsatt i det norske samfunnet...”

Om tamilenes integreringsprosess?

Asha forteller at hun skulle ønske tamilene var mer lik nordmenn. Hun forteller hvor fritt de norske har det, hvor stort handlingsrommet er, og hvor selvstendig man blir med alderen. Slik jentene formidler sine forståelser, tyder det på at den fundamentale ”konkurrenten” som de selv setter seg opp mot, er de etnisk norske. Jathusia sier ”*nordmenn verdsetter uteliv og det sosiale*”, noe ifølge henne selv tamilene ikke gjør. Asha forteller: ”*Norske tar ansvar for egne valg, selvstendige og individualistiske*”. For jentene har tydelig forklart at tamilene tenker mer kollektivistisk enn individualistisk, men samtidig forteller Asha at hun skulle ønske tamilene var mer tolerante, med banebrytende etterkommere. For dette nevner hun i den forstand at utviklingen nettopp har startet hos tamilene, men de er fortsatt et stykke unna målet. Asha forteller også hun skulle ønske de hadde den samme friheten som deres signifikante andre har, altså nordmenn. Hun forteller at det å kunne lære av sine feil og utforskning er et liv som passer bedre for nordmenn, og skulle ønske hun selv levde slik. Hun sier ”... *at vi kunne få muligheten til å danne oss et liv som..*”, og avslutter med å vise til

nordmenn. Det tamilske livet for henne virker hun litt mer stresset og fornærmet over da hun forteller at *"... for her blir man dirigert hele tiden, hva vi skal gjøre hva som blir akseptabelt og du utvikler deg ikke sånn sett..."*, sier hun frustrert.

Jathusia forteller om nordmenn, og sier: *"Utdanning for dem kan gjøres på hvilken som helst livsfase, dette er ikke nødvendig å gjøre rett etter videregående, de kan få lov til å ta mange fri år, kan gå ut å reise og oppleve verden før de faller tilbake på skolebenken, og dette er ikke helt naturlig for oss"*. Hun forteller også at nordmenn har friheten til å feile, noe de selv ikke har. Nordmenn flest kan velge å starte på en utdanning, kanskje droppe den og så velge et annet studium, kan velge studier som ikke er tradisjonelle, men mer yrkesorienterte utdannelse, og velge mellom universitetsutdanning og høyskoleutdanning. Jathusia viser til dette og konkluderer med å si: *"Kanskje faktoren er det at utdanning ikke er like verdsatt i det norske samfunnet som vi har det"*. Hun viser til at dette nødvendigvis ikke er positivt. Thaksha forteller også at utdanning er mer verdsatt blant tamilene enn blant norske, og forteller dette kanskje har noe med dere bakgrunn å gjøre.

"... fordi de har opplevd undertrykkelse i hjemlandet. Utdanning er ganske viktig for dem da at tamilene ikke blir sett ned på eller at de har et forfeste da og det skjer via utdanning ... [...] norske har ikke opplevd alt det tamilske har opplevd da for norske kan utdanning bare være sånn at de tar for å få seg jobb, men for de tamilske gir det deg status det gjør tamilene stolte at tamilene er i utdanning ikke bare blir undertrykt".

Selv om jentene forteller at tamilene er langt unna integreringsprosessen i deres øyne, forteller de at det er andre ting som er viktigere for tamilene. De forteller alle at utdanning er høyt prioritert hos tamilene, og viser til foreldrenes opplevelse av hjemlandet. Asha sier: *"Kriegen tatt fra mange muligheten til utdanning"*, og videre; *"... fikk muligheten her så var selvfølgelig at vi barna to den..."*, som da er mangel på mulighet til utdanning. Thaksha forteller at det ligger i kulturen, dette med utdanning. Hun forteller om foreldrene og sier: *"[...] de så de vet hvordan det er å drømme om å studere, men ikke ha muligheten til det, så derfor er det viktig for dem at vi som har muligheten til det tar nytte av det"*.

Det er tydelig at foreldrene ser livet i Norge som fullt av muligheter, og kan gi tamilene den respekten de ikke fikk i sitt hjemland. Asha forteller at mange unge kvinner og jenter ikke kan

gå på skole i Sri Lanka, i frykt for at militæret skal påføre dem skader på den lange skoleveien. Jathusia forteller om sine foreldre og sier ”... hadde nok tatt høyere utdanning hvis det ikke hadde vært for samfunnet der nede og krigen og andre faktorer som spiller rolle for og da tenker jeg at hun ønsker at vi skal få den muligheten de ikke fikk...”. Jentene forteller at de mulighetene foreldrene, eller førstegenerasjonen, har fått i dette landet, fører til at de fremmer eller påfører sine etterkommere press. Jf. Engebriksen og Fuglerud (2009), et press for at alle deres tamilske etterkommere velger utdanning og velger å leve et ”godt liv”. Ifølge jentene, har denne bakgrunnen til foreldrenes opplevelse av hjemlandet, og deres press når det kommer til utdanning i dette landet, noe positivt i seg selv.

5.4.4 “... en helt annen måte å se ting på...”

Om jentenes suksesshistorie og adskillelse fra andre innvandrere

Jathusia forteller at selv om den tamilske kulturen har en negativ side, har også dette fellesskapet en positiv side. Da jeg spurte jentene om deres suksess, og hvorfor tamilene lykkes og velger høyere utdanning, svarte de alle overraskende noe av det samme. Jathusia forteller at det norske utdanningssystemet i bunn og grunn er årsaken til at hun i dag er i høyere utdanning ved universitetet i Oslo, og dette gjennom medstudenter, gode lærere, og veiledere som har vært hennes hjelp gjennom årene. Likeså viser hun til at dette har vært en lang prosess, og den tamilske kulturen har vært hennes drivkraft, mens det norske samfunnet har ført henne hit, ”... tror det kommer av fellesskapet, selv om fellesskapet har sine negative sider, har den også positive resultater som vi ser gjennom utdanning og det støtteapparatet”, forteller hun før ordet “press” kommer i bruk.

Ifølge Jathusia er ikke ordet press det hun vil bruke, ”... press er så negativt ladet...”, forteller hun, men bruker heller ordet “drivkraft”. Thaksha forteller også at press nok ikke er det riktige ordet, men ifølge henne er det “driv” og “push” som er riktigere. Jathusia sier at det er foreldrene som er hovedgrunnen til deres drivkraft. Hun sier: ”... de er de rollemodellene du har hjemme og det er de du ser opp til, så, og det jeg syns jeg absolutt er viktig og jeg vil ikke si at de har presset meg, men de har vært en drivkraft i min utdanning”. Jathusia forteller også at det er krefter fra ulike sider av samfunnet som får de unge tamilene til å ønske å ta

utdanning, refererer til de aktivitetene som skjer på senteret TRVS, noe som Thaksha også henviser til og sier ”... de lykkes fordi de kanskje får litt push fra foreldrene sine, de har noen bak seg uansett som forventer at dem skal ta høyere utdanning...”, og forteller at det apparatet som driver dem er foreldre og hjelpeapparatet TRVS.

Asha konkluderer også ved å refererer til TRVS, ”... vi gjør det bra på utdanning på den ene siden samtidig som vi gjør tar vare på vår egen identitet tilhørighet...”, men også ”... at vi tar vare på røttene våre i større grad, føler jeg, det ser vi gjennom TRVS, største organisasjonen vil jeg si”. Karthika forteller at tamilene kanskje har det like strengt hjemme som andre innvandrere, men at andre innvandrere ikke er like godt integrert som tamilene når det kommer til høyere utdanning. Asha mener det samme da hun forteller at utdanning er nøkkelen til å delta i samfunnslivet. Karthika forteller også at for en tamil er det viktig å være best hele tiden, ”... tamilene tenker litt sånn også at selv om de bor i Norge vil de bidra til samfunnet”. Tamilene vil på den måten være de flinkeste og beste innvandrerne, og vil være gode samfunnsborgere, noe som ifølge jentene er det som skiller tamilene fra andre innvandrere.

Thaksha avslutter samtalen ved å si at det som skiller tamilene fra andre innvandrere, er deres bakgrunn og drivkraft om å lykkes i utdanningen. Asha forteller også at tamilene på lik linje med andre innvandrere er like hverandre, av den grunn at de har de samme tankemåtene, de står overfor de samme utfordringene, de snakker alle om familiesamhørighet og kvinners rolle i familien og samfunnet. Hun understreker det faktumet at tamilene faktisk er ganske like andre innvandrere på denne måten, men forskjellen er at tamilene er et nivå over de andre på grunn av utdanningsandelen deres, noe som Karthika også understreker da hun sier ”grunn nok til at de lykkes fordi du har erfaringer, en helt annen måte å se ting på enn etnisk norske”, og sier videre at når man har kommet så langt som til høyere utdanning, er det ingen forskjell på noen, ”du er minst like verdt”. Forskjellen vil igjen være det tamilske fellesskapet, slik Thaksha sier: ”... voksne er jo veldig flinke til å engasjere barn og oppretter mulighet for dem som for eksempel leksehjelp og engelsk, og lærer barna deres kultur og samtidig hjelpe dem til å fungere her i livet også da”.

5.5 Oppsummering

Dette kapittelet har gitt et bilde av hvordan tamilske jenter opplever å være tamilsk i Norge, samt hvordan de forholder seg til to kulturer. Mine informanter forteller at alle er tamiler av den grunn at de snakker språket tamil, men også oppfatter seg som norske fordi Norge er deres hjem. På den måten forsøker disse jentene å kombinere sine liv ved å bruke det beste fra den norske kulturen og den tamilske kulturen.

Det første temaet i analysen tar for seg betydningen av å være en minoritet. Mine informanter forteller at de opplever sitt forhold til Sri Lanka som komplisert. For det første viser de til at de ikke har et godt forhold til dette såkalte hjemlandet, men samtidig forteller de at de har en viss tilknytning til landet, da deres foreldre emigrerte fra Sri Lanka. Tilknytningen til Sri Lanka kommer til uttrykk da språket tamil, folket som taler dette språket, og Tamil Eelam befinner seg i dette landet. Utenom denne tilknytningen opplever de at deres forhold til hjemlandet er mindre godt. Det viser seg også at jentene opplever at deres "hjem" er norsk, ettersom disse jentene er oppvokst i Norge og kommer til å fortsette sitt liv i dette landet. Et eksempel er da både Jathusia og Karthika viser til at de er like mye "utlendinger" i Norge som de er på Sri Lanka. Dette til tross for deres opplevelse av borgerkrigen på Sri Lanka.

Samtidig kommer identitet og kultur til uttrykk da spørsmålet om deres tilknytning kommer til syne. Det har seg slik at disse jentene faktisk opplevde mitt spørsmål om identitet som noe vanskelig, og dermed kom det tydelig frem i analysen at deres identitet faktisk er noe utfordrende å definere. På en annen måte kommer det til uttrykk at identitet kanskje ikke spiller en så sentral rolle. Identitet for disse jentene handler mer om utdanning, selvinnsikt, integrering og tanker og ståsted for dem selv i samfunnet.

Når det kommer til kultur, viser informantene mine at den tamilske kulturen og den norske kulturen er to ulike kulturer som faktisk kan internaliseres. Det kommer til uttrykk gjennom at disse jentene bruker normer og verdier fra begge kulturene og gjør dem gyldige for seg selv. Dette vises da de alle sier "*det beste fra begge kulturer*". De forteller at den ene kulturen (tamilske) oppleves gjennom deres foreldre, mens den andre opplever de gjennom det norske samfunnet. På denne måten viser jentene til at de velger de normene og verdiene som passer deres livsstil.

Det andre temaet i analysen er betydningen av personlige relasjoner. Det kom ganske klart og tydelig frem i analysen at de personene de omgås med verdsetter utdanning. For det første forteller informantene mine at utdanning for dem selv er spesielt prioritert, da det føltes naturlig og riktig å velge en sti som det er ”normalt” for tamilene å følge. Samtidig viser de til at utdanning også var et krav fra foreldrene.

Ingen av mine informanter tar ”eliteutdanning”, men mer ”utradisjonelle” utdanninger. De forteller dermed at det eksisterer krav om at disse jentene gjennomfører en høyere utdanning, men valget av utdanningsretning er mindre begrenset. Det handler umiddelbart mer om hvor man utdanner seg, enn hva man utdanner seg til, og viser til at universitetsutdanning gir mer status. Dette forutsetter at tamilske jenter velger en utdanning rett etter videregående skole, uavhengig om de trives med studiet eller ei. De opplever at utdanning er en åpenbar ting for mange tamiler. Det viser seg at foreldrene ikke har like stor kunnskap om utdanningssystemet på høyere nivå (høyere utdanning), som de har om grunnskolen og videregående skole. De viser til at foreldrene oppsøker ”hjelp” hos det tamilske samfunnet og TRVS. Dermed viser jentene også til at utdanning er spesielt verdsett i samfunnet.

TRVS har vært en sentral faktor i utdannelsesengasjementet for jentene. Organisasjonen arrangerer aktiviteter som leksehjelp og motivasjonsseminarer som bidrar til at de unge verdsetter utdanning på lik linje med samfunnet ellers. Denne organisasjonen fungerer dermed som et sosialt nettverk, hvor tamilene kan opprettholde kontakt med sine egne, samtidig bevarer de kulturelle røttene sine og oppfordrer unge til å utdanne seg. De viser til de aller fleste tamilske venner de har, har de blitt kjent med gjennom denne organisasjonen. At ” *like barn leker best* ” kommer også til syne når de snakker om de ulike vennekretsene de har. Da deres vennskap med tamiler ble opprettet ved tamilskolen (organisasjonen TRVS), ble de venner med nordmenn i en norsk skolesammenheng. Deres vennskap har en bemerkelsesverdig relasjon til utdanningen.

Det tredje temaet er forståelsen av frihet hos tamilske jenter. Det var tydelig at deres frihet til en viss grad ble styrt av foreldrene. Informantene mine viser til at tamilske jenter blir kontrollert eller ubevisst formet av sine foreldre. De viser til at tamilske jenter følger den samme stien, hvor tamilske foreldre har en lik oppdragelsesmal. Det er foreldrenes regler og

normer som følges, da de unge jentene fortsatt bor hjemme. De viser til at dette muligens kommer av den bevisste autoriteten foreldrene har. ”Foreldrene vil ha kontroll”, uttrykkes det. Dette kan knyttes til den oppfattelsen informantene henviser til, hvor de forteller at tamilske jenter faktisk bor hjemme hos sine foreldre, selv de voksne og de ferdig utdannede, frem til de gifter seg.

Foreldrene vil ha autoriteten og kontroll over sine barn, det kommer til uttrykk ved utsagnet ”samfunnet tenker mer på hva alle andre tenker”. Alle mine informanter viser til det faktumet at tamilene, til en viss grad, kjenner til hverandre. På den måten er presset for å være mest mulig ”snill” sterkt. Ettersom tamilene er veldig opptatt av fellesskapet, viser jentene til at alle handlinger har sine ringvirkninger i dette lille samfunnet.

Samfunnet stiller unge tamilske jenter ubevisste krav. Dette kommer til syne da jentene gir uttrykk for at det ikke bare er foreldrene som stiller krav til dem, men hele samfunnet, i den grad dette er en norm som de har tatt med seg fra hjemlandet. Å være en tamilsk jente i det tamilske samfunnet i Norge innebærer at denne jenten ikke påfører sin familie skam. Dermed opplever jentene at visse typer atferd, som ikke er akseptabelt for tamilene, skjer i smug. Dermed berører dette analysens siste tema, integrering.

Tamilene i Norge, har gjennom mine informanter, fått status som konservative, kollektivistiske og komplekse. For det første viser de til at tamilske jenter blir behandlet annerledes enn tamilske gutter. Det foregår forskjellsbehandling ved at det stilles ulike krav til de ulike kjønn. Informantene viser til at tamilene på denne måten gir rom for forskjellbehandling og kollektivism, da familien opptrer på samfunnets premisser. Selv om det eksisterer forskjellbehandling i den tamilske kulturen, viser informantene mine til at samfunnet ikke er mannsdominert. Det de i bunn og grunn viser til, er at kvinner og menn er likestilte når det dreier seg om arbeidslivet og utdannelsen, men i familielivet har mannen det siste ordet. Dette er en form for patriarkalsk samfunnsform. Dermed viser de til at tamilene er konservative, komplekse, patriarkalske og kollektivistiske, da deres tankegang bærer preg av tamilsk kultur fra 80-tallet.

Det viser seg at tamilske jenter i mange tilfeller har bøyd seg etter samfunnets krav, men samtidig har hatt et ønske om å følge sin egen sti. De viser tilbake til identiteten når de gir

uttrykk for at tamilene, altså førstegenerasjonen, tenker kollektivistisk, mens norsk-tamilene, andregenerasjonen, tenker mer individualistisk og er mer liberale. Da de individualistiske sidene ved jentene kommer til syne, forteller informantene at de opplever utfordringer. Derfor er det en stor belastning for dem, og utfordrende å leve et liv hvor de kontinuerlig er på utkikk etter løsninger.

Løsningen på denne belastningen og utfordringen i seg selv, er utdanning. Ifølge mine informanter er utdanning mer verdsett for tamilene enn for nordmenn, da tamilenes opplevelse av hjemlandet er den sentrale faktoren for at tamilene verdsetter utdanning. Samtidig viser de til at utdanning for foreldrene og det tamilske samfunnet generelt, i første rekke handler om status, posisjonering og økonomi. Informantene mine viser til at utdanning bidrar til en bedre fremtid, med et yrke med høy status og god lønn. Samtidig viser de til at utdanning bidrar til at jentene blir selvstendige og får mulighet til å reflektere og øke sin kunnskap og tenke kritisk. Det å utdanne seg fører til at jentene får en *”helt annen måte å se ting på”*.

6 Drøftning i lys av forskningsfunn

Ettersom denne forskningen er empirisk, utgjør analysen av empirien grunnlaget for dette drøftningskapittelet, hvor funnene blir vektlagt i lys av tidligere forskning og teori.

Gjennom arbeid med empiriske funn i denne avhandlingen, ble det tydelig at denne studien både bidrar til å bekrefte annen forskning, men også skaper nye perspektiver som tidligere forskning ikke har gjort. Det viktigste funnet i denne avhandlingen er verdsettelse av utdanning. Funn i tidligere forskninger viser at utdanning er en viktig faktor, ikke bare for tamilene, men også for andre innvandrere (Lauglo, 2010; Fekjær, 2006; NOU, 2010:7; Bakken, 2003; Engebriksen & Fuglerud, 2009). Funn i denne avhandlingen viser at verdsettelse av utdanning er blant det viktigste for tamilene. Betydningen av utdanning og viktigheten av denne, gjenspeiles i alle de sosiale relasjonene tamilene inngår i. Jeg vil gjennom denne avhandlingen vise klare tendenser til hvorfor utdanning er verdsettet for tamilene, og hva som særpreger denne innvandrerguppen når man sammenligner med tidligere forskningsarbeid om innvandrere.

Jeg deler kapittelet inn i de samme temaene som analysen ble presentert etter. Med hensyn til empirien og det teoretiske grunnlaget for denne avhandlingen, vil noen av temaene gå i hånd med hverandre. Først presenterer jeg betydningen av å være en minoritet i Norge, deretter betydningen av sosiale relasjoner, hvor jeg løfter frem de viktigste faktorene som bestemmer tamilenes sosiale kapital. Det tredje temaet er forståelsen av frihet for tamilske jenter, hvordan deres frihet og ufrihet knyttes opp mot verdsettelse av utdanning, og det siste kapittelet handler om tamilske jenters ”integreringsdrøm”. I denne delen vil jeg legge frem hva integrering innebærer for tamilske jenter og hvordan dette kan knyttes til høyere utdanning. Avslutningsvis vil jeg samle de viktigste trådene i denne avhandlingen og vise hva som har vært mitt bidrag.

6.1 Betydningen av å være en minoritet

Denne forskningen viser at tilhørighet har en stor betydning for tamilske jenter, som for hvilken som helst annen innvandrerguppe og for andre deler av befolkningen som ikke har

innvandret. Selv om informantene fremstiller sitt forhold til Sri Lanka ulikt, viser det seg at de alle svarer at forholdet til selve hjemlandet er langt fra godt. Funnene viser at tilknytning til hjemlandet ikke er den viktigste faktoren for opplevelse av tilhørighet. Jentene forteller at de alle er oppvokst i Norge, og deres liv vil fortsette i dette landet, dermed oppleves Norge som deres hjemland. I analysen kom det tydelig frem at jentene opplever seg som "innvandrere" eller "utlendinger" i Sri Lanka, akkurat som de gjør i Norge. Det som bidrar til at jentene opplever en etnisk tilhørighet, henger sammen med deres opplevelse av språk, identitet og kultur.

6.1.1 Tilknytning til hjemlandet

Funn viser til at konflikten på Sri Lanka har en stor betydning for tamiler som er førstegenerasjonsinnvandrere, ettersom de selv har opplevd borgerkrigen. Men for tamiler som er andregenerasjonsinnvandrere vil dette være en noe problematisk måte å forholde seg til Sri Lanka på, ettersom de selv er oppvokst i Norge (Fuglerud, 2004). Informantene mine har alle forståelse for foreldrenes opplevelse av krig og konflikt i hjemlandet, og viser til reaksjoner rundt dette. Tamilene som bor på Sri Lanka og kampen for en egen stat, er det informantene mine reflekterer til i diskusjoner om hjemland.

Tilhørigheten og tilknytningen til språket tamil knytter denne minoritetsgruppen sammen. Gjennom sine foreldre har tamilske jenter, selv om de ikke er oppvokst på Sri Lanka, blitt mer patriotiske overfor hjemlandet. Avgrenset solidaritet, jf. Engebrigtsen og Fuglerud (2009), fører til at disse jentene opplever en sterkere tilknytning til sin egen etnisk gruppe. Forskerne viser til at avgrenset solidaritet bidrar til diskusjon om etniske grupper og situasjonell reaksjon på felles problemer, noe som medfører at førstegenerasjonstamilene inviterer andregenerasjonen inn i denne situasjonelle reaksjonen, noe som fører til forsterket gruppeatferd i forhold til konflikten i deres hjemland. Foreldrenes opplevelser og historier om undertrykkelsen av tamilene og fratatte muligheter til samfunnsutvikling, viser seg å være bevisst hos tamilske jenter. Funn viser at dette bidrar til at de velger eller tar tak i de mulighetene de har i Norge for å lykkes, og ikke å oppleve det foreldrene opplevde på Sri Lanka.

6.1.2 *Markører for identitet*

Det var tydelig at informantene mine ikke definerer seg selv som srilankiske jenter. Eriksen (2000) viser til at identitet handler om individets plass i en større sosial sammenheng. Dermed kom det tydelig frem i empirien at språket tamilsk var stikkordet, og ikke Sri Lanka. Det handlet om to identiteter, den etniske og den nasjonale. Den etniske identiteten er tamilsk og den nasjonale er norsk. Den etniske identiteten er ikke nødvendigvis knyttet til Sri Lanka, men heller språket tamilsk. Det var samtidig vanskelig å skille disse identitetene fra hverandre ettersom en tredje identitet viste seg. Det er en kombinasjon av nasjonal og etnisk identitet, nemlig ”norsk-tamilsk”. Identiteten norsk-tamilsk virker i noen tilfeller å passe disse jentene ypperlig, ettersom de gir uttrykk for at de er tamiler som bor i Norge. Øia og Vestel (2007) og Oppedag (2007), sammenlignet med dette funnet, viser til at innvandrere kan oppleve to identiteter på samme tid, norsk og tamilsk.

Informantene mine gir uttrykk for at identifiseringen av seg selv i større sammenheng, som det etniske samfunnet, er utfordrende. Eriksons psykososiale fase viser til at ungdommer finner det vanskelig å identifisere seg med foreldrene sine. I dette tilfellet viser det seg at andregenerasjonstamiler som er født i Norge og oppvokst i Norge eller kom til Norge i ung alder⁷, ikke har samme identifikasjon som sine foreldre. Deres identitet vil på den måten vokse frem i form av forvirring, når det kommer til holdninger innenfor politikk, etnisk tilhørighet og sosial tilhørighet (Tetzchner, 2001). Dermed kan verken førstegenerasjonstamiler eller andregenerasjonstamiler oppleve samme identifikasjon. Dersom foreldre og førstegenerasjonstamiler er norsk- tamiler, er da andregenerasjonstamiler som er født i Norge norske? Informantene mine viser til at betegnelsen eller identiteten norsk-tamilsk gjelder alle tamilene bosatt i Norge. Det å være norsk-tamilsk, vil på denne måten ikke være en definisjon på den tamilske andregenerasjonen, men på alle tamilene som er norske statsborgere. Dermed er tamilske jenter, på lik linje med andre som snakker språket tamil i Norge, norsk-tamiler.

Uansett er det fortsatt noe som skiller ut andregenerasjonen av norsk-tamilene. Funnet viser også til at utdanning bidrar til å definere mine informanters identitet. Selv om de direkte ikke

⁷ Begrepet ”andregenerasjon” jf. tidligere redegjørelse

opplevde det som nødvendig, kom det klart frem at deres verdsettelse og deres arbeid med utdanning teller positivt inn i deres egendefinering av identitet. Øia og Vestel (2007) legger frem kategorier for egendefinering av identitet. De viser til at gruppers vektlegging av holdninger, væremåter og tegn virker som markører for gruppers forskjelligheter i relasjon med andre grupper. Dermed gir de uttrykk for at identitet handler om en plassering av en selv i en større sammenheng som sosiale og kollektive størrelser. Gilliam (2009) viser til at identitet er en konstruksjon av kulturelle former, fellesskap og sosial tilknytning. Identitetsdannelsen handler, ifølge Gilliam (2009), om å prøve og utforske og velge mellom ulike holdninger og verdier for å finne sin plass. Tamilske jenter forteller deres identitet er delt i to; etnisk identitet og nasjonal identitet. Dermed er det en antakelse om at det ikke er enten den etniske identiteten eller den nasjonale identiteten de forholder seg til, men slik Berry & Phinney mfl. (2006) viser til, en interkulturell kontekstsituasjon. På den måten velger jentene å tilpasse denne kontekstualiserte identiteten til de sosiale relasjonene de inngår i. Dermed er det vanskelig å gi en definisjon på disse jentenes identitet.

6.1.3 Internalisering av to kulturer

Kultur, like så mye som tilhørighet og identitet, viste seg, for mine informanter, å være avhengig av å tilhøre en minoritet. Essensen bak denne oppfattelsen er ”å velge det beste fra begge kulturer”. Opplevelsen av å være en del av den etniske kulturen gir en tilknytning til den etniske identiteten, samtidig fører opplevelsen av å tilhøre den nasjonale kulturen en tilknytning til den nasjonale identiteten. Mine informanter forteller at de opplever å tilhøre en kultur som rommer begge kulturer, både den norske og den tamilske. Larsen (2004) viser til forståelsen av integreringskulturen. Hun viser til at integreringskulturen er den kulturen individet velger ut fra opphavskulturen og den nye kulturen. Etersom den tamilske andregenerasjonen ikke har migrert fra et annet land, vil det for dem være urealistisk å leve etter opphavskulturen, og dermed velger de, slik Gressgård (2007) fremstiller det, ”beste fra to kulturer”. Slik Schiefloe (2009) og Larsen (2004) viser til, er kultur noe man tilegner seg gjennom læring, og skaper en felles vei til felles identitet. Dermed vil det være naturlig å vise til at tamilske jenter tar med seg den arven de har fra sin etniske kultur og møter den nasjonale kulturen for å skape en felles kultur for andregenerasjonstamilene.

Mine informanter, på lik linje med den beskrivelsen Engebriksen og Fuglerud (2009) viser til om kulturforståelse, fremhever at den tamilske kulturen som eksisterte på Sri Lanka da foreldrene emigrerte, er i dag svært annerledes. Dette jf. Larsen (2004) som viser til at kultur er stadig i forandring og forvandling ettersom kultur er skapt av mennesker Tamiler som er førstegenerasjonsinnvandrere i Norge, forsøker å bevare den kulturen de reiste med fra Sri Lanka, selv om deres kultur er i forandring på Sri Lanka. Dermed er den tamilske kulturen hos førstegenerasjonstamiler i Norge annerledes sammenlignet med den tamilske kulturen på Sri Lanka. Flyktningsfamilier i eksil sitter igjen men den kulturforståelsen de reiste fra, og opprettholder denne kulturen videre i Vesten og viderefører den til sine etterkommere. Dermed er det vanskelig for unge etterkommere å kombinere den tamilske kulturen i eksil med den norske kulturen. Larsen (2004) viser til dette dilemmaet unge innvandrerjenter stilles overfor, med å "velge og vrake" den ene kulturen fremfor den andre. I stedet for å kombinere kulturene velger heller tamilske jenter det beste fra begge kulturene, og danner sin egen kultur. Hvorvidt det fungerer i praksis er igjen annerledes fra etniske grupper. Ifølge mine informanter, er det å velge det beste fra begge kulturer, det som passer deres livsstil, selv om de forteller at dette igjen fører til utfordringer.

Til tross for at mine informanter mener at det er en kultur som er satt sammen av det beste fra to kulturer, gir de fortsatt uttrykk for at det er to kulturer som passer dem ut i fra ulike sosiale sammenhenger. På den ene siden er det den norske kulturen som passer dem best i relasjon med det norske samfunn, mens det på den andre siden er den tamilske kulturen som passer dem best med tamilske relasjoner. Jf. Berry mfl. (2006) vil det mine informanter gir uttrykk for, assosieres med begrep om "akulturasjon" som innvandrernes holdning til møtet med en ny kultur. På denne måten tar ikke informantene mine avstand fra opphavskulturen eller majoritetskulturen, men har et ønske om å bevare begge kulturer. Med Berry & Phinney mfl. (2006) sine personorienterte profiler, kan det være vanskeligere enn antatt å plassere tamilske jenter inn i en av profilene. Integreringsprofilen er antagelig den profilen som passer best på jentene i denne studien. Tamilske jenter involverer seg i både opphavskulturen og nasjonalkulturen, som resulterer i en høy grad av tilhørighet til både nasjonal og etnisk kultur. Dermed passer kriteriene for at tamilske jenter har en personorientert tilnærming til integreringsprofilen.

På den andre siden kan det også tenkes at tamilske jenter har en tilnærming til den etniske profilen (Berry mfl., 2006), som innebærer orientering mot sin etniske kultur. Informantene mine visste mye bruk av kunnskap om etnisk (tamilsk) språk og kultur, og hadde en stor grad av sosiale relasjoner med mennesker fra samme etniske gruppe. De forteller om verdsettelse av tamilskolen og tamilske venner. Samtidig vises det tegn på separasjonsholdninger og lav assimilasjon til den norske kulturen, men ikke lav grad av nasjonal identitet og kontakt med majoritetsgruppen. Jentene forteller at de har kulturelle utfordringer som hindrer dem i å handle slik majoriteten gjør. For å få en opplevelse av å være ”norsk”, forteller informantene mine at de må gjøre ting som ikke er akseptert for en tamilsk jente i smug. Ved at jentene orienterer seg mot sin etniske kultur, og lever med nasjonalkulturen i smug, kategoriseres disse jentene i den etniske profilen. Dette kan sammenlignes med Hammerstad mfl (2010) sin beskrivelse av et såkalt ”dobbel liv” blant muslimske jenter. Dette kan forstås som at jentene lever et skjult ”norsk liv” og et offentlig ”tamilsk” liv, og dermed kategoriseres de både i den etniske profilen og integrasjonsprofilen.

6.2 Betydningen av sosiale relasjoner

Som vist tidligere i denne studien, var det klart og tydelig at utdanning var og er viktig og et sentralt element for tamilene i Norge. I det empiriske arbeidet var det tydelig en sammenheng mellom utdanning og de sosiale relasjonene informantene mine inngår i. Jf. Øia (2007) er utdanning og skole en viktig del av individets sekundære sosialisering. Utdannelse bidrar til sosial mobilitet og økt kunnskap og kompetanse, og fungerer som inngangsport til yrkeslivet og forståelsen av verden. Dermed kan utdanning bidra til en sterk kognitiv utvikling av individet, hvor individets kognitive plan utvikles og gir større kapasitet til å kunne reflektere (Hansen & Mastekaasa, 2008). Mine funn viser til at tamilske jenter mener at tamilske førstegenerasjonsinnvandrere verdsetter utdannelse på andre premisser som ikke nødvendigvis knyttes opp mot sosial mobilitet og økt individuell kunnskap og kompetanse. For tamilene er status, økonomi og yrke de viktigste elementene. Dermed bidrar samfunnet til å utvikle dette og skape mer skolelyst hos unge tamilene, og fungerer som en inspirasjon for å velge høyere utdannelse. Portes & Rumbaut (2001) og Engebrigtsen & Fuglerud (2009) viser til at familien bestemmer tilgangen på en ekstrem sosial kapital i de etniske omgivelsene. Dette bidrar til et sterkt normativt press som motvirker at tamilske ungdommer dropper ut

skolen, og skaper økt verdsettelse av utdanning. Det viktigste funnet vil dermed være at sosiale relasjoner er indikatorer på drivkraften bak tamilske jenters utdanningsvalg.

6.2.1 *Gir utdanning status?*

Gjennom mine informanter dannet jeg meg et bilde av at utdanning for dem er en mulighet for å klatre høyere i samfunnet. Dette med hensyn til arbeidsmuligheter, inntekt og integrering. Prieur (2004), Jensen (2006) og Fekjær (2006) viser til at utdanning gir status og suksess. Tidligere funn viser til at minoritetsstudenter konsekvent har tendenser til å orientere seg mot eliteutdannelse (Jensen 2006; Prieur, 2004). Mine informanter viser også til at tamilene, tidligere, gikk mot normen med eliteutdanning. Studier som blant annet medisin, jus og ingeniør, styrker en families status, da disse eliteutdannelsene var høyt verdsatt i deres hjemland. Selv om informantene mine forteller at eliteutdanning er fortsatt verdsatt blant tamilene, viser de også til at foreldrene med tiden utvikler sin forståelse av utdanning og verdsettelse av utdanning generelt. Dette kom til uttrykk da informantene fortalte om hensikten med et motivasjonsseminar, som er blant annet å informere foreldre og ungdom om ulike studieretninger, hovedsakelig for å oppmuntre til varierte studievalg. I følge mine informanter, har tiden vist seg at ulike utdannelse, uansett lærested eller studieretning, er like mye verdsatt av tamilene. De tamilske jentene i denne studien har selv valgt bort eliteutdannelse, og viser til at "utradisjonelle" studieprogrammer, som de selv går på, er like akademiske som eliteutdannelse. Foreldrenes krav, derimot, er at deres barn gjennomfører en utdanning på universitetsnivå uansett studieretning. Denne forventningen foreldrene har til sine barn er det Portes og Rumbaut (2001) kaller sosial kontroll.

Med tamilske barn i høyere utdanning på universiteter, vil dette gi et bilde av foreldrene som gode foreldre. Jf. Fekjær (2006), Jensen (2006) og Prieur (2004) viser informantene mine også at migrasjon til et nytt land ofte innebærer et sterkt ønske om å skape et bedre liv. til at foreldrene vil skape et bedre liv for sine barn enn de selv hadde gjennom opplevelsene i hjemlandet. Samtidig påpeker deres forskning at foreldrenes investering og forventninger bidrar til barnas mot og vilje til å fullføre og opprettholde de mulighetene dette "nye" landet byr på. Jensen (2006), Prieur (2004) og Lauglo (2010) viser til at foreldrene som regel investerer i og har forventninger til sine barn. Dette ettersom tamiler flest i Norge har kommet

som flyktninger og er her for å bli, nettopp for å skape et bedre liv for sine barn. Dermed er utdanning en åpenbar ting for foreldrene, noe som medfører at forventningene om at deres barn skal fullføre en universitetsutdanning, er høye.

Engebrigtsen og Fuglerud (2009) viser til at utdanning også kan tolkes som en gjengjeldelse overfor foreldrene. Informantene mine påpeker at deres foreldre kun ønsker dem en fin fremtid med muligheter til bedre økonomi gjennom utdanning, noe dem selv ikke fikk. Dette bidrar til at jentene velger å gjennomføre utdannelsen som ”tak” for foreldrenes engasjement, og til gjengjeld vil utdannelsen skape inntrykk av at foreldre er gode oppdragere (Lauglo, 2010). Mine informanter forteller at tamilske jenter har en tendens til å velge utdanning på universitetsnivå enten de vil eller ei, for å tilfredsstille sine foreldre. Selv om friheten til valget av veien til høyere utdanning er begrenset, er friheten av valg av studieretning til stede.

Det kan forstås at jentene velger utdanning også fordi de føler de må gi noe igjen til sine foreldre, som stadig under oppveksten fortalte sine barn om opplevelsen av å være tamiler fra Sri Lanka som nå lever i et ”fremmed” land som Norge, jf. Fuglerud, veien og prioriteringene til foreldrene influerer helt klart deres etterkommere. Empirien viser dermed for det første at foreldre verdsetter høyere utdanning, noe som resulterer i at disse jentene blir presset til å ta en akademisk utdanning. For det andre fremstiller jentene det som at dette såkalte presset eller kravet foreldrene stiller til utdanning, ikke nødvendigvis er negativt i den grad de selv får muligheten til å velge studieretning jf. Lauglo (2000;2010). For det tredje viser det klare tendenser til at jentene blant annet opplever å være forpliktet til å gjennomføre den som gjengjeldelse overfor foreldrene jf. Jensen (2006), Prieur (2004) og Engebrigtsen & Fuglerud (2009).

6.2.2 *Hvorfor gjennomføre en høyere utdanning?*

I mange tilfeller blir det fremhevet at familiebakgrunnen bidrar til forståelsen av barns prestasjoner på skolen (Bakken, 2003; NOU, 2010:7; Fekjær, 2006; Øia og Vestel, 2007; Lauglo, 2010), og at familiebakgrunn eller foreldre har en sentral betydning for barns utdanning. De nevnte forskerne viser også til at barn med foreldre med høy grad av

kompetanse og kunnskap, lykkes på skolen, eller har tendenser til å lykkes bedre på skolen. Et eksempel vil kanskje være majoriteten, som lykkes fordi deres foreldre har større kjennskap og kunnskap om norsk utdanning. Sett fra denne forståelsen viser det seg at tamilenes bakgrunn er utgangspunktet for at tamilske jenter lykkes bedre på skolen.

Fekjær (2006) viser at minoritetenes lave utdanningsnivå kan delvis forklares med sosial bakgrunn, hvor forskjell på sosial bakgrunn forklarer forskjell på minoritetens og – majoritetens utdanningsvalg (Fekjær, 2006, s. 60). Hun viser til en mulig forklaring på innvandrernes motivasjon for utdanning, hvor migrasjon til et nytt land fører til et ønske om et bedre liv. Tamilene er ingen eksepsjonelle unntak i dette tilfellet. Tamilenes opplevelse av undertrykkelse i sitt hjemland, bidrar til et ønske om å være en utvalgt gruppe. Dette resulterer i at tamilene faktisk er ute i arbeid og verdsetter økonomi og status, som tegn på noe de kanskje ikke hadde i hjemlandet. Jf. Lauglo (1996;2010) er innsatsen blant norske elever høyere hos innvandrere enn etnisk norske barn. En tolkning av Lauglos funn, er at den etniske identiteten bidrar til at innvandrere, eller i dette tilfellet tamilske jenter, får et utfall av økt innsats ettersom deres foreldres verdsettelse av utdanning påvirker dem selv.

På en annen side viser Fekjær (2006) mfl. (NOU, 2010:7) til at hjem med mye kulturell kapital besitter kunnskap om og behersker koder og regler som gjelder i skolen bedre enn hjem med lavere kulturell kapital. Dette viser til at tamilske familier som har en tendens til å lykkes i utdanning, kan forklares gjennom familiens kulturelle kapital. Gjennom mine informanter tyder det på at tamilske foreldre ikke har noen spesiell kulturell kapital som innebærer å behersker norske koder og regler. Det har å gjøre med at tamilene er arbeidsaktive og har kjennskap til skolesystemet, men dette innebærer nødvendigvis ikke at de behersker koder og regler i den norske kulturen. Bakken (2003) viser til forklaringer om hvorfor barn fra høyere samfunnslag (høyere klasse) lykkes best på skolen, fordi de besitter den kulturelle kapitalen. Ut i fra Lauglo (2004; 2010) har minoritetselever, sammenlignet med majoritetselever, lavere kulturell kapital. Ut i fra min mening vil kulturell kapital, som innebærer kunnskaper og ferdigheter om utdanningssystemet og kulturen, ikke være en faktor som indikerer at tamilske jenter er i høyere utdanning. Den kunnskapen foreldrene har om utdanning, har de fått gjennom sine barn, og TRVS.

Den økonomiske kapitalen er tilsynelatende sterk hos tamilene. Henriksen (2007) viser til at økonomisk kapital ikke nødvendigvis omhandler de økonomiske og materielle forhold, men kunnskap om dem. Tamilene har kanskje lav utdanning, men er arbeidsaktive (Engerigtsen & Fuglerud, 2009; Henriksen, 2007). Dette forutsetter at de har god økonomi. Dermed kan man anta at foreldrenes yrke ikke nødvendigvis bestemmer familiens økonomiske kapital. Til tross for at deres yrker i utgangspunktet ikke er blant de ”godt betalte” yrkene, fremstilles tamilene fortsatt som økonomisk stabile (Henriksen, 2007; Fuglerud, 1999; Prieur, 2004). Dermed viser dette at tamilene har økonomisk kapital, uavhengig av yrke.

6.2.3 Samfunnets verdsettelse av utdanning

Gjennom empirien kom det tydelig frem at utdanning både er verdsatt av foreldrene og samfunnet, og igjen er verdsatt av tamilske jenter, ettersom utdanning er av stor viktighet for de sosiale relasjonene de inngår i. Gjennom tidligere forskning legges det vekt på at utdanning for innvandrere er en indikator på status og posisjonering i samfunnet (Jensen, 2006; Prieur, 2004). Mine informanter viser også til denne påstanden, og forteller at utdanning gjennom status og posisjonering kan understreke at tamilene er gode samfunnsborgere. Slik Khan og Antonucci på 80-tallet lanserte begrepet *å gå sammen* (oversatt fra latinsk), handlet det i første rekke om personlige og sosiale relasjoner (Engebrigtsen & Fuglerud, 2009). Et sosialt nettverk har i eksil vært nødvendig for tamilene som for hvilken som helst innvandrergruppe, noe informantene mine også henviser til. Det å stå sammen som tamiler betyr mye for tamilene i Norge.

Sammenlignet med Prieur (2004) sin forståelse, er det enklere for tamilene å klatre sosialt og økonomisk fordi denne gruppen har høyest beskjeftigelsesrate og lavest mottakelse av velferdsytelser. Et svar på hvorfor tamilene skiller seg ut fra andre minoritetsgrupper i landet i denne sammenheng, kan komme av deres opplevelser i hjemlandet. Som vist tidligere fremhever informantene at tamilenes opplevelse av undertrykkelse og fratatte muligheter til samfunnsutvikling, bidrar til et sterkt driv for å oppnå suksess i et fremmed land som Norge. Dermed er det viktig for tamilene å stå sammen og jobbe mot sine mål. Spørsmålet er hva dette målet innebærer, og mitt funn viser at målet er å være den fremste innvandrerguppen i

Norge. For å gjennomføre dette, gir informantene mine uttrykk for at utdanning er nøkkelen til dette målet.

Senteret eller organisasjonen TRVS viser seg å være en viktig indikator for det Lauglo (1996;2010) kaller ”innvandrerdriv”. Han viser til at innvandrere bruker mer ressurser på skolen enn majoriteten, og viser en mer positiv innstilling til skolen. Mine informanter viser en svært positiv innstilling til skolen, slik som forventet, jf. Lauglo (1996), men i forhold til ressurser viste det seg at mine informanter ikke bruker mer ressurser enn majoriteten. De forteller at de ikke nødvendigvis bruker mer tid på skolen enn andre studenter, og gir uttrykk for at på et høyere nivå, som høyere utdanning, er alle studenter likestilte, noe som forutsetter at de fleste studentene bruker like mye ressurser. Jf. Lauglos forståelse om bruk av ressurser, viser det seg at den eneste ressursen tamilene bruker, sammenlignet med etnisk norske, vil være tamilskolen. Denne organisasjonen eller skolen blir brukt som en sentral ressurs, fra grunnskolen til videregående skole. Når tamilske barn og unge går ut av videregående skole, bruker de ikke denne skolen som et ressurscenter, ettersom det ikke er behov for det. Denne skolen er bygd av samfunnet for samfunnet.

Det har snarere vært interessant å analysere hva tamilenes innvandrerdriv faktisk er, ettersom samfunnet fungerer som indikatorer på at tamilske jenter velger høyere utdanning. Sosiale nettverk for tamilene er å bevare sin identitet og kultur sammen. Ordninger og arrangementer foregår for å videreføre denne arven videre til de yngre generasjonene. Leksehjelpordningen viser seg å fungere for tamilske ungdommer, ettersom tamilene vil vite mer om utdanningssystemet, noe som igjen vil ha betydning for valg av utdanningsretninger, og øke den intellektuelle kompetansen hos den nye generasjonen tamiler i Norge. Dette, gjennom mine informanter, viser til at det tamilske samfunnet er like engasjert i utdanning, og bidrar gjennom denne organisasjonen, hvor hensikten er at tamilske barn skal bli skoleflinke. Igjen viser dette tydelig at samfunnet forsøker å presse eller påvirke tamilske barn og unge til valg og verdsettelse av utdanning.

Gjennom min empiri, som nevnt tidligere, var det klart og tydelig at man kunne forestille seg et bilde av en tamilsk jente som er omringet av kretser og miljøer som alle berører arenaen utdanning. Dette er en forutsetning for foreldrene og samfunnet, ettersom de intenst arbeider for å styrke tamilenes status og posisjon i Norge, men som gir konsekvens for at det ikke er

noen forskjell på tamilske jenter seg imellom. På denne måten, slik mine informanter forklarer det, viser det seg at tamilske jenter oppsøker kontakter som styrker dem i utdannelsen. Relasjonene med norske venner de har opprettet gjennom høyere utdanning er i noen tilfeller kun for utdannelsens skyld. Foreldrene forsøker å motivere barna gjennom utdannelsesgangen, mens det tamilske samfunnet motiverer gjennom ordninger som leksehjelp og motivasjonsseminar. På denne måten kan det fremstilles som om de fleste tamilske jenter i Norge, opplever de samme utfordringene og dilemmaene, og oppnår samme ressurser og suksesser. Utdannelse kan på denne måten ha en stor virkning på det sterke sosiale båndet tamilene har seg imellom. Samfunnet, i denne sammenheng, viser seg å virke positivt inn på tamilske jenter, ettersom de faktisk bidrar til at sine egne unge skal lykkes innen høyere utdanning. Men slik mine informanter fremstiller det, har det tamilske samfunnet både sine negative sider og sine positive. På den ene siden bidrar samfunnet til å engasjere og motivere ungdom til å utdanne seg og skape et bedre liv enn det foreldrene har, mens på den andre siden kreves det at ungdommen skal forholde seg til den tamilske kulturen og de normene og reglene den innebærer. Dette oppleves som utfordrende for mine informanter, da de faktisk bor i Norge og har et ønske om å følge de norske normene på lik linje med de tamilske.

6.3 Opplevelsen av frihet

Jf. Oppedal mfl. (2009) og Engebriksen & Fuglerud (2007, 2009), opplever tamilske jenter utfordringer i sitt møte med to kulturer. Den aldersgruppen denne studien representerer, er en annen aldersgruppe enn den de nevnte forskerne undersøker. Ungdommer i deres forskning er unge i grunnskolen og videregående skole. Selv om de samme utfordringene som de legger frem kan gjenspeiles i min studie, viser det også at alder fører til en annen vinkling av hvordan utfordringer oppfattes. De utfordringene tamilske jenter innen høyere utdanning står overfor, er selvutvikling og -realisering. Tamilske jenter i denne avhandlingen opplever en selvutvikling og selvstendighet i den grad at utdanning fører til individualisme. Jentene viser til at det er klar sammenheng mellom alder og frihet. Med alderen skapes det større begrensninger og samtidig større rom for frihet. Som tydeliggjort tidligere, fremkom det en tendens til at frihet for tamilske jenter, i mange tilfeller er begrenset. I analysearbeidet kom det frem at blant annet tillit og selvstendighet er beskrivelsen på informantenes frihet.

Utdanning bidrar til at jentene opplever frihet, i den grad de gjennomfører utdannelsen – som familien ønsker, og gjennom den, opplever internalisering av den etniske identiteten og den nasjonale identiteten.

6.3.1 Om likhetene mellom tamilske jenter

Informantene mine opplever, som nevnt tidligere, press for å velge høyere utdanning rett etter videregående skole. Selv om veien til høyere utdanning kommer i form av begrenset frihet, opplever disse jentene at valget av studieretning er fritt. Det er med andre ord frihet når det kommer til valg av studier og begrenset frihet i veien til gjennomføring av høyere utdanning. På tross av at tamilske jenter er blant dem som er sterkt representert i utdannelsesstatistikken (Dhale, 2009; Henriksen, 2007), og opplever suksess i den utdannelsen de gjennomfører, viser tendensene at disse unge jentene opplever utfordringer under gjennomføring av utdanning. Ingen av mine informanter viste til noen særlige faglige utfordringer. De få som ble nevnt var fagets vanskelighetsgrad, men ingen andre konkrete utfordringer som språk eller manglende kunnskap. Den utfordringen de igjen støter på, er kulturtilpasning.

Gressgård (2007) skriver om innvandring og integrering, hvor tamilene i eksil til en viss grad er formet av sine røtter. En nostalgisk tenkning viser seg gjennom empirien, hvor informantene forteller at deres foreldre og samfunn bærer på den identiteten og kulturen som legitimerer en felles arv eller historie. På denne måten er det nødvendig å opprettholde denne legitimerede felles arven eller historien som kan videreføres til de neste generasjonene. Selv om det er vanskelig å forestille seg å leve etter den nostalgiske tenkningens forestillingsverden, er det slik tamilske jenter opplever det. Mine empiriske funn viser til at tamilske jenter står overfor utfordringer som innebærer etniske krav fra foreldrene og samfunnet.

Eriksen (2000) viser til betydningen av å se seg selv gjennom andre eller se andre gjennom seg selv som viktig. Informantene mine forteller de opplever at tamilske jenter i Norge følger samme sti. Deres oppdragelse har i utgangspunktet vært lik. Dette kommer til uttrykk når de forteller at tamilske foreldre oppdrar sine barn slik de selv ble oppdratt i Sri Lanka. Dermed opplever mine informanter at tamilske jenter har de samme utgangspunktene og blir oppdratt likt. De viser også til at dette forutsetter at det stiller like krav til dem. Et eksempel på krav

som stilles til dem, er gjennomføring av utdanning. Gjennom empirien og informantene mine, fremkommer det en forståelse av at foreldrene ønsker at barna skal ha et sammenhengende utdanningsløp. Med andre ord at deres barn fullfører utdannelsen uten friår eller pauser, og når utdannelsen er ferdig, er det neste steget å finne seg et godt arbeid med lønn, og deretter gifte seg. Når foreldrenes krav er oppfylt, kan jentene "leve" livet sitt. Dette er, ifølge tamilske jenter i denne studien, utfordrende, ettersom kravene deres i noen tilfeller skjer på bekostning av jentenes egne ønsker om valg av livsstil.

6.3.2 Foreldrenes grensesetting og kontroll - et hinder for utvikling?

Empirien viser tendenser til begrensninger og hindringer for tamilske jenters utvikling av personlighet og identitet, i den grad integrering i det norske samfunnet er avgrenset av foreldrene. Denne studien viser at tamilske jenter som vokser opp i Norge, møter konflikt som oppstår når visse handlinger ikke er akseptert av foreldrene, men som informantene ønsker å utføre. Informantene mine forteller at de opplever sin frihet som begrenset, og de lever fortsatt under foreldrenes kontroll, da de bor hos foreldrene (Oppedal, 2007; Andersen, 2009). Engebrigtsen og Fuglerud (2007; 2009) viser til at det faktisk er en lav andel av skilsmisser hos tamilske familier, og barna bor sammen med begge foreldre. Tamilske jenter og gutter bor hjemme til de skal gifte seg, etter ekteskapet flytter jenta ut for første gang. Unntakene er dersom deres studier foregår utenfor den byen foreldrene er bosatt i.

Eksempler på hva de opplever som utfordrende, er den kulturelle kapitalen. Selv om tamilske jenter behersker koder og regler som gjelder i landet, eksisterer det et hinder for at tamilske jenter skal oppleve høy grad av kulturell kapital sammenlignet med etnisk norske, ettersom foreldrene har lav kulturell kapital. Uansett om det i praksis vil være vanskelig for andregenerasjonstamilene å beherske den kulturelle kapitalen i like stor grad som etnisk norske, opplever tamilske jenter fortsatt et behov for å fungere i det norske samfunnet sammen med etnisk norske. Ettersom det å kombinere begge kulturer er utfordrende for tamilske jenter, opplever de en belastning som er et hinder for deres selvutvikling og integrering.

Samtidig viser data fra denne studien at informantene mine opplever forskjellsbehandling, samt at det tamilske samfunnet viser tendenser til en patriarkalsk samfunnsstruktur, da de gir uttrykk for at mannen har det siste ordet i huset og at deres brødre blir behandlet noe annerledes i forhold til dem selv. Engebrigtsen og Fuglerud (2009) viser til det faktumet at tamilene i dette landet viser seg å være et patriarkalsk samfunn, hvor mannen styrer og har det siste ordet i familien. Jf. Oppedal (2007) forteller mine informanter også at de opplever forskjellsbehandling mellom kjønnene i samme familie og samfunn. Deres opplevelse viser at det er strengere regler for jenter enn gutter, noe som forutsetter at kvinner til en viss grad blir mer kontrollert enn menn, selv om det stilles like utdanningskrav til begge kjønn. Larsen (2004) påpeker at innvandrerkvinner opplever forskjellsbehandling ettersom visse typer atferd og handlinger er tillatt for gutter, men ikke for jenter. Dette viser også mine informanter til, da de nevner eksempler på handlinger og atferd som er utelukket for dem.

Forklaringen på hvorfor det faktisk eksisterer forskjellsbehandling overfor visse typer atferd og handlinger kan forstås ut i fra tamilenes patriarkalske samfunnsstruktur. Informantene mine viser til at de har det strengere hjemme enn det gutter har, samt at "faren" er den som har det siste ordet i familien. Den konservative samfunnsstrukturen mine informanter viser til, bærer igjen preg av Gressgårds (2004) forståelse av nostalgisk tenkning. Dette innebærer at innvandrere i eksil henger litt etter i utviklingen og integreringen. Informantene mine viser til at det stiller krav til dem som jenter, noe som forårsaker hindring av å utvikle et individuelt tankesett. Denne kollektivistiske tankegangen fører til at tamilene til en viss grad blir kontrollert av kollektivet. Slik mine informanter gav uttrykk for, er tamilene opptatt av hverandre. Kollektivet kjenner til hverandre, og ved å ha denne kjennskapen, er det et underliggende press for at familien ikke skal bli sett ned på eller snakket om. Ut i fra det ovennevnte viser det seg at tamilske jenters etniske kultur oppleves som en trussel mot utvikling og selvstendighet. Jentene i denne studien viser til at opplevelsen av å være selvstendig møter på en hindring i form av deres egne foreldre og etniske kultur. De opplever at de ikke kan være selv og utvikle seg i den grad foreldrenes begrensninger og kontroll tar over deres handlingsrom.

6.3.3 Hva medfører grenseoverskridelse for jentene?

Gjennom analysen kom det tydelig frem at tamilske jenter lever i frykt for ”rykter”. Ordet ”rykte” viste seg å være sentralt for disse jentene, og opplever dette som en trussel. Tamilske familier har en ære de må beskytte. For ikke å krenke familiens ære, må et godt rykte til. Familiens ære opprettholdes av jentene, og dette innebærer at tamilske jenter ikke skal få et dårlig rykte. For at jentene ikke skal få et ”dårlig” rykte som kan påvirke familiens ære, finnes det krav om hva som er akseptert og ikke akseptert for jenter. Som tamilske jenter er det viktig å ha et godt rykte, hvor de blir sett på som ordentlige jenter som er pliktoppfyllende og ordentlige.

Mine informanter viser til eksempler på ulike handlinger og typer atferd som medfører dårlig rykte. Et eksempel på en handling som kan påføre en et dårlig rykte, som alle mine informanter viste til, er et sosialt liv som innebærer fest. Sene kvelder, kjæresten, fest og alkohol er elementer eller handlinger som ikke er akseptert. Dermed indikerer det at tamilske jenter enten må velge å utelukke det ene fremfor det andre. Tidligere forskning viser til denne påstanden om at det er vanskelig for barn å vokse opp mellom to kulturer (Oppedal, 2007; Larsen 2004; Gressgård 2004; Engebriksen & Fuglerud, 2009). Det konkrete som gjør det problematisk å vokse opp med to kulturer, er å kombinere disse kulturene, ettersom det er to ulike kulturer.

Det å ha et godt rykte er nødvendig for familien av flere årsaker. For det første er det viktig for ikke å bli isolert fra kollektivet. Engebriksen & Fuglerud (2009) henviser til Appadurai (1988) sin påstand om at kultur er lokalisert. Dette innebærer at individer på bestemte steder er innestengt i eller isolert av de spesifikke stedene. Ved at tamilene tilhører en bestemt kultur, fører dette til at de som er født i denne kulturen enten blir innestengt i kulturen eller utestengt av kulturen. Har en tamilsk jente fått et dårlig rykte vil det skape inntrykk av at foreldre er ”dårlige” foreldre, noe som fører til at denne familien mister sin posisjon i kollektivet. Denne familien vil da blitt sett ned på eller bli snakket om av de andre, og i verste fall isolert av fellesskapet. For det andre er det viktig for familien å ha et godt rykte, da det arrangeres ekteskap for deres barn. Mine informanter forteller at foreldrene stiller krav til valg av ektemake, og dersom dennes familie ikke har et godt rykte, kan det risikeres at denne jenten ikke får giftet seg med en mann fra en familie som har fulgt kravene og har et godt rykte.

Tamilske jenter velger å bøye seg for kollektivet i noen tilfeller, nettopp av den grunn at de frykter et dårlig rykte. I innvandrerfamilier, slik Berry mfl. (2006), Gressgård (2007) og Larsen (2004) fremstiller det, oppfordrer foreldre sine barn til å ha kontakt med medlemmer fra samme etniske gruppe, også når det kommer til ekteskap. Informantene mine viser til eksempler fra vennekretsene, hvor de gir uttrykk for at de har mange etnisk norske venner og tamilske venner. Ettersom det de ikke kan gjøre alt de måtte ønske med norske venner, fører dette til at de opplever press og må leve et dobbeltliv. Det viser seg at informantene mine enten føler seg mer knyttet til tamilske venner eller mer til norske venner. De som er mest knyttet til tamilske venner forteller det er fordi de like hverandre og har større forståelse av å være tamilske jenter i Norge, mens de som er mer knyttet til norske, opplever seg selv som mer norsk enn tamilsk. Samtidig viser empirien til at jentene opplever press fra det tamilske samfunnet, som resulterer i at de kanskje slutter å ha kontakt med tamilske venner fordi de ikke opplever seg som akseptert eller slutter å ha kontakt med norske venner, og bøyer seg for samfunnets krav. Denne oppfattelsen kan sammenlignes med Portes fremstilling av ulike sosiale mekanismer (Engebriksen og Fuglerud, 2009). Tamilske jenter nedprioriterer sine egne ønsker og ambisjoner til fordel for kollektivets forventninger og håp. De tamilske jentene i min forskning, og Engebriksen og Fugleruds funn, viser til at tamilske ungdommer bøyer seg for kollektivets ønsker, noe som skjer på bekostning av deres egne ønsker.

Denne kollektivistiske tankegangen, hvor alle er opptatt av hvordan andre ser på deg og konfronterer dette med fellesskapet, hindrer tamilske jenters utvikling av individualisme. De må tenke kollektivistisk og ikke individualistisk, konsekvensen er at de bøyer seg, men ønsket er å frigjøre seg. Larsen (2004) og Engebriksen & Fuglerud (2009) viser til at jenter med innvandrerbakgrunn opplever faren for rykter som en hindring for deres selvutvikling som integreringsprosess. Informantene mine viser til at de opplever at dersom de oppfører seg på en måte eller opplever noe som det ikke er akseptert at en tamilsk jente skal gjøre, vil denne jenta få et dårlig rykte. Å oppleve utstøtelse viser seg å være en av de verste opplevelsene en tamilsk familie kan ha i Norge, ettersom tamilene på alle mulige måter skal være plettfriske. Dermed er familiestrukturen formet av at foreldrene har kontroll over sine barn frem til barna er gift, deretter blir ansvaret overlatt til mannen. Rotters begrep om "Locus of control" (Nygård, 2007) kan knyttes opp til denne forståelsen av foreldrekontroll. Ettersom foreldrene er indre kontroll-orienterte, noe som gjør at de søker kontroll over det som skjer, mens

tamilske jenter er ytre kontroll-orienterte, da de ikke har kontroll over sine handlinger. Dette fører da til at tamilske jenter til en viss grad må bøye seg for foreldrenes og samfunnets autoritet. Ved at selvforståelsen spiller en sentral rolle i denne kontrollorienteringen, tillater en seg selv til å konstruere sin oppfatning som om de ulike kulturene individene gjennom negative og positive erfaringer.

6.4 Kan tamilske jenter gjennom utdanning oppleve drømmen om integrering?

Det finnes få tamiler i Norge og dermed er det tamilske fellesskapet av nødvendig og viktig for å ivareta deres kultur, identitet og etnisk tilhørighet. Informantene mine viser seg å ha full forståelse for sine foreldres patriotisme, hjemlandsopplevelse og etniske kultur. På en annen side viser det seg at denne forståelsen for førstegenerasjonstamiler kan være et hinder for tamilske jenters ståsted i Norge. Ved at tamilske jenter ikke følger opp alle de kravene som stilles fra familien og samfunnets side, opplever jentene at de ikke helt blir akseptert i det norske samfunnet på lik linje med det tamilske samfunnet. Kravet om høyere utdanning, er ifølge informantene mine, det enkleste kravet å oppfylle, noe som gir dem like mange fordeler som foreldrene, nemlig integrering.

6.4.1 Individualistisk tankegang

Informantene mine viser til at fellesskapet og samfunnets ordning med tamilskolene, har hjulpet dem i prosessen med å lykkes med utdanningen. Denne skolen, organisasjonen TRVS, har fungert som hjelpeapparat for de positive resultatene gjennom utdannelsen, jf. Lauglo 2010 som viser til at innvandrere inngår i sosiale sammenhenger som har betydning for deres skolerelaterte engasjementer. De tamilske jentene i denne studien har tydeliggjort, gjennom analysen, at de opplever press fra foreldrene om å gjennomføre høyere utdanning. Selv oppfatter disse jentene at dette kravet i seg selv er positivt, da utdanning kan medføre fordeler. Dersom foreldrene ikke hadde verdsatt utdanning i like stor grad som de gjør, ville kanskje ikke mange tamilske jenter blitt motivert til å gjennomføre høyere utdanning. Det å ta

vare på sine røtter og samtidig lykkes i utdanningen og arbeidslivet, viser tamilske jenter seg å være stolte over. Tamilene vil være en del av Norge, men samtidig vise at de fortsatt er tamiler. Dette gjøres gjennom å være gode samfunnsborgere på den ene siden, og leve et tamilsk liv på den andre siden.

Ifølge min empiri viser det seg at foreldrene ønsker utdanning for sine barn, men utdanning innebærer selvutvikling og en nyansert og kritisk tankegang. Tamilske jenter innen høyere utdanning har gjennom denne akademiske tilnærmingen, som innebærer en individualistisk institusjonalisering, forstått at en kollektivistisk levemåte ikke kan, til enhver tid, fungere i det livet som venter disse jentene etter utdanningen. Mine informanter viser til at utdanning bidrar til frigjørelse fra den kollektivistiske tankegangen og skaper mulighet for å være selvstendig. Dermed framstår det som viktig å stille spørsmålet om foreldrene faktisk er innforstått med utdannelsen, som de selv krever, som innebærer denne frigjørelsen fra kollektivet. Larsens (2004) påstand om kultur som foranderlig, kan forklare at den kulturen tamilene har fraktet med seg fra Sri Lanka, ikke er den samme kulturen på Sri Lanka i dag. I en periode fra 20 til 30 år, har kulturen sakte, men sikkert forandret seg eller utviklet seg. Tamilene i Norge har dermed isolert seg i den kulturen de opplevde før de migrerte, og forsøker å ivareta den uten rom for forandring (Appadurai, 1988 I. Engebriksen & Fuglerud, 2009).

Mine informanter gir uttrykk for at førstegenerasjonstamilene er mer konservative og kollektivistiske, mens andregenerasjonstamilene er mer liberale og individualistiske. Dermed bidrar utdannelsen til en større avstand mellom disse gruppene. Slik Berry og Phinney mfl. (2006) legger vekt på begrepet akkulturasjon, kan det forstås at disse jentene forsøker å tilegne seg kulturkompetanse slik Oppedal (2007) argumenterer. Tamilske jenter i denne studien viser til at de ønsker å tilpasse seg begge kulturene, men opplever at foreldrene hindrer dem i å delta i begge kulturer. Selv om foreldrene hindrer dem i å delta i den norske kulturen, opplever disse jentene at utdanning bidrar til å få adgang til å tilegne seg den norske kulturen. Deltakelse i de norske sosiale miljøene bidrar til at tamilske jenter får kulturkompetanse.

6.4.2 Fører utdanning til integrering?

I høyere utdanning er det ikke av like stor betydning å se på studentenes etniske bakgrunn, som det er i grunnskolen og videregående skole. Som nevnt tidligere ser mine informanter selv ingen forskjell på seg selv som tamilske studenter og andre innvandrerstuderter eller etnisk norske studenter. Fekjær (2006) viser også til at det er en tendens til at forskjeller mellom etnisk norske og minoriteter er minst blant de yngste generasjonene. Dette kan komme av at tamilske jenter måler seg opp mot etnisk norske studenter og det norske samfunn, som fungerer som en drivkraft i seg selv. Ved å forstå eller se hvordan nordmenn lever og handler i storsamfunnet, gjør at tamilske jenter måler seg opp mot etnisk norske. De forsøker å leve slik nordmenn gjør og vil ikke bli sett på som annerledes av den grunn. Forskning viser at nordmenn er den signifikante andre for tamilene. De ser hvordan etniske nordmenn lever, og sammenligner seg selv med dem.

Informantene mine gir uttrykk for at en sentral årsak til at de velger å gjennomføre høyere utdanning, kommer av deres etniske bakgrunn. Det sterke båndet tamilene har i Norge, styrker mine informanter til å gjennomføre sin utdanning. Jentene i denne avhandlingen opplever selv at det som skiller dem fra etnisk norske, er nettopp det engasjementet tamilene har for å styrke ungdommens lyst til å gjennomføre høyere utdanning. Ettersom kollektivet fungerer som et hjelpeapparat som støtter og motiverer andregenerasjonstamilene faglig, fungerer dette som en drivkraft for at tamilske jenter velger å gjennomføre høyere utdannelse. Dermed fungerer de sosiale relasjonene som indikatorer på tamilske jenters drivkraft. Lauglo (2004) viser til at sosial kapital i form av sosiale relasjoner, kan resultere i positiv sosial kapital eller negativ sosial kapital, den positive i form av engasjement i skole og utdanning, mens den negative, dersom den fungerer som en hindring, ved å påvirke ungdommene i en annen retning.

Gjennom utdannelse kan disse jentene reflektere og verdsette et annet liv enn det foreldrene har. Foreldrenes krav og kontroll kommer av at foreldrene kun ønsker barnas beste og gi dem adgang til muligheter som de selv ikke fikk. Utdanning og skole er en viktig arena for blant annet integrering (Lauglo, 2004). Dersom tamilene kategoriseres i den etniske profilen, jf. Berry & Phinney mfl. (2006), fører dette til svakere integrering. Sosial mobilisering gjennom utdannelse fører ikke til integrering dersom tamilene ikke kan kategoriseres innenfor Berry & Phinney mfl. (2006) sine integreringsprofil. Ved at integreringsprofilen skal passe inn hos

tamilske jenter, forutsetter det at de i høy grad involverer seg i både den norske kulturen og den tamilske kulturen. Ettersom tamilske foreldre orienterer seg mot sin egen etniske kultur og har stor grad av sosiale relasjoner med mennesker av samme gruppe, kan dette resultere i at tamilske jenter enten passer inn i den etniske profilen eller den diffuse profilen. Ettersom mine informanter gir uttrykk for at de har et ønske om å passe inn i integreringsprofilen, er fortsatt den etniske profilen en liten trussel mot deres mål om integrering. Slik mine informanter selv gir uttrykk for, er ikke foreldrene helt isolert i den etniske profilen, men de begynner å utvikle seg litt. Det som hindrer dem til å bevege seg ut av det etniske, er det nyanserte tankesettet som blant annet innebærer toleranse overfor banebrytere.

Hos førstegenerasjonstamilene er det lav grad av nyansert tankegang. Tamilske jenter i denne avhandlingen forteller de har større grad av nyansert tankesett, noe som innebærer at de er mer åpne for forandring og utvikling. Det er nemlig gjennom utdanning disse jentene kan oppleve integrering. Utdanning, for disse jentene, som nevnt tidligere, handler i første rekke om å oppleve suksess i integreringen, der dette er inngangsporten til ny forståelse av det å være flerkulturell i Norge, og på den måten oppleve seg som norsk. Disse jentene ser opp til kvinner som er selvstendige gjennom utdanning, noe de selv ønsker å oppnå nettopp gjennom den utdannelsen de tar. Utdanning for foreldrene og samfunnet handler mer om de materielle godene de tilegner seg gjennom utdanning som økonomi, og sosial klasse som status og posisjonering, jf. Engebriksen & Fuglerud (2009) sin presentasjon av ulike sosiale mekanismer. Verdisosialisering, gjensidighetstransaksjoner, avgrenset solidaritet og tilitt under tvang (ibid). Utdanning handler om mer enn status, posisjonering og økonomi for tamilske jenter, i bunn og grunn handler det mer om å være norsk, om å integrere seg, reflektere, forstå det norske, og være selvstendig og frigjøre seg fra den gamle tankegangen. I følge Fekjær (2006) vil utdanning bidra til integrering fordi utdanning gir kunnskap om, og tilhørighet til, det norske samfunn. Informantene mine viser også til at deres ønske med utdannelsen blant annet er å bli integrerte og åpne for det norske samfunnet og kulturen, og frigjøre seg fra det etniske, konservative/kollektivistiske tankesettet.

7 KONKLUDERENDE BEMERKNINGER

Denne studien begynte med å lansere forskning utført på minoriteter generelt. Nyere forskning, blant annet NOU nr 17 (2010), viser at minoritetene har økt sin representasjon i høyere utdanning i løpet av de senere årene. Men forskningen peker også på et behov for å nyansere det eksisterende bildet av de ulike minoritetsgruppene. Asiatiske studenter har vist seg å være blant de studentene som velger høyere utdanning og lykkes i utdanningen (NOU, 2010:7). Utgangspunktet for denne studien av tamilske jenter i høyere utdanning, er å nyansere begreper, på den måten at ikke minoriteter blir brukt som et samlebegrep. Denne avhandlingen prøver å fange opp tamilske jenters situasjon, i Norge og si noe om hvordan disse jentene navigerer i utdanningen og hva som driver dem. Tamilene i Norge er en liten språklig minoritetsgruppe, som har emigrert fra Sri Lanka, og som i de senere årene har utviklet seg positivt, blant annet med høy sysselsetting og lav bruk av velferdsytelser (Prieur, 2004; Fuglerud, 1999, 2004; Engebriktsen & Fuglerud, 2009). Det har blitt utført mindre forskning om denne innvandrerguppen, og den som eksisterer har fungert som bakgrunn for denne masteroppgaven.

7.1 Hva vet vi nå?

St. meld. nr 17 (1996-1997) understreker at skole og utdanning fører til sosial mobilitet og integrering. Flere språklige minoriteter velger å begynne på høyere utdanning, og mange fortsetter utdanningsløpet helt til hovedfagsnivå (Fekjær, 2006). Nyere forskning viser til at innvandrere med asiatiske bakgrunn er blant de som lykkes i høyere utdanning (NOU, 2010:7). Av disse asiatiske studentene, er tamilske jenter blant de som har størst sannsynlighet for å gjennomføre en slik utdanning (Hammerstad mfl., 2009).

Tamilske jenter som er født og eller oppvokst i Norge, har foreldre som utvandret fra Sri Lanka som flyktninger. Tidligere forskning viser også til at tamilske foreldre, eller førstegenerasjons tamiler, kom til Norge med lav utdanning. De fleste hadde fullført grunnskolen, og få hadde høyere utdanning. Sri Lanka er et land som har en lang tradisjon

med engelskspråklige misjonsskole, hvor utdanning har vært en viktig vei for sosial mobilitet. Dette navigerer tamilene mot høyere utdanning i et land som Norge, hvor muligheten for utdanning er tilstrekkelig. Tamilske jenter i denne avhandlingen vektlegger viktigheten av utdanning i like stor grad som deres foreldre og det tamilske samfunnet. Til tross for at disse jentene mestrer å gjennomføre høyere utdanning, har de en lang rekke andre utfordringer knyttet til det å leve som tamiler i det norske samfunnet. For det første rapporterer empirien i denne studien at jentenes egenidentifisering av identitet ikke nødvendigvis spiller en sentral rolle for deres posisjon i samfunnet. Disse jentene opplever seg som både norske og tamilske. I relasjoner med andre tamiler opplever og oppfører disse jentene seg som tamilske jenter, mens i relasjon med nordmenn opplever de seg som norske. Dermed viser det seg at de ikke er opptatt av å definere sin identitet som norsk eller tamilsk, men heller identifiserer seg i de sosiale relasjonene de inngår i, som går på tvers av etnisk identitet.

Det mest utfordrende for disse jentene handler om å tilpasse seg de to kulturene de inngår i. Selv om jentene gir uttrykk for at de tar med seg det beste fra to kulturer, er de inneforstått med at dette innebærer utfordringer. Samtidig prøver de å ha like mye kjennskap og forståelse til nasjonalkulturen (den norske) og -identiteten som de har til den etniske (tamilske) kulturen og -identiteten. For at etterkommerne, eller tamilske ungdommer, skal bevare sin etniske identitet og kultur, har førstegenerasjonstamilene etablert senteret TRVS, eller tamilskolen, eller organisasjonen, som også er betegnelsen de bruker. Gjennom dette senteret bevares også de sosiale relasjonene tamilene imellom, noe som bidrar til at tamilene kan ha et samfunn i storsamfunnet. Foreldre og barn møter hverandre hver helg på denne skolen, hvor de får tilgang til morsmålsundervisning og leksehjelpordning. Målet for dette senteret er at tamilene skal være den fremste innvandrerguppen i Norge, og for å gjennomføre dette oppfordrer det tamilske samfunnet unge til å utdanne seg. Arrangementer som motivasjonsseminarer gjennomføres for å skape skolelyst for de unge tamilene.

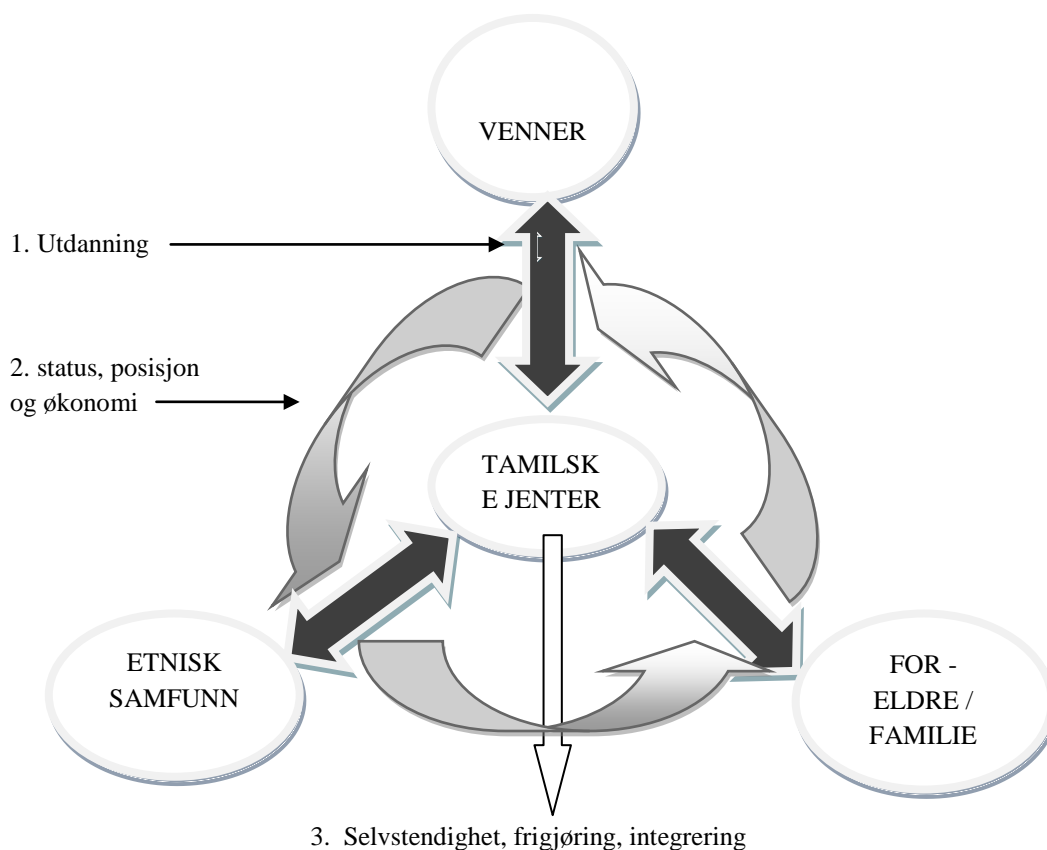
En generell oppfattning som lar seg lese ut fra denne empirien handler om at førstegenerasjonstamiler er mer konservative og kollektivistiske enn det nordmenn er og tamiler av andregenerasjonsinnvandrere ønsker å være. Jentene i denne studien viser til at de ønsker å være mer liberale og individualistiske enn sine foreldre, og at en konservativ tamilsk kultur ikke helt kan fungere i Norge. Dette kommer av at foreldrene ikke er fullstendig integrerte i det norske samfunnet, og heller ikke har tatt inn over seg norske koder og

kulturen. Dermed opplever disse tamilske jentene at deres tamilske kultur er en hinder for deres selvutvikling i det store bildet, som blant annet innebærer integrering. Foreldrenes og kollektivets forventninger og håp bidrar til at deres barn og etterkommere underlegger sine egne ønsker og prioritering. Tatt i betraktning at tamilene ønsker å være den fremste innvandrerguppen i Norge, holder deres etniske tilhørighet dem tilbake i integreringsprosessen. Dette skyldes den konservative og kollektivistiske tankegangen som ikke kan fungere i Vesten, som preges av en liberal og individualistisk tankegang. Dette oppleves som utfordrende for unge tamilske jenter. De opplever alle at de går gjennom nøyaktig den samme prosessen, og det kan få en til å stille spørsmål om tamilene følger en lik oppdragelsesmal. De opplever press fra den etniske kulturen som innebærer akseptert og ikke akseptert atferd, noe som bidrar til at jentene ikke helt kan oppleve seg som integrerte. På denne måten har førstegenerasjonstamilene en vei å gå i integreringsprosessen. De aller fleste tamilske jenter bor hjemme til de er gift, og de må kontinuerlig passe på ikke å gjøre noe som kan skade sitt eget og foreldrenes rykte. Dermed fører dette til at de i visse tilfeller må bøye seg for kollektivets ønsker og oppgi sine egne ønsker. Dette bidrar til at tamilske jenter opplever en belastning når det kommer til å kombinere av to kulturer

I avhandlingens innledning viste jeg til en hypotese om at tamilene i Norge er økonomisk integrert, men ikke er sosial integrert. Gjennom de ulike anvendte forklaringsmodeller som denne studien har presentert kommer det fram at tidligere forskning har fremstilt familiebakgrunn og kulturell kapital som indikatorer eller drivkraft for at minoriteter velger å gjennomføre utdanning. Tidligere forskningsfunn rapporterer at minoriteter som kommer fra en familie med kulturell, økonomisk og sosial kapital behersker det norske samfunnet og kulturen bedre enn minoriteter som har foreldre med lavere kulturell, økonomisk og sosial kapital. Samtidig viser også tidligere studier til at minoriteter med høy kulturell kapital har tendenser til å lykkes bedre i utdanningen enn minoriteter med lav kulturell kapital (Lauglo, 2010; Fekjær, 2006; NOU,2010:7). Tamilske jenter i denne forskningen kommer fra familier med både lav kulturell kapital og lav økonomisk kapital, men viser tendenser til å lykkes i utdanningen. Denne studien viser dermed at tamilske jenter utviser andre tendenser som går imot den normen som tidligere forskning har signalisert. I denne studien bidrar ikke foreldrenes kulturelle kapital til å forklare de tamilske jentenes suksess i høyere utdanning. Empirien viser derimot til at det er andre kapitalformer som sosial kapital, forstått som sosiale relasjoner som er avgjørende for at de lykkes i høyere utdanning. De sosiale relasjonene som

de tamilske jentene i denne forskningen inngår i, vektlegger alle betydningen av høyere utdanning. Jentenes foreldre og det lille tamilske samfunnet fungerer som hjelpeapparat for at de tamilske jentene skal oppnå suksess i høyere utdanning.

Det mest interessante i denne avhandlingen er at foreldrene og samfunnet verdsetter og prioriterer høyere utdanning i den grad utdannelsen fungerer som en materiell gode. For å leve et godt liv i Norge trenger man god inntekt. For å ha god inntekt trenger man et godt yrke. For å ha et godt yrke, trenger man en god utdanning. Jentene i denne avhandlingen gir uttrykk for at utdanning, ut i fra denne beskrivelsen, er viktig for foreldre og det tamilske samfunnet. Dette fordi utdanning skaper status, posisjonering og økonomi, både i det norske samfunnet og det tamilske samfunnet.



Figur 1: tamilske jenters sosiale relasjoner

Denne figuren illustrerer hvordan utdanning gir betydning i alle de sosiale relasjonene de tamilske jentene inngår i. Tamilske jenter er omringet et lite nettverk av foreldre/familie, venner og etnisk (tamilsk) samfunn. Disse relasjonene signaliserer og påvirker jentene til å

ønske å gjennomføre høyere utdanning (vist gjennom pil 1). Ved at disse jentene faktisk gjennomfører utdanning påvirker de sosiale relasjonene. Dersom tamilske jenter gjennomfører høyere utdanning (pil 2), vil det prege foreldrene/familien som gode oppdragelsesmandater. Dette vil igjen prege det tamilske folket som gode samfunnsborgere som igjen påvirker flere til å velge utdanning. Dette fremkommer da utdanningen kommer i form av økonomi, posisjon og status. Økonomien vil kunne være en fordel for jenta som gjennomfører utdanning, det tamilske samfunnet opplever en positiv posisjon i det norske samfunnet, mens status vil kunne være en fordel i betraktning av ære og rykte. Dermed illustrerer denne figuren en forståelse av tamilske jenters situasjon. Alle de sosiale relasjonene de tamilske jentene i denne studien inngår i, har til en viss grad tilknytning til utdanning. Deres norske venner opprettes gjennom det norske utdanningssystem, tamilske venner og andre tamilske relasjoner gjennom det tamilske fellesskapet. Fellesskapet opprettholdes gjennom organisasjonen TRVS, som igjen fungerer som et hjelpeapparat for tamilske etterkommere. Verdssettelsen av utdanning bidrar til at disse kontaktene opprettholdes. Derfor vil foreldrene og det tamilske folket få status og posisjon i både det norske samfunnet og det tamilske samfunnet i Norge. Det faktumet at flere norsk-tamilske jenter gjennomfører høyere utdanning, vil sette sitt preg på tamiler som gode samfunnsborere som igjen vil prege oppfatningen av tamiler som en vellykket og integrert innvandrerguppe.

Selv om jentene i denne avhandlingen fremstiller tamilenes behov for flere utdannede tamilske jenter, viser empirien at jentene navigerer utdanningen de selv er i. De finner sin egen vei gjennom høyere utdanning. Funn viser til at disse jentene faktisk orienterer seg imot den normen deres etniske samfunn og foreldre/familie forventer at utdanning skal være til fordel for. Utdanning for tamilske jenter handler da i første rekke om en inngangsport for integrering, som innebærer selvstendighet og individualisme. God økonomi og et godt yrke kommer i annen rekke, da disse jentene gir uttrykk for at deres utdanning bidrar til noe større enn de materielle godene (pil 3). Utdanning, i motsetning til det deres foreldre mener, innebærer mer enn kun økonomi, status og posisjonering. Det handler om å være integrert, hvor de kan ivareta sin etniske identitet og kultur, men samtidig fungere i det norske samfunnet og ha kjennskap til norsk identitet og kultur. Sosiale relasjoner kan ikke rekke kun til medlemmer av den etniske gruppen, men også til den nasjonale gruppen. Dersom de aller fleste tamilene velger høyere utdannelse etter videregående skole, fører dette til at flere og

flere tamiler med tiden vil være enda mer representert i utdanningsstatistikken, hvor utdanning bidrar til sosial mobilisering.

Utdanning gir tilgang for at disse jentene kan leve et liv som de selv opplever godt. En fremtid som innebærer selvstendighet, hvor de kan oppføre seg slik de selv ønsker, og gjøre det de har lyst til uten å måtte konfrontere sine foreldre eller det tamilske samfunnet. Gjennom utdanning kan de frigjøre seg fra et kollektivistisk og konservativ tankesett, og bevege seg mot et individualistisk og liberalt tankeplan, som de forbinder med det norske. Dette gjennomfører de ved å velge det beste fra begge kulturer og gjennomfører høyere utdanning som gir dem tilgang til å bevege seg mot drømmen om integrering. Ved at disse jentene kan velge det beste fra begge kulturer, og blir en ressurssterk minoritet i Norge med utdanning og kompetanse, kan de oppnå suksess i et flerkulturell Norge. Tamilske jenter i denne avhandlingen tydeliggjør at de relasjonene, illustrert i figur 1, er indikatorer på at de velger høyere utdanning, men det er drivet mot et mål som fører til at jentene klarer å oppnå suksessen av utdannelsen. Målet om å inneha en kompetanse, være velutdannet, kunnskapsrik, selvstendig, reflektert, kritisk og ikke minst integrert. Tamilske jenter lykkes dermed ved å ha integreringsdrømmen som et mål, og bruker det skolepresset de opplever fra foreldrene og samfunnet til å lykkes.

7.2 Hva er konklusjonen?

Tilbake til avhandlingens problemstilling: *hvorfor velger tamilske jenter høyere utdanning og hvordan kan deres utdanningsvalg forklares?* Jeg kan konkludere med å si at tamilske jenter velger høyere utdanning av to årsaker. For det første velger de høyere utdanning fordi de har et ønske om å tilfredsstille sine foreldre. Ved at de utdanner seg, vil dette prege foreldrene som gode foreldre, familien vil få et godt rykte, jentene får et godt yrke med god økonomi, og det tamilske samfunnet vil bli sett på som godt integrerte og gode samfunnsborgere. For det andre vil utdanning bidra til at disse unge kvinnene blir selvstendige, integrert i det norske samfunn og dens kultur samt at de til dels frigjør seg litt fra den kollektivistiske og konservative tankeplanen deres etniske kultur bærer preg av. Tamiler, som flyktningssinnvandrere, migrerte fra et land hvor de opplevde undertrykkelse og fratatt mulighet for samfunnsutvikling som selvutvikling. Tamilene i eksil har fått en mulighet til å leve et

bedre liv både økonomisk og sosialt. For tamilene som emigrerte er det viktig at deres barn bruker muligheten til å velge høyere utdanning, siden dette var en mulighet de selv ikke fikk. Dermed spiller familiebakgrunn eller etnisk bakgrunn en sentral rolle for hvordan en kan forklare tamilenes utdanningsvalg. Samtidig spiller sosial kapital en like stor rolle som familiebakgrunn. Sosial kapital, i form av sosiale relasjoner og sosialt nettverk innad den etniske kulturen, er indikatorer for drivkraften til tamilske jenter. Denne indikatoren er sentral da alle deres relasjoner er knyttet til utdanning. Uansett om etnisk bakgrunn og sosial kapital fungerer som indikatorer, er drivkraften bak utdanningsløpet, et mål som innebærer selvstendighet, integrering og frigjøring. Tamilske jenter opplever suksess i høyere utdanning på grunn av indikatorene for drivkraften og målet om at utdanning fører til integrering.

7.3 Hva er veien videre?

Vi vet alt for lite om hvordan studenter med ulike innvandrerbakgrunn mestrer sitt utdanningsløp sammenlignet med etnisk norske studenter. Silje N. Fekjær (2006) og NOU (2010:7) viser til at det er behov for flere forskninger om språklige minoriteter. Denne studien er et bidrag i denne retningen. Gjennom denne avhandlingen, har jeg forsøkt å presentere et bilde av hvordan tamilske jenter navigerer i høyere utdanning.

For det første gir denne avhandlingen en dybde forståelse av en språklig gruppe. Kvalitative studier om minoriteter trengs for å kunne få en dybde forståelse av deres situasjon i høyere utdanning. Fekjær (2006) og NOU (2010:7) viser til at det er behov for mer forskning om "land"-grupper. Etersom tamilene tilhører landgruppen Sri Lanka, er det faktisk betraktelig å overse at det er spesifikke forskjeller mellom de språklige gruppene som sameksisterer i det landet. Selv om den tamilske språkgruppen og den singalesiske språkgruppen tilhører samme landsbakgrunn, er det fortsatt rimelig å anta at deres situasjon i høyere utdanning er ulik. Deres sosiale kapital, i form av sosialt nettverk og relasjon kan gi ulike virkninger til drivkraft bak utdanningssuksess og tilhørighet. Singalesere og tamilene tilhører ulike religioner og har andre opplevelser av hjemlandet, og dermed ulik drivkraft bak utdanning. Derfor er det ikke kun behov for nyansert forskning i de ulike landgruppene, men også i de ulike språklige gruppene.

Tidligere funn og forskningsrapporter som UNGKUL, NOVA, NOU og lignende er viktige verktøy som danner grunnlag for generalisering, men det er fortsatt behov for nyansert forskning som er kvalitativt utformet. Dette for å gå i dybden og gi en nyansert forståelse av de spesifikke språklige minoritetene. På den måten lykkes denne gruppestudien, hvor hensikten er å få tak i informantenes meninger, holdninger og erfaringer. Denne avhandlingen har dermed bidratt til å legge frem behovet for kvalitative nyanserte forskninger om språklige minoriteter.

Litteraturliste

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.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L & P. Vedder (2006): *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, identity and adaptation across national contexts*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., publishers.

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

Chambliss, F, Daniel & Schutt, K, Russell (2006): *Making sense of the social world. Methods of investigation second edition*. London: Sage Publications, Inc

Colemann, J.S (1988): *social capital in the creation of human capital*. American journal of sociology, vol. 94:95-120.

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

Dollard, J. (1935). *Criteria for the life history: With analysis of six notable documents*. New Haven, CT: Yale University Press.

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

Engebrigtsen, Ada & Øivind Fuglerud (2007): *Ungdom i flyktningfamilier. Familie og vennskap – trygghet og frihet?* (NOVA-rapport 3/07). Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

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.

Eriksen, Thomas Hylland (2000): *Sosial identitet, etnisk tilhørighet, nasjonalisme, tid og sted*. I Nilsen, Finn Sivert & Olaf H. Smedal (red): "Mellom himmel og jord. Tradisjoner, teorier og tendenser i sosialantropologien". Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjærke AS.

Eriksen, Thomas Hylland (2004): *Røtter og fetter. Identitet i en om skriftlig tid*. Oslo: Aschoug.

Erikson, Robert & Jan O. Jonsson (1996): *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colo: Westview Press.

Fuglerud, Øivind (1996): *Between nation and state : aspects of Tamil refugee-migration from Sri Lanka to Norway*. Oslo: Akademisk avhandling, Universitetet.

Fuglerud, Øivind (1999): *Life on the outside : the Tamil diaspora and long-distance nationalism*. London Sterling, Va.: Pluto Press.

Fuglerud, Øivind (2004): *Forståelser av tid og rom i den tamilske diaspora*. I Øyvind Fuglerud [red]: "Andre bilder av "de andre": transnasjonale liv i Norge". Oslo: Pax forlag.

Fuglerud, Øivind & Thomas Hylland Eriksen [red] (2007): *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax forlag AS.

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

Frønes, Ivar & Lise Kjølsvold (2008): *Det norske samfunnet*. 5. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Goodson, Ivor F. & Patricia J. Sikes (2001): *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.

Gressgård, Randi (2007): *Det beste fra to kulturer; frihet og fellesskap*. I Øivind Fuglerud & Thomas Hylland Eriksen [red] (2007): ”*Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*”. Oslo: Pax forlag.

Nordli Hansen, Marianne og Mastekaasa, Arne (2005): *Utdanning, ulikhet og forandring*. I: Ivar Frønes og Lise Kjølrsrød: ”*Det norske samfunn*”. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hellesnes, Jon (1992): *Ein utdana mann og et dana menneske*. I: Dale, Erling Lars (red.): ”*Pedagogisk filosofi*”, s. 79-103. (25 s.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

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

Jensen, Laila (2006): *Suksesshistorie? – en kvalitativ studie av utdanningsvalg hos ungdom med minoritetsbakgrunn i eliteutdanninger*. Oslo: Akademisk avhandling, Universitetet.

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

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

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

Larsen, Marianne Nøhr (2004): *De små oprør – Tanker og metoder i arbeid med minoritetspiger*. Aarhus: Universitetsforlag.

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 (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.

Lui, Fengshu (2006): *Modernization as lived experience. Identity construction of young adult ony-children i present-day China*. Oslo: Faculty of Education, University of Oslo.

Nygård, Roald (2007): *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Opheim, Vibeke & Liv Anne Støren (2001): *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsløp, utdanningsaspirasjoner og realisert utdanningsvalg*. NIFA-rapport 7 / 2001. Oslo: Norsk institutt for studie av forskning og utdanning.

Plummer, K. (1995) *Telling sexual stories: Power, change, and social worlds*. London: Routledge.

Portes, Alejandro & Rubèn G. Rumbaut (2001): *Legacies. The story of the immigrant second generation*. California: University of California Press.

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

Prieur, Annick (2004): *Balansekunsten. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax forlag.

Putman, R. (2000): *bowling alone: the collapse and revival of American Community*. Simon & Schuster. New York.

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

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

Støren, Liv Anne (2005): *ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning. Et dokumentasjonsnotat*. (Arbeidsnotat 34/2005). NIFU STEP studier av innovasjon, forskning og uttdaning.

Widerberg, Karin (2005): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt – en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget, 2. opplag 2005.

Øia, Tormod (2007): *Ung i Oslo. Levekår og sosiale forskjeller*. (NOVA – rapport 6/07). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Øia, Tormod & Viggo Vestel (2007): *Møter i det flerkulturelle*. (NOVA – rapport 21/07). norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Andre kilder:

Andersen, Ida Marie: *Tamilske og somaliske ungdom i spennet mellom autonomi og tilhørighet*. Oppdatert 04.03.09, Høgskolen i Oslo. Hentet fra;
<http://www.hio.no/Prosjekter/MaiA/MaiA-arkiv/MaiA-4-2008/Tamilsk-og-somalisk-ungdom-i-spennt-mellom-autonomi-og-tilhoerighet>.

Dahle, Dag Yngve: *Best utdannet i øst. Utdanningsforskjellene mellom minoriteter i Norge er stor. Nordmenn med bakgrunn fra India, Vietnam og Sri Lanka*. Publisert 02.03.06, oppdatert 23.01.09, Aftenposten. Hentet fra;
<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article1237931.ece>.

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 fra; <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=598381>.

NESH (1999): Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet fra; [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

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

NOU (2000) *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kunnskapsdepartementet (2000:14). Oslo: Departementets servicesenter.

NTHO: Norsk – tamilsk helseorganisasjon (2011); <http://www.ntho.no/art.html?lang=2&catid=29&artid=115>

Statistisk sentralbyrå (2009): *Nær halvparten i Oslo har høyere utdanning*. Utdanningsstatistikk. Befolkningens utdanningsnivå, 1. oktober 2009; <http://www.ssb.no/utniv/>

St.meld. nr. 17 (1996-1997): Kommunal – og arbeidsdepartementet (1997). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*.

St.meld. nr. 49 (2003 – 2004): Kommunal – og regionaldepartementet (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakesle*.

Tamilsk ressurs – og veiledningssenter (2010). *Om TRVS*. http://www.trvs.no/om_trvs/index.shtml, 23.04.2010

UNGKUL – ungdom kultur og mestring (2011a);

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5565:0:15,3455:1:0:0:::0:0, Folkehelseinstituttet.

UNGKUL- ungdom kultur og mestring (2011b): Tamilstudien,

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5631:0:15,4587:1:0:0:::0:0, Folkehelseinstituttet, Publisert 12.09.2008 , oppdatert 11.10.2010.

Vedlegg I: Intervjuguide

Generelt om utdanning

- Hva heter du (Navn), og hvor gammel er du (alder)?
- Er du født og oppvokst i Norge eller kom du til Norge i ung alder?
- Hva studerer du? Og hvor langt er studieløpet ditt?
- Hvor langt er du kommet nå?
- Hva er din hensikt med utdanningen du tar i? Hvorfor har du valgt denne studieretningen?
- Hva er din motivasjon for utdanning?
- Hvilke utfordringer opplever du i utdanningen – både faglige og personlige
- Hvordan mestrer du utdanningen? Hvilke ressurser bruker du for å lykkes?
- Bruker du mye tid på skolen? Hvor mye tid bruker du på skolearbeid for eksempel i forhold til fritids aktiviteter eller andre plikter?

familiebakgrunn

- Bor du hos begge foreldrene dine? Når kom de til Norge?
- Hvordan kom foreldrene dine til Norge? Som flyktninger? Asylsøkere? Studenter? Henteekteskap?
- Har foreldrene dine utdanning, fra Sri Lanka, annet land eller Norge? Eller noen eldre søsken som har tatt eller tar høy utdanning?
- Har foreldrene dine kunnskap om det norske utdanningssystemet?
- Har foreldrene dine bidratt til ditt valg av utdanning? Hvordan?
- Har foreldrene dine engasjert seg i din utdanning? Hvordan har de engasjert seg?
- Hva slags yrke har foreldrene dine?
- Har du selv bestemt hvilken utdanning du skal velge? Hvordan verdsetter foreldrene dine den utdanningen du tar? Er det mer verdsett for dem enn for deg? I så fall hva tror du årsaken til det er?
- Opplever du et press fra foreldrene når det gjelder utdanningsspørsmål?

Tamilske samfunnet

- Hvordan beskriver du det tamilske samfunnet i Norge?

- Har du mange tamilske bekjente? Mange tamilske venner og familie venner?
- Har du mange norske og andre ikke – tamilske venner, bekjente osv?
- Hva er ditt forhold til TRVS?
- Hvor viktig er det tamilske fellesskapet for tamilene i Norge? Hvordan definerer du din egen frihet?
- Hvordan vil du beskrive den påstanden om at tamilene tenker kollektivistisk og ikke individualistisk?
- Er samholdet er viktig for tamilene og i så fall hvorfor?
- Setter du familiens og kollektivets ønsker og behov fremfor dine? I så fall hvorfor?
- Gir utdanning økt status hos andre tamilene i og utenfor Norge?

Identitet

- Hva er forskjellen på den tamilske kulturen og den norske når det gjelder verdsettelse av utdanning?
- Hvilken av disse kulturene passer deg best?
- Opplever du deg som tamilsk eller norsk? Eller begge deler?
- Knytter utdanningen bånd mellom det å være norsk og tamilsk? Hvis ja, Opplever du at utdanning er nødvendig for å opprettholde dette både?
- Hva identifiserer du deg med og hvordan definere du din identitet?
- Har du noen forbilder? Hvilke?
- Opplever du at utdanningssystemet bidrar til å lage grunnlag for felles identitet for alle som bor og lever i Norge?
- Bruker du din etniske identitet eller din nasjonale identitet når du definerer deg overfor deg selv? Eller er det andre ting som viktigere for den du er?
- Har du kun en tamilsk identitet eller kun en norsk identitet, eller henger disse sammen?

Kultur overgang

- Opplever du at du forholder deg til to kulturer, den norske og den tamilske, eller flere?
- Velger du ut det som passer deg best fra disse kulturene og hvordan gjør du det? Hva vil det i så fall være? Er det noe ved den tamilske kulturen din som du alltid holder fast ved? Noe annet som du har fra andre kilder, kulturer?

- Opplever du at du har tilpasset deg både det tamilske og det norske eller har du tilpasset deg det ene fremfor det andre?
- Hvor tror du at dine erfaringer kan sammenlignes med da tror andre tamilske jenter i Norge?
- Hvilken av identitetene vektlegger utdanning, som bidrar til at du lykkes i utdanningen?
- Er du den du ønsker å være? Eller kan du være den du ønsker å være?
- Hvilke særlige utfordringer opplever du som tamilsk-norsk ung kvinne i høyere utdanning?
- Noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg II: Henvendelse om prosjektet

”Tamilske jenter i høyere utdanning”

Hei,

Jeg heter Pahesha Nora Mahendran og er student ved Universitet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Jeg skriver en hovedoppgave (masteroppgave) om tamilske jenter som er i høyere utdanning.

Med denne forskningen vil jeg forske på faktorer som motiverer tamilske jenter til nettopp å ta høyere utdanning. Årsaken for at jeg velger tamilske jenter er at de utmerker seg positivt til utdanning og samtidig utført mindre forskning på. Derfor er det meget så interessant å se hvordan jentene balanserer suksess av utdanning og kulturelle utfordringer.

Jeg vil foreta intervjuer med mine informanter, om blant annet spørsmål rettet mot utdanning, motivasjon, kultur, identitet og din etniskebakgrunn (tamil). Intervjuet vil vare ca en time, og mer om det trengs, og vil bli tatt opp på diktafon. Alle opplysninger om deg vil behandles konfidensielt, det vil si at ingen personopplysninger som kommer meg i hende i forbindelse med prosjektarbeidet vil være utilgjengelig for andre. I forbindelse med utgivelse av publikasjoner eller lignende vil kun anonymiserte opplysninger bli gitt ut. Deres identitet vil bli beholdt anonyme, og ingen opplysninger kan gjenspores og identifiseres til dere. Når prosjektet blir godkjent vil alle opplysninger som kan bidra til å identifisere deltakerne i prosjektet bli slettet.

Jeg håper med dette du har lyst til å bidra og delta i dette prosjektet, som min informant, med din tid og dine erfaringer! På forhånd takk og håper på en positiv svar!

Med vennlig hilsen

Pahesha Nora Mahendran,
Masterstudent ved Universitetet i Oslo,
Pedagogisk forskningsinstitutt.
Telefon: 993 72 936,
e-post: noramahen_87@hotmail.com

Vedlegg III: Informasjonsbrev

Hei,

Mange takk for forrige samtale som vi hadde over telefon! Det er kjempebra at du vil og kan stille opp som informant i prosjektet mitt! Det er spennende at du ønsker å dele dine erfaringer med meg og på den måten bidra til at prosjektet vil kunne gi forskningsverdenen et innblikk i tamilske jenters erfaringer og utfordringer i høyere utdanning. Jeg gleder meg og ser frem til intervjuet og samtalen vår.

I forrige telefonsamtale fortalte jeg at jeg ønsker en tekst fra deg hvor du forteller din historie. Denne teksten kan være på 1- 2 sider hvor du skriver om livet ditt og berører temaer som blant annet handler om utdanningsvalg, utfordringer i utdanningssystemet, din tamilske bakgrunn og din identitetstilhørighet, og tanker om framtida. Det er veldig viktig at jeg får denne historien før intervjuet fordi jeg vil bruke denne teksten som utgangspunkt for intervjusamtalen vår. Hensikten med å la deg skrive en tekst er at det kan gjøre det lettere for meg som forsker å få ett innblikk av ditt liv og din historie, og for oss å ha en samtale. Jeg vil også kunne bruke sitater fra denne teksten i masteroppgaven min, men alt vil selvsagt være anonymisert. Denne inspirasjonen jeg har innhentet fra *livshistorie som forskningsmetode* som søker å gå i dybden på et fenomen gjennom individers livshistorier. Gjennom teksten din og samtalen vil jeg søke å gå i dybden på tamilske jenter som lykkes i høyere utdanning.

Jeg ser frem til å lese teksten din, og gleder meg til å møte deg!

Nok en gang tusen takk for at du bruker din tid og deler dine erfaringer med meg!

Med vennlig hilsen

Pahesha Nora Mahendran
Masterstudent ved Universitetet i Oslo
Pedagogiske Forskningsinstitutt
Telefon; 99 37 29 36
E-post: pahesham@student.uv.uio.no

Vedlegg IV: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring om deltakelse i prosjektet ”Tamilske jenter i høyere utdanning”

Dette prosjektet handler om tamilske jenter i høyere utdanning. Jeg er meget så interessert i å finne ut hva motivasjonen til jentene er bak utdannelsen og hvordan dette kan forstås ut i fra ulike forklaringsmodeller.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og gjennomføres etter bestemmelsene i Personopplysningsloven. Det er frivillig å delta. Selv om du velger å delta, har du rett til å trekke deg underveis, uten begrunnelse, og be om å få slettet de opplysninger som er registeret om deg. Jeg håper imidlertid at du har lyst til å delta.

Intervjuet vil bli tatt opp på diktafon. Spørsmålene som vil bli stilt dreier seg om utdanning, motivasjon, kultur, identitet og din etniskebakgrunn (tamil). Alle opplysninger om deg vil behandles konfidensielt, det vil si at ingen personopplysninger som kommer meg i hende i forbindelse med prosjektarbeidet vil være tilgjengelig for andre. I forbindelse med utgivelse av publikasjoner eller lignende vil kun anonymiserte opplysninger bli gitt ut. Når prosjektet blir godkjent vil alle opplysninger som kan bidra til å identifisere deltakerne i prosjektet bli slettet.

Hvis du har spørsmål til prosjektet eller informasjonen i dette skrivet, kan du gjerne kontakte meg via adressene nedenfor. Du kan også kontakte min veileder, Kristin Beate Vasbø; 98682598

Jeg håper at du har lyst til å bidra med din tid og dine erfaringer!
På forhånd takk

Med vennlig hilsen
Pahesha Nora Mahendran,
Masterstudent ved Universitetet i Oslo,
Pedagogisk forskningsinstitutt.
Telefon: 993 72 936,
e-post: noramahen_87@hotmail.com

Jeg har lest informasjonen ovenfor og samtykker i å delta i undersøkelsen

Sted

Dato

Underskrift