

Indiske etterkommere i eliteutdanninger

En kvalitativ studie av utdanningsvalg blant indiske etterkommere i eliteutdanninger

Sekina Helen Finne



Det samfunnsvitenskaplige fakultet
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av prosjektet "EUMARGINS. On the Margins of the European Community" ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi på Universitetet i Oslo. Dette er en del av et EU-finansiert prosjekt som handler om inkludering og ekskludering av unge voksne minoriteter i syv europeiske land. Å være med på dette prosjektet har gitt meg tilgang til et faglig miljø ved institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, som har vært nyttig for meg.

Det er mange mennesker jeg ønsker å takke og som har betydd mye for meg under skrivingen av denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke alle mine informanter. Tusen takk for at dere har stilt opp og delt erfaringer, tanker og refleksjoner med meg.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Katrine Fangen. Hennes kommentarer, tips og råd har vært svært verdifulle.

Jeg vil også takke alle de som har hjulpet meg med språkvask og de som har gitt meg nyttig råd, kommentarer og tips til forbedring av oppgaven. Tusen takk Annette, Lars-Martin, Marit, Brit, Ida og Hanne. Til sist vil jeg takke min kjære samboer Håvard. Din oppmuntring og støtte har vært svært viktig for meg. Særlig i en periode med mye jobbing og tidvis frustrasjon.

Oslo, februar 2010

Sekina Helen Finne

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om indiske etterkommere og deres utdanningsvalg. Oppgaven baserer seg på ti dybdeintervjuer med studenter i eliteutdanninger ved Universitetet i Oslo. Det er sekst kvinnelige og fire mannlige informanter som har blitt intervjuet. Halvparten har høy sosial bakgrunn, mens den resterende halvpart har lav sosial bakgrunn.

Oppgaven tar for seg ulike problemstillinger knyttet til valg av utdanning. Påvirkning fra foreldrene er en sentral del av denne studien. Men påvirkning fra blant annet søsken, venner og indisk miljø er også med. Studier viser at indiske etterkommere orienterer seg mot eliteutdanninger som medisin, odontologi, farmasi og psykologi (Schou, 2006). Dermed tar denne oppgaven også for seg de ulike begrunnelsene informantene har for at de har valgt eliteutdanninger spesielt.

Jeg har benyttet meg av ulike teoretiske innfallsvinkler for å få svar på min problemstilling. Sosial kapital er et fruktbart begrep som kan brukes til å forklare mine informaners utdanningsvalg. Colemans (1988) forståelse av begrepet som forventninger, Modoods (2004) forståelse av begrepet som ambisjoner, samt Lauglos (2000) forståelse av begrepet som sosial kontroll er svært nyttig for å forstå mine informaners høye utdanningsoppnåelse, holdning til utdanning og utdanningsmotivasjon. Videre er Ogbus (1991) kulturelle modeller relevant for å forstå hvordan mine informanter lykkes i utdanningssystemet.

Jeg finner at foreldre er svært viktige for mine informaners utdanningsvalg. Alle foreldrene er arbeidsinnvandrere, og de aller fleste av dem har kommet til Norge med ønske om å gi seg selv og barna bedre muligheter. Foreldrene ønsker at barna skal benytte seg av de utdannelsesmulighetene som finnes i Norge. Alle foreldrene, uavhengig av deres utdanningsnivå har forventninger og ambisjoner om at barna skal ta en høy utdanning. Barna internaliserer så disse forventningene og ambisjonene.

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
SAMMENDRAG	V
INNHALDSFORTEGNELSE	VII
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	2
1.2 HVORFOR FOKUSERE PÅ INDISKE ETTERKOMMERE?	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	4
1.4 BEGREPSAVKLARINGER.....	7
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	9
2 TEORI	11
2.1 TEORIER SOM FORSØKER Å FORKLARE MINORITETERS UTDANNINGSVALG	11
3 METODISK TILNÆRMING	17
3.2 PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	27
4 FORELDRE	30
4.1 FORELDRENES MIGRASJONSHISTORIE	30
4.2 FORELDRES FORVENTNINGER.....	38
4.3 OPPSUMMERING.....	41
5 INFORMANTENES OPPVEKST	43
5.1 FORHOLD MELLOM GENERASJONENE	43
5.2 RESSURSER I OPPVEKSTEN.....	49
5.3 IDENTIFIKASJON OG TILPASNINGSMÅTER	58
5.4 OPPSUMMERING	65

6	UTDANNINGSVALG	67
6.1	BEGRUNNELSER FOR VALG AV STUDIERETNING	67
6.2	OPPSUMMERING	77
7	AVSLUTNING.....	79
7.1	SOSIAL BAKGRUNN	79
7.2	SOSIAL MOBILITET	79
7.3	SOSIAL KAPITAL.....	80
7.4	TAKKNEMLIGHETS- OG SAMMENLIKNINGSKULTUR	82
7.5	RESSURSER.....	83
7.6	TILPASNING	85
7.7	KULTURELLE MODELLER	86
7.8	MATERIALISTISKE OG POSTMATERIALISTISKE VERDIER.....	87
7.9	VIDERE FORSKNING	88
7.10	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	89
8	KILDELISTE.....	91
<i>I</i>	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	<i>97</i>
<i>II</i>	<i>Vedlegg 2: Henvendelse til informantene.....</i>	<i>102</i>

1 Innledning

I Norge har det i etterkrigstiden vært et politisk mål at alle skal ha lik rett til utdanning (Hansen, 1999). Muligheter for lån og stipend samt statsfinansierte utdanningsinstitusjoner har gjort utdanning mer tilgjengelig for mennesker med ulik sosial bakgrunn. Det er imidlertid uenighet om hvorvidt velferdsstatens prinsipper om lik rett til utdanning er oppnådd. Forskning på utdanningsforskjeller blant minoritetsungdom viser at minoriteter er underrepresentert i høyere utdanning (Dæhlen, 2001; Opheim & Støren, 2001). Dersom det er slik at minoriteter er underrepresentert i utdanningssystemet gir dette grunnlag for bekymring, siden utdanning er en viktig inngangsport til det norske arbeidsmarkedet (Bakken & Sletten, 2000). Nyere forskning derimot viser at de med minoritetsbakgrunn deltar i høyere utdanning i like stor grad som majoritets elever (Henriksen, 2007; Støren, 2005). Når minoriteter går i gang med høyere utdanning ser de ut til å velge utdanningsretninger etter et visst mønster. Undersøkelser viser at de orienterer seg mot naturvitenskap og teknikk (Opheim & Støren, 2001). Spesielt indiske etterkommere ser ut til å orientere seg imot eliteutdanninger som medisin, farmasi, odontologi og psykologi (Schou, 2006). Dette er utdanninger som ofte vil gi avkastning i form av relativ høy lønn, prestisje og sikre jobbmuligheter.

Min masteroppgave handler om indiske etterkommere i eliteutdanninger. Jeg ønsker å få svar på hvordan de selv forklarer sine valg av de ulike studieretningene. Hvordan har foreldrene og deres ressurser, søsken og venner påvirket deres valg? Velger de retningene som følge av høy lønn og prestisje eller er det andre grunner bak deres utdanningsvalg? For å forsøke å få svar på noe av dette, har jeg gjennomført ti dybdeintervjuer med indiske etterkommere som tar eliteutdanninger ved Universitetet i Oslo.

Den overordnede problemstillingen i oppgaven lyder som følger:

Hvordan forklarer indiske etterkommere sine utdanningsvalg?

Delproblemstillinger er:

Hvilken betydning har foreldrenes forventninger samt migrasjonshistorie som sosial bakgrunn og migrasjonsstatus på informantenes utdanningsvalg?

Hvilken betydning har ulike aspekter som sosial kontroll og sammenlikningskultur for informantenes utdanningsvalg?

Hvilken betydning har ressurser som leksehjelp, foreldrenes støtte, søsken og venner for informantenes utdanningsvalg?

Hvilken betydning har identifikasjon og tilpasningsmåter på informantenes utdanningsvalg?

Hvilke faktorer legger informantene vekt på når de forklarer sine valg av eliteutdanninger?

1.1 Bakgrunn

Min personlige interesse for tema minoriteter og utdanning bygger delvis på mine egne erfaringer med utdanningssystemet og erfaringer som en synlig minoritet. Det å vokse opp med to kulturer, hvor den ene av foreldrene har en etnisk norsk bakgrunn, og hvor den andre har en pakistansk bakgrunn, har gjort at jeg har fått en særlig interesse for minoritetsungdoms opplevelser, erfaringer og tanker om høyere utdanning. I tillegg har det innen media, politikken og forskningen vært rettet en stor interesse for minoriteter i utdanningssystemet. Dette har også vært med på å holde meg interessert og har gjort at jeg har ønsket å skrive en masteroppgave om dette temaet. Lik deltagelse i utdanning og i arbeidslivet uansett etnisk bakgrunn er en sentral målsetting i norsk innvandringspolitikk (Stortingsmelding nr 17, 1996-97). Fra Kommunal- og regional departementet heter det:

”(..) Regjeringen mener at utdanning er det viktigste enkeltstående innsatsområdet for å forebygge et samfunn i framtiden, der store sosiale og økonomiske forskjeller i befolkningen følger etniske skillelinjer. Begrunnelsen er at utdanning har stor betydning for situasjonen på andre levekårsområder. Hvordan det går med barn av innvandrere i skole og utdanning blir derfor det viktigste målet på om politikken lykkes for denne gruppen”.

”Regjeringen mener det er behov for mer systematisk kunnskap om hvordan ulike grupper av innvandrere og etterkommere klarer seg i utdanningssystemet. På den måten vil en kunne få mer kunnskap om hvilke elever/familier, skoler eller grupper som offentlig innsats særlig bør rettes mot for å sikre alle et likeverdig tilbud (...)” (Stortingsmelding nr 49, 2003- 2004:36,39).

Ut fra en samfunnsmessig og politisk målsetning gjennom publiserte stortingsmeldinger er det altså ønskelig å få mer dybdekunnskap om enkelte innvandrergupper. Det er innenfor forskningen gjennomført få kvalitative studier som tar for seg enkeltgrupper av innvandrere og utdanningsvalg (Fekjær 2007a:356). Noen unntak er Leirviks (2004) masteroppgave som undersøker utdanningsmotivasjonen blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn, og Jensens (2006) masteroppgave som handler om ulike minoritetsgruppers utdanningsvalg . Jeg ønsker å gjennomføre en kvalitativ studie av indiske etterkommere, da dette kan være med på å gi den dybdekunnskapen som er ønskelig fra norske myndigheters side og som også synes å trengs innenfor forskningen. Videre ønsker jeg å sette fokus på en innvandrerguppe som har lykket godt i det norske utdanningssystemet, og som forhåpentligvis kan bidra med et nyansert bilde av minoriteter i Norge.

1.2 Hvorfor fokusere på indiske etterkommere?

Den indiske innvandrerbefolkningen i Norge består av arbeidsinnvandrere som kom på 1970-tallet, familieinnvandrere og noen arbeidsinnvandrere som har kommet gjennom spesialisttillatelser de senere årene. Ved inngangen av 2006 var innvandrerbefolkningen med bakgrunn fra India den attende største folkegruppen i Norge. Nær 7200 personer har indisk bakgrunn. Av disse er 4700 førstegenerasjonsinnvandrere, mens 2400 personer er etterkommere (Henriksen, 2007:166). Selv om indere ikke er en tallmessig betydningsfull gruppe, kan det likevel være grunn til å fokusere på denne innvandrerguppen. Indiske etterkommere gjør det nemlig svært bra innen høyere utdanning. Fekjær (2006:77) finner at etterkommere med bakgrunn fra India har større sannsynlighet for å fullføre høyere utdanning på mastergradsnivå enn majoritetselever. Foreldres sosiale bakgrunn¹ fremheves ofte som en viktig forklaring på hvorfor barna velger å satse på en høy utdanning (Hansen, 1999). Fekjær (2007a:354) finner imidlertid at sosial bakgrunn ikke er en viktig forklaring på indiske etterkommeres relative høye utdanningsnivå. Noen av forklaringene som har vært lansert for å forklare deres høye utdanningsoppnåelse og suksess i utdanningssystemet, kan være foreldrenes migrasjonsstatus som kan være begrunnet i ønske om å skape en bedre

¹ Sosial bakgrunn kan måles på ulike måter. Ofte operasjonaliseres sosial bakgrunn med foreldres utdanningsnivå (Wiers-Jenssen, 2000:44). I denne oppgaven vil sosial bakgrunn forstås som foreldrenes utdanning, yrke og inntekt.

fremtid for sine barn, troen på utdanning som et middel for lykke, foreldrenes ambisjoner, forventninger og tette familiesamhold, samt et ekstra ”driv” som gjør at de jobbe hardere enn majoritetsungdom (Bakken, 2003; Fekjær 2006; Lauglo, 1996). Disse forklaringene, sammen med andre forklaringer er noe jeg vil se nærmere på i mitt analysekapittel.

1.3 Tidligere forskning

Det finnes en del kvantitative studier som tar for seg temaene minoriteter og utdanning. Jeg mener en relativ kort redegjørelse av hva som er status på feltet og hvordan det står til med etterkommere i utdanningssystemet er hensiktsmessig, for å danne en kontekst for mitt valg av problemstilling og tema.

1.3.1 Minoriteter i høyere utdanning

Flere norske studier viser at minoritetsungdom får dårligere karakterer på skolen enn majoritetsungdom (Bakken, 2003:48; Lauglo, 1996:43; Lødding, 2003:27; Opheim & Støren, 2001:104). Det er imidlertid forskjeller i skoleprestasjoner etter landbakgrunn. Bakken (2003:46) og Helland (1997:137) finner blant annet at de med vietnamesisk bakgrunn gjør det bedre på skolen enn de med pakistansk bakgrunn. Hvis man ser på karakterer i høyere utdanning, finner man også betydelige prestasjonsforskjeller mellom etterkommere med minoritetsbakgrunn og majoritetsstudenter når det gjelder gjennomsnittlig karakternivå på universitetet. Mulige forklaringer på dette kan være forskjeller i tette nettverk og foreldre med lite kulturelle ressurser (Kolby & Østhus, 2009:144,145).

Når man ser på etterkommere av innvandrere i høyere utdanning viser funn at de begynner sjeldnere i høyere utdanning enn majoritetsungdom (Dæhlen, 2001:4; Fekjær 2006:82). Den lave andelen med minoritetsbakgrunn i høyere utdanning kan som med skoleprestasjoner, delvis forklares med sosial bakgrunn. Studier som blant annet har blitt gjennomført av Henriksen (2007:32) og Støren (2005:93) finner derimot at etterkommere tar høyere utdanning i like stor grad som majoritets elever. Men det er store variasjoner innad i de enkelte landgruppene. Henriksen (2007:33) har i Statistisk sentralbyrå rapporten ”*Fakta om 18 innvandreregrupper i Norge*” sett på etterkommeres deltakelse i utdanningssystemet for de mellom 19 til 24 år. Hun finner at indiske etterkommere er de som har høyest deltakelse

innen høyere utdanning, sammenliknet med majoritetsbefolkningen og andre minoritetsgrupper som pakistanere og vietnamesere. Fekjær (2006, 2007a) finner det samme. De minoritetsgruppene med lavest sannsynlighet for å delta i høyere utdanning er blant annet etterkommere med bakgrunn fra Marokko, Pakistan og Tyrkia (Fekjær 2006:79; Henriksen, 2007:33).

1.3.2 Foreldres forventninger og støtte

Foreldres støtte, oppmuntring, forventninger og involvering i minoritetsungdoms skolegang kan kompensere for eventuelle mangler i økonomiske og kulturelle ressurser (Bakken, 2003). Funn fra blant annet Bakken (2003), Lauglo (1996), Sletten (2001) og Støren (2005) peker på at innvandrerungdom ofte møter mange barrierer. Foreldrene har ofte lav sosial bakgrunn og de har ofte lite kunnskap om utdanningssystemet. I tillegg tyder undersøkelser på at minoritetsforeldre snakker noe sjeldnere med sine barn om skolen, de deltar sjeldnere på skolemøter og barna deres får sjeldnere hjelp med skolearbeidet sammenliknet med majoritetsbarn (Lauglo, 1996:61; Sletten, 2001:66). Andre studier som blant annet Bakken (2003:70) kommer derimot frem til at et flertall av minoritetsforeldre snakker med barna om skolearbeidet oftere enn majoritetsforeldre. Når det gjelder støtte fra foreldre, søsken og venner, vurderer minoritetsstudenter disse som mer støttende i studievalget sammenliknet med majoritetsstudentenes vurdering av støtte (Dæhlen, 2002:30). Selv om minoriteter opplever ulike barrierer viser noen av de ovennevnte studiene, samt annen forskning at minoritetselever gjør mer lekser, de er mer innstilt på å jobbe i stedet for å gå på skolen, de har høye utdanningsambisjoner og de har en mer positiv holdning til skolen sammenliknet med majoritetsungdom (Bakken, 2003:102; Krange & Bakken, 1998:389; Lauglo, 1996:76; Sletten, 2001:69). I rapporten *”Motbakke men med driv? Innvandrerungdom i norsk skole”*, lanserer Lauglo (1996:45) ”drivperspektivet” som muligens kan forklare enkelte minoriteters relative suksess i utdanningssystemet. Perspektivet går ut på at minoritetsungdom kompenserer for de barrierene de møter ved å være mer motiverte og ved å jobbe hardere enn majoritetsungdom. I rapporten *”Minoritetsspråklig ungdom i skolen”* introduseres optimismehypotesen, som muligens også kan forklare noe av det samme fenomenet som ”drivperspektivet”. Hypotesen innebærer at minoritetsforeldre ofte har et ønske om en oppadgående sosial mobilitet i det landet de kommer til. De formidler så høye utdanningsambisjoner til sine barn, som barna så internaliserer (Bakken, 2003:27).

1.3.3 Minoriteters studievalg

Tidligere norsk forskning viser at det er en høyere andel av innvandrerungdom enn majoritetsungdom som har planer om å studere ved universitet eller høyskole (Bakken, 2003:111; Opheim & Støren, 2001:104; Sletten, 2001:50). Samtidig har de høye utdanningsambisjoner, som kan ha sammenheng med foreldrenes høye utdanningsambisjoner og ønske om sosial mobilitet (Bakken, 2003:103; Lauglo, 1996:69). I en Høgskole i Oslo rapport om minoriteter i den videregående skolen, finner man at minoritetslevers drømmeyrker er lege, tannlege og ingeniør (Pihl, 1998:185). I Slettens (2001:57,59,86) rapport ”*Det skal ikke stå på viljen*” som handler om utdanningsplaner og yrkesønsker blant minoritetsungdom kommer hun frem til at minoritetsungdom ønsker seg særlig til yrker som lege, psykiater, advokat og ingeniør. Majoritetsungdom aspirerer² i stor grad mot yrker som forfatter, journalist og skuespiller. Noen av forklaringene på at minoritetsungdom ønsker seg til yrker som gir materiell trygghet kan henge sammen med familiens små økonomiske ressurser og svake tilknytning til arbeidsmarkedet, samt en forventning om diskriminering i innvandrerbefolkningen. Hun finner videre aspirasjonsforskjeller innad i de ulike innvandrergruppene. De høyest aspirerende minoritetsungdommene har bakgrunn fra Pakistan, Vietnam, Iran og India. De lavest aspirerende er blant annet fra Tyrkia og Marokko.

Når man skal se på hva slags utdanningsretning minoritetsungdom orienterer seg imot, finner ulike studier at de med minoritetsbakgrunn velger allmennfag i noe større grad enn majoritetslever (Opheim & Støren, 2001:48; Støren, 2005:76). Når man ser på minoritetslevers valg av fag innen høyere utdanning, finner man at de orienterer seg mot naturvitenskap og teknikk, mens de er lavt presentert i undervisningsfag og helseutdanninger (Dæhlen, 2000:88; Opheim & Støren, 2001:128). Mulig forklaringer på at minoriteter velger tradisjonelt anerkjente utdanninger kan være preferanser for mindre språkavhengige utdanninger, forventninger om diskriminering, større interesse blant innvandrere for

² Sletten (2001:20) bruker aspirasjonsbegrepet fremfor fremtidsplaner når hun skal forklare innvandrerungdoms ønske om fremtiden. Aspirasjonsbegrepet blir brukt fordi det dreier seg om avgjørelser som ennå ikke er tatt. Hennes fokus er deres ønsker for fremtiden, fremfor forventninger for fremtiden. Hun mener forventninger til fremtiden i en større grad gir uttrykk for hva man oppfatter som realistisk.

utdanninger med et innhold som er mer internasjonalt kjent og som eventuelt lettere kan brukes utenfor Norge, samt foreldrenes begrensede kunnskaper om det norske utdanningssystemet eller høyere utdanning generelt (Dæhlen, 2000; Opheim & Støren, 2001:133,134). I Schous (2006:103) masteroppgave som tar for seg etniske forskjeller i valg av fag i høyere utdanning i Norge, finner hun til dels store forskjeller på enkeltland. Studenter med en indisk bakgrunn velger utdanninger som medisin, odontologi og psykologi langt oftere enn de med pakistansk og vietnamesisk bakgrunn. Vietnamesere har større sannsynlighet for å velge matematiske og naturvitenskaplige fag enn de med indisk og pakistansk bakgrunn. Studenter med pakistansk bakgrunn derimot, er den gruppen som oftest velger samfunnsfag og humaniora sammenliknet med vietnamesiske og indiske studenter. Forskjeller i fagvalg forklarer Schou (2006:115) blant annet med ulike kultur- og verdiforskjeller og ulik tradisjon for vektlegging av status i de ulike minoritetsgruppene.

1.4 Begrepsavklaringer

Innvandrerbegrepet er i stadig endring, ettersom begrepet kan (mis)oppfattes som verdiladet eller som det gradvis kan fylles med nytt innhold. Statistisk sentralbyrå (2008) bruker nå begrepet ”innvandrere” om alle utenlandsfødte med to utenlandskfødte foreldre. Barn med to innvandrerforeldre defineres nå som ”norskfødte med innvandrerforeldre”. ”Innvandrerbefolkningen” som omfattes av de to nevnte kategoriene erstattes med ”innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre”.

Begrepet ”innvandrer” har tidligere blitt omtalt som ”førstegenerasjonsinnvandrere” (Støren, 2006:65). ”Norskfødte med innvandrerforeldre” har i tidligere studier blant annet blitt omtalt som ”andregenerasjonsinnvandrere” (Fekjær 2007a; Opheim & Støren, 2001:20) og ”etterkommere” (Støren, 2005:72). Betegnelsen ”andregenerasjonsinnvandrere” har blitt kritisert av blant annet Bjærtnes (2001). Hun mener denne betegnelsen er misvisende, siden denne gruppen ikke selv har innvandret. Siden begrepene etterkommere og førstegenerasjonsinnvandrere er relativt godt innarbeidet i forskningslitteraturen, velger jeg å bruke disse begrepene. I tillegg vil jeg sammen med ”etterkommere” bruke begreper som ”ungdom med innvandrerbakgrunn”, ”innvandrerungdom”, ”minoritetsungdom” eller ”minoritets elever”. Jeg vil bruke ”indiske etterkommere” eller ”etterkommere med bakgrunn fra India” når jeg refererer til norskfødte med begge foreldre født i India. Jeg har også valg å

innlemme personer som har vokst opp i Norge etter de har fylt 10 år i denne definisjonen. Betegnelsen "innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre" vil i oppgaven omtales som "innvandrerbefolkningen", de med "minoritetsbakgrunn" eller "etniske minoriteter". Tradisjonelt har begrepet om "etniske minoriteter" blitt forbundet med den samiske befolkningen og andre nasjonale minoriteter, men med den økende innvandringen har begrepet blitt brukt om andre etniske grupper (Dæhlen, 2002:8). Opheim og Støren (2001:21) definerer i sin rapport *"Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning"* den resterende befolkningen som "majoriteten" eller "majoritetsbefolkningen". Jeg vil ta i bruk denne definisjonen.

Når jeg bruker begreper og kategorier som "innvandrer", "indiske etterkommere" og skiller mellom majoritet og minoritet er dette ikke uproblematisk. Gjennom å bruke innvandrerbegrepet kan det være en fare for at man slår en rekke etniske grupperinger med store variasjoner sammen til et fellesbilde, "innvandrere" (Alghasi, Fangen, & Frønes, 2006:17). Det er også viktig å være klar over at kategorier, som for eksempel "de utdanningsmotiverte etterkommerne" som jeg gjerne kunne ha sagt om mine informanter, er konstruksjoner som kan virke generaliserende, og som skaper forestillinger om likhet ved å skjule forskjeller (Prieur, 2007:30). Prieur (2004:25,26) er skeptisk til kulturforklaring som gjør at man står i fare for å overgeneralisere. Hun mener da at man kan overse variasjoner innad i den gruppen man studerer. Men hun hevder videre at en avvisning av kulturforklaringene samtidig ville være helt usosiologisk. Ved å se på en enkel innvandrergruppe er det viktig at jeg er klar over individuelle variasjoner. Hvis for eksempel de aller fleste av informantene legger stor vekt på foreldres påvirkning på deres utdanningsvalg, er det viktig at jeg også ser og tar for meg de av informanter som ikke legger så stor vekt på foreldrene betydning. På den måten vil jeg kunne nyansere mine funn og se individuelle variasjoner. Videre vil mine informanter naturligvis være en positivt selektert gruppe som gjør det bra i utdanningssystemet og som muligens har en del fellestrekk. Dermed vil en mulig generalisering og kulturforklaringer være relevant når jeg skal forklare mønstre og sammenhenger.

I mastergradsoppgaven til Schou (2006:37) skiller hun ut profesjonsutdanningene på universitetet inn i en helseprofesjonskategori som innebefatter medisin, odontologi og psykologi. Dette kan sies å være en noe snever kategori. Hansen (1999:181,182) definerer "eliteutdanning" ut i fra Statistisk sentralbyrås klassifisering av utdanning. Her definerer

man eliteutdanninger som jurister, leger, tannleger, veterinærer, farmasøyt, sivilingeniør, arkitekt og siviløkonom. De fleste av disse utdanningene er lukkede studier med høye opptakskrav, og som sannsynligvis vil lede frem til yrker med høy lønn, prestisje og en relativ sikker jobb. Psykologi er ikke innebefattet i definisjonen av eliteutdanninger, selv om denne utdanningen har en del fellestrekk med de andre elitefagene. Psykologi er både yrkesrettet, lukket og har høye opptakskrav i likhet med mange av de andre elitefagene. Med utgangspunkt i dette velger jeg dermed å inkludere psykologi inn i eliteutdanningskategorien.

1.5 Oppgavens oppbygning

I det neste kapittelet vil jeg ta for meg ulike teorier som kan være med på å forklare mine informanternes utdanningsvalg. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for hvordan jeg metodisk har gått frem, samtidig som jeg presenterer hvilke etiske refleksjoner jeg har foretatt meg. Kapittel 4, 5 og 6 er analysekapitler. Jeg har tatt utgangspunkt i tre av hovedpunktene i Portes og Rumbaut (2001) teori om segmentert assimilasjon. Disse hovedpunktene har vært med på å strukturere mitt analysemateriale. Samtidig har jeg tatt for meg momenter som de ikke tar opp i sin teori. Portes og Rumbauts fire hovedpunkter er: Gruppens migrasjonshistorie, forhold mellom generasjonene, kulturelle og økonomiske barrierer og familie og nettverks ressurser. Kapittel 4 handler om informantenes foreldre. I dette kapittelet vil det være et underkapittel som går på foreldrenes migrasjonshistorie, hvor jeg vil ta for meg foreldrenes sosiale bakgrunn, foreldrenes migrasjonsstatus og holdninger til arbeid. Samtidig vil jeg i kapittel 4, ta for meg foreldrenes forventninger til informantene. Kapittelet vil avsluttes med en oppsummering. Kapittel 5 handler om informantenes oppvekst. Dette kapittelet inneholder tre underkapitler. Det første underkapittelet handler om forholdet mellom generasjonene, altså forholdet mellom foreldrene og informantene. Her vil jeg ta for meg sosial kontroll, takknemmelighet og sammenlikning. Det andre underkapittelet handler om ressurser, og hvilke ressurser informantene har hatt i oppveksten i form av leksehjelp, foreldrenes interesse for skolen, søsken og venner. Det siste underkapittelet handler om identifikasjon og tilpasningsmåte (dette er et punkt Portes og Rumbaut ikke tar for seg). Her ser jeg nærmere på hva slags identitet, verdier og tradisjoner informantene legger vekt på. Tema om identifikasjon og tilpasningsmåter er noe mindre knyttet til informantens utdanningsvalg enn de andre temaene. Jeg har likevel tatt det med i oppgaven, siden det

indirekte kan fortelle noe om informantenes vektlegging av utdanningsvalg. Kapittel 5 vil avsluttes med en oppsummering. Kapittel 6 handler om informantenes utdanningsvalg, og hva slags faktorer de begrunner deres valg av eliteutdanninger med. I likhet med kapittel 4 og 5 vil også dette kapitlet avsluttes med en oppsummering. Kapittel 7 er et avslutningskapittel hvor jeg vil forsøke å samle noen tråder og se på hvilket funn som peker seg ut fra undersøkelsens empiriske materiale.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teorier som forsøker å forklare hvorfor noen minoritetsgrupper lykkes bedre i utdanningssystemet enn andre grupper. Det vil kun bli gjort en relativ kort presentasjon av de ulike teoriene. Relevante detaljer fra dem vil bli utdypet og knyttet opp til empirien i analysekapitlet. Først vil jeg ta for meg teorier om sosial kapital, videre vil jeg ta for meg Ogbus (1991) teori om kulturelle modeller. Til slutt vil jeg ta for meg Portes og Rumbaut (2001) teori om assimilasjon som vil fungere som et teoretisk rammeverk som strukturerer mitt materiale. Alle teoriene kan brukes for å forklare indiske etterkommeres utdanningsvalg.

2.1 Teorier som forsøker å forklare minoriteters utdanningsvalg

Skjevhet i rekruttering til utdanning blant ulike sosiale grupper har blitt forsøkt forklart på ulike måter. Hansen (1986) tar i artikkelen ”*Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares*”, utgangspunkt i Boudons inndeling i verdi-, kultur-, og sosial posisjonsteori. Disse teoriene er reproduksjonsteorier som tar utgangspunkt i majoritetsbefolkningen, men som seinere har blitt anvendt på minoritetsbefolkningen. Teoriene er med på å forklare skjevheter i rekruttering til høyere utdanning blant de ulike sosiale lagene. Og de ser videre utdanning som en faktor for reproduksjon av sosial ulikhet. Verdi-, kultur- og sosial posisjonsteori tar utgangspunkt i at barn fra de lavere sosiale lag har mindre sjanse til å ta høyere utdanning enn barn med bakgrunn fra høyere sosiale lag. Jeg ønsker i denne oppgaven å fokusere på indiske etterkommere som har både høy og lav sosial bakgrunn, og de klarer seg alle meget godt i utdanningssystemet. Reproduksjonsteoriene forklarer altså ikke hvorfor individer med lav sosial bakgrunn tar en høy utdanning, derfor anses disse teoriene som mindre relevante for min studie.

2.1.1 Sosial kapital

Under dette punktet vil jeg presentere ulike forståelser av sosial kapital-begrepet som kan bidra til å forklare informantenes utdanningsvalg. Begrepet har blitt anvendt og forstått forskjellig av en rekke teoretikere (Bourdieu, 1995; Coleman, 1988; Granovetter, 1985; Portes 1998; Putnam, 2000). Jeg vil her kun presentere bidrag som kan være relevante for min problemstilling.

Begrepet sosial kapital har fokus på folks sosiale relasjoner. Colemans (1988) forståelse av begrepet har blitt svært innflytelsesrikt og han har utviklet det til å gjelde innen en utdanningskontekst. Han bruker blant annet begrepet for å forstå forholdet mellom skoleprestasjoner og sosial ulikhet (Schuller, Baron, & Field, 2000:5). I artikkelen ”*Social Capital in the Creation of Human Capital*” lanserer Coleman (1988:95,98) en vid definisjon av sosial kapital som handler om de fordelene man kan ha av sterke bånd og lukkede nettverk. Han argumenterer for at sosial kapital kan fremtre som forpliktelser og forventninger, som informasjonskanaler og som sosiale normer. Disse fenomenene er et resultat av sosiale bånd mellom individer, og som kan muliggjøre handlinger som ellers ville være forbundet med høye kostnader. Det kan være interessant å knytte noen av disse aspektene opp til mine informanternes utdanningsvalg i form av disse spørsmålene: Hva slags bånd er det mellom foreldre og barna? Opplever de indiske etterkommerne noen forventninger fra foreldre om å ta en høy utdanning eller en spesiell studieretning? Og opplever i så fall informantene en forpliktelse til å følge foreldrenes krav og forventninger?

Portes (1998) hevder i artikkelen ”*Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology*” at det har vært for mye fokus på de positive konsekvensene av sosial kapital. Han mener sosial kapital også kan ha negative konsekvenser for medlemmene i et tett nettverk. Han argumenterer for at det samme sterke båndene som gir fordeler til sine medlemmer, også kan stenge ut og ekskludere andre personer som er utenfor nettverket. Sterke normer innad i familien og nettverket, det at familiens kontroll på sine medlemmer kan legge begrensninger på den enkeltes frihet samt nedadgående normer og en ”motkultur” som følge av dårlige erfaringer med majoritetsbefolkningen er noen av de negative konsekvensene av sosial kapital han peker på.

Lauglo (2000:160-163) ser i artikkelen ”*Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth*” på sosial kontroll som et sosial kapital aspekt. Han knytter begrepet opp til en utdanningskontekst, hvor han argumenterer for at sosial kontroll kan innebærer at foreldre har kontroll over hvor barna deres er, hva de gjør på fritiden, de kjenner barnas venner og de vet hva slags venner de er sammen med på fritiden. Han finner at en virksom sosial kontroll fra foreldrenes side er viktig for barnas holdning og engasjement til skolen. Enkelte sider ved Portes (1998) og Lauglos (2000) forståelse av sosial kapital kan knyttes til mine informanternes utdanningsvalg. Har informantene opplevd noen begrensninger i friheten eller sosial kontroll fra foreldrenes side? Og hva består dette av? Og påvirker dette i så fall informantenes utdanningsvalg?

Modood (2004) argumenterer for i ”*Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications*” at man bør se etnisitet i sammenheng med sosial kapital når man skal forstå hvorfor en del minoritetsgrupper gjør det bedre innenfor skolesystemet enn det man kan forvente. I de ulike etniske gruppene vil forholdene mellom foreldre og barn variere. Videre hevder han at det vil være forskjeller på minoritetsgrupper i hvordan normer håndheves, hvilke aspirasjoner, utdanningsambisjoner og holdninger til skole som overføres fra en generasjon til den neste og hvilke økonomisk motivasjon en minoritetsgruppe har når de migrerer. Disse momentene kan være med på å forklare hvorfor noen minoriteter lykkes og andre ikke lykkes i utdanningssystemet. Hvis man knytter Modoods forståelse av sosial kapital til mine informantenes utdanningsvalg, kan det være interessant å se på hva slags holdninger og utdanningsambisjoner foreldrene har på vegne av informantene. Har de høye utdanningsambisjoner ovenfor barna? Hva slags holdninger har de til utdanning? Og overtar informantene deres eventuelle positive holdning til utdanning fra sine foreldre?

2.1.2 Kulturelle modeller

Under dette punktet vil jeg presentere Ogbus (1991) beskrivelse av minoritetsgruppers ulike kulturelle modeller. Det kan være grunn til å tro at disse kan være med på å forklare informantenes holdning til utdanning og utdanningsvalg.

I artikkelen ”*Immigrant and Involuntary Minorities in a Comparative Perspective*” ønsker Ogbu (1991:4) å forklare hvorfor noen minoritetsgrupper i samfunnet lykkes bedre i utdanningssystemet enn andre grupper, selv om de har likheter med hensyn til kultur og

språk. Han viser til at ulike etniske og sosiale grupper i samfunnet vil utvikle ulike kulturelle modeller. Disse modellene vil forme individers oppfatning av seg selv og sin plassering i det samfunnsmessige hierarkiet.

Han hevder videre at de ulike minoritetsgruppene opplever sine muligheter og begrensninger i forhold til om de er frivillige eller ufrivillige immigranter. Støren (2006:60) oversetter immigranter med minoriteter og jeg vil dermed ta i bruk denne benegnelsen. De som har valgt å migrere til et nytt land, kaller han frivillige minoriteter. Arbeidsinnvandrere er et eksempel på denne gruppen (Fekjær 2007b:22; Moldenhawer, 2001:43). Deres motivasjon for å reise er å skape et bedre liv for barna, og for å få bedre økonomiske vilkår og større politisk frihet (Ogbu, 1991:8). Minoritetenes kulturelle modeller ser på økonomiske, politiske og sosiale barrierer mot dem som midlertidige problemer, som de kan overvinne gjennom å lære seg språket, jobbe hardt og få seg en vestlig utdanning. Fordommer og diskriminering oppfattes som midlertidige, og de vil dermed oppmuntre barna til å satse på utdanning. Han argumenterer videre for at minoritetene har en instrumentell holdning til skolen som gir dem en positiv holdning til skole, og hvor det å lykkes i utdanningssystemet vil føre til bedre muligheter for dem selv og deres barn. Gruppen har en dobbelreferanseramme som gir dem et optimistisk perspektiv på sine fremtidige muligheter. De utvikler overlevelsesstrategier som består av å emigrere til hjemlandet eller til andre land og ta jobber som majoriteten ikke vil ha (Ogbu, 1991:11). Innlemmelse i vertssamfunnet vil for denne gruppen ikke oppleves som en trussel mot deres identitet, siden de har utviklet en positiv kulturell eller sosial identitet før de ankom det nye landet. De gir ikke opp sin egen kultur, men de ser det som hensiktsmessig å benytte seg av majoritetens kultur for å oppnå sine langsiktige mål mot sosial mobilitet (Ogbu, 1991:12).

Ufrivillige minoriteter er mennesker som har kommet til vertslandet som følge av ytre forhold som for eksempel slaveri eller kolonisering (Ogbu, 1991:9). De har en enkel referanseramme som gjør at de ofte sammenlikner sin posisjon og sine muligheter i samfunnet med den hvite majoritetsbefolkningen. Fordi de kommer dårligere ut av denne sammenlikningen vil deres kulturelle modeller være preget av mistillit til vertssamfunnet. Barrierene de opplever oppfattes som permanente og ikke midlertidig. Utdanningssystemet sees som et system tilpasset majoriteten, og ikke et system der alle har en reell sjanse. Dette tilsier at det heller ikke vil lønne seg for medlemmer av denne gruppen å satse på utdanning, og den eldre generasjonen vil dermed heller ikke oppmuntre barna sine til å satse på

utdanning. Overlevelsesstrategiene de benytter seg av kan være gjennom å bli med i sport, underholdning eller kriminalitet. En tilpasning til vertslandet oppleves for denne gruppen som en trussel mot deres identitet og de vil derfor holde sterkt på eget språk og kultur (Ogbu, 1991:13-15).

Ogbus teori er en modell som kan forstås som en typologi som kan leses som to ytterpunkt av et kontinuum, hvor de ulike minoritetsgruppene kan plasseres i forhold til hverandre, avhengig av hvilket av disse to ytterpunktene de ligner mest på (Helland, 1997:16). Videre kan Ogbus skille mellom frivillige og ufrivillige minoriteter være vanskelig å overføre til norske samfunnsforhold og på mitt materiale (Støren, 2006:61). Teorien tar blant annet utgangspunkt i amerikanske forhold, som har en helt annen innvandringshistorie enn vest-europeiske land. Arbeidsinnvandrere som for eksempel de indiske førstegenerasjonsinnvandrere som kom på 1960- og 1970- tallet kan muligens sies å være frivillige minoriteter, men det er vanskeligere å plassere de som har kommet seinere gjennom familieinnvandring, politisk asyl og så videre (Fekjær 2007b). Zhou (1997) kritiserer Ogbu for ikke å problematisere overføringen av holdninger fra foreldregenerasjonene til barna. Selv om de frivillige minoritetene har emigrert for å gi bedre muligheter til sine barn, kan barna oppfatte situasjonen annerledes. Selv om Ogbus teori og skille mellom ufrivillig og frivillige minoriteter har blitt kritisert, mener jeg det kan være interessant å se på hva slags kulturelle modeller mine informanter har. Har de en enkel eller dobbelreferanseramme? Hvordan takler og ser de på eventuelle fordommer og diskriminering? Og kan dette knyttes til informantenes utdanningsvalg?

2.1.3 Tilpasning

Under dette avsnittet vil jeg kort presentere Portes og Rumbauts (2001) teorier om segmentert assimilasjon. Teorien beskriver fire hovedpunkter som er viktig for assimilasjon. Disse fire punktene omtales også av mine informanter. Blant annet som følge av dette, har teorien i utgangspunktet blitt brukt for å strukturere mitt materiale. Når jeg skriver om deres teori, vil jeg ikke ta i bruk begrepet om "assimilasjon". Jeg vil heller benytte meg av begrepet tilpasning, da assimilasjonsbegrepet kan gi negative assosiasjoner. Tilpasningsbegrepet er dessuten relevant for å forklare mine informanters utdanningsvalg.

Portes og Rumbaut (2001) presenterer en generaliserende og empirinær teori om segmentert tilpasning i boken ”*Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*” som forklarer hvordan noen etterkommere med ulik minoritetsbakgrunn lykkes i samfunnet. De mener etterkommere er i ferd med å gjennomgå en segmentert tilpasningsprosess hvor resultatet av denne prosessen vil variere med hensyn til hvilken minoritetsgruppe man tilhører. Noen etterkommere vil klare seg svært godt i vertslandet og ha en oppadgående mobilitet, mens andre vil få større vanskeligheter og oppleve en nedadgående sosial mobilitet. Det er fire faktorer som etterkommere blir konfrontert med, og som er med på å påvirke deres tilpasning. Den ene er gruppens migrasjonshistorie, den andre er forholdet mellom generasjonene, den tredje er kulturelle og økonomiske barrierer og den fjerde faktoren er familien og andre ressurser (Portes & Rumbaut, 2001:45,46). Tre av de fire punktene i deres teori vil bli brukt i mine analysekapitler som underkapitler. Punktet om barrierer vil ikke bli brukt.

Enkelte aspekter ved Coleman (1988), Portes (1998), Lauglo (2000) og Modood (2004) forståelse av sosial kapital kan altså være viktig for å forstå mine informanternes utdanningsvalg. Det samme kan de kulturelle modellene til Ogbu (1991) være. Disse teoriene anses som relevante og viktige, fordi disse ofte har blitt brukt for å forstå minoriteters utdanningsvalg og utdanningsmotivasjoner (Fekjær 2007b; Jensen, 2006; Leirvik, 2004; Moldenhawer, 2001).

3 Metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg metodisk har gått frem. Innledningsvis vil jeg ta for meg valg av metode og design og beskrive hvordan jeg har rekruttert de jeg har intervjuet. Jeg vil videre ta for meg noen metodologiske utfordringer, å redegjøre for hvordan jeg har gått frem for å analysere mitt materiale. Jeg vil så gå over til se på utfordringer tilknyttet min egen forskerrolle der jeg problematiserer forholdet mellom nærhet og distanse. Avslutningsvis vil jeg ta for meg noen etiske betraktninger i min studie.

3.1.1 Valg av metode og design

Hovedformålet med denne masteroppgaven er å undersøke indiske etterkommeres utdanningsvalg. Jeg vil blant annet forsøke å finne ut av om hvordan foreldre, venner og søsken har påvirket informantenes valg av eliteutdanninger. Jeg ønsker å se på deres erfaringer, tanker, refleksjoner, motiver og vurderinger når det gjelder valg av utdanning. Jeg anser kvalitativ metode som best egnet til dette formålet. Kvalitativ metode fokuserer på et meningsaspekt, samtidig som den forsøker å gå i dybden. Når man skal forsøke å gripe individets perspektiv, se på deres egne beskrivelser, opplevelser og erfaringer slik de selv opplever det, er dybdeintervjuer et godt utgangspunkt (Fog, 2004).

Intervjuguiden ble utarbeidet ved at jeg leste gjennom relevante masteroppgaver og tidligere forskning på feltet. Jeg valgte å ta utgangspunkt i en delvis strukturert intervjuguide. Spørsmålene i intervjuguiden endret seg noe gjennom intervjuprosessen, etter hvert som jeg fikk ny kunnskap om temaet. I en delvis strukturert intervjuguide er temaene fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis (Kvale, 1997:76). Flexibiliteten i en strukturert intervjuguide gjør at man kan følge med på det informanten sier, mens man samtidig får informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet. Thaagard (2002:85) mener det er viktig at man er åpen og fleksibel slik at informanten får anledning til å komme inn på temaer man ikke har satt opp i intervjuguiden. Dette er noe jeg fikk erfare. En informants dilemma rundt det å sette foreldrene på sykehjem når de blir eldre var et tema som kom opp under intervjuene, og som ikke var nedskrevet i intervjuguiden. Dette gjorde at jeg fikk ny innsikt og kunnskap som jeg ikke var forberedt på. I starten var jeg mer bundet til intervjuguiden enn det jeg hadde håpet på, men det gikk litt bedre etter å ha intervjuet flere.

Å være for bundet til intervjuguiden kan ha ført til at det er temaer eller spørsmål som jeg skulle ha vært mer oppmerksom på og gått videre med. Verdifull kunnskap og en dypere/- eller bredere forståelse av informantenes erfaringer kan muligens ha gått tapt som følge av min bundethet til intervjuguiden. På den andre siden har jeg fått fyldige data som etter min oppfatning er både nyanserte og detaljrike. Å spørre informantene om nokså like spørsmål har gjort at det har blitt noe enklere å sammenlikne svarene deres, samtidig som det muligens har vært noe enklere å finne tydelige mønstre og sammenhenger i datamaterialet.

Jeg har foretatt dybdeintervjuer med ti informanter. Seks er kvinner og fire er menn. Intervjuene har hatt en gjennomsnittlig lengde på cirka en time. Samtidig som jeg har brukt båndopptaker under intervjuene, har jeg tatt noen notater, i tilfelle båndopptakeren ikke virker, og for å slippe press til øyekontakt hele tiden (Widerberg, 2001:83). Videre er båndopptaker nyttig å bruke siden man kan gjengi informantenes svar på en korrekt måte. Intervjuene ble transkribert i sin helhet rett etter intervjuet. I et tilleggsnotat som ble holdt atskilt fra de transkriberte intervjuene, beskrev jeg rett etter intervjuet hvordan jeg synes intervjuet hadde gått, jeg noterte ned mitt inntrykk av informanten som for eksempel kroppsspråk og min eventuelle forståelse og tolkning av hele situasjonen, fordi man raskt kan glemme slike ting om man ikke skriver det ned. En slik fremgangsmåte er blant annet anbefalt i metodeboken med tittel: *"Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data"* (Rubin & Rubin, 2005:112). De aller fleste var positive til båndopptakeren. En av informantene var i starten av intervjuet litt skeptisk til den. Jeg spurte om jeg skulle slå den av, men han avsto. Selv om informanten godtok båndopptakeren under intervjuet, kan hans skepsis til båndopptakeren i begynnelsen av intervjuet vært med på å påvirke hans svar ved at han muligens kunne ha problemer med å åpne seg. Mitt inntrykk er likevel at han åpnet seg og delte detaljrik kunnskap og refleksjoner med meg.

Intervjuene ble i all hovedsak utført i kantinen ved Universitetet i Oslo. Noen ble intervjuet på en kafé i sentrum av Oslo, et intervju ble utført på kontoret til en av informantene, mens et annet intervju foregikk over e-post. Intervjuet over e-post ble utført på den måten på grunn av tidsmessige hensyn fra informantens side. Creswell (2007) mener kontekst og svar henger nøye sammen, og at man i prinsippet ikke kan skille mellom disse to. Jeg intervjuet kun en person om gangen og benyttet meg ikke av gruppeintervju. I etterkant ser jeg at et gruppeintervju muligens ville vært fruktbart, ved at det antakelig ville ha gitt meg andre type svar og ny innsikt og kunnskap om temaet. Jeg oppfattet at kontekst i noe grad påvirket

informantenes svar. Intervjuene som ble gjennomført i kantinen og på kafé opplevde jeg som relativt avslappet, uformelt og trivelig, selv om det til tider var innslag av forstyrrende elementer som samtaler ved nabobord og annet støy. Intervjuet som ble gjennomført på kontoret til en av informantenes oppfattet jeg som mer anstrengt, overfladisk, hastepreget og ”lukket” enn intervjuene som ble utført på de andre stedene. Dette kan settes i sammenheng med at det var seint på ettermiddagen og informanten hadde i forkant av intervjuet opplyst om at vi maks kunne bruke en time til intervjuet. Denne situasjonen stresset meg litt, siden denne personen var en av de første jeg intervjuet. Som følge av dette, ble intervjuet relativt kort. Informanten har i mindre grad enn mange av de andre forklart og utdypet sine svar.

3.1.2 Utvalg

Å rekruttere informanter viste seg å være mer tidkrevende enn antatt. Jeg tok først kontakt med mitt nettverk av bekjenskaper. Deretter tok jeg kontakt med relevante studentforeningen på universitetet, samtidig som jeg tok kontakt med relevante indiske foreninger som blant annet Indisk Akademisk Forum. Jeg fikk ikke noe uttelling av å kontakte disse foreningene og jeg hadde heller ikke på dette tidspunktet fått noe uttelling fra mitt nettverk. Jeg skjønnte at jeg måtte endre rekrutteringsstrategi for å få tak i informanter. Jeg bestemte meg for å møte opp på de aktuelle studiestedene for å ta direkte kontakt med personer som kunne passe min målgruppe. Dette var en utfordrende situasjon. For å forberede meg skrev jeg et notat som kort beskrev hvem jeg var, hvem jeg ønsket å komme i kontakt med og hva oppgaven skulle handle om. Dette notatet ga jeg til aktuelle informanter jeg kom i kontakt med. I tillegg forsøkte jeg å være bevisst på mitt kroppsspråk og min tilnæringsmåte. Jeg ønsket ikke å presse informantene til å delta dersom jeg oppfattet at de ikke var interessert i mitt prosjekt. Denne strategien var tidkrevende, men den viste seg å være svært effektiv. Jeg fikk tak i flere informanter på denne måten. Videre meldte jeg meg inn i ulike indiske foreninger og organisasjoner på Facebook for å få tak i flere informanter. Også her forsøkte jeg å være bevisst på hvordan jeg fremstilte meg selv og mitt prosjekt. Denne strategien viste seg også å være svært vellykket. Jeg fikk etter hvert kontakt med en informant gjennom en bekjent. Å intervju personer hvor man har felles (be)kjente kan by på utfordringer. Informanten kan oppleve et press ved å skulle ”åpne” seg om emner man egentlig ikke ønsker å ta opp, men det kan også tenkes at personene ikke ønsker å ta opp sensitive ting i frykt for å bli utlevert til felles bekjente. Vår felles bekjente er en person jeg

personlig ikke kjenner eller som jeg tilbringer noe tid med. Dette nevnte jeg til informanten i forkant av intervjuet. Mitt inntrykk er at intervjuet i liten grad har blitt påvirket av vår felles bekjente. De siste informantene fikk jeg tak i gjennom snøballmetoden. Det innebærer at man først kontakter noen få personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene man ønsker skal være med i utvalget. Deretter ber man disse personene tipse om andre personer som har tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2002:54). Ved å ta i bruk ulike strategier for å få tak i informanter, fikk jeg tak i informanter fra ulike miljøer. Flertallet av informantene kjenner hverandre ikke. I tillegg er begge kjønn nokså likt representert. Men selv om det kanskje kan se ut som om jeg har fått et relativt bredt utvalg, kan utvalget være ”skjevt”. To av informanter som først ønsket å la seg intervjuet trakk seg når vi skulle avtale tidspunkt for intervju. Personene oppga tidspress i forbindelse med studier som årsak til at de ikke kunne være med i min studie. Det kan også tenkes at disse personene har hatt et særlig problematisk forhold til sitt utdanningsvalg ved at de for eksempel har opplevd sterkt press fra familie og bekjente eller det kan være at de har vært i sterkt tvil om man har valgt riktig studie og så videre. Dette kan resultere i at jeg kun har fått tak i person som kan fortelle en ”vellykket” historie om sitt utdanningsvalg. På den andre siden problematiserer noen av informantene disse temaene, og det er få av dem som er ensidig vellykket.

3.1.3 Det informanten forteller

Når jeg bruker sitater i oppgaven er informantenes uttalelser i en viss grad redigert, slik at språket blir grammatisk korrekt. Men ordene som informantene bruker, er ikke byttet ut med andre ord. Jeg har også slettet fyllord som ”ehh.” og så videre for å bedre leservennligheten og for å ivareta informantenes integritet (Fangen, 2009).

Thagaard (2002:100) hevder at det er viktig at man som forsker reflekterer over hvilken betydning man har for hvordan informanten svarer. Svarene informanten gir kan være preget av hvordan de ønsker å presentere seg selv til den som intervjuer. På den ene side kan informanten ønske å presentere seg i et godt lys eller så kan de fremheve problematiske sider ved sitt liv for å overbevise forskeren om sin vanskelige livssituasjon. Jeg forsker på en minoritetsgruppe som lykkes svært godt i utdanningssammenheng ved at de tar en eliteutdanning. Det kan da tenkes at noen av informantene ønsker å opprettholde et positivt og ”vellykket” bilde av denne gruppen. Det er ingen av informantene som beskriver sine

opplevelser som ensidig positivt eller negativt. Flere forteller om både positive og negative sider ved den indiske kulturen. For eksempel var det noen av informantene som fortalte om inderes forhold til materielle statussymboler i negative ordlag. Disse nyanserte beskrivelsene tyder på at de fleste av informantene er i en mellomposisjon mellom å fremstille sin situasjon som utelukkende positiv eller utelukkende vanskelig og problematisk.

Å fortelle at man har foretatt et valg som følge av for eksempel foreldrenes press eller å si at man har valgt ett konkret studie som følge av status, kan være forbundet med en viss sensitivitet. Å direkte fortelle at man velger en utdanning på grunn av status kan for mange være tabubelagt og lite "politisk korrekt", noe som gjør at man kanskje kan underrapportere statuspregede grunner for sitt utdanningsvalg. Mange av informantene gav meg tillit og åpnet seg, blant annet ved å si at de har blitt presset av foreldrene. Det ene intervjuet foregikk som nevnt over e-post på grunn av tidsmessige hensyn fra informantens side. Denne kvinnelige informanten er den eneste som direkte forteller at hun har valgt studiet på grunn av statusen. Hennes åpenhet rundt hennes grunner for utdanningsvalg, kan være et direkte resultat av at intervjuet ikke ble utført på tomannshånd. Andre informanter synes å oppgi denne begrunnelsen mer indirekte. På bakgrunn av dette, kan det tenkes at det oppleves som sensitivt å snakke om dette temaet.

Det at jeg i det hele tatt fokuserer og direkte spør om betydning av status, lønn, foreldrenes påvirkning og så videre kan være problematisk i seg selv. Jeg kan stå i fare for å gå glipp av temaer jeg ikke direkte spør informantene om. I boken "*Boys in White. Student Culture in medical school*" undersøker Becker, Geer, Huges og Strauss (1961) blant annet medisinstudenters motiver for medisinstudiet. De reagerer så på at studentene ikke forteller om idealistiske grunner for utdanningsvalget. Etter å ha observert studentene over tid finner de ut at de ikke har lagt til rette for at informantene skulle snakke om disse motivene. Etter denne oppdagelsen, begynner Becker m.fl. å stille direkte spørsmål om idealisme. Svarene man da fikk av studentene, viser at idealistiske grunner er viktig for medisinstudentenes utdanningsvalg. I boken "*Sociological Work. Method and Substance*" argumenteres det derfor for en metode som har likheter med analytisk induksjon. Metoden går ut på at man bør håndtere sine egne fordommer ved å lete etter det motsatte av det man forventer å finne (Becker, 1971:34). Når jeg snakket med informantene om ulike grunner til at de har valgt eliteutdanninger, var det svært få som kom inn på idealistiske motiver. Dette kan som nevnt

nettopp være et resultat av at jeg ikke direkte stilte dem spørsmål om idealistiske motiver (Becker, Geer, Huges, & Strauss, 1961:61).

3.1.4 Analyse

En dataanalyse kan utføres på flere måter. En måte å gjøre det på, er å dele den opp i tre hovedfaser, hvor man første forberede og organisere dataene, så reduserer man data i temaer gjennom koding og til slutt presenterer man data i tabeller eller gjennom diskusjon (Creswell, 2007:148). Jeg har gått frem med analysen ved å først lese gjennom intervjuutskriftene flere ganger. Deretter begynte jeg å skrive stikkord i margin om hva jeg trodde dette handlet om, og markerte samtidig gode og innholdsrike sitater som jeg ønsket å bruke i analysekapittelet. Etter å ha gjort dette samlet jeg informasjon fra intervjuene i en tabell. Jeg plasserte de ulike informantene i den vertikale kolonnen. De viktigste variablene, temaer fra intervjuguiden og temaer som hadde kommet opp under intervjuet ble plassert i den horisontale kolonnen. Å plote dataene inn i en slik tabell var svært fruktbart, da det på denne måten er lettere å kunne oppdage mønstre og se sammenhenger mellom informantene.

Jeg har i all hovedsak benyttet meg av en temasentrert tilnærming til mitt materiale. Temaene som ble benyttet i analysen, ble delvis valgt ut fra problemstillingen, intervjuguiden og delvis gjennom en empirisk- og en teorinær tilnæringsmåte. I en empirisk tilnæringsmåte henter man ut temaene fra empirien. Den sistnevnte tilnærmingen innebærer at temaene hentes fra noen aktuelle teorier eller begreper (Widerberg, 2001:127). Når man foretar en tematisk analyse og sammenlikner informanter på bakgrunn av flere temaer, er det lett å løsrive tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng. Det er dermed viktig å ivareta et helhetlig perspektiv som gjør at informasjon fra hver informant settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av (Thagaard, 2002:153). Jeg har forsøkt å leve opp til dette gjennom flere ganger å gå tilbake til intervjuutskriften og lese sitatene i kontekst.

3.1.5 Intervjuerens rolle - nærhet og distanse

Forskerens personlige egenskaper og kjennetegn som kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn er faktorer som er med på å påvirke intervjuelasjonen og som kan gi grunnlag for en felles forståelse (Thagaard, 2002:98). I boken *"Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus"* gjennomførte Album et feltarbeid på et sykehus. Han opplevde at han fikk bedre kontakt med de mannlige pasientene (Album, 1996:245). Widerberg (2001:96) forteller at hun raskt etablerte en relasjon til sine kvinnelige informanter, hvor hun hadde lettere for å forstå og kjenne seg igjen i deres situasjon. Jeg forsker på en gruppe som er nokså lik meg selv. Vi er synlig minoritet og har erfaringer med det å vokse opp med en tokulturell bakgrunn. Jeg er jevngammel med noen av informantene og har i tillegg den samme sosiale bakgrunn som noen av dem jeg intervjuer. Men vi er også ulike på mange områder som for eksempel går ut på at jeg har valgt en annen studieretning enn dem. Delvis likhet i erfaringer og "ytre kjennetegn" vil kunne gi meg et godt utgangspunkt for å forstå informantenes opplevelser, refleksjoner og erfaringer. Men likheten vil også kunne by på utfordringer ved at jeg som forsker har problemer med å se informantens erfaringer med "friske" øyne. Et fruktbart utgangspunkt kan være å velge et tema eller problemstilling til en masteroppgave som man allerede har erfaringer og kunnskaper om (Silverman, 2005:83). Min problemstilling og tema om utdanning og indiske etterkommere reflekterer dette utgangspunktet. Som jeg var inne på kan likheter med informantene by på utfordringer. Dette gjorde at jeg måtte være svært bevisst og reflektere grundig gjennom min egen forskerrolle og nærhet til feltet. Hva slags rolle skulle jeg ha når jeg skulle gå i gang med å intervjuer? Hvordan ville informantene oppfatte meg? Hva slags positive og negative fordommer og erfaringer hadde jeg med indiske etterkommere? Hva slags erfaringer og fordommer hadde jeg om foreldrenes påvirkninger på barna og generelt om utdanningsvalg? Dette var spørsmål jeg måtte tenke og reflektere grundig igjennom før jeg skulle starte intervjuingen. Selv om jeg "i teorien" har redegjort og forbredt meg på en viss tilnæringsmåte til feltet og til informantene opplevde jeg at det var mer utfordrende å intervjuer informantene enn det jeg i utgangspunktet hadde forventet det å skulle være.

Når jeg skulle starte med intervjuene hadde jeg problemer med å bestemme meg for hva slags forskerrolle jeg skulle ha. I teorien ville en distansert forskerrolle muligens være mest hensiktsmessig. I følge Wideberg (2001:156) bør man som forsker etterstrebe distanse dersom man har erfaringer fra feltet man skal studere. Har man ingen erfaring med feltet bør man

etterstrebe nærhet. Jeg opplevde at jeg i mange av intervjuene fikk og tok en "nær" forskerrolle. Jeg opplevde at jeg kom med støttende og oppmuntrende tilbakemeldinger som: "ja jeg skjønner hvordan det oppleves, jeg har liknende erfaringer" og så videre. Å ha en nær tilnærming til informantene og ha like erfaringer kan muligens bidra til at man lettere kan oppnå de intervjuedes tillit. Jeg opplevde at jeg fikk mange av de mannlige og kvinnelige informantenes tillit, hvor de delte personlige opplevelser og erfaringer med meg. Om dette kom som et resultat av vår "likhet", eller om de ville ha åpnet seg for en forsker uten like erfaringer og ellers like kjennetegn, er vanskelig å gi noe godt svar på. Det at de åpnet seg og ga meg fortrolig informasjon, kan også være min subjektive vurdering og opplevelse av situasjonen.

Det å ha en for nær tilnærming til informanten kan i noen tilfeller by på problemer særlig hvis forsker og informant er av ulikt kjønn. Wideberg (2001:92) hevder at kjønnsrelasjonen mellom menn og kvinner påvirker intervjuet i både form og innhold og at man bør legge vekt på å styre unna den flørtende tonen som lett kan oppstå i heterososiale relasjoner. Slik jeg oppfattet det, la den ene mannlige informanten an en flørtende tone i intervjusituasjonen. Dette gjorde at jeg umiddelbart forsøkte å styre unna denne tonen ved å være mer saklig, profesjonell og bestemt. Det at jeg hadde en nær tilnæringsmåte med mange felles erfaringer gjorde at jeg hadde problemer med å stille oppfølgningsspørsmål fordi de syntes selvsagte. Jeg hadde problemer med å være nysgjerrig og det gjorde kanskje at jeg ikke så informantenes situasjon, erfaringer og opplevelser med "friske øyne". Jeg forstod intuitivt hva de mente når de snakket om hvordan sammenlikning mellom familier skjer og når de fortalte om kulturelle konflikter som strenge innetider. Etter å ha lest gjennom disse intervjuene ble jeg mer bevisst på min egen rolle. Jeg løste dette ved å forsøke å balansere mellom nærhet og distansere. At jeg distanserte meg innebærer at jeg i starten av intervjuene fortalte at jeg hadde lite erfaring og kunnskap om indere og den indiske kulturen, og at jeg kom til å stille spørsmål som for dem kunne virke svært selvsakte. På den måten fikk jeg en rolle der jeg kunne spille på nysgjerrighet og uvitenhet som etter min oppfatning bidro til at jeg klarte i en bedre grad å stille spørsmålsteget ved det selvsagte.

Fog (2004:33) mener at relasjonene mellom forsker og informant alltid vil innebære følelsesmessige reaksjoner. Dersom forskeren ikke reflekterer og klargjør sine egne følelser før, under og etter intervjuet kan samtalen og sluttproduktet bli "følelsesladet". Når noen av informantene kom inn på dødsfall i nær familie opplevde jeg en viss motstand mot å snakke

om dette. Jeg ba dem ikke om å utdype dette nærmere, og informanten tok heller ikke noe initiativ til å snakke om dette. Muligens kan min mangel på oppfølgings spørsmål ha noe med frykt for informantenes reaksjoner, min ubekvemhet for tema eller så kan det ha noe med at jeg der og da ikke så det som relevant for min studie. Dersom man ikke er oppmerksom og bevisst på følelsers innslag i intervjusituasjonen kan uerkjente følelser føre til subtile regulatorer som bestemmer hva informanten skal si, hvordan man skal si det og hva man ikke skal si (Fog 2004:76). Det kan dermed tenkes at jeg har ”sensurert” informanten slik at de ikke har ønsket å fordype og snakke om dette teamet.

3.1.6 Etiske betraktninger

For at datamaterialet skal være generaliserbart stilles det blant annet krav til utvalgets omfang og sammensetning. Mitt utgangspunkt er å få vite mer om informantenes tanker, motiver, refleksjoner og erfaringer om utdanning. Jeg har intervjuet ti personer, og kan dermed ikke generalisere mine funn. Innen kvalitativ forskning snakker man heller om overførbarhet (Thagaard, 2002). Det vil si at de funnene man kommer frem til i en type kontekst, under gitte forhold vil kunne gjelde i en liknende kontekst gitt tilsvarende forhold.

Konfidensialitet innebærer at man ikke skal offentliggjøre personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet (Kvale, 1997:68). Det betyr at informantene må anonymiseres når resultatene blir presentert. Dette kravet er ikke uproblematisk. Kravet om anonymitet kan ofte kollidere med kravet om pålitelighet. Metodisk er det riktig å presentere informanten slik personen fremstår for forskeren, men etisk sett er det viktig å skjule informantens identitet (Thagaard, 2002:24). Jeg har i oppgaven lagt størst vekt på å bevare intervjupersonenes anonymitet fremfor funnenes pålitelighet. Prinsippet om konfidensialitet er særlig aktuelt når man forsker på små gjennomslittige miljøer. Det indiske miljøet er et relativt lite miljø og det kan tenkes at eventuelle informanter ville kunne gjenkjennes. Dermed er det viktig at jeg er svært oppmerksom på dette punktet. En måte å sikre anonymitet på er å begrense biografisk informasjon som innebærer at man skal unngå å beskrive forhold som kan bidra til identifikasjon av for eksempel alder og bosted. Man kan også benytte seg av fiktive navn på personer som beskrives i teksten. Helt konkret har jeg gitt informantene fiktive navn og jeg har ikke nevnt konkret bosted. Jeg har også lagt til eller trukket fra enkelte tilleggsopplysninger, der hvor det ikke har betydning for det empiriske

innholdet. Jeg har endret antall søsken, alder, samt enkelte av foreldrenes yrke og utdanningsretning. I noen tilfeller har jeg endret søskens kjønn. Prinsippet om konfidensialitet innebærer i tillegg at andre personer ikke skal få innsyn i datamaterialet (Thagaard, 2002:24). Jeg har forsøkt å imøtekomme dette prinsippet ved å ha en passordbeskyttet pc, jeg skrev ikke inn det virkelige navnet når jeg transkriberte dataene og jeg slettet filen på minidiscen umiddelbart etter at jeg var ferdig med transkriberingen. Papirutgaven hadde jeg hele tiden låst inn i et skap når jeg ikke jobbet med utskriftene.

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskning er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakeren. Forskeren skal ha en grunnleggende respekt for menneskeverdet hvor man skal respektere individets frihet og selvbestemmelse. De personene som deltar, skal ikke utsettes for fysisk eller psykisk skade eller belastning (NESH 1993 i Thagaard 2002:26). For å ivareta det tredje grunnsippet opplyste jeg rett før intervjuet at de ikke måtte svare på noe de ikke ville. For eksempel så var det en informant som ikke ville oppgi grunnen til at familien flyttet tilbake til Norge etter å bodd i India en stund. Hun sa at det var personlige grunner til dette. Jeg ”besvarte” dette med å gå videre til neste spørsmål. Det at informantene reflekterer over diskriminerende erfaringer, foreldrenes forventninger og press og kulturelle konflikter i tenåringsaldere kan føre til at de blir veldig bevisst på disse tingene, og det kan muligens føre til at de ikke får bearbeidet følelsene. For å få tilbakemeldinger på hvordan informantene har opplevd intervjusituasjonen sendte jeg ut en e-post til alle informantene hvor jeg hadde skrevet ned noen tilleggs spørsmål, samt en tekst hvor jeg spurte hva slags erfaringer de hadde med intervjusitasjonene og eventuelle positive eller negative tilbakemeldinger. Det var en person som ikke fikk min henvendelse, siden jeg ved en feiltakelse hadde slettet hennes mobilnummer. Jeg fikk tilbakemeldinger fra seks av de intervjuede. Alle svarte på mine tilleggs spørsmål, men det er ingen som gav noen tilbakemeldinger på hvordan de hadde oppfattet intervjusituasjonen. Det var heller ingen som bidro med noen positive eller negative kommentarer. Dette tolker jeg som at de ikke hadde noe særlig å utsette på intervjuet, da mange av informantene hadde et positivt ordlag i e-posten. Hva som var grunnen til at de andre tre personene ikke besvarte min henvendelse, er vanskelig å gi noe godt svar på. Det kan kanskje ha noe med dårlige erfaringer med intervjusitasjonen, det kan være at de oppfattet at de allerede har gitt nok av seg selv og at de ønsket å legge intervjuet bak seg eller så kan det være at de ikke har hatt tid og anledning til å svare.

3.2 Presentasjon av informantene

Mahan

Mahan er 26 år og studerer medisin. Han har tidligere hatt et praksisår som er en integrert del av studiet. Han er født i India, men er oppvokst i Norge. Han har vokst opp i en drabantby og bor ikke lenger med sine foreldre. Mahan har en yngre søster og en yngre bror som begge går på videregående skole. Begge foreldrene har en femårig høyere utdanning. Faren jobber som farmasøyt og moren jobber som hjelpepleier.

Sahel

Sahel er 27 år gammel og studerer medisin. Han er født og oppvokst i Norge og bor sammen med sine foreldre. Han er oppvokst i et etnisk norsk nabolag. Sahel har to yngre søstre. Begge studerer en eliteutdanning. Foreldrene har en treårig høyere utdannelse. Hans far jobber som leder i servicebransjen, mens moren jobber som lærer.

Gagan

Gagan er 35 år og holder nå på med en doktorgrad i medisin. Han er født og oppvokst i Norge og bor ikke med foreldrene. Gagan har vokst opp i en drabantby, og har to yngre brødre. Den ene broren tar en eliteutdanning som sin storebror, mens den andre broren går på videregående. Hans foreldre har utdanning på videregående skolenivå. Faren har jobbet som renholder, mens moren jobber i barnehage.

Bashir

Bashir er 25 år og studerer farmasi. Han er født og oppvokst i Norge og bor med foreldrene. Han har vokst opp i en drabantby og har en eldre søster. Hun har en høyere utdanning. Hans foreldre har utdanning på videregående nivå, og de jobber nå som selvstendig næringsdrivende.

Magan

Magan er 22 år og studerer odontologi. Hun er født og delvis vokst opp i Norge. Familien har bodd perioder i India, men de flyttet til Norge igjen før Magan var åtte år. Hun har vokst opp i et etnisk norsk nabolag. Hun har to yngre brødre. De tar begge en høyere utdanning. Faren har en universitetsutdanning, mens moren har utdanning på videregående nivå. Faren er leder i IT- bransjen, mens moren jobber som hjelpepleier.

Taiba

Taiba er 23 år og studerer medisin. Hun er født i India, men har vokst opp og bodd i Norge det meste av sitt liv. Hun har vokst opp på et sted dominert av etnisk hvite. Taiba har to yngre søstre som tar en høyere utdanning. Faren har en femårig universitetsutdanning, mens moren har ingen formell utdanning. Faren jobber som IT- ingeniør. Moren jobber som sekretær.

Daiva

Daiva er 22 år og studere odontologi. Hun er født og oppvokst i Norge, og bor sammen med foreldrene. Daiva har to yngre brødre som begge er i gang med en høyere utdanning. Både moren og faren har en treårig høyere utdanning. Moren er sykepleier og faren jobber som selvstendig næringsdrivende.

Sara

Sara er 29 år og har studert farmasi. Hun jobber nå i et legemiddelfirma. Hun er født og oppvokst i Norge, og bor alene. Hun har bodd rundt omkring i Norge på steder dominert av etnisk hvite. Hun har to yngre søsken som går på videregående. Foreldrene har utdanning på videregående nivå. De jobber som selvstendig næringsdrivende.

Parveen

Parveen er 23 år og studerer psykologi. Hun er født og oppvokst i Norge. Hun bor alene, og har bodd på et sted med etnisk norske. Parveen har to yngre brødre. Den ene har ingen utdanning grunnet sykdom, og den andre har en mastergrad. Foreldrene har utdanning på videregående nivå. Faren er tidligere lagerarbeider. Moren er selvstendig næringsdrivende.

Amrita

Amrita er 31 år og studerer farmasi. Etter bachelorgraden begynte hun å jobbe, men hun ønsket etter å ha jobbet noen år å ta en mastergrad i farmasi. Amrita er født og oppvokst i Norge, og hun bor med foreldrene. Hun har to yngre søsken som er i gang med en høyere utdanning. Hennes foreldre har tatt en høgskoleutdanning og jobber nå som selvstendig næringsdrivende.

4 Foreldre

Dette kapitlet handler om informantenes foreldre. Jeg vil først ta for meg foreldrenes migrasjonshistorie, og til slutt se på foreldrenes forventninger til informantene. Jeg vil ved gjennomgang av de enkelte temaene, hele tiden forsøke å svare på hvordan hver av disse faktorene har påvirket mine informanternes utdanningsvalg. Som jeg var inne på i teorikapitlet (punkt 2.1.3), mener Portes og Rumbaut (2001:45,46) at det er særlig fire forhold som bestemmer minoriteters tilpasning: en gruppes migrasjonshistorie, forhold mellom generasjonene, kulturelle og økonomiske barrierer og familie og andre ressurser. Dette kapitlet handler som nevnt om det første punktet i deres teori.

4.1 Foreldrenes migrasjonshistorie

Portes og Rumbaut (2001:46) diskuterer et individs utdanning, yrke og kjennskap til vertslandet språk som viktige aspekter knyttet til en gruppes migrasjonshistorie. Jeg vil se på de fleste av disse faktorene og knytte dem opp til informantenes foreldre. Samtidig vil jeg ta for meg foreldrenes migrasjonsstatus, som jeg vil innlemme i bolken om foreldrenes migrasjonshistorie, da jeg mener disse to temaene er knyttet til hverandre.

4.1.1 Foreldrenes sosiale bakgrunn

Flere studier antyder at sosial bakgrunn er viktig for majoritets- og minoritetsbarns utdanningsvalg og utdanningsdeltakelse (Erikson & Jonsson, 1996; Hansen, 1999; Portes & MacLeod, 1996). Det betyr blant annet at barn fra høyere sosiale lag har større sannsynlighet for å velge en høyskole eller universitetsutdanning enn barn fra lavere sosiale lag. Disse forskjellene er for majoriteten spesielt sterk innen eliteutdanninger (Hansen, 1999:190). På medisinstudiet er det fremdeles slik at det er svært få studenter med lav sosial bakgrunn (Wiers-Jenssen, 2000:43). Hva slags sosial bakgrunn har informantene, og har dette påvirket deres utdanningsvalg? For å finne ut av det, må jeg se nærmere på foreldrenes utdannings- og inntektsnivå, samt yrkesposisjon.

Sosial status

I undersøkelsen ”*Utvandringen fra indiske Punjab*”, finner man at de indiske innvandrerne i Norge komme fra nokså velstående miljøer i Punjab (Kramer, 1979:55). Dette er delvis i tråd med mine funn. Et flertall av informantene forteller at foreldrene kommer fra noen av de høyeste kastene i India. Det er ingen som forteller at foreldrene kommer fra de laveste kastene. Informantene selv, ga uttrykk for at de ikke var så opptatt av kastene. En av dem viste ikke hva slags kaste familien tilhørte. Dette er i overensstemmelse med funn som har blitt utført på surinamske og hinduistiske hinduister i Nederland (Lynnebakke, 2005:3). Jeg ble også fortalt at sikker generelt ikke var så opptatt av kastesystemet som hinduer er. Halvparten av informantene forteller at foreldrene er sikker, mens den andre halvpart forteller at foreldrene er hinduister. Ellers, kommer de fleste av foreldrene fra New Delhi og fra jordbruksdistriktet Punjab.

Utdanningsnivå

Jeg har ikke opplysninger om foreldrene har tatt utdanning i utlandet eller i Norge. Men samlet sett er utdanningsnivået til fedrene relativt høyt. Litt over halvparten har utdanning på universitetsnivå, mens litt under halvparten har utdanning på videregående nivå. Utdanningsnivået til mødrene er noe lavere enn fedrenes. Generelt er altså utdanningsnivået ganske likt fordelt mellom fedrene og mødrene, men fedrene har en noe høyere utdannelse enn mødrene. Henriksen (2007:32) ser blant annet på utdanningsnivået (som innebærer videregående, universitet og høyskole) til flere innvandrergupper av første generasjonsinnvandrere. Hun finner at indere, sammen med blant annet vietnamesere er den gruppen som har høyest utdanningsnivå sammenliknet med første generasjonsinnvandrere fra blant annet Tyrkia og Marokko. Blant indere og vietnamesere har langt over 20 prosent høyere utdanning, mens det tilsvarende tallet for tyrkere og marokkanere er under 10 prosent. At indere har et relativt høyt utdanningsnivå er noe jeg også finner blant foreldrene til mine informanter.

Yrkesstatus

Når det gjelder fedrenes yrkesstatus i Norge kan det se ut som om mange har såkalte arbeiderklassejobber som renholder, mekaniker og så videre. Noen er selvstendig næringsdrivende innen dagligvarebransjen og innen møbel og import. Noen av fedrene har såkalte middelklassejobber som IT-ingeniør, farmasøyt og sjef i et IT-firma. De aller fleste av mødrene ser ut til å ha arbeiderklassejobber som hjelpepleier, barnehageansatt og sekretær. Noen er selvstendig næringsdrivende innenfor dagligvare, import og møbelindustrien. Et fåtall av mødrene har såkalte middelklassejobber som lærer og sykepleier. Det er ingen av mødrene som er hjemmевærende. Henriksens (2007:172) finner at sysselsettingsandelen blant førstegenerasjonsinnvandrere med bakgrunn fra India er på 62,2 prosent per fjerde kvartal 2005. Dette er langt over snittet for innvandrerbefolkningen. Det tilsvarende tallet for ikke-vestlige førstegenerasjonsinnvandrere er 52,2 prosent. Årsakene til den høye sysselsettingsandelen blant indere, forklarer hun blant annet med deres høye gjennomsnittlige utdanningsnivå og lange botid i Norge. I mitt materiale er sysselsetningsgraden høy blant foreldrene. De som har mulighet til å jobbe, er fortsatt i yrkesaktivitet. En av mødrene i utvalget har ingen formell utdanning. Til tross for dette er hun i jobb. At de aller fleste av foreldrene er i jobb, kan også si noe om deres arbeidsmotivasjon. Dette kan ha sammenheng med foreldrenes status som arbeidsinnvandrere. Dette vil jeg komme nærmere inn på i punkt 4.1.2 som handler om foreldrenes migrasjonsstatus.

Inntektsnivå

Jeg har fått opplysninger om noen av foreldrenes inntektsnivå. Noen informanter har ikke oppgitt et nøyaktig tall, men de forteller at foreldrene tjener over ”gjennomsnittet” og at de ligger på et ”relativt høyt nivå” og så videre. Andre informanter forteller at foreldrene har inntekt på mellom 300-400 000 kroner hver, mens en informant forteller at foreldrene har en ”relativ lav inntekt”. Mitt helhetsinntrykk er at mange av foreldrene har et relativt høyt inntektsnivå, siden mange av de intervjuede forteller om hyppige ferieturer, økonomisk støtte, store hus og fine biler samt foreldres investeringer i bolig i utlandet. Dette er i overensstemmelse med hva Henriksen (2007:174) finner i sin studie. Hun finner at indere er

den landgruppen av minoriteter i Norge med høyest inntekt sammenliknet med landgrupper fra Asia, Afrika, Mellom- og Sør-Amerika samt Tyrkia. Gjennomsnittlig yrkesinntekt var i 2005 på 501 300 kroner for par fra India (ektepar med og uten barn og samboere med felles barn), mot 326 700 kroner blant alle par fra Asia, Afrika, Mellom- og Sør-Amerika samt Tyrkia og 386 600 kroner for innvandrerpar i alt. I følge Henriksen er inderes høye sysselsettingsnivå en av forklaringene på deres relative høye inntektsnivå.

Hvis man samlet ser på foreldrenes utdannings- og lønnsnivå samt yrkesposisjon, kan det se ut som om halvparten av informantene, Mahan, Sahel, Magan, Taiba og Daiva har høy sosial bakgrunn. Henriksen (2007) fant som tidligere nevnt, at førstegenerasjon med bakgrunn fra India hadde et relativt høyt utdanningsnivå. Litt under halvparten av foreldrene i mine funn har videregående utdanning. Utdanning på dette nivå er ikke regnet som spesielt høyt, sett ut fra en norsk utdanningskontekst. I et utdanningsorientert samfunn hvor det stadig er vanligere å ta utdanning på universitetsnivå, vil man til tross for dette ikke være garantert en interessant, prestisjefyllt og godt betalt jobb (Hansen, 1999:173). Ut fra dette, kombinert med vurderinger av foreldrenes lønnsnivå og yrkesposisjon, kan det se ut som om den resterende halvpart, altså Gagan, Bashir, Amrita, Sara og Parveen har lav sosial bakgrunn. At informanter med høy sosial bakgrunn, har en høy utdanningsoppnåelse er muligens ikke særlig oppsiktsvekkende. Dette er jo tross alt i tråd med forskning som har blitt gjennomført av blant annet Hansen (1999) og Portes og MacLeod (1996). At informanter med lav sosial bakgrunn faktisk gjennomfører en eliteutdanning er kanskje mer i øynefallende. Men hvis man ser på studier utført av blant annet Fekjær (2007a) og Modood (2004), er det kanskje ikke så oppsiktsvekkende likevel. De finner nemlig at sosial bakgrunn er en mindre viktig forklaring på indiske etterkommeres høye utdanningsoppnåelse. Generelt antyder Fekjær (2007b:19) at sosial bakgrunn kan bety mindre for minoriteters utdanningsvalg. Noen av forklaringene går ut på sosial degradering når foreldrene migrerer, diskriminering, manglende nettverk eller mangel på språklig og kulturell kjennskap som kan gjøre det vanskelig å oppnå samme posisjon i arbeidsmarkedet som foreldrene hadde før migrasjonen. Faktorer som kan tenkes å "veie opp" for noen av informantenes lave sosiale bakgrunn og som kan forklare deres utdanningsvalg kan for eksempel være foreldrenes forventninger, høye ambisjoner, konkurranse- og sammenlikningskultur, holdninger til utdanning, søsken og så videre. Det virker altså rimelig å si at sosial bakgrunn har en viss betydning for

informantenes utdanningsvalg, men samtidig er det andre forklarings faktorer som antakelig er mer dominerende for deres valg.

4.1.2 Foreldrenes migrasjonsstatus

Portes og Rumbaut (2001) argumenterer for at innvandringsårsak er av betydning for tilpasning og sosial mobilitet i det landet man kommer til. Dersom man har flyktet fra krig som for eksempel somaliere (Henriksen, 2007), kan det være rimelig å tro at trygghet og stabilitet er viktigst. Dersom man har kommet til landet som arbeidsinnvandrer som for eksempel pakistanere, indere og tyrkere (Henriksen, 2007), med det mål om å jobbe, vil det være rimelig å tro at ønske om sosial mobilitet vil være større. Jeg vil under dette avsnittet forsøke å finne ut av følgende: Hva var foreldrenes motivasjon for å dra til Norge? Har de et ønske om sosial mobilitet? Og har deres motivasjon for å migrere påvirket informantenes utdanningsvalg?

For å forstå hvordan en minoritetsgruppe lykkes i utdanningssammenheng, mener Modood (2004:93) at man blant annet bør se på en minoritetsgruppes økonomiske motivasjon bak migrasjonen. Flere av informantene uttrykker at foreldrene har hatt en økonomisk motivasjon for å reise til Norge. Gagan oppsummerer kort hvorfor foreldrene ønsket å reise fra India: ”*Jobb, penger, og en bedre fremtid*”. Amrita forteller at foreldrene ønsket å tjene mest mulig penger i vertslandet. For å nå dette målet startet de som selvstendig næringsdrivende.

Mange av informantene ser ut til å gi uttrykk for at foreldrene ønsker at de skal oppnå oppadgående sosial mobilitet. Foreldrene til Gagan hadde en høy sosial posisjon i hjemlandet. Nå jobber de som ufaglærte arbeidere innen servicesektoren. Gagan forteller: ”*Jeg tror innerst inne at de ønsket at vi skulle gå et steg lengre enn dem. Det var jo på en måte hele meningen med å komme til Norge at vi skulle ha flere muligheter enn dem*”. Gagan holder nå på med en doktorgrad i medisin og man kan trygt si at han har overskredet foreldrenes sosial posisjon og benyttet seg av de mulighetene som har åpnet seg for han.

Det å benytte seg av særlig de utdanningsmulighetene man får i Norge, er noe mange av informantene forteller at de ofte har fått høre av sine foreldre. Det ser også ut til at informantene er klar over hvor heldig de er som fått en slik sjanse. I følge Ogbu (1991:11) argumenterer han for at arbeidsinnvandrere har en instrumentell holdning til skolen som gir

dem en positiv holdning til utdanning, og hvor det å lykkes i utdanningssystemet vil føre til bedre muligheter for dem selv og deres barn. Både foreldrene og informantene ser ut til å ha en positiv holdning til utdanning. Foreldrene til Taiba har blant annet kommet til Norge for å få jobb. De ser ut til å være svært opptatt av gode utdanningsmuligheter for barna:

”(..)viktigheten av å ta høyere utdanning har gang på gang blitt presisert ovenfor meg(..).Vi får stadig vekk høre at vi er heldige som slipper å betale for utdanning og får de mulighetene vi får”. Videre forteller hun at hun har fått bedre utdanningsmuligheter enn sine foreldre, fordi hun har mer fritid og bedre økonomiske forutsetninger for å gjøre det bra på skolen. Ogbu kritiseres som nevnt for at han ikke har problematisert overføringen av holdninger fra den eldre til den yngre generasjonen (Zhou, 1997). Alle informantene ser ut til å ha en positiv holdning til utdanning. Magan sier: *”(..) jeg synes det er veldig viktig med utdanning (..) da har du noe å falle tilbake på. Da står jeg på mine egne ben etter at jeg er ferdigutdannet. Jeg synes det er viktig”.* At foreldrene mener barna bør benytte seg av de utdanningsmulighetene som byr seg i et nytt land, er ikke bare noe som er tilfelle i mitt utvalg. Tilsvarende funn finner Caplan, Choy og Whitmore (1991) blant indokinesiske flyktninger i USA. Denne gruppen gjør som mine informanter det særlig bra i utdanningssystemet.

I følge Ogbu (1991:11) har de kulturelle modellene til de frivillige minoritetene en dobbelreferanseramme som gir dem et optimistisk perspektiv på sine fremtidige muligheter. Referanserammen innebærer at de sammenlikner sin nåværende situasjon i vertslandet med sine slektninger og families situasjon i opprinnelseslandet. I en slik sammenlikning finne de at de kommer bedre ut i vertslandet til tross for barrierene de møter. Mange av informantene ser ut til å ha en slik referanseramme, som gjør at de opplever at de har bedre utdanningsmuligheter i Norge enn i India. Foreldrene til Mahan har helt siden han gikk på barneskolen fortalt han at det er viktig med en utdanning, og at det er viktig å benytte seg av de muligheten man har i Norge. Han ser ut til å føle seg privilegert av å bo her: *”(..) Så de har på en måte sørget for at vi har fått..ja sammenliknet med verdens forstand da, så er Norge et land som ..det er den klisjeen om at det er som å vinne i lotto å bli født her. Det er ikke usant...”.* Mahan sammenlikner videre sine muligheter i Norge, med sine fettere og kusiner i India. Han konkluderer med at han har bedre utdanningsmuligheter enn dem. Bashir sier: *”(..) Så når vi ser slektningene mine i India, så er det ikke så lett å få så bra utdanningsmuligheter som vi har her i Norge da (..).*

Kramer (1979:55) forklarer den indiske migrasjonen med blant annet en ”overproduksjon” av personer med høyere utdanning. Dette fører til en stor konkurranse om jobbene, og migrasjon kan dermed ses som en løsning på dette problemet. Noen av informantene mine forteller i likhet med Kramer at foreldrene hadde problemer med å få seg jobb i India. Daivas foreldre som har utdanning på bachelornivå er et eksempel på dette: *”Ja nå hadde de den store drømmen om å flytte til utlandet siden forholdene i India ikke er helt optimale. Det er tung konkurranse om arbeidsplasser og alt sånn der, så det var den store drømmen å flytte til utlandet (...).*

Andre grunner informantene legger vekt på når de skal forklare foreldrenes migrasjon er eventyrlyst og forfølgelse i hjemlandet. Sara er en av dem som forteller at faren dro fra India fordi han hadde lyst til å reise og oppleve verden. Grunnen til at det spesielt ble Norge forklarer hun med hennes onkel som jobbet som tannlege i Norge. I tillegg til ønske om jobb og ønske om å benytte seg av de mulighetene man har i Norge, forteller Taiba at foreldrene i utgangspunktet dro til Norge på grunn av politisk uro og forfølgelse på bakgrunn av at de er sikher. Hun omtaler ikke konflikten som en krigstilstand, men heller en historisk tidsperiode med en målrettet undertrykkelse og forsøk på utslettelse av sikher i Punjabprovinsen. Selv om disse foreldrene har hatt en litt annen motivasjon for å reise fra India, ser de ut til å være opptatt at barna skal ta en utdanning og benytte seg av de mulighetene man får. Sara sier: *”De har alltid sagt at de synes at det er veldig fint at jeg ..det er underforstått at de synes det er noe jeg bør gjøre [bruke muligheten i Norge til å ta en høy utdanning]”.*

Som jeg altså var inne på, er det flere forklaringer på foreldrenes migrasjon. En gjennomgående tendens blant flertallet av informantene forteller at foreldrene har kommet til Norge for å få seg jobb, samt for å gi dem selv og barna bedre muligheter. Ut fra dette kan foreldrene karakteriseres som arbeidsinnvandrere. Foreldrene ser ut til å ha et ønske om at barna skal oppnå oppadgående sosial mobilitet, og de legger særlig vekt på at de bør benytte seg av de utdanningsmulighetene man har i Norge. Å skaffe seg en utdanning for å oppnå oppadgående sosial mobilitet, er i tråd med studier som har blitt gjennomført på sikher i Storbritannia og USA (Gibson & Bhachu, 1991:88). Mange av informantene ser ut til å være klar over at de bør benytte seg av de sjansene de har fått og de ser ut til å ha en positiv holdning til utdanning. Informantene ser også ut til å ha en dobbelreferanseramme. Alt dette kan være med på å påvirke deres utdanningsvalg.

4.1.3 Holdning til arbeid

I bok ”*Children of the Boate People*” argumenteres det for at indokinesere i USA verdsetter hardt arbeid, som et middel til å oppnå ens livsmål (Caplan, Choy, & Whitmore, 1991:78). Å jobbe hardt i det landet man kommer til, kan ses i sammenheng med ønsket om å oppnå oppadgående sosial mobilitet (Bakken, 2003). Mange informanter forteller at foreldrene har jobbet svært hardt for å gi barna bedre muligheter. Foreldrene til Sahel er en av dem som ser ut til å ha ”jobbet seg oppover” som følge av hardt arbeid. De hadde ved starten av ankomsten til Norge opptil to jobber hver for å klare å etablere seg. Sahel foreller at faren irriterer seg over andre innvandrergupper som ikke verdsetter hardt arbeid:

”Nei spesielt sånne somaliere. (..) Jeg synes det er litt morsomt, at han blir litt rasistisk mot dem da. ”Ja de kommer hit, og gjør ikke en dritt og sitter hjemme hele dagen og sånt..”. Men jeg forstår det også på en måte, fordi når mamma og pappa kom hit så hadde de ikke noen penger. De måtte jobbe seg opp på det de hadde da. Nå bor vi i en stor enebolig og har fine biler. Det er materialistisk å si, jeg tror ikke vi hadde vært der vi er nå hvis de ikke hadde jobba så hardt som de har...”.

Evnen til å kunne jobbe hardt kan være nyttig i en utdanningsammenheng. Mange av informantene jobber svært hardt med studiene, og det er mange av dem som forteller at de jobber flere timer hver dag med studiene. Bashir forteller at han i hvert fall jobber over åtte timer hver dag, i tillegg leser han mye i helgene. Parveen foreller at hun jobber ”ganske mye” med studiene. I tillegg har hun to deltidsjobber: *”(..) Jeg er vant til at familien jobber 16 timer i døgnet. Det er helt vanlig å jobbe veldig hardt. For meg er det ikke ..ja...kanskje ikke noe jeg har stilt så mye spørsmålstegn ved heller”.* Gagan har oppnådd en sterk oppadgående sosial mobilitet som jeg tidligere var inne på, ved at han nå holder på med sin doktorgrad. Han har jobbet svært hardt med studiene for å få de mulighetene han nå har fått og for å få de mulighetene han ønsker å ha i fremtiden: *”Jeg jobba alltid knallhardt jeg. Jeg jobba hardt. Jeg gjorde det. Jeg drev jo på som sagt, jeg studerte medisn, jeg jobba med doktorgraden min (..), jeg jobba på [deltidsjobb] og jeg var mye sosial blant vennene mine. At mange av foreldrene har jobbet hardt for å gi barna bedre muligheter, og at informantene selv jobber hardt med studiene samtidig som de er klar over hvor mye foreldrene har ofret for dem, ser ut*

til å være i tråd med Bakkens (2003:27) optimismehypotese. Den går ut på at foreldrene kan skape en forventning om en viss oppadgående sosial mobilitet gjennom hardt arbeid og pågangsmot. Deres ønske om å klatre i det sosiale hierarkiet overføres så til barna gjennom holdninger og forventninger om at barna skal sette seg høye mål og gjøre sitt beste i skolesituasjonen. Forventningene vil være effektive i den grad barna er klar over hva foreldrene har ofret for å gi etterkommerne en bedre sjanse. Bashir oppsummerer dette fint: *(..) moren og faren min har jobbet veldig hardt da. De hadde tre jobber til tider for at vi skal få et bra liv her (..) så det å bare gå gatelangs og bare tenke på seg selv det føles ikke riktig. Det føles riktig å gjøre noe med de [utdannelses] mulighetene man har her i Norge*”.

Mange av informantene gir altså uttrykk for at foreldrene har jobbet hardt for å gi familien bedre muligheter. Det at foreldrene har jobbet hardt kan være et uttrykk for at de ønsker å klatre i det sosiale hierarkiet. Mange av informantene ser ut til å være klar over hva foreldrene har ofret for dem, de ser ut til å jobbe svært hardt med studiene, og mange ønsker å benytte seg av de utdanningsmulighetene de har i Norge.

4.2 Foreldres forventninger

Foreldres forventninger og utdanningsambisjoner er aspekter av sosial kapital som har blitt knyttet opp til skoleprestasjoner og utdanningsvalg (Coleman, 1988; Lauglo, 2000; Modood, 2004). I boken *”Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education”* hevdes det at de minoritetselvene som har akademisk suksess, kommer fra hjem med høye forventninger til barna (Nieto, 1992:242). Har foreldrene noen forventninger til mine informanter? Og har det i så fall påvirket deres utdanningsvalg?

Coleman (1988:95) hevder at sosial kapital blant annet kan fremtre som forpliktelser og forventninger. Et flertall av informantene mine gir uttrykk for at foreldrene har en klar forventning om at de skal ta en høy utdanning. Foreldrenes utdanningsambisjoner ovenfor informantene ser ut til å være like høye, uavhengige av foreldrenes utdanningsnivå. Dette er i tråd med internasjonal forskning som har blitt funnet om indere i Storbritannia og i Nederland (Bhachu, 1985; Niekerk, 2002). Foreldrene til Bashir er av dem som har utdanning på videregående nivå. De ser ut til å ha like høye ambisjoner til Bashir, som foreldrene til de informantene som har utdanning på universitetsnivå. Bashir sier: *” Ja.*

Moren og faren min forventet at jeg skulle ta høyere utdanning. Det var ikke noe snakk om å begynne å jobbe etter videregående, men det følte jeg jo selv også". Parveen sier: "Ja det er veldig forventet i familien at man tar en solid utdanning. For det er ikke noe...man blir på en måte motivert til det hele veien(..)".

Samtidig som et flertall av informantene forteller om en klar forventning fra foreldrene side, er noen opptatt av å understreke at de ikke har blitt presset av sine foreldre. I tillegg fremhever noen av informantene at de selv har vært veldig motivert for å ta en høy utdanning. Med dette viser de at de også er selvstendige individer hvor de er med på å påvirke deres egne utdanningsvalg. Sara sier: "(..) altså, de bare tok det som en selvfølge at jeg skulle gjøre det, fordi jeg ville det så gjerne selv. De har ikke presset meg på noen måte akkurat der..(..). Parveen forteller at hun allerede tidlig hadde bestemt seg for at hun skulle studere medisin eller psykologi. Amrita forteller at hun ikke hadde klart å studere farmasi hvis hun ikke selv hadde ønsket det selv. Taiba sier: "(..) Jeg har vært veldig motivert til å ta høyere utdanning selv, så jeg har aldri følt noe forventningspress, men forventningen har selvsagt vært der (..)". Modood (2004:95) argumenterer for at foreldrene kan bidra positivt til barnas utdanning gjennom å formidle høye utdanningsambisjoner. Videre, forteller han at barna internaliserer tilsvarende eller like ambisjoner som sine foreldre. Ut fra dette, kan det være grunn til å tro at mange av informantene har internalisert foreldrenes utdanningsambisjoner ved at de også selv legger vekt på en høy utdanning, i likhet med sine foreldre.

I artikkelen "*Silent Gratitude: Education among Second-Generation Vietnameses in Norway*" som tar for seg vietnamesiske etterkommeres utdanningssuksess, antydes det at vietnamesisk ungdom anser det som mye viktigere enn majoritetsungdom å oppfylle foreldrenes ønsker når de skal velge utdanning og yrke (Fekjær & Leirvik, under publisering). Wiers-Jenssen (2000:59) finner at det er relativt få norske studenter som mener foreldrene har en stor grad av innflytelse på beslutning om å studere medisin. Blant studenter som har leger i familien er foreldres påvirkning imidlertid mye større. Sahel og Mahan studerer medisin, og de er de eneste av informantene som forteller om et visst press fra foreldrenes side. Sahel sier: "*De ville vel helst at jeg skulle velge lege da. Så, det var egentlig mest på grunn av dem (...)*". Mahan forteller: "(..) Foreldrene mine ville at jeg skulle bli lege. Det har vært helt sånn siden man begynte å snakke om hva man skulle bli. Så det var det å bli lege. Pappa la ikke

skjul på det ". Begge har vært i tvil om studieretningen har vært det riktige valget. Mahan forteller videre:

"Jeg likte ikke tanken på å måtte skjære i lik. Så det ville jeg ikke gjøre. Også var jeg ikke så veldig glad i pasientkontakt. Jeg trodde jeg ikke var innenfor det da. Så jeg hadde sikta meg inn på samfunnskunnskap eller noe sånt. Ja helt til noen måneder før, så begynte jeg å tenke. Fordi pappa stresset det der at jeg faktisk hadde muligheten til å ta det. På grunn av karakterene var så pass at jeg kunne ...jeg lå i sjiktet for å kunne ta det (..)".

Opheim og Støren (2001:134) argumenterer for at minoritetsungdoms utdanningsvalg ofte er påvirket av foreldrenes råd og anbefalinger, og at de ofte har lite kunnskaper om utdanningssystemet. Dette kan føre til at foreldre ønsker at barna skal velge "kjente" studieretninger som for eksempel lege og ingeniør. Dette hevder Opheim og Støren er utdanninger som det er tradisjonelt behov for i arbeidsmarkedet og som gir et relativt høyt økonomisk utbytte. Sahel ser ut til å vektlegge en nok så lik forklaring: *"Jeg tror det har noe med uvitenhet i det indiske samfunnet. Fordi de vet på en måte ikke hva sosiologi er, hvilken jobber du kan få av det og hva slags fremtid det er i det. Så det er på en måte de yrkene som de har hørt om der de tjener veldig godt og er godt respekterte, det er det folk går etter da"*. En annen forklaring på vektlegging av eliteutdanninger kan være karakterer. Dette er noe Mahan blant annet pekte på. Flere studier, der iblant Lauglos (1996:44) rapport om innvandrerungdom i norsk skole, viser at minoriteter får dårligere karakterer på skolen enn majoritetsungdom. De aller fleste av informantene har hatt gode karakterer på videregående skole, som gjør at de har hatt mulighet til å komme inn på elitestudiene. Dette gjør at de har kunnet forfølge foreldrenes og eventuell sine egne ønsker og mål. Noen av informantene forteller at de ønsket å studere en eliteutdanning fordi de hadde gode karakterer, og uavhengig av foreldrenes ønsker. Gagan er en av dem. Han forteller at foreldrene aldri har gitt uttrykk for at han bør eller ikke bør velge ett konkret studie. Gagan hadde først et ønske om å bli politi, men endret studievalget til medisin som følge av gode karakterer på videregående: *"Jeg fikk veldig bra karakterer, også synes jeg var for flink til å gå på politihøgskolen"*.

Coleman (1988:98) hevder videre at forventninger er et resultat av det sosiale båndet mellom foreldrene og barna, som kan muliggjøre prestasjoner som ellers ville være forbundet med høye kostnader. Dette er noen av informantene, og da særlig Sahel et eksempel på: *"(..) På*

den ene siden hadde jeg jo aldri klart å komme inn på medisin hvis det ikke hadde vært for dem. Fordi de på en måte pressa så hardt gjennom videregående da". Han reflekterer videre over de negative og positive konsekvensene ved utdanningsvalget. Han mener han har fått en begrensning i valgfrihet siden foreldrene har tatt utdanningsvalget for han. Portes (1998:16) mener de negative sidene ved sosial kapital kan fremtre som en begrensning av den enkeltes individuelle frihet. Dette er igjen Sahel et eksempel på, men samtidig kan dette også ha ledet til hans gode resultater.

Foreldrene til mine informanter synes altså å ha stor påvirkning på informantenes utdanningsvalg. Så å si alle foreldrene, uavhengig av deres utdanningsnivå, har forventninger og høye ambisjoner til at barna skal ta en høy utdanning. Et fåtall av foreldrene har lagt tydelige føringer på hva informantene skal studere. Noen av informantene legger vekt på at de selv har hatt et ønske og de er selv motiverte til å ta en høy utdanning. Dette kan forstås som om at de er selvstendig individer som har påvirkning på sine egne utdanningsvalg. Men det kan også forstås som om at de har internalisert foreldrenes høye utdanningsambisjoner, gjennom en overføring av positive holdninger til høyere utdanning fra foreldre til barna.

4.3 Oppsummering

Jeg fant altså ut at halvparten av informantene har høy sosial bakgrunn, mens den andre halvpart har lav sosial bakgrunn. Det kan være grunn til å tro at sosial bakgrunn har en viss betydning for informantenes utdanningsvalg, siden halvparten av informantene har foreldre med et høyt utdannings- og lønnsnivå, samtidig som de har en relativ høy yrkesposisjon. Flere studier viser som nevnt at foreldrenes sosiale bakgrunn har stor påvirkning på barnas utdanningsvalg. Men samtidig velger informanter med lav sosial bakgrunn en høy utdanning, og da spesielt en eliteutdanning hvor den sosiale reproduksjonen er svært høy. Det må da være andre faktorer som må være med på å forklare deres utdanningsvalg.

Når det gjelder foreldrenes migrasjonsstatus er det flere grunner til at foreldrene har dratt til Norge. En av de viktigste forklaringene er at de ønsket å få seg jobb, få bedre muligheter for seg selv, samt bedre utdanningsmuligheter for sine barn. Det kan dermed se ut som om mange av foreldrene har et ønske om å oppnå en oppadgående sosial mobilitet for seg selv og

for sine barn. Foreldrene ser ut til å ha jobbet svært hardt for å nå sine mål. Foreldrene uttrykker positive holdninger til utdanning, informantene ser ut til å være klar over hva foreldrene har ofret og de ser ut til å ha internalisert foreldrenes vektlegging av skole. Det kan dermed se ut som om foreldrenes motivasjon for migrasjonen har påvirket informantenes verdsettelse og vektlegging av høy utdanning, noe som igjen kan være med på å påvirke deres utdanningsvalg.

Sosial kapital gjennom foreldres forventninger og høye utdanningsambisjoner kan sies å ha betydning for informantenes utdanningsvalg. De aller fleste av foreldrene, uavhengige av utdanningsnivå, har hatt en klar forventning om at barna skal velge en høy utdanning. Noen av informantene legger selv vekt på at de verdsetter og ønsker selv å ta en høy utdanning. Det er dermed grunn til å tro at de selv også har hatt påvirkning på sine utdanningsvalg. Men det kan også forstås som at de har internalisert noe av foreldrenes høye utdanningsambisjoner.

5 Informantenes oppvekst

Dette kapitlet handler om informantenes oppvekst. Forholdet mellom generasjonene (foreldre og barna), samt ressurser i oppveksten vil danne underkapiteler i dette kapitlet. Disse to faktorene er som tidligere nevnt det andre og det tredje punktet i Portes og Rumbauts (2001:45) teoretiske rammeverk. Under forholdet mellom foreldre og barn vil jeg se på takknemlighet og sammenlikning, samt sosial kontroll. Under punktet om ressurser vil jeg ta for meg lesehjelp, interesse for skolen, søsken og venner. Jeg vil hele tiden forsøke å se hvordan disse temaene kan ha påvirket informantenes utdanningsvalg. Det siste underkapitlet handler om identifikasjon og tilpasningsmåter. Som jeg var inne på i punkt 1.5 er tema om identifikasjon og tilpasningsmåter noe mindre knyttet til informantens utdanningsvalg enn de andre temaene. Jeg har likevel valgt å ta med dette i oppgaven, da dette temaet utgjør en vesentlig del av intervjuene, og siden det indirekte også har noe å si for informantenes vektlegging av utdanning.

5.1 Forhold mellom generasjonene

Det andre punktet i Portes og Rumbauts (2001) teori går ut på relasjonen (forholdet mellom generasjonene) mellom foreldre og barn. Dette er et viktig forhold som de hevder kan påvirke minoritetsgruppers tilpasning. I forhold til min studie kan dette ha påvirkning på informantenes utdanningsvalg.

5.1.1 Takknemlighetpraksis og sammenlikningskultur

Leirvik (2004:107,108) skriver i sin mastergradsoppgave om en takknemlighetskultur eller praksis som eksisterer i det vietnamesiske miljøet i Norge. Kulturen kan forstås som en norm som er forankret i relasjonen mellom foreldre og barn. Denne kulturen mener hun kan være med på å forklare minoriteters utdanningsvalg (Leirvik, under publisering). Det å vektlegge skole, gjøre det godt og ta en høyere utdanning er handlinger som symboliserer ungdommenes takknemlighet eller kjærlighet til sine foreldre. Det at barna velger å ta en høy utdanning kan videre settes i sammenheng med at foreldre blir stolte og at foreldre ikke taper ansikt eller føler skam i sin omgangskrets med personer av samme etnisk opprinnelse.

Foreldrene vil også kunne få respekt fra omgangskretsen hvis barna lykkes i utdanningssystemet. Dette kan ses som et symbol på foreldrenes vellykkede oppdragelse (Leirvik, 2004:107). Finnes det en takknemlighetskultur blant det indiske miljøet og har dette påvirket informantenes utdanningsvalg?

Noen av informantene kjenner igjen enkelte trekk ved denne kulturen. Sara og Sahel er noen av dem. Sara forteller: *”Ja. Det er selvfølgelig veldig hyggelig å kunne bidra med noe positivt til foreldrene sine for at de skal bli stolte av deg eller at de føler..jeg vet ikke jeg. Men ja. Jeg tror ikke det er så bevisst, mer sånn ubevisst”*. Når jeg spør Sahel om hvordan familien hadde reagert hvis han for eksempel hadde valgt en snekkerutdanning sier han: *”Nei det hadde vært veldig upopulært for å si det mildt. Jeg tror de hadde gjort sitt for at jeg ikke skulle ha valgt det.. (..) De kunne for eksempel funnet på å si: ”Du bringer skam over familien” eller et eller annet sånt noe”*. Det kan se ut som om foreldrene til Sahel har en relativ negativ holdning til denne typen utdanning. I følge takknemlighetskulturen, kan dette være et uttrykk for at foreldre vil kunne tape ansikt i det indiske miljøet, hvis Sahel hadde valgte en slik utdanning. Å velge en yrkesrettet utdanning, kan også knyttes til at familien muligens vil få et dårlig rykte. I boken *”Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School”* står begrepet om izzat eller ære sentralt blant de amerikanske sikhene. De lærer tidlig at deres atferd ikke bare påvirker deres eget rykte, men også hele familiens rykte (Gibson, 1988a). Ut fra dette kan det å velge en eliteutdanning fremfor en yrkesrettet utdanning tenkes å være med på å bidra til å bevare og opprettholde familiens ære og rykte.

Mange av informantene ser snarere ut til å gi uttrykk for at det eksisterer en sammenlikningskultur i det indiske miljøet. Denne kulturen kan i likhet med takknemlighetskulturen være med på å forklare utdanningsvalg. Sammenlikningskulturen består i at foreldre sammenlikner sine barn med andre barn av samme etnisitet som har lykkes godt i utdanningssystemet. Å sammenlikne eller benytte seg av rollemodeller med samme etnisitet, kan muligens motivere dem til å gjøre det bra på skolen og på den måten være med på å forklare utdanningssuksess (Bhachu, 1985; Leirvik, under publisering; Modood, 2004). Samtidig består sammenlikningskulturen av at familier skryter av sine barn innad i det indiske miljøet når barna gjør det bra i utdanningssystemet. Bhachu (1985:14) finner for eksempel i *”Parental Educational Strategies: The Case of Punjabi Sikhs in Britain”* at foreldrene ofte sammenlikner og konkurrer om barnas skolerresultat og

utdanningskvalifikasjoner innad i det punjabiske miljøet i Storbritannia. Mange av informantene mine får stadig høre fra sine foreldre om indiske ungdommer som har gjort det bra i utdanningssystemet. Noen av foreldrene trekker ofte frem ungdommer som studerer medisin. Sahel sier: *"(..)Det er veldig mye sånt: "ja, sønnen eller dattera til den og den skal bli lege, hva skal du bli?" eller sånne ting. De [foreldrene]snakker veldig mye om det".* Jeg spør om det påvirker han til å ta en høy utdanning, og han svarer: *"Ja det tror jeg (..)".* Daiva sier: *"(..)Det er mye skryt, skryt, skryt. Mesteparten av tiden de voksne snakker på tror jeg faktisk går med på barna og hvor flinke barna er. Og da vil man jo gjerne ha noe å skryte av.(..) Det er veldig vanlig blant alle de indiske som jeg kjenner, at de sammenlikner barna(..) det går i det samme og bli sammenliknet med andre barn og at foreldrene tar det opp som tema hjemme da. "Se på dem som et eksempel"(..). Daiva forteller videre at hun har kranglet mye med familien etter å ha blitt sammenliknet med indiske ungdom som studere medisin: *(..) Og se på dem, de gjør det så bra, hvorfor kan ikke du være sånn? Jeg synes ikke man skal sammenliknes med andre barn og jeg er helt annerledes, så derfor har jeg fått dem til å forstå det(..)".* Gagan forteller at denne formen for sammenlikning utgjør en grunnpilar i det indiske samfunnet. Men han forteller samtidig at sammenlikning også skjer på flere områder i livet, som for eksempel ved hva slags bil man kjøper, hva slags klær man går med, ting man sier og ikke gjør og så videre:*

"Ja i aller høyeste grad. Det er noe du hører helt fra starten av. Det er på en måte grunnpilaren i det indiske samfunnet, og dikterer nesten all atferd. "Hva kommer andre til å si? Vi kan ikke gjøre det her for hva kommer andre til å si? Se på barna hans, han gjør det. Vi kan ikke gå dit i dag, fordi hva kommer andre til å si? Du må gjøre det, du kan ikke gjøre det fordi hva kommer andre til å si?". Så ja, det gjennomsyrrer den indiske tenkningen på så mange flere nivåer enn du tror".

Noen forklaringer som har blitt brukt for å forklare takknemlighetskulturen kan muligens også gjelde for sammenlikningskulturen. En forklaring går ut på at det er forholdet ved selve migrasjonsprosessen som er årsaken. Mange av foreldrene har jobbet hardt og migrasjonen har ofte kostet dem mye. Derfor er det viktig at barna benytter seg av de mulighetene de har fått (Leirvik, under publisering). Bashir er muligens inne på noe av dette. Han mener den skrytingen og sammenlikningen som skjer mellom familier ofte handler om foreldrenes lave sosiale posisjon i det nye vertslandet. Han forteller: *"(..) Jeg tror det er veldig viktig for deres selvtillitt, fordi når man kommer hit til Norge til et nytt land så føler de seg kanskje litt lavt nede og når de ser at barna sine gjør det bra, så har de veldig lyst til å si det..det er i alle*

fall min teori på det". En annen mulig forklaring kan være at barnas høye utdanning vil kunne opprettholde og styrke hele familiens anseelse, rykte og ære (Gibson, 1988a; Leirvik, under publisering). Som jeg vil komme inn på under punkt 6.1.2, ser det ut til å være viktig med høy status i det indiske miljøet. Hvis barna da gjør suksess i utdanningssystemet vil muligens også foreldrene få en forbedret status i det indiske miljøet, dermed kan det å motivere barna gjennom å sammenlikne dem med andre barn være en måte å forbedre familiens status på. Selv om sammenlikningskultur ser ut til å være sentralt i det indiske miljøet, gir Sara uttrykk for at en sammenliknings- og takknemlighetskultur ikke bare er karakteristisk for det indiske miljøet. Dette støttes av blant annet Fekjær og Leirvik (under publisering) og Portes og Rumbaut (2001). Det Sara mener er spesielt for det indiske miljøet er den "skarpe" og direkte måten en sammenlikning gjøres på: *"Indere er jo veldig direkte da. De sier ting rett ut. De pakker ikke inn ting. Det er ikke så mange diplomatiske vendinger"*.

I artikkelen *"Foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet"* vises det hvordan innvandrerungdom og etnisk norske ungdom preges av idealer om kollektivism og individualisme. Fortellingene til ungdommene handler stort sett om hvordan de oppfatter seg selv som selvstendige personer, uavhengig av foreldrenes landbakgrunn. Samtidig er det tydelig at de unge har en internalisert forståelse som gjør at de velger å gjøre slik det er forventet av dem. De gjør det forventede ut fra valg og ikke som plikt. Dette gir dem en følelse av frihet og individualitet (Lidén, 2003:34,35). Amrita og Daiva kan være eksempler på dette. Amrita forteller at hun ikke føler hun "skylder" foreldrene noe som helst. Og hun mener hun har valgt utdanning først og fremst for seg selv. Daiva som etter "mye krig" med foreldrene har fått dem til å slutte med å sammenlikne henne med andre, blir provosert over at foreldrene skal ta æren av at hun har valgt og klart seg så godt på tannlegestudie: *"Jeg gjør ingenting for dem. Nei det er de veldig underforstått med. De får ikke ta kred. for det jeg holder på med. I begynnelsen var det sånn "dattera mi gjør ditten og datten". Det sa jeg at jeg ikke gidder å høre på. Fordi det har ingenting med dere å gjøre. Det er jeg som velger dette her (...)"*.

Det kan være grunn til å tro at takknemlighetspraksis og særlig sammenlikningskultur kan ha påvirket mange av informantenes utdanningsvalg. I tillegg kan den sistnevnte kulturen også ha påvirkning på informantenes valg av eliteutdanninger. Noen av informantene kjenner igjen enkelte trekk ved takknemlighetskultur i det indiske miljøet. Det at noen av

informantene velger en høy utdanning kan knyttes til at foreldrene blir stolte av dem, og man vil også kunne unngå å legge skam på familien ved å velge en eliteutdanning. Et flertall av informantene legger imidlertid vekt på en sammenlikningskultur som ser ut til å eksistere i det indiske miljøet. Mange av informantene får ofte høre av sine foreldre om andre indiske ungdommer som har lyktes i utdanningssystemet. Medisinutdanningene trekkes stadig frem av noen av foreldrene. Det kan dermed være grunn til å tro at dette kan være med på å påvirke deres utdanningsvalg, selv om enkelte informanter gir negativt uttrykk for en sammenlikning. Noen forklaringer på en sammenlikningskultur kan være forholdet ved foreldrenes migrasjonsprosess og familien vil også kunne få stryket sin anseelse, rykte, status og ære hvis barna tar en høy utdanning.

5.1.2 Sosial kontroll

Sosial kapital kan ha positive konsekvenser for informantene slik jeg var inne på i punkt 4.2 om foreldrenes forventninger. Portes (1998:16) argumenterer for at sosial kapital kan ha negative konsekvenser for medlemmene i et tett nettverk, i form av at familiemedlemmer kan begrense den enkeltes frihet. Lauglo (2000:161) finner som nevnt at foreldrenes sosiale kontroll kan være positivt for barnas holdning og engasjement til skolen. Har informantene opplevd noen begrensninger i friheten fra foreldrenes side og har de opplevd noen former for sosial kontroll fra dem? I så fall hvorfor utøver foreldrene denne kontrollen? Og påvirker dette informantene positivt eller negativt i skolesammenheng?

I undersøkelsen ”*Foreldre og barn mellom tradisjonalt og modernitet*”, antydes det at innvandrerforeldres regler med for eksempel innetider er strengere enn for unge med en etnisk norsk bakgrunn (Øia 1999:239). Dette er noe som går igjen i min studie. Et flertall av informantene har opplevd denne formen for sosial kontroll. Slik jeg forstår Amrita, har hun vært pliktoppfyllende opp gjennom sin oppvekst ved at hun har gjort lekser, fokusert på skolen og hun bestemte seg relativt tidlig for at hun skulle ta en høy utdanning. Likevel, forteller hun at foreldrene i hennes ungdomstid var strenge: ”*De er jo mye strengere enn vanligere eller norske familier. Det vil jeg si. Indiske foreldre er mye strengere. I hvert fall med utekulturen og festing og komme hjem seint (..)*”. Hun forteller videre at det var helt uaktuelt for henne å få lov til å være med på leirskole og sommerskole. Sara beskriver sin ungdomstid som en eneste stor konflikt, hvor hun opplevde at foreldrene begrenset hennes

frihet. Dette er i tråd med Portes (1998) sin beskrivelse av de negative konsekvensene av sosial kapital. Sara ville ut og feste og være like seint ute som alle sine venner. Hun var den eneste i sin vennegjeng med en utenlandsk bakgrunn, derfor var det ekstra vanskelig for henne å ikke få lov til å gjøre det samme som sine venner. Øia (2007:34,36) finner at minoritetsjenter oftere opplever en større grad av uformell sosial kontroll enn minoritetsguttene ved at foreldre har oversikt over hvor de er på fritiden, hvem de er sammen med og de kjenner vennene. Dette ser ut til å stemme overens med mine funn, men samtidig forteller de mannlige informantene også om en relativ sterk grensesetting. Mahan forteller at han fikk begrensninger i friheten ved at foreldrene bestemte hvem av vennene han ikke skulle være med. Han fikk ikke lov til å dra på alle steder hans venner skulle dra til og han måtte være med foreldrene når de skulle på indiske familiesammenkomster. Dette er delvis i tråd med Lauglos (2000:160-163) forståelse av sosial kapital, som går ut på at foreldre har kontroll over hvor barna deres er, hva de gjør på fritiden, de kjenner barnas venner og de vet hva slags venner de er sammen med på fritiden. Det Mahan var spesielt overrasket over, er hvordan foreldrenes grensesetting plutselig endret seg fra å være veldig strenge til at han fikk full frihet: ”(..) På midten av videregående, litt før midten av videregående, så bare endra det seg helt. Da var det plutselig... Da var det fra streng til ikke noe. Da kunne jeg omtrent være ute så lenge jeg ville. Det virka som om de skjønnte at de kunne slippe taket, siden jeg gjorde det så bra på skolen (...)”. Et flertall av informantene forteller lite om hvorfor foreldrene har uttøvet ulike former for sosial kontroll. Mahan kan være inne på en forklaring. Foreldrenes sosiale kontroll og det at noen av informantene opplever at foreldrene har begrenset deres frihet, kan ha noe med foreldrenes ønsker om at barna skal fokusere på skolen og utdanning (Krange & Bakken, 1998:385). Dersom barna er sammen med enkelte venner, er seint ute og fester og så videre, kan muligens foreldre frykte at dette fokuset vil svekkes. Lauglo (2000) antyder at det å begrense et barns frihet i ungdomsårene, kan være en forklaring på hvorfor noen innvandrergupper lykkes bedre på skolen enn forventet på tross av at deres sosiale bakgrunn. Siden alle foreldrene ser ut til å ha uttøvet sosial kontroll ovenfor barna, kan det være grunn til å tro at dette har bidratt positivt for mine informanternes fokus på utdanning og skolen. Dette til tross for at mange av dem uttrykker en misnøye ovenfor foreldrenes grensetting.

Alle informantene har altså opplevd ulike former for sosial kontroll i sin ungdomstid i form av strenge innetider, begrensninger i hvem man kan være sammen med, hvor man kan være

og hvilken venner man kan og ikke kan være med og så videre. Noen informanter opplever det som en begrensning i deres frihet. De kvinnelige informantene ser ut til å oppleve en noe strengere grensesetting enn de mannlige informantene. Men totalt sett, opplever begge kjønn ulike former for sosial kontroll av foreldrene. Det kan være grunn til å tro at grensesetting fra foreldrenes side, kan ha sammenheng med deres ønske om at barna skal fokusere på skolen og utdanning. Ved å opprettholde en streng grensesetting kan det tenkes at informantene vil jobbe mer med lekser fremfor å for eksempel bruke mye tid på venner eller feste som gjør at de kan miste fokus på skolen. Det igjen, kan ha konsekvenser for seinere utdanningsvalg, da man må ha gode karakterer for å få adgang til eliteutdanninger. Selv om sosial kapital kan oppleves negativt for informantene, kan det være grunn til å tro at foreldrenes sosial kontroll kan ha bidratt positivt for informantene.

5.2 Ressurser i oppveksten

Det siste punktet i Portes og Rumbauts (2001:62) teori, fokuserer på de ressursene informantene har for å konfrontere de barrierene møter. Portes og Rumbaut (2001) legger vekt på at familien og det etniske samfunnet kan ha ressurser som kan være med på å gi suksess i utdanningssystemet. Det kan være grunn til å tro at ulike former for ressurser som leksehjelp, søsken og så videre kan være med på å påvirke mine informanternes utdanningsvalg.

5.2.1 Leksehjelp og utdanningsveiledning

Gjennom å hjelpe barna med skolearbeid, gi råd ved viktige utdanningsvalg og ved å delta på foreldremøter, kan foreldre fungere som en viktig ressurs i barnas skolehverdag (Bakken, 2003:69). Denne typen foreldreinvolvering kan kompensere for de eventuelle barrierene informantene måtte møte i form av for eksempel diskriminering. Har informantene fått noe leksehjelp og utdanningsveiledning av sine foreldre? Har dette eventuelt bidratt positivt i en utdanningsammenheng for dem?

Lauglos (1996:61) studier viser at innvandrerforeldre sjeldnere enn majoritetsforeldre hjelper barna med lekser. Dette er delvis i tråd med hva jeg har funnet. Noen av informantene forteller at foreldrene ikke har hatt mulighet til å hjelpe dem med lekser, men det er også

noen informanter som forteller at foreldrene har hatt mulighet til å hjelpe dem. Gagan fikk ikke leksehjelp som følge av vanskelige familieforhold. Bashir forteller at hans foreldre ikke hadde muligheten til å hjelpe han med lekser, på grunn av foreldrenes mangelfulle kunnskaper om utdanningssystemet. Amrita forteller: ”*Nei kanskje litt. Det var veldig begrensa på grunn av språket. De hadde jo språkproblemer (..)*”. Undersøkelser antyder at foreldre med lav utdanning og dårlige språkkunnskaper har problemer med å involvere seg i barnas skolegang (Gibson, 1995:87). Dette ser ut til å stemme overens med mine funn. De informantene som uttrykker at de ikke har fått leksehjelp av sine foreldre, er primært de med lav sosial bakgrunn. I Pihls (1998:157) rapport om minoriteter i den videregående skolen, finner hun at to tredjedeler av minoritetselevne gir uttrykk for at de har behov for støtteundervisning i et eller flere fag. Hun kommer frem til at behovet for støtteundervisning var størst i engelsk og norsk. Sara gir uttrykk for at hun trengte ekstra hjelp i norsk og realfag. Hun fikk lite hjelp av sine foreldre. Jeg spurte henne om hun fikk hjelp på skolen og hun svarte: ”*Ja men for lite til at jeg var fornøyd da. Jeg skulle ønske jeg fikk mer. Det var på videregående husker jeg. Så nå har jeg faktisk akkurat begynt å gi leksehjelp selv. Fordi jeg synes det var så dårlig..*”

Mahan forteller at foreldre kunne hjelpe han med fag som matte og fysikk, hvis han spurte. Men de sluttet å gi han lekser og følge opp etter noen år på barneskolen, fordi de antok at han var pliktoppfyllende som gjorde det han skulle: ”*Nei det er det..pappa har aldri.. Midt på barneskolen så slutta de å følge meg opp når det gjaldt skole. De passa ikke på om jeg hadde gjort lekser. Eller de ville se hva jeg fikk på prøver og sånn, men ellers så kunne jeg ikke ha gjort noen ting uten at de la merke til det, fordi de bare antok at jeg kom til å gjøre det...*”. Han forteller videre at han ikke orket å spørre faren om hjelp, fordi han da fikk en lang forelesning hvis han spurte. Lauglo (1996:59) finner at den aktive interessen og støtten fra foreldre i forhold til barnas skolearbeid synker ettersom barna blir eldre og mer selvstendige. Dette er en situasjon som muligens kan gjelde i Mahans tilfelle. Taiba er også en av dem som forteller at hun fikk leksehjelp fra foreldrene: ”*(..) Leksehjelpen på barneskolen var ikke fordi det var et uttalt behov for hjelp, men for å pushe litt på grensene og bli enda bedre enn mine klassekamerater*. Taibas uttalelser vitner om en mulig konkurranseholdning blant hennes foreldre, og som videre ser ut til å gå igjen ved noen av informantenes uttalelser. Der er det ofte søsken som konkurrerer eller sammenlikner seg med hverandre. Dette vil jeg se nærmere på under punkt 5.2.3. Trekk ved denne konkurranseholdningen likner som tidligere

nevnt på den sammenliknings- og konkurranseholdning som Bhachu (1985:14) finner i det punjabiske samfunnet. Magan kunne få leksehjelp, men hun hadde ikke behov for det. Familien bodde i India når hun var yngre, og hun forteller om utfordrende leksekrav og en sterk konkurransekultur i den indiske skolen. Moren satt med hennes brødre hver eneste kveld for å hjelpe til med lekser. Magan forteller at man i India må ha hjelp fra foreldre, dersom man skal komme seg gjennom skolen. Hun forteller at pensumet i den indiske skolen ikke samsvarer med indiske barns alder og de får videre store mengder pensum fra de starter på skolen. Hun oppfatter at norsk skolegang er svært lett, sammenliknet med indisk. Hun forteller dermed at hun ikke noe behov for leksehjelp når hun begynte på norsk skole.

Når det gjelder å gi råd ved viktige utdanningsvalg, forteller enkelte av informantene at de har fått rådgiving av foreldre om hvilket fag eller studieretning de burde velge. Magan er en av dem som har fått en grundig veiledning av sine foreldre før hun skulle velge studieretning etter videregående:

”De har spurt meg hva jeg ville. Også har vi diskutert rundt mulighetene. Vi har diskutert rundt tannlege, hva som er ulempene, hva som er fordelene. Vi diskuterte til og med lege, hva som var ulempene, hva som var fordelene. Og farmasi undersøkte vi sammen da, hva det innebar da, selve studiet. Fordi, man vet ikke så mye når man er ferdig etter videregående. Så da undersøkte vi mye på nettet og ja...”

Her ser man at foreldrene aktivt har gått inn for å hjelpe Magan med valg av utdanningsretning, gjennom et inntrykk av rasjonell vurdering av de ulike utdanningsalternativene. Denne vurderingen ser det ut som om flere av informantene har benytter seg av, men ikke alltid ved hjelp av eller påvirkning av foreldrene. Det er elitefagene som oftest blir vurdert. Daiva sier: *”(..) Så først skulle jeg bli advokat, så siviløkonom. (..) så var det noen som foreslo tannlege..jeg husker ikke hvem, men det kom plutselig..hva med tannlege? Det er helesegreier, det er nesten det samme som lege (..)”*. Disse måtene å vurdere de ulike utdanningsalternativene på, kan minne noe om sosial posisjonsteori som nettopp tar utgangspunktet i dette. Sosial posisjonsteori har blitt videreutviklet av Boudon (1974). Han tar utgangspunkt i at det er individet som foretar utdanningsvalget innenfor rammen av familien, og at individet handler innenfor gitte strukturer, men at man også gjør målrettede og til en viss grad bevisste valg. Individet vurderer så fordeler og ulemper knyttet til det å ta utdanning. Spesielt økonomiske og sosiale kostnader og gevinster vurderes, og de vil også variere etter hva slags sosial bakgrunn et individ har (Hansen, 1986). Alle vil også

ønske å oppnå høyest mulig gevinst med lavest mulig kostnader. Selv om teorien tar utgangspunkt i at fordeler og ulemper vurderes ulikt ut fra hvilken sosial bakgrunn man har, kan det se ut som om denne teorien i en viss grad kan brukes på den vurderingene enkelte av informantene foretar seg. Hvis man ser på noen av informantenes utsagn synes det som om utdanningsalternativene springer ut fra ulike bevisste vurderinger som både kan være økonomisk, statusmessig og trygghetsmessige grunner for valgene.

Informantene har altså fått en varierende grad av støtte i form av leksehjelp. Noen informanter gir uttrykk for at foreldrene ikke har hatt muligheten til å gi dem leksehjelp. Noen forklaringer på dette kan være foreldrenes lave utdanning, lite kunnskap om utdanningssystemet og dårlige språkkunnskaper. Andre informanter forteller at de har fått og har hatt mulighet til å få hjelp med lekser av sine foreldre. Et flertall i den sistnevnte gruppen har foreldre med høy utdanning, og de forteller at de som oftest har fått hjelp i ”internasjonale fag” som engelsk, fysikk og matte. Dette er fag som ikke krever noe særlig form for ”norsk” kulturell kapital. Enkelte av informantene har også fått råd av foreldrene før de skulle ta sitt utdanningsvalg. Dette bærer preg av en noe rasjonell og bevisst vurdering av de ulike utdanningsalternativene. Det kan være rimelig å tro at foreldrenes utdanningsrådgivning og leksehjelp har påvirket informantene utdanningsmotivasjon, noe som igjen kan ha indirekte betydning på deres utdanningsvalg (Støren, 2005:89). Selv om ikke alle informanter har fått leksehjelp og utdanningsveiledning fra sine foreldre har de likevel klart seg godt i utdanningssystemet. Det er imidlertid viktig å merke seg at jeg ser på en positivt selektert gruppe som har klart seg godt i utdanningssystemet. Deres utdanningsmotivasjon og prestasjoner kan være preget av at de har mobilisert en ekstra motivasjon og innsatsvilje gjennom hindringer (Bakken, 2003; Fekjær 2006). De som når toppen til tross for ulike hindringer, vil antakelig være de som innehar flest ressurser. Følgelig vil minoritetsungdom som når toppen av utdanningssystemet være en selektert gruppe (Opheim & Støren, 2001).

5.2.2 Interesse for skolen

Selv om noen av foreldrene ikke har hatt mulighet til å hjelpe informantene med lekser, kan de støtte barna på andre måter. I følge Bakken (2003:69) kan foreldre gjennom holdninger og interesse for skolen, vise hvordan de verdsetter utdanning. Hvordan er dette i forhold til mine informanter? Viser foreldrene interesse for deres skolegang? Har dette eventuelt bidratt positivt i en utdanningssammenheng for informantene?

Phil (1998:163) finner at over 60 prosent av minoritetsforeldrene snakker med barna om skolearbeidet hver dag, eller en eller to ganger i uken. Bakken³ (2003:69) finner at majoritetsforeldre er noe mer interessert i sine barns skolegang, enn minoritetsforeldre. Til tross for dette, viser undersøkelsen at mange minoritetsforeldre er svært interesserte i sine barns skolegang. Det vil si at de ofte spør hvordan det har gått på prøver, hvordan de har det på skolen og de er svært interessert i barnas skolearbeid. Et flertall av mine informanter forteller at foreldrene viser stor interesse for deres skolegang, noe som er i tråd med hva Bakken (2003) og Phil (1998) har funnet. Amrita forteller at foreldrene alltid har vært opptatt av å spørre om hvordan det har gått på eksamener. Parveen forteller at moren ringer nesten hver dag for å høre hvordan det går med studiene. Hun forteller at hun også har fått en del økonomisk støtte: *”Jeg har også fått mye økonomisk støtte. Jeg fikk senebetennelse. Da måtte jeg gå til fysioterapeut, og da betalte foreldrene mine. Og nå som jeg ikke har lån og stipend så får jeg hjelp hvis jeg trenger det. Eller jeg vet at jeg alltid kan få hjelp da”*. Daivas foreldre pleier alltid å berolige henne før eksamen, så hun ikke skal kjøre seg selv i det hun kaller for ”stressgrøfta”. Før en eksamen legger foreldrene alt til rette for henne. Videre gir de henne en såkalt ”eksamensdispensasjon”: *(..).Det er så greit, fordi alt er så tilrettelagt for meg. ”Trenger du å bli kjørt, har du lyst til å bli kjørt til skolen da?”*. Jeg kan få det akkurat som jeg vil. Jeg slipper å gjøre husarbeid og alt det der fordi jeg kan..jeg vet ikke .. det er fælt å bruke dem på en sånn måte da..(ler)”. Jeg ber henne utdype dette nærmere og hun sier videre: *”Ja det er et luksusproblem jeg har. At jeg ikke skal lage mat, at jeg ikke skal gjøre husarbeid, og broren min skal ikke ha besøk hjemme. Sånn som de ikke liker da. Så jeg får det som jeg vil”*. Taiba forteller om hvordan foreldrene sitter spente og

³ I undersøkelsen fanger Bakken(2003:69) kun opp ungdommenes opplevelse av foreldrenes oppfatninger. Hvordan ungdommene oppfatter foreldrenes støtte og så videre kan selvsagt avvike fra det foreldrene selv mener.

forventningsfulle sammen med henne før hun skal få en sensur på eksamen. De snakker også om hvordan skoledagen har vært, hvilke temaer hun jobber med, utfordringer hun møter på studiet, hvilken fremtidsplaner hun legger for spesialisering og så videre. Hun forteller at hun også får mye økonomisk støtte. Foreldre betaler gjerne hennes flybilletter hvis hun skal reise på ferie og de kjøper også klær til henne når hun har behov for det.

De aller fleste av foreldrene utgjør en betydelig ressurs i informantenes hverdag ved å vise at de er interessert i barns skolegang. Samtidig gir de informantene oppmuntringer og økonomisk støtte. Å vise interesse og gi andre former for støtte og oppmuntring kan tenkes å kompensere for noen av foreldrenes begrensninger med hensyn til å gi leksehjelp til sine barn. Og, ved å gi dem denne formen for støtte, kan dette også gi uttrykk for at foreldrene vektlegger og verdsetter skole. Dette kan tenkes å øke informantenes utdanningsmotivasjon, noe som igjen kan ha påvirkning på informantenes utdanningsvalg. Det er særlig de kvinnelige informantene i utvalget som forteller at foreldrene har vist stor interesse for deres skolegang ved for eksempel å snakke om skolearbeid, spørre hvordan de har det, oppmuntre dem, gi dem økonomisk støtte og så videre. Dette funnet, ser ut til å være i overensstemmelse med Lauglos (1996:59) studier som finner at jenter opplever foreldrene som mer aktivt støttende og interesserte. I følge Gibson og Bachu (1991:89) forventes det i sikh miljøene i både Storbritannia og i USA at også kvinnene skal komme ut i inntektsgivende arbeid. Utdanning ses som en nødvendighet for å få en bra jobb. Og, en kvinne vil også ha større sjanser for å bli "godt gift" dersom hun har en god utdanning. I tillegg vil en utdanning ha positive virkninger for familien og fremtidige generasjoner. Dette kan være en mulig forklaring på at foreldre særlig oppmuntrer sine døtre.

5.2.3 Søsken

Det er gjennomført lite forskning på søsken og venners påvirkning på utdanningsvalg. Men jeg vil likevel forsøke å trekke inn studier som kan være relevante for disse temaene. I boken *"De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrenes betydning"* argumenterer det for at eldre barn ofte kan få en særlig posisjon som rollemodell for yngre barn (Frønes, 1998:162). Har informantenes søsken vært rollemodeller for dem? Tar deres søsken noe utdanning? Utgjør informantenes søsken noe ressurs for dem og i så fall hvordan?

Alle søsknene til mine informanter, som har mulighet til å være i gang med en høyere utdanning har en utdanning på enten universitets- eller høgskolenivå. Noen få av søsknene har valgt å satse på en eliteutdanning i likhet med sine søsken. Kun en informant har en bror som ikke har utdanning. Dette skyldes sykdom.

De aller fleste av informantene har kun yngre søsken. Av den grunn er det mange av informantene som har gitt sine yngre søsken leksehjelp. Taiba forteller at hun har hjulpet sine yngre søstre med forskjellige fag frem til midten av videregående. Sahel har gitt sine søstre leksehjelp, men han forteller at han er utålmodig: *”Nei de fikk hjelp av meg noen ganger. I matte og fysikk og sånne ting. Men jeg kan ikke si at det var noe god hjelp. Jeg var litt sånn: ”Skjønner dere ikke det?”*. Sahel forteller videre at han likte å konkurrere med sine søstre om å få best mulig karakterer. Magan på sin side opplevde at hun måtte gjøre det like bra på eksamener som sine brødre. Dette kan vitne om en særlig konkurranse- og sammenlikningskultur blant noen av informantene. En slik kultur kan muligens også være med på å motivere og påvirke individene til å gjøre en ekstra god innsats i utdanningssystemet, i form av for eksempel å få like gode eller bedre karakterer enn sine søsken eller ved at man ønsker å ta en utdanning som er på et like høyt nivå som sine søsken. Gagan ser ut til å fungere som en rollemodell for sine to yngre brødre. Den ene har nettopp startet på universitetet og har valgt en eliteutdanning i likhet med Gagan. Han forteller at brødrene forsøker å bli like ”flinke” som han. Begge brødrene sammenlikner seg med sin storebror og mener det blir vanskelig å matche hans skoleprestasjoner og skoleoppnåelse. Gagan forteller at han synes det er slitsomt å forholde seg til brødrenes ”mindreverdigheitskomplekser”, uten at han kommer nærmere inn på en forklarer på dette. Videre forteller Gagan at han har gitt brødrene utdanningsråd og oppmuntringer: *(..) Jeg jobber veldig veldig hardt for å drive dem. Gi gode råd til dem og hjelpe dem med ting (..)*. Han forteller hvordan han gjør dette: *”Kjør på. Kom igjen. Er du dust eller? Du må jobbe!”*. Det kan se ut som om Gagan utgjør en betydelig ressurs for sine søsken gjennom å gi ulike former for støtte. Dette ser ut til å være noe i tråd med hva Dæhlen (2002:30) finner i sin rapport *”Minoritets- og majoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo. Om søkning, påvirkninger og forventninger blant de nye studentene ved profesjonsstudiene”*. Hun finner at langt over 50 prosent av de ikke-vestlige minoritetsstudenter rapporterer at søsken har oppmuntret dem i studievalget. For majoritetsstudenter var dette tallet rundt 20 prosent.

Når en av Saras yngre søsken skulle velge fordypningsfag på videregående, ga Sara henne råd. Hun er nå usikker på om hun har gitt søsteren ”galt” råd og hun ser ut til å oppleve at hun har begrenset sin søsters utdanningsmuligheter:

”(..) Jeg husker at hun hadde veldig lyst til å ta matte på videregående. Sånn andreklasse når du begynner å velge fag. Da sa jeg det rett ut til henne: ” Nei ikke gjør det. Det er ikke noe vits å utsette deg selv for det, fordi du synes det er vanskelig. Og jeg bare: ”Du kommer bare til å synes det er kjempe vanskelig. Kjedelig å ikke få det til da. Det var kanskje dumt av meg. Kanskje jeg egentlig skulle bare støtte opp under det. Jeg aner ikke om jeg gjorde noe rett eller galt. Det var min tanke. Jeg har hjulpet henne med lekser opp igjennom årene. Jeg kunne vite..jeg viste litt om nivået hennes, men jeg tror kanskje hun ville ha godt av å kunne..det er jo kjempe synd om jeg har ødelagt noe også”.

Bashir er en av dem som har fått lite leksehjelp og andre former for støtte fra sine foreldre. Han er den eneste av informantene som har en eldre søster. Det kan tenkes at hans eldre søster kan ha kompensert for foreldrenes noe mangelfulle ressurser og støtte: *”Nei jeg kan ikke si at hun [søsteren] hjalp meg så veldig mye men. Hun var jo selvfølgelig mye eldre enn meg og hun hadde lært meg masse ting bare sånn som skjer til vanlig uten at det er noe formål med å lære ting da. Man lærer masse ting når man er sammen med eldre. Sånn sett så var det veldig lett for meg på barneskolen. Fordi jeg kunne for eksempel snakke engelsk når jeg begynte på barneskolen. Jeg kunne hele alfabetet, jeg kunne telle til ti, fordi jeg hadde lært det av min eldre søster”.* Videre forteller han at hans søster gav han råd om utdanningsretning når han var ferdig med videregående. Hun anbefalte han å velge realfaglig retning etter videregående, fordi det ville gi ham gode jobbmuligheter.

Informantene ser altså ut til å utgjøre en bydelig ressurs for sine yngre søsken. Mange informanter hjelper søsken med lekser, de oppmuntrer dem, gir dem råd og så videre. Det ser dermed ut til at det eksisterer et sterkt bånd mellom søsken, og som gjør at yngre søsken kan dra nytte av de ressursene eldre søsken innehar. Dette synes å være i tråd med Colemans (1988) vide definisjon av sosial kapital som handler om de fordelene man kan ha av sterke bånd. Noen av informantene ser ut til å være rollemodeller for søsknene ved at de for eksempel ser ut til å ville ta en tilsvarende utdanning som dem. Videre ser det ut som om det er en konkurranse- og sammenlikningskultur blant noen av søsknene, som blant annet går ut på at man konkurrerer om karakterer og hvor man sammenlikner seg med søsken med hensyn til utdanningsnivå. Denne kulturen kan naturlig nok være med på å påvirke

informantenes skoleprestasjoner og som videre kan gjøre at de kan sikte høyt i utdanningssystemet. Ressurser som leksehjelp og oppmuntring kan også tenkes å påvirke søskens utdanningsmotivasjon og påvirke utdanningsvalg indirekte gjennom de ulike formene å få støtte på.

5.2.4 Venner

Det kan tenkes at venner kan ha noe av den samme funksjonen som søsken. Studier viser at venner er viktig for et individs skoleprestasjoner og om en liker og trives på skolen (Epstein, 1983; Ryan, 2000). Fungerer venner som en ressurs i informantenes skolehverdag og har de hatt noe påvirkning på informantenes utdanningsvalg?

Det er ingen av informantene som har fortalt at de har fått leksehjelp av venner, og svært få av dem forteller at venner har hatt betydning for deres utdanningsvalg. Sara mener at vennene ikke hadde noe å si for hennes utdanningsvalg. Men hun legger til at venner fungerer som en god støtte i forbindelse med eksamener. Hun mener også venner har stor betydning for at hun ikke har følt seg ensom og alene på studiet. Daiva hadde allerede bestemte seg tidig for at hun skulle ta en høy utdanning, uavhengig av venners påvirkning. Mahan legger heller vekt på foreldrenes betydning på sitt utdanningsvalg: *”Venner? På studiet hadde det lite betydning. Det var noen venninner som tok studiet sammen med meg. Det har vært veldig lite. Jeg kjente ingen da jeg begynte. Så det hadde ikke noe særlig betydning. Egentlig ikke. Nei det var veldig uavhengig av det. Da var det mest av hva foreldrene ønsket ja..”*. Ut fra informantenes uttalelser, kan det dermed være rimelig å anta at foreldrenes påvirkning på informantenes utdanningsvalg, er større en venners påvirkning.

Gagan er en av informantene som fikk lite støtte med leksearbeid samt andre former for støtte fra foreldrene. Han har motsatt erfaring med hensyn til venner, enn de andre informantene. Gagan forteller at han fikk dårlige karakterer på ungdomskolen, men han fikk svært gode karakterer på videregående. Han begrunner det med at han kom inn i en vennegjeng som ønsket å gjøre det bra på skolen. Det var også der han møtte sin bestevenn som han nå regner som familie. Gagan forteller om et tett og nært vennskapsbånd: *”(..) Jeg møtte kameratene mine tidlig på skolen, vi dro i kantina og koste oss og var der til seint. Også gikk vi på pub og drakk øl og gikk ut..(..)*. Han forteller at kameratgjengen har hatt stor

betydning for at han valgte å satse på utdanning, men samtidig hadde de ingen påvirkning på hans valg av utdanningsretning. Venners støtte kan i tilfeller fungere som et sikkerhetsnett for mange unge som opplever kriser eller når familie eller skole ikke kan møte deres behov (Stanton-Salazar & Spina, 2005). Gagan forteller at han levde i en familie med vanskelig familieforhold og lite kommunikasjon. Det kan dermed tenkes at venner har kompensert for foreldrenes noe mangelfulle oppfølging og støtte.

De aller fleste av informantene forteller at venner har hatt liten betydning for deres utdanningsvalg. Dæhlen (2002:29) ser på i hvilken grad venner oppfattes å være en viktig del av livet for majoritets- og minoritetsstudenter. Hennes resultater tyder på at minoriteter i mindre grad enn majoriteter vurderer venneforhold som svært viktig. Men hun understreker at både majoritets- og minoritetsstudentene vektlegger betydning av venner. Mine informanter vektlegger at venner er av betydning: De motiverer hverandre, støtter hverandre og gjør så at man trives bedre på skolen. Samtidig tolker jeg de dit hen at foreldre og søsken har større påvirkning på informantenes utdanningsvalg enn venner.

5.3 Identifikasjon og tilpasningsmåter

Hva slags identitet og tilpasningsmåte en minoritetsgruppe utvikler i et nytt land, kan fortelle mye om hvordan denne gruppen generelt lykkes i samfunnet (Portes & Rumbaut, 2001; Portes & Zhou, 1993). Tilpasningsmåte og identitet kan i den forbindelse også knyttes opp til hvordan minoriteter lykkes i utdanningssystemet. Gibson (1998:623) antyder at det er en sammenheng mellom suksess i utdanningssystemet og en tilpasningsmåte hvor etterkommere bevarer foreldrenes verdier, tradisjoner og identitet samtidig som de tar opp vertslandets kultur, verdier, identitet og tradisjoner. Hvordan forholder dette seg i forhold til mine informanter? Klarer de å balansere mellom to kulturer? Og kan dette være med på å påvirke deres utdanningsvalg?

Når jeg tar for meg norske og indiske verdier, tradisjoner, kultur og identitet, vil det først og fremst være informantenes forståelse og innholdsmessige definisjon av disse kategoriene som er i fokus. Til tross for dette, kan det være greit å gjøre kort rede for noen definisjoner av kultur og identitet. Kultur er et problematisk begrep som kan ha mange ulike definisjoner. Kultur kan for eksempel defineres som: "et system av arvede konsepter uttrykt i

symbolske former gjennom hvilke mennesker kommuniserer, vedlikeholder og utvikler sin kunnskap om og holdninger i forhold til livet” (Geertz, 1973:89). Ut fra dette kan man si at kultur vil være det som gir våre sosiale handlinger mening. Etnisk identitet kan knyttes opp til hudfarge, religion, språk, klesdrakt eller tradisjon. Begrepet kan videre operasjonaliserer med empirisk nærliggende begreper som ‘jeg føler meg som’, som er en subjektiv selvbeskrivelse. Et annet aspekt ved begrepet er: ‘andre definerer meg/min gruppe som’. Dette springer ut av andre sine beskrivelser. Hverdagspraksis refererer til et individs faktiske praksis som for eksempel kan uttrykkes gjennom væremåte, handlinger, klær og kroppsuttrykk (Fangen, 2007:401,402).

I boken ”*Aspects of the Lappish Minority Situation*” tar Eidheim (1987) for seg en etnisk minoritetsgruppes tilpasning til storsamfunn. Han bruker begrepene assimileringstrategi og etnisk inkorporering på den samiske befolkningen. Med strategi mener han at individet er aktivt handlende. Fangen (2006:7) går bort fra strategibegrepet. Hun argumenterer for at det ikke alltid er slik at en minoritetsgruppe bevisst velger noen av disse strategiene. Ofte kan de ulike tilpasningsmåtene være det eneste alternativet for en gruppe. Fangen (2006:8) legger videre til en tredjetilpasningsmåte som hun kaller hybridisering. Jeg vil dermed ta i bruk alle disse tre begrepene for å få forstå mine informanternes tilpasning til det norske samfunnet. De tre tilpasningsmåtene assimilering, etnisk inkorporering og hybridisering vil bli presentert der hvor jeg knytter de opp til mitt empiriske materiale.

5.3.1 Etnisk inkorporering og indisk tilhørighet

I følge Eidheim (1987) er etnisk inkorporering en kollektiv tilpasningsform, i motsetning til assimilering som er en individuell. Etnisk inkorporering innebærer å understreke sin etniske tilhørighet og se seg selv som del av den etniske gruppen (Fangen, 2006). Noen av informantene opplever seg som mer indiske enn norske og de er mer opptatt av å ivareta og beholde indiske tradisjoner, væremåte og kultur fremfor det norske.

Taiba opplever seg som mer indisk enn norsk, og hun identifiserer seg mest med den indiske kulturen: ”(..) *Jeg føler dog at jeg identifiserer meg selv mest med den indiske kulturen, fordi det er dens verdier jeg har tatt til meg i størst grad. De verdiene vil jeg videreføre til mine barn i fremtiden.*” Hun forteller videre at hun er opptatt av å kunne det indiske språket, ta del

i kulturen som å dra til tempelet, delta på religiøse feiringer, og se på indiske filmer. Hun drar ofte til India for å besøke slektninger og familie og hun har lært å lage indisk mat. Mange av informantene ser ut til å legge vekt på et tett etnisk nettverk, som også kan være positivt for en oppadgående sosiale mobiliteten (Portes & Zhou, 1993). Amrita er en av dem som beskriver et tett og nært familieband, hvor hun legger vekt på det indiske familiesammenholdet. Hun forteller at hun mener indere er veldig opptatt av å involvere familie og venner, samtidig som man tilbringer mye tid sammen: *(..) Jeg føler på en måte at det ikke er en veldig ensom kultur. Alt skal liksom feires ..*. Mange informanter har foreldre som ønsker at barna skal opprettholde indisk verdier, tradisjoner og kultur. Amrita forteller: *”Ja det synes jeg. De har vært veldig opptatt av at jeg skal lære meg den indiske kulturen (..) det har vært igjennom språket først og fremst. At vi har lært oss språket, det indiske språket og kulturen ved at vi har reist til India. Snakket indisk, bevart tradisjoner. Ja”*. Dette ser ut til å være i tråd med funn som er funnet i en rapport som handler om gjensidig påvirkninger og relasjoner blant ungdom i Oslo. Et klart flertall i denne undersøkelsen, det vil si over 70 prosent av minoritetsforeldre mener det er viktig at barna skal leve etter hjemlandets kultur og tradisjon (Øia & Vestel, 2007:52).

Som vi altså ser her, er det for noen informanter mer viktig å bevare sin indiske identitet, kultur og tradisjoner fremfor det norske. Samtidig ser det ut som om det er viktig for mange av foreldrene at barna skal ivareta indisk kultur og tradisjoner.

5.3.2 Assimilering og norsk tilhørighet

Assimilering kan forstås som en prosess hvor den enkelte inntar majoritetskulturens identitet (Eidheim, 1987:68). Fangen (2006:10) modifierer Eidheims begrep. Hun forstår assimilering som en variant, hvor en etnisk gruppe søker i retning av en norsk tilhørighet. Dette kan uttrykkes gjennom væremåte som assosieres med denne identiteten som for eksempel det å gå ut på norske utesteder. Tilpasningsmåten innebærer også en svak unngåelse av atferdsmønstre som er typiske for den etniske gruppen og en distansering fra folk som de regner for å være mer stigmatiserte enn dem selv. Et fåtall av informantene søker seg i retning av eller inntar kun en norsk identitet og et fåtall er opptatt av å orientere seg mest mot norske verdier, væremåte og tradisjoner. Det er ingen av foreldrene som ser ut til å mene at barna kun bør orientere seg mot norske verdier, tradisjoner og væremåte.

Daiva kan være et eksempel på en av de informanter som søker seg i retning av assimilering. Identifisering kan oppfattes som en livslang prosess, som stadig er i endring gjennom indre og ytre dialektikk mellom blant annet egne identifiseringer og andres identifiseringer (Jenkins, 2006). Daivas identitet ser ut til å ha vært i endring: *”Før så ville jeg ha sagt at jeg følte meg mer indisk. Nå vil jeg påstå at jeg føler meg mest norsk (..)”*. Hennes foreldre har lenge forsøkt å introdusere henne til den indiske kulturen gjennom å ta henne med til indiske fester og festivaler. Hun gir inntrykk av å ikke være særlig begeistret for dette. Hun forteller videre at hun har hatt konflikter med sine foreldre, delvis på bakgrunn av ulike verdier og holdninger: *”(..) Fordi vi [hun og foreldrene] kolliderer på mange synspunkter. Jeg er jo født og oppvokst her. Jeg er vant til samfunnet jeg ombringes av, og det gjør ikke de i samme grad. Så det er egentlig en kollisjon der. Det er det. Om å få slektninger på besøk sier hun: ”Heldigvis ikke (..) Jeg synes det blir så overfladisk fordi jeg kjenner dem ikke. Også blir det mer sånn..”Hvor gammel er du, hva er det du gjør nå?”.. Det blir veldig, veldig overfladisk. Jeg føler jeg ikke gidder å ha kontakt med folk som jeg ikke kjenner eller som jeg ikke har noe forhold til. Det blir veldig overfladisk”*. Hun forteller videre at hun før var hinduist som sine foreldre, men at hun ikke lenger er troende etter å ha tatt et aktivt valg på videregående: *”Jeg mista interessen da jeg begynte å bli klokere (ler)”*. Videre forteller hun at hun tidligere hadde flest indiske venner. Nå har hun for det meste norske venner. Hun forteller at de har vokst fra hverandre fordi de er svært forskjellige på ulike måter. Som man her ser, legger hun vekt på en norsk identitet, og en assimileringstilpasningsmåte hvor hun ser ut til å distansere seg fra ulike aspekter ved den indiske kulturen.

5.3.3 Hybridisering og kombinasjon av en norsk og indisk tilhørighet

Hybridisering innebærer å søke en balanse mellom vertslandets og opprinnelseslandets identifiseringslementer. Når man følger denne tilpasningsmåten forsøker man eksplisitt å *”balansere mellom to kulturer”* (Fangen, 2006:13). Et flertall av informantene opplever seg som både norske og indiske. De er opptatt av å kombinere indiske og norske verdier, tradisjoner og væremåter. Mange av foreldrene ser ut til å være opptatt av at de skal ha denne tilpasningsmåten. Samtidig er noen av foreldre selv opptatt av å tilpasse seg begge kulturer og tradisjoner.

I litteraturen om tilpasning og identitet, blir ofte det å skulle ”balansere mellom to kulturer” fremstilt som problematisk (Prieur, 2004). Et flertall av mine informanter ser ut til å klare denne balansegangen fint. Få av informantene har hatt identitetskriser og problemer med å skulle velge mellom hva slags verdier man skal ha eller ikke ha. Dette er i tråd med norske studier som blant annet har blitt utført på norsk-pakistanske ungdommer og somaliere i Norge (Fangen, 2006; Østberg, 2003). Mahan er et eksempel på en person som klarer denne balansegangen fint. Han kan verken identifisere seg som utelukkende norsk eller indisk, og han klarer å kombinere både norsk og indisk kultur. Han har videre stor forståelse for de som eventuelt måtte oppleve en identitetskrise, men forteller at han har klart dette fint: ”(..) *For meg var det ikke et problem, men jeg er heldig sånn sett. Jeg har tilpasset meg mye (..)*”. Mahan forteller videre at han egentlig ikke har hatt noe valg med hensyn til sin identitet. Men, han legger samtidig vekt på de positive sidene ved det å være tokulturell, og de fordelene han har i en fremtidig yrkessammenheng:

”(...) Men jeg får jo spørsmålet: hva liker du best? Jeg liker ikke de spørsmålene, fordi det ikke handler om å velge. Jeg har ikke valgt å bli født i India og komme hit. Det har blitt sånn. Og jeg liker begge deler. Det er masse ting ved begge jeg ikke liker. Jeg synes det er spennende. Jeg trives med at jeg har den bakgrunnen jeg har, fordi det kan gjøre at jeg er i stand til å se ting fra veldig forskjellige sider. Når jeg prater med folk med en annen etnisk opprinnelse, så skjønner jeg perspektivet han eller hun ser fra. Jeg skjønner det norske perspektivet. Og det tror jeg er til hjelp i yrket når man snakker med pasienter. Avhenger av hvor man kommer fra, så har man forskjellige holdninger til sykdommen. Sånne ting hjelper veldig.”

Et flertall av informantene som følger en hybridiseringstilpasningsmåte, kan se ut til å ha en kreolsk identitet. De som identifiserer seg på den måten vil selv velge det de ønsker fra de ulike kulturene (Eriksen, 1997:50). Bashir er et godt eksempel: ”*Det er som å få i både pose og sekk – man lærer dobbelt så mye! Og man klarer å skille mellom gode og mindre gode verdier i begge kulturer, slik at man lager sin egen ultimale pakke av hva man vil ha*”. I artikkelen ”*Promoting Academic Success among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue*” ser Gibson (1998:623) på tilpasningsmåtene til punjabiske sikher i USA. Hun knytter deres tilpasningsmåte, som hun kaller for ”*Accommodation and Acculturation without Assimilation*”, til denne gruppens suksess på skolen. Tilpasningsmåten går ut på at foreldre oppmuntret barna til å bli dyktige i majoritetsgruppens kultur, samtidig som de anbefaler barna å holde på sin etniske identitet og motsette seg total assimilasjon. Mange av foreldrene

til mine informanter legger nettopp vekt på at barna skal forfølge denne tilpasningsmåten. Foreldrene til Mahan er et godt eksempel på dette. Mahan forteller at foreldrene er opptatt av at han skal mestrer indisk kultur, samtidig som de er opptatt av at han skal mestre vertslandets kultur, verdier og tradisjoner. Foreldre ser ut til å være veldig glad i naturen og de går ofte på ski. Dette resulterte i at de tvinger Mahan til å gjøre det samme: ” *De har oppfordra meg litt. Gå på ski og alt. De går på ski selv. Ja mye. Mer enn meg, de tvang meg til å gå på ski nesten. For sånne ting har de vært veldig på. De er veldig flinke til å plukke ut det beste fra hver kultur og sette det sammen (..) De liker den norske kulturen om at man er ute i naturen og går tur. De elsker sånne ting (..) Jeg tror generelt mange indere er flinke til å gå langrenn. Eller til å ta tak i skiene da. Jeg kjenner mange som gjør det*”. Det å ta opp trekk fra den dominerende norske kulturen som for eksempel å stå på ski som noen av informantene og som mange i det indiske miljøet ser ut til å gjøre i følge Mahan, kan kalles for positiv ekstern identifikasjon. Begrepet gir uttrykk for at man ønsker sosial integrering med nordmenn (Engen, 1996:85).

Et flertall av informantene opplever altså seg som både norske og indiske. Og et flertall av informantene og deres foreldre mener det er viktig at de følge en hybridiseringstilpasningsmåte hvor de både mestrer indisk og norsk kultur, verdier og tradisjon. Samtidig er noen av foreldre selv opptatt av å tilpasse seg begge kulturer og tradisjoner.

Som jeg var inne på, opplever noen av informantene seg som mer indiske enn norske og de legger vekt på en etnisk inkorporeringsmåte hvor de er mer opptatt av å ivareta og beholde indiske tradisjoner, væremåte og kultur fremfor det norske. Et fåtall av informantene føler seg mest norske enn indiske og de legger vekt på en assimileringstilpasningsmåte hvor de distanserer seg i en viss grad fra ulike aspekter ved den indiske kulturen. Et flertall av informantene legger derimot vekt på å balansere mellom en norsk og en indisk identitet. Samtidig ser de ut til å orientere seg mot en hybridiseringstilpasningsmåte, hvor de er opptatt av å mestre, kombinere og velge elementer fra både norsk og indisk kultur, tradisjoner og væremåte. Mange av informantenes foreldre ser også ut til å være opptatt av at de skal ha kompetanse i begge kulturer. Denne tilpasningsmåten ser ut til å fremme sosial mobilitet, økonomisk- og utdanningssuksess (Gibson, 1998; Portes & Zhou, 1993). Ogbu (1991:12) argumenterer for at de kulturelle modellene til de frivillige minoritetene ikke vil oppleve en innlemmelse i vertssamfunnet som en trussel mot deres identitet. Og at de ikke gir opp sin

egen kultur, men de ser det som hensiktsmessig å benytte seg av majoritetens kultur for å oppnå sine langsiktige mål mot sosial mobilitet. Dette ser ut til å kunne gjelde for mange av foreldrene og som de ser ut til å viderefordre til sine barn.

Som jeg har vært inne på i tidligere kapitler, ser det ut som om foreldrene har en relativ stor innvirkning på informantenes utdanningsvalg gjennom forventninger, sosial kontroll, sammenlikningskultur og så videre. Det virker også som om de ønsker at barna skal lykkes i en utdanningssammenheng og ta i bruk de mulighetene de har i utdanningssystemet. At mange foreldre gir uttrykk for at barna skal tilpasse seg norske verdier, tradisjoner og væremåter kan bety at de ønsker at de skal kunne tilpasse seg utdanningssystemet og passe inn på skolen, samtidig som de muligens ikke ønsker at barna skal skille seg negativt ut fra majoriteten. Å avvike kulturelt og sosialt fra majoriteten på skolen, kan føre til mobbing og trakassering (Gibson, 1998). Ved å tilpasse seg utdanningssystemet, følge regler på skolen, høre på hva læreren har å si og så videre kan dette ha positive virkninger i form av at det kan fremme læring og i form av man kan få gode karakterer. At mange informanter gir uttrykk for en tilpasningsdyktighet og at mange ser ut til å følge foreldrenes anbefalinger om hvordan de burde tilpasse seg, handler kanskje om et ønske om at foreldrene skal bli stolte av dem og verdsette dem. Hvis foreldre og barn verdsetter nokså like verdier og tradisjoner, vil dette kunne styrke det sosiale båndet dem i mellom og muligens føre til et lavere konfliktnivå (Portes & Rumbaut, 2001; Segal, 1991). Foreldrene vil også muligens få en opphøyet status, få en positiv anerkjennelse og muligens ikke tape ansikt i det indiske miljøet, dersom barna ikke avviker mye fra de verdiene og tradisjonene som foreldrene verdsetter og legger vekt på (Bhachu, 1985; Leirvik, 2004).

5.4 Oppsummering

Det kan altså se ut som om takknemmelighetskultur i en viss grad kan være med på å forklare informantene utdanningsvalg. Mange informanter gir imidlertid uttrykk for at det eksisterer en sammenlikningskultur i det indiske miljøet. Den består i at foreldrene stadig sammenlikner dem med andre indiske ungdommer som har lykket i utdanningssystemet. Dette ser ut til å kunne forklare mange av informantenes utdanningsvalg, selv om enkelte av informantene ser ut til å mislike denne formen for sammenlikning.

De aller fleste av foreldrene har uttøvet ulike former for sosial kontroll ovenfor informantene. Denne grensesettingen, kan settes i sammenheng med at foreldrene ønsker at de skal fokusere på skole og utdanning. Ved å opprettholde en streng grensesetting kan det tenkes at barna vil jobbe mer med lekser fremfor å gjøre andre ting. Det igjen, kan ha konsekvenser for seinere utdanningsvalg, da man må ha gode karakterer for å få adgang til eliteutdanninger. De kvinnelige informantene ser ut til å oppleve en noe strengere grensesetting enn de mannlige informantene.

Noen av informantene forteller at de ikke har fått lesehjelp av sine foreldre. De er særlig de informantene med lav sosial bakgrunn som forteller om lite hjelp. Noen forklaringer på dette kan være foreldrenes relative lave utdanningsnivå og dårlige språkkunnskaper. Andre informanter forteller at de har fått leksehjelp i så kalte ”internasjonale fag”. Et flertall av disse informantene har høy sosial bakgrunn. Enkelte av informantene har også fått råd av foreldrene før de skulle ta sitt utdanningsvalg. Dette bærer preg av en noe rasjonell og bevisst vurdering av de ulike utdanningsalternativene. Det kan være rimelig å tro at foreldrenes støtte til leksehjelp og utdanningsrådgiving har påvirket informantene utdanningsmotivasjon.

De aller fleste av informantene forteller at foreldrene snakker med dem om skolearbeid, de spør hvordan de har det, oppmuntrer dem, gir dem økonomisk støtte og så videre. Det kan dermed tenkes at foreldrene på den måten viser at de verdsetter skole og utdanning ovenfor barna. Dette igjen kan tenkes å øke deres utdanningsmotivasjon, som muligens kan gjøre at de ønsker å satse på en høyere utdanning. Det er særlig de kvinnelige informantene i utvalget som forteller at foreldrene har vist dem ulike former for støtte og oppmuntringer. Å

vise interesse og gi andre former for støtte og oppmuntring kan tenkes å kompensere for noen av foreldrenes begrensninger med hensyn til å gi leksehjelp til sine barn.

Søsken ser ut til å være en ressurs for hverandre. Mange informanter hjelper sine yngre søsken med lekser, de oppmuntrer dem, gir dem utdanningsråd og så videre. Det kan se ut som om det eksisterer en sammenliknings- og konkurransekultur blant noen av søsknene. Denne kulturen kan være med på å påvirke informantenes skoleprestasjoner og utdanningsoppnåelse. Ressurser som leksehjelp og oppmuntring kan også tenkes å påvirke søskens utdanningsmotivasjon og påvirke utdanningsvalg indirekte gjennom de ulike formene å gi støtte på.

Venner ser ikke ut til å ha påvirket informantenes utdanningsvalg i særlig grad. Men de kan likevel utgjøre en ressurs, som gjør at de blant annet støtter hverandre, motiverer hverandre og gjør at informantene trives bedre på skolen.

Informantene ser ut til å gi uttrykk for ulike identiteter og tilpasningsmåter. De aller fleste av dem oppfatter seg som både norske og indiske og de ser ut til å orientere seg mot en hybridiseringstilpasningsmåte. Denne tilpasningsmåten ser ut til å fremme suksess i utdanningssystemet. Mange av informantenes foreldre ser også ut til å være opptatt av at de skal ha kompetanse i begge kulturer. At mange foreldre gir uttrykk for at barna skal tilpasse seg til disse to kulturrene kan bety at de ønsker at de skal kunne tilpasse seg utdanningssystemet og passe inn på skolen. Å tilpasse seg utdanningssystemet kan ha positive virkninger, i form av at det fremmer læring, og ved at man kan få gode karakterer. At mange informanter gir uttrykk for en tilpasningsdyktighet og at mange følger foreldrenes anbefalinger om hvordan de burde tilpasse seg, handler kanskje om et ønske om aksept og anerkjennelse. Foreldrene vil muligens også få en opphøyet status, få en positiv anerkjennelse og muligens ikke tape ansikt i det indiske miljøet, dersom barna vektlegger de samme verdiene og tradisjonene som sine foreldre.

6 Utdanningsvalg

Dette kapittelet handler om hvilke faktorer informantene legger vekt på når de forklarer sine valg av eliteutdanninger. Jeg vil først i kapittelet skissere opp de ulike momentene informantene legger vekt på ved valg av eliteutdanningene, før jeg til slutt vil oppsummerer kapittelet. Når jeg spør informantene om hva de har lagt vekt på ved sitt utdanningsvalg, kommer de med flere og sammensatte grunner. Jeg vil ikke gi en uttømmende liste over alle momentene de har vektlagt. Jeg har heller ikke bedt dem om å gradere hvor viktig eller mindre viktig de ulike faktorene er. Jeg vil kun skissere noe av det informantene la mest vekt på i intervjuene.

6.1 Begrunnelser for valg av studieretning

Flere studier viser at minoritetsungdom oftere enn majoritetsungdom velger naturvitenskaplige og tekniske fag, og at de i mindre grad velger undervisningsfag (Dæhlen, 2000:88; Opheim & Støren, 2001:128). Schou (2006:103) finner at studenter med en indisk bakgrunn velger utdanningsretninger som medisin, odontologi og psykologi langt oftere enn de med for eksempel etnisk norsk, pakistansk og vietnamesisk bakgrunn. Ut fra dette kan det være interessant å se på hvilke momenter informantene legger vekt på når de skal forklare sine valg av eliteutdanninger. Forteller de at de opptatt av høy lønn og status? Er de mer opptatt av fritid og selvutvikling, eller er det andre faktorer de vektlegger?

De ulike faktorene informantene kommer inn på kan sorteres og systematiseres ut fra Ingelhart's (1990:66,162) skille mellom postmaterielle og materielle verdier. I boken *"Culture shift in Advanced Industrial Society"* argumenterer han for at i de samfunn som har hatt en sterk økonomisk vekst og hvor befolkningen opplever å ha trygge sosiale forhold vil det skje en endring fra materialistiske til postmaterialistiske verdier. Endringen vil foregå ved at materielle verdier nedprioriteres til fordel for å kunne arbeide med interessante oppgaver hvor individet føler at man får realisert seg selv. I land som ikke har hatt en slik økonomisk vekst, vil materialistiske verdier være gjeldende; som økonomisk og materiell trygghet og en kollektivistisk tankegang. Disse verdiene kan sies å være preget av en instrumentell nyttetenkning. Postmaterielle verdier legger derimot vekt på frihet, individualitet, tilhørighet,

selvrealisering, livskvalitet og interesse. Verdiene vil først og fremst endre seg mellom generasjonene, slik at yngre generasjoner som er vokst opp i økonomisk trygghet vil ha en større grad av postmaterialistiske verdier.

6.1.1 Høy lønn

Vaglum, Wiers-Jenssen og Ekeberg (1999) har analysert alle medisinstudenters motiver på medisinstudiet på fire norske universiteter høsten 1993. De finner at muligheter til god inntekt, yrkets anseelse og status tillegges relativt liten betydning når de skal begrunne hvorfor de studerer medisin. I mitt materiale derimot, synes høy lønn å være viktig. Men mange informanter forteller at det særlig er foreldrene og det indiske miljøet som er opptatt av at en utdanning bør gi høy lønn.

Parveen sier: ” (...) *Du får en jobb når du er ferdig utdanna og du er garantert høy inntekt da (...) å ha god inntekt og ta høyere utdanning og status, det er jo noe som de [foreldrene] tenker er viktig tror jeg. Det henger jo veldig igjen (...)*”. Sara mener den indiske mentalitet handler mye om å tjene penger: ”*Så det var egentlig den tanken der, at jeg synes det var mye greiere. Tar du en høy utdanning særlig innenfor lege, farmasi og så videre så kan du tjene gode penger. Det er selvfølgelig på en måte som en indisk mentalitet da, at man skal tjene mye penger. (ler)*”. I USA undersøkte Song og Glick (2004:1403) hvilke faktorer som påvirket fagvalgene til asiatiske minoriteter. De antyder at de velger de fagene som gir høyest begynnerlønn. I mange asiatiske kulturer er det et sterkt fokus på kollektive verdier, og en beslutning om utdanning for barna er ofte hele familiens beslutning. Barna forventes å kunne forsørge foreldrene i alderdommen og kanskje også hjelpe yngre søsken og andre familiemedlemmer. I en slik situasjon vil fag som forventes å lede til sikre og godt betalte jobber foretrekkes, fremfor fag som kan ønskes ut fra selvrealisering eller personlig interesse. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor mange av mine informanter er opptatt av høy lønn. Som jeg var inne på under foreldres forventninger (punkt 4.2) så man at foreldrene har forventninger om at barna skal ta en høy utdannelse, og at de i noen tilfeller la press på hva slags studieretning informantene skulle velge. Ut fra dette, kan det tenkes at informantenes utdanningsbeslutninger ofte tas innenfor rammen av familien. Ingen av informantene har fortalt at foreldrene direkte forventer at de skal forsørge dem når de blir eldre. Men noen informanter legger vekt på at de både kommer til å bo med familien når de blir eldre, de

kommer til å støtte familien økonomisk når de er ferdig utdannet og hvis det er behov for det, og de forteller at de ikke kommer til å sette foreldrene på sykehjem når de blir eldre. Ut fra dette kan det være grunn til å tro at noen informanter har et ønske om og opplever en viss forventning om å ta vare på sine foreldre. En eliteutdanning med høy lønn kan da virke rasjonelt med dette som formål. Mahan sier: ”(..) *Jeg kommer til å forsørge dem når de trenger det. Ja, det er uten tvil*”. En av de kvinnelige informantene sier: ”(..) *Jeg har ikke tenkt til å sette dem på gamlehjem. Det er jeg fast bestemt på* (..)”.

6.1.2 Status

Bakkens (2003) undersøkelser blant elever på videregående skole, viser at minoritets elever i større grad enn etnisk norske ungdommer ønsker seg til yrker med høy sosial status. Mange av informantene legger vekt på at eliteutdanningene vil gi dem status. I likhet med punktet om lønn, ser foreldrene og særlig det indiske miljøet ut til å legge like stor og kanskje større vekt på status enn informantene selv.

Taiba forteller at status er en viktig grunn for at hun har valgt å studere medisin. Hun forteller videre at det er viktig med høy status i den indiske kulturen: ”(..) *I den indiske kulturen betyr det å ha høy status veldig mye. At barna har høy utdanning er en av flere faktorer som bidrar til å styrke statusen. Derfor oppmuntret foreldre barna til å ta høy utdanning. (...)*. Det kan dermed synes som om familien vil få en statusheving hvis barna velger en god utdanning. Dette kan gjenfinnes i flere studier (Bhachu, 1985; Caglar, 1997). Bhachu (1985:3) hevder at i det punjabiske miljøet er det et kontinuerlig press på familien for å gjøre det bra og forbrede familiens posisjon. Utdanning ses som et middel til å oppnå dette på.

Medisinstudiet ser ut til å være det studiet som er mest attraktivt i det indiske miljøet, for foreldrene, og det er også den studieretningen som er oftest rangert som førstevalget blant informantene. Informantene gir uttrykk for at det er spesielt medisnutdanningen som gir høy status. Leirvik (under publisering) finner en liknende tendens blant sine informanter med pakistansk og indisk bakgrunn. Sahel som fulgte sine foreldres ønsker med hensyn til sitt studievalg, mener det er status å studere medisin, spesielt å studere i Oslo: ”(..) *Det er ikke så mange indere som studerer medisin i Norge da, spesielt ikke i Oslo. Så det på en måte gjør jo at det blir mer status enn å studere i Polen (ler)*”. Når man studerer medisin, mener Sahel

det sier noe om deg som person, samtidig som det ser ut til å gi gode signaler utad: *”Nei, jeg tror det er mer fordi folk vet at du jobber hardt. En ting som man ikke liker er gutter som ...det er mange indiske gutter som ikke gjør en dritt. Flyr ut på byen, selv om de er gift. De sjekker damer og sånne ting. Det synes ikke jeg noe om. Jeg tror man setter pris på hardt arbeid eller sånn at man i hver fall klarer å komme seg noe sted i livet da, og gjøre at indere bli kjent som at de er gode på skolen, eller gjør det bra i samfunnet i det hele tatt.* Slik jeg forstår Sahel, mener han at det er viktig at han opprettholder eller bidrar til å ”heve” indernes rykte i samfunnet. Ved å velge medisin, jobbe hardt, konsentrere seg om studiene og holde seg unna indere med dårlige innflytelse kan dette muligens bidra til å gi et godt bilde av indere utad.

At foreldre, og særlig det indiske miljøet, er opptatt av status og medisinstudiet spesielt, gjør at enkelte informanter tar avstand fra en slik vektlegging. I masteroppgaven til Jensen (2006) som tar for seg ulike minoritetsgrupper i eliteutdanninger, finner hun en liknende tendens. Sara er en av de få av informantene som hverken hadde medisin på sitt første eller andrevalg. Hun forteller at det for foreldre i det indiske miljøet er ”toppen av lykke” dersom barnet har lyst til å bli lege. Hun mener at leger har en overdreven status i alle samfunn. Hun sier videre at det er et svært oppskrytt yrke. Foreldrene til Sara har aldri sagt noe om at hun burde bli lege. Men til tross for dette er hun lei alt ”legefokuset”: *”Også det legestyret var ganske kvalmt rett og slett. Alle skulle presses til å bli det, omtrent om de ville eller ikke. Irriterte meg at folk skulle så innmari..at det var best da. Det var i alle fall ikke noe alternativ. Det var det siste jeg skulle gjøre i verden.”*. Faren til Magan hadde derimot et ønske om at hun skulle bli lege. Jeg spurte henne om hvorfor faren var så opptatt av akkurat denne studieretningen: *”Jeg regner med at det er på grunn av statusen. Fordi han vet ikke hva mine interesser er på en måte. For han var det sjarmen ved å ha en lege i familien (..)”*. Enkelte av informantene ser dermed ut til å ha fått avsmak fra legefokuset og det statusjaget som særlig det indiske miljøet forfekter. Nesten som en motreaksjon ser de ut til å ha tatt avstand fra medisinstudiet, ved å velge et annet fag. Dette viser at informantene også er selvstendige individer som er med på å avgjøre sine egne utdanningsvalg. Likevel velger de en eliteutdanning, som antakelig også vil gi en viss status i det indiske miljøet.

6.1.3 Trygghet

Jobbsikkerhet eller trygghet rangeres relativt høyt blant de norske medisinstudentene (Vaglun, Wiers-Jenssen, & Ekeberg, 1999). Trygghet er også viktig for mine informanter. I tillegg til å legge vekt på høy lønn, legger Sara stor vekt på trygghet når hun skulle velge farmasi. Foreldrene er selvstendig næringsdrivende og hun forteller at de ofte løfter tungt i forbindelse med jobben. Dette gjør at de nå har vondt i ryggen. Sara har ikke lyst på en tilsvarende tung fysisk jobb. Og hun vil heller ikke være selvstendig næringsdrivende på grunn av den ustabile inntekt man ofte har når man starter opp sitt eget firma. Hun sier:

”Ja absolutt. Det synes jeg virker som en belastning. Mentalt eller psykisk. Jeg tror ikke jeg hadde orket å: ”Herregud har jeg nok penger til neste strømgning eller husleie? Eller:” Oi nå går det kjempe bra”. Men fortsatt tenker man at det ikke alltid kan gå bra. Så, jeg tror ikke mine søstre alltid... Jeg tror ikke de husker at det ikke alltid har gått så bra da. Men jeg husker det. Og det er ikke det at jeg ...jeg hadde ..jeg led ingen nød, langt der ifra. Jeg har alltid hatt det jeg trenger, men jeg bare føler at jeg har hatt en del av de bekymringene i mitt hode. Jeg vil ikke ha de bekymringene. Jeg vil bare gå på jobb i morgen og få lønningen min når jeg trenger den. Jeg synes det er et mer behagelig liv, men det er så mange andre som ikke ser det på den måten og jeg blir påvirket av dem og, jeg kan fint snu. Men mens jeg tok valget, så var det tanken. ”

Selv om det å være selvstendig næringsdrivende kan generere høye inntekter, har Sara altså fått kjenne på hvordan det er å ha en usikker inntekt. Dette har gitt henne mange bekymringer, som hun har lyst til å unngå. Å velge farmasi vil dermed være en måte å oppnå trygg inntekt på.

6.1.4 Diskriminering

I følge Portes og Rumbaut (2001:55) er diskriminering på bakgrunn av utseende en av de største utfordringene for utdannings- og arbeidsmarkedssuksess for minoriteter. Alle informantene mine er synlige minoriteter (Rogstad, 2001) som gjør at de aller fleste av dem har opplevd ulike former for diskriminering⁴ eller rasisme i hverdagen. Dette er i overensstemmelse med hva Prieur (2004) har funnet blant sine informanter med ulik minoritetsbakgrunn. Videre, har enkelte informanter også opplevd å bli diskriminert på arbeidsmarkedet i forbindelse med søking på deltidsjobb, og mange ser ut til å forvente at de kommer til å bli diskriminert på dette området. Mange informanter forteller at eliteutdanninger er trygge utdanninger, hvor man er garantert en jobb når man er ferdigutdannet.

Lauglo (1996:45) lanserer ”drivperspektivet” som muligens kan forklare enkelte minoriteters relative suksess i utdanningssystemet. Perspektivet går ut på at minoritetsungdom kompensere for de barrierene de møter ved å være særlig motiverte og ved å jobbe hardere enn majoritetsungdom. Flere av informantene ser ut til å ha et særlig driv, som gjør at de jobber ekstra hardt for å kompensere for den diskrimineringen de opplever eller som de forventer kommer til å oppstå i fremtiden. Mahan er en av dem som har opplevd diskriminering og forskjellsbehandling ved å ikke komme inn på utesteder, han har tidligere fått tilrop på gaten og så videre. Han antar at det er på grunn av hudfargen han blir forskjellsbehandlet. Mahan mener han var i ferd med å utvikle en antiholdning til det norske samfunnet, som følge av stigmatisering og diskriminering fra majoritetsbefolkningen:

⁴ Diskriminering og rasisme, kan definere på ulike måter (Gullestad, 2004; Lien, 1997). Etersom jeg gjennomfører en kvalitativ studie trenger jeg ikke en konkret og presis definisjon av verken rasisme, diskriminering, annerledeshet eller fremmedfrykt. Det jeg ønsker å ta utgangspunkt i er om informantene legger vekt på rasisme når de forklarer sine valg av eliteutdanninger og eventuelt hvordan de forstår dette.

”Da blir jeg provosert. Hadde jeg ikke hatt mange norske venner så ville jeg fått veldig anti-holdninger til det norske samfunnet. Men på grunn av mange gode, nære norske venner og foreldra til de norske vennene så veit jeg at de ikke tenker sånn. Så jeg veit at det er unntaks tilfellene som diskriminerer. Det generelle samfunnet er ikke sånn. Men hadde jeg bare hatt utenlandske venner, så tror jeg at jeg ville ha tenkt at dette er en holdning som mange i det norske samfunnet har. Men det har vært med på å motivere meg til å alltid gjøre det best da. (...)

Blant annet som følge av sine etnisk norske venner, har Mahan klart å snu disse episodene til noe positivt. Fangen (2006, 2009: 98) argumenterer for at minoriteter med et nettverk med venner med ulik etnisitet, og som har høyere utdanning ser ut til å være dem som er i best posisjon til ikke la seg såre av krenkelsene i dagliglivet. Dette kan Mahan være et eksempel på. Diskriminerende episoder ser ut til å ha gjort at han ønsker å jobbe ekstra hardt for å få seg en god utdanning og for å overkomme barrierene. I tillegg har hans far ofte fortalt han at han burde velge en eliteutdanning og at han må jobbe hardere enn majoriteten for å bli akseptert. I undersøkelsen *”All five fingers are not the same”. Identity work among ethnic minority youth in an urban Norwegian context*” hevdes det at erfaringer med rasisme kan føre til at man ønsker å kompensere for sin bakgrunn på ulike måter, ved at man for eksempel ønsker å utmerke seg faglig i klassen for å takle det å ha en annerledes bakgrunn (Andersson, 2000). Hvis man ser på Taiba virker det som om hun opplever seg som annerledes i skolesammenheng. For å kompensere for dette sier hun at hun måtte jobbe hardere for i det hele tatt å bli sett av læreren: ”(..) *I skolesammenheng føler jeg noen ganger at man må prestere litt mer enn sine etnisk norske medstudenter for å utmerke seg*”. Eksemplene med Mahan og Taiba ser også ut til å illustrere de kulturelle modellene til de frivillige minoritetene som Ogbu (1991) skriver om. Her vil man tolke fordommer og diskriminering fra majoritetsbefolkningen som midlertidige problemer som man kan og vil overvinne gjennom å jobbe hardt, lære seg språket og få en vestlig utdanning. Foreldrene mener fordommer og diskriminering mot dem etter hvert vil forsvinne og de oppmuntrer dermed barna til å satse på utdanning.

Det er de mannlige informantene som forteller om flere diskriminerende episoder enn de kvinnelige informantene. Noen i den sistnevnte gruppen forteller at de har opplevd svært lite rasisme. Disse kjønnsforskjellene stemmer overens med det Prieur (2004:117) har funnet. Hun fant at de unge mennenes erfaringer med rasisme var flere, mer omfattende og av en

grovere karakter enn jentenes. Dette mener hun kan henge sammen med at unge innvandrermenn tilbringer mer tid ute på offentlige arenaer enn unge kvinner med samme bakgrunn, eller så kan det være at flere av dem er i miljøer hvor de til en viss grad søker bråk.

Rogstad (2001) ser i sin avhandling *"Sist blant likemenn? Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet"* på ulike minoriteters situasjon på arbeidsmarkedet. Han finner at arbeidsgivere driver systematisk forskjellsbehandling og velger bort arbeidssøkere som har en synlig minoritetsbakgrunn. Dette er noe enkelte av informantene har erfart, og som mange av dem ser ut til å være klar over at de kan bli utsatt for. Å velge en eliteutdanning kan dermed være en strategi for å motvirke dette. Bashir er en av informantene som ønsker seg en sikker utdanning, som gjør at han ikke vil få noen vanskeligheter med å få jobb etter endt utdanning. Han har nemlig hatt erfaringer med diskriminering i forbindelse med søking av deltidsjobb: *"(..) Jeg har opplevd å måtte slite med å få jobb. Jeg trenger ikke si at det er fordi jeg har et fremmedspråklig navn, men det ser jo veldig rart ut at når jeg og en norsk kamerat søker på de samme jobbene, også får de norske vennene mine jobb, også får ikke jeg jobb"*. Sahel forteller at han tror det vil bli lettere å få jobb hvis han velger medisin, siden det allerede jobber mange med minoritetsbakgrunn innenfor denne sektoren: *"Ja nettopp. (..) Det er litt med det å være utenlandsk og være jobbsøker da. Jeg tror det er lettere å få en jobb i helsevesenet fordi det er såpass mange utenlandske som jobber der. Kontra å søke i næringslivet. Der tror jeg det er verre å være utenlandsksøker"*. Videre forteller han at han har opplevd å få anerkjennelse og respekt av etnisk norske som følge av at han studere en eliteutdanning: *"(..) Det var blant annet en jeg jobbet med på en butikk med. Hun var veldig, man kan vel kanskje kalle det rasistisk da. Hun hadde i forkant av da jeg begynte på jobben sagt: "Hvis han begynner her, da slutter jeg". Også skulle jeg få en opplæringsvakt med henne, og dette viste jeg ikke noe om. Jeg fikk vite om det her i ettertid, også var hun veldig uenig da, og: "Gjøre det og det". Hun hadde en veldig dårlig tone mot meg. Også fortalte jeg henne at jeg holdt på å studere medisin, og da var det en annen type låt..."*. Ut fra dette, kan det se ut som om noen av informantene bruker en høy utdanning eller en eliteutdanning som et middel til å kunne hevde seg på linje med etniske nordmenn, og at det er en måte å unngå diskriminering på.

6.1.5 Interesse for faget

I tillegg til høy lønn, status, trygghet og det å unngå diskriminering, legger informantene vekt på andre faktorer når de begrunner hvorfor de har valgt elitefagene. Vaglum m.fl. (1999) finner at begrunnelser som generell interesse for faget og menneskers biologi, samt ønsker om utfordringer er viktig når studentene skal begrunne sine utdanningsvalg. Dette synes også å være viktig for noen av mine informanter. Bashir forteller at han alltid har vært interessert i legemidler og hatt interesse for naturvitenskap. Parveen som var opptatt av høy lønn, legger også vekt på at hun synes psykologi er spennende og interessant: *”Det er ganske mye.. Det er mange spennende teorier og det er interessant å prøve å forstå hvordan psyken fungerer og få et inntrykk av hvordan vi tenker, hvordan vi handler og hvor vi gjør mange feil når vi tenker og tar mange feilslutninger. Prøve å forstå mekanismene bak det er jo kjempe spennende. Og hva er personlighet og hvordan dannes personlighet og sånne ting som det”*. Amrita som studerer farmasi har alltid vært interessert i kombinasjonen helse og mennesker. Hun synes det er spennende å lære om sykdommer, behandling og hvordan mennesker er skapt. Magan har alltid likt kjemi og biologi. Dessuten har hun alltid fått gode karakterer på skolen, og hun hadde dermed lyst til å ta en høy utdanning som var utfordrende. Odontologi var en studie som oppfylte dette kriteriet, samtidig som hun syntes det virket spennende: *”Nei jeg synes det hørtet veldig gøy ut å kunne jobbe med hendene. Jeg liker å jobbe med henda kan du si. Så det var det som var greia”*.

6.1.6 Fritid

Et fåtall av informantene legger vekt på fritid når de begrunner hvorfor de har valgt en eliteutdanning. Daiva er en av dem. Hun mener studie gir henne fritid som hun kan bruke på venner og reising. Daiva hadde hørt at tannleger jobbet fra 08 til 16, og at man i privatpraksis kan velge mellom å jobbe lange og korte dager. Å velge odontologi ville dermed gi henne en fleksibilitet som mange andre studier ikke ville ha gitt henne. Men det var en stund hvor hun var i tvil om det var det riktige valget: *”Ja det var det kliniske arbeidet og få inn fingermotorikken i forhold til borr og sånt. Da følte jeg meg ganske udugelig til å starte med. Da var jeg veldig i tvil, men da vi begynte med pasienter gikk det helt fint. Da koste jeg meg. Så bare akkurat det var den verste perioden. Da var jeg i tvil om det var noe for meg eller ikke. Men så tenkte jeg prøver litt til, hvis ikke det går, så gidder jeg ikke.”*. Nå er Daiva

veldig fornøyd med studiet, og har ingen betenkeligheter om at hun har valgt feil studieretning.

6.1.7 Idealisme – å hjelpe mennesker

Når man velger å utdanne seg til lege, tannlege eller psykolog kan det være grunn til å tro at man har et stort ønske om å arbeide med mennesker, samt å hjelpe mennesker i en vanskelig og sårbar posisjon. Blant studentene på medisinstudiet i Vaglum m.fl. (1999) sin rapport, rangeres muligheten for å jobbe med mennesker, muligheten til å gjøre sosial og humanitær innsats og mulighet til å gi mennesker omsorg høyt. Liknende tendenser finner Wiers-Jenssen (2000:58) i sin rapport om norske medisinstudenter i utlandet. Hun mener dette imidlertid må tolkes innenfor en ramme som viser at det er en tendens til at studentene overestimerer disse ”edle” ønskene. Hun hevder få medisinstudenter ville ha valgt andre helsefagsutdanninger som alternative utdanningsretninger. Hun viser videre til at de aller fleste ville ha valgt sivilingeniør eller realfag hvor man har begrenset mulighet til å jobbe med mennesker og hvor man ikke har mulighet til å gjøre en sosial og humanitær innsats. Svært få av informantene mine har oppgitt idealistiske begrunnelser for sitt studievalg. Som tidligere nevnt i metodekapittelet kan det blant annet være metodologiske forklaringer på dette. Daiva er en av dem som blant annet legger vekt på å hjelpe andre mennesker: *”For meg er det en generell helse, altså hvordan kroppen fungerer i forhold til meg. Altså, hva kan gjøre hvis jeg blir syk? Hva skjer da? Hva er det som hjelper? Det å hjelpe andre gir meg på en måte tilfredshet da. I hvert fall når det kommer til plager. Hvis du klarer å få bort en plage til en person betyr det mye for meg. Det er liksom det med medmenneskelighet (...)*”.

Som jeg har vært inne på ser det ut som et flertall av informantene legger vekt på høy lønn, status og trygghet når de begrunner og forklarer sine valg av eliteutdanninger. Noen av forklaringene på verdsetting av disse verdiene kan være en forventning om diskriminering, en viss forventning om å forsørge foreldrene når de blir eldre, samt forventninger fra det indiske miljøet og familien (Bhachu, 1985; Sletten, 2001; Song & Glick, 2004). Å legge vekt på verdier som høy lønn, status og trygghet kan være et uttrykke for det Ingelhart (1990) kaller materialistiske verdier. Noen informanter ser derimot også ut til å begrunne sine valg med fritid, interesse for faget og det å få mulighet til å utvikle seg selv. Dette ser ut til å

uttrykke postmaterialistiske verdier. Et fåtall legger vekt på idealistiske grunner som å hjelpe mennesker. Ingelhart's skille mellom postmaterialistiske og materialistiske verdier er ikke spesifikt utviklet for å forklare utdanningsvalg, men det kan ha relevans i denne sammenhengen. I følge Ingelhart (1990) blir de materielle oppvekstvilkårene viktige for ens verdiprioriteringer, og nordiske land er i følge Ingelhart blant de mest postmaterialistiske. De aller fleste av informantene er født og oppvokst i Norge, under relative trygge og sosiale forhold. Man ville kanskje forventet at informantene ville ha valgt andre utdanningsretninger enn eliteutdanninger eller at flere av informantene ville ha verdsatt og rangert verdier som selvrealisering, frihet, individualitet, livskvalitet og så videre, høyere enn verdier som økonomisk og materiell trygghet. Men som tidligere nevnt har informantenes foreldre en relativ stor påvirkning på informantenes utdanningsvalg, og de har videre visse erfaringer med materiell utrygghet fra hjemlandet. Som vi så i underkapittelet om foreldrenes migrasjonshistorie, forteller informantene at foreldrene har kommet til Norge, delvis som følge av økonomiske grunner. Og informantene er også klar over hva foreldrene har ofret for dem. Mange foreldre ser videre ut til å være opptatt av utdanningsretninger som gir høy lønn og status. At informantene søker seg til eliteutdanninger og verdsetter verdier som høy lønn, status, trygghet og så videre vil dermed være naturlig, selv om informantene har vokst opp i Norge.

6.2 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på hvilke faktorer informantene legger vekt på når de forklarer sine valg av eliteutdanninger. De legger særlig vekt på materialistiske verdier som høy lønn, status og trygghet. Men postmaterialistiske verdier er også viktig for dem. Det kan se ut som om det særlig er foreldrene og det indiske miljøet som er opptatt og kanskje mer opptatt av disse verdiene enn informantene selv. Medisinstudiet er spesielt attraktivt og prestisjefyllt i det indiske miljøet og for mange av informantene. Trygghet og det å være sikret en jobb etter endt utdanning, er også noe mange informanter legger vekt på. Dette kan blant annet knyttes til mange av informantenes erfaringer med diskriminering. De aller fleste av informantene har opplevd diskriminering og rasisme fra majoriteten, og noen forteller at de har blitt diskriminert i forbindelse med søking på deltidsjobb. Å ta en høy utdanning eller spesielt en eliteutdanning kan være en måte for informantene å unngå dette på. Samtidig som det kan

være en måte for dem å hevde seg på lik linje med majoriteten. Som et resultat av diskriminerende episoder tar de i bruk ulike kompensasjonsstrategier som å jobbe ekstra hardt i forbindelse med studiet.

7 Avslutning

Jeg vil i dette kapittelet forsøke å se på hvilke funn som peker seg ut fra undersøkelsens empiriske materiale, og se dette i lys av relevante teorier. Avslutningsvis vil jeg komme med noen forslag til videre forskning på feltet og komme med noen avsluttende kommentarer.

7.1 Sosial bakgrunn

Mine funn viser at informantene har ulik sosial bakgrunn. Halvparten av informantene har høy sosial bakgrunn og den andre halvparten har lav sosial bakgrunn. Ut fra dette, kan det være rimelig å anta at sosiale bakgrunn har en viss betydning for informantenes utdanningsvalg. Men sosial bakgrunn ser ut til å ha mindre betydning for mine informanternes valg av høyere utdanning, enn det har for andre innvandrergupper av etterkommere med bakgrunn fra Pakistan og Tyrkia, samt for majoriteten (Fekjær 2007a; Hansen, 1999). Som nevnt har noen av foreldrene en relativt lav utdanning på videregående nivå og de har også typiske arbeiderklassejobber som renholder, hjelpepleier og barnehageassistent. At sosial bakgrunn er en mindre viktig forklaring på indiske etterkommeres høye utdanningsoppnåelse, er som nevnt i tråd med forskning utført av blant annet Fekjær (2007a, 2007b) og Modood (2004).

7.2 Sosial mobilitet

Min studie viser at flere av foreldrene har et ønske om oppadgående sosial mobilitet for seg selv og på vegne av sine barn. Dette kan være en forklaring på mine informanternes utdanningsvalg. Det er flere årsaker til at foreldrene har migrert. En av de viktigste forklaringene informantene trekker frem, er foreldrenes økonomisk motivasjon samt ønske om å gi seg selv og barna bedre muligheter. Foreldrene er særlig opptatt av at barna skal benytte seg av de utdanningsmulighetene som finnes i vertslandet. Mange av informantene får stadig høre at de er heldig som får slike muligheter. For å nå målet om oppadgående sosial mobilitet har mange av foreldrene jobbet svært hardt. Noen informanter forteller at foreldrene har hatt opptil flere jobber hver for å klare å etablere seg i Norge. Informantene

ser ut til å være klar over hvor hardt foreldrene har jobbet for å gi familien flere muligheter. Som følge av dette kan det være nærliggende å tro at de har benyttet seg av de utdanningsmulighetene de nå har, de ser ut til å verdsette utdanning og de jobber hardt med studiene. Mine funn ser ut til å være i tråd med Bakkens (2003:27) optimismehypotese. Denne hypotesen forklarer utdanningssuksess, og går altså ut på at foreldrene kan skape en forventning om en viss oppadgående sosial mobilitet gjennom hardt arbeid. Foreldrenes ønske om å klatre i det sosiale hierarkiet overføres så til barna gjennom holdninger og forventninger om at barna skal sette seg høye mål og gjøre sitt beste i skolesituasjonen. Disse forventningene vil i følge Bakken kun være effektive hvis barna er klar over hva foreldrene har ofret for å gi etterkommerne en bedre sjanse. Optimismehypotesen og foreldrenes ønske om oppadgående sosial mobilitet, ser også ut til å kunne benyttes på de av informantene som forteller at foreldrene har kommet til Norge som følge av reiselyst og for den familien som har blitt forfulgt på bakgrunn av sin religion.

7.3 Sosial kapital

Ulike aspekter av sosial kapital er fruktbare begreper som kan forklare mine informanters utdanningsvalg. Colemans (1988) forståelse av sosial kapital som forventninger og sterke bånd, samt Modoods (2004) forståelse av foreldres høye utdanningsambisjoner er svært relevant for å forstå hvorfor informantene velger en høyere utdanning og hvorfor de velger en eliteutdanning. Alle foreldrene, uavhengig av deres utdanningsnivå har forventninger og ambisjoner om at barna skal ta en høy utdanning. Noen av foreldrene har utøvet et visst press på informantene med hensyn til hva slags studieretning de bør velge. Men dette gjelder kun et fåtall av informantene. Noen forklaringer på foreldrenes konkrete studieønsker ovenfor barna kan se ut til å ha sammenheng med informantenes gode karakterer og at noen av foreldrene har relativt lite kunnskap om de ulike studieretningene. Alle informantene har hatt gode karakterer som gjør at de har hatt mulighetene til å velge en eliteutdanning, og som videre gjør at de har hatt mulighet til å oppfylle foreldrenes eller sine egne ønsker og mål. At noen av foreldrene har lite kunnskaper om andre studieretninger som for eksempel sosiologi og læreryrket gjør antakelig at eliteutdanninger vil være et trygt og sikkert valg, hvor ”man vet hva man får”. I følge Modood (2004:95) kan minoritetsgruppers utdanningssuksess blant annet forklares med foreldrenes høye utdanningsambisjoner ovenfor barna. Foreldrene

formidler disse ambisjonene til dem, som i mer eller mindre grad internaliserer de høye utdanningsambisjoner. Selv om samme holdninger og ambisjoner ikke direkte overtas av barna, utvikler de ambisjoner og prioriteringer som er nokså like det foreldrene formidler. Det kan være grunn til å tro at det har foregått en slik internalisering hos mine informanter. Alle verdsetter utdanning og de benytter seg av mulighetene de har i utdanningssystemet. Selv om foreldre har høye utdanningsambisjoner og høye forventninger til barna, er informantene også selvstendige aktører individer, hvor de er med på å bestemme sine egne utdanningsvalg. Noen informanter legger nettopp vekt på at de selv har et ønske og en motivasjon om å velge en høy utdanning. Å studere en eliteutdanning vil sannsynligvis kreve egeninnsats, egenvilje, evne til hardt arbeid og et ønske om å ville studere det konkrete studiet. Forventninger og høye ambisjoner fra foreldre vil antakelig ikke være nok for å gjennomføre slike studier.

Portes (1998:16) forståelse av sosial kapital som begrensninger i den enkeltes frihet fra familiemedlemmenes side, samt Lauglos (2000) forståelse av sosial kapital som sosial kontroll, kan være med på å forklare mine informanters fokus på skole og utdanning. Flere av informantene har opplevd at foreldrene har uttøvet ulike former for sosial kontroll ved å gi dem strenge innetider, de har bestemt hvilke venner de får lov til å være med og ikke være med, hvilke steder de får være og ikke får være og så videre. Både de mannlige og de kvinnelige informantene har opplevd ulike former for sosial kontroll. Men de kvinnelige informantene har opplevd en noe sterkere grad av grensesetting enn de mannlige informantene. Lauglo (2000:161) argumenterer for at foreldrenes sosiale kontroll kan være positivt for barnas holdning og engasjement til skolen. Selv om noen informanter opplever denne grensesettingen fra foreldrene side som negativt, kan være grunn til å tro at det har hatt en positiv effekt på mine informanter, ved at de har fokusert på skolen. Det igjen, kan ha positive konsekvenser for seinere utdanningsvalg, da man må ha svært gode karakterer for å komme inn på eliteutdanninger.

7.4 Takknemlighets- og sammenlikningskultur

Leirviks (2004) beskrivelse av takknemlighetskultur, ser ut til å ha en viss betydning for mine informanternes utdanningsvalg. Det at noen av informantene velger en høy utdanning kan knyttes til at foreldrene blir stolte av dem, og man vil også kunne unngå å påføre familien skam ved å velge en eliteutdanning. Flere av informantene forteller imidlertid om en sammenlikningskultur som ser ut til å eksistere i det indiske miljøet. Sammenlikningskultur består av at foreldre sammenlikner sine barn med andre barn av samme etnisitet som har lyktes godt i utdanningssystemet. Å sammenlikne eller benytte seg av rollemodeller med samme etnisitet, kan sannsynligvis motivere barna til å gjøre det bra på skolen (Bhachu, 1985; Leirvik, under publisering; Modood, 2004). Samtidig består denne kulturen av at familier skryter av sine barn innad i det indiske miljøet når barna gjør det bra i utdanningssystemet. Mange av informantene forteller at foreldrene sammenlikner dem med andre indiske ungdommer som tar en høyere utdanning. Noen foreldre trekker spesielt frem ungdommer som har valgt å studere medisin. Denne sammenlikningen er noen av informantene ikke særlig begeistret over. Likevel, kan det være grunn til å tro at bruken av rollemodeller har vært med på å påvirke informantenes utdanningsvalg. Noen mulige forklaringer på hvorfor foreldrene sammenlikner sine barn med andre barn kan være forholdet ved selve migrasjonsprosessen. Mange av foreldrene har jobbet hardt, og derfor er det viktig at barna benytter seg av de mulighetene de nå har fått. Andre forklaringer kan være at barnas høye utdanning vil kunne opprettholde og styrke hele familiens anseelse (Leirvik, under publisering). Å motivere barna til å ta en høy utdanning gjennom sammenlikning, kan også tenkes å opprettholde og heve familiens rykte, ære og status innad i det indiske miljøet (Bhachu, 1985; Gibson, 1988a)

7.5 Ressurser

Ressurser som leksehjelp, ulike former for støtte, søsken og venner ser ut til å ha påvirkning på informantenes utdanningsvalg- og motivasjon. Når det gjelder leksehjelp, er det noen av informantene som ikke har hatt mulighet til å få dette av sine foreldre. Forklaringer på at noen foreldre ikke kan hjelpe barna med lekser, ser ut til å kunne være deres relative lave utdanningsnivå, lite kunnskap om utdanningssystemet og dårlige språkkunnskaper. De informantene som uttrykker at de ikke har fått leksehjelp av sine foreldre, er i hovedsakelig de med lav sosial bakgrunn. Andre informanter har fått og har hatt mulighet til å få hjelp med lekser av sine foreldre i fag som engelsk, fysikk og matte. Dette er fag hvor det kreves lite ”norsk” kulturell kapital. Enkelte av informantene har fått utdanningsråd av foreldrene før de skulle gå i gang med høyere utdanning. De rådene og vurderingene som er gjort rundt de ulike eliteutdanningsalternativene minner noe om sosial posisjonsteori hvor man bevisst vurderer fordeler og ulemper opp mot hverandre (Boudon, 1974). Det kan være rimelig å tro at foreldrenes utdanningsrådgivning og leksehjelp har påvirket informantenes utdanningsmotivasjon, noe som igjen kan ha indirekte betydning på deres utdanningsvalg (Støren, 2005). Men dette har antakelig ikke vært av avgjørende betydning, siden alle informantene er motiverte for å ta en høy utdanning.

De aller fleste av foreldrene, uavhengig av deres utdanningsnivå er interesserte i informantenes skolegang. Det vil si at de ofte spør informantene om hvordan det har gått på prøver og eksamener, hvordan de har det på skolen, de ringer, gir dem oppmuntringer og mange får også økonomisk støtte. Å gi og vise denne formen for interesse kan tenkes å kompensere for noen av foreldrenes begrensninger med hensyn til å gi leksehjelp til sine barn. Det kan også uttrykkes at foreldrene vektlegger og verdsetter skole og utdanning (Bakken, 2003). Det kan være grunn til å tro at foreldrenes støtte og oppmuntringer har vært med på å øke informantenes motivasjon for utdanning, noe som igjen kan påvirke deres utdanningsvalg. Det er de kvinnelige informantene i utvalget som rapporterer om mest støtte og oppmuntring fra foreldrene. En mulig forklaring på denne kjønnsforskjellen, kan være de positive konsekvensene en god utdanning vil kunne gi for kvinner i sikhmiljøene. Hvis en kvinne får en god utdanning, vil den kunne gi henne en bra jobb, den vil ha positive virkninger for fremtidige generasjoner og hun vil også lettere kunne bli ”godt gift”(Gibson & Bhachu, 1991:89).

Søsken utgjør en betydelig ressurs for hverandre. Mange av informantene forteller at de gir sine yngre søsken leksehjelp, de gir dem utdanningsråd og utdanningsveiledning, samt støtte og oppmuntring. Det ser dermed ut til at det eksisterer et sterkt bånd mellom søsknene, som gjør at yngre søsken kan dra nytte av de ressursene eldre søsken innehar. Dette synes å være i tråd med Colemans (1988) vide definisjon av sosial kapital som handler om de fordelene man kan ha av sterke bånd. Videre eksisterer det en sammenliknings- og konkurransekultur blant noen av søsknene og blant foreldrene. Kulturen går ut på at foreldrene gir leksehjelp til sine barn for at de skal bli bedre enn sine jevnaldrende og at søsken konkurrerer eller sammenlikner seg i mellom med hensyn til utdannelsesnivå eller karakterer. Det kan være nærliggende å tro at denne kulturen er med på å bidra til søskens utdanningsuksess gjennom bedre skoleprestasjoner, og gjennom høy utdanningsoppnåelse og utdanningsmotivasjon.

Venner har ikke påvirket informantenes utdanningsvalg i en særlig grad. De aller fleste av informantene forteller at venner har hatt liten betydning for deres utdanningsvalg. Men venner er viktige for mine informanter: de motiverer og støtter hverandre og gjør at man trives bedre på skolen. Det er kun én informant som forteller at venner har hatt stor betydning for at han har valgt å satse på utdanning. Informanten forteller at han fikk dårlige karakterer på ungdomskolen, men han fikk svært gode karakterer på videregående, da han begynte å være sammen med venner som ønsket å gjøre det bra på skolen. Denne informanten kommer fra en familie med lite kommunikasjon og vanskelige familieforhold, som muligens gjør at vennene har kompensert eller erstattet noe av foreldrenes påvirkningsrolle. Samtidig tolker jeg informantene dit hen at søsken og særlig foreldre har en mye større påvirkningskraft på informantenes utdanningsvalg enn venner.

7.6 Tilpasning

Informantene har ulike måter å tilpasse seg på og det er variasjoner i hvordan de opplever sin identitet. Noen av informantene opplever seg som mer indiske enn norske og de legger vekt på en etnisk inkorporeringsmåte (Fangen, 2006), hvor de er mer opptatt av å ivareta indiske tradisjoner og kultur fremfor det norske. Et fåtall av informantene føler seg mer norske enn indiske og de legger vekt på en assimileringstilpasningsmåte (Fangen, 2006), hvor de distanserer seg i en viss grad fra ulike aspekter ved den indiske kulturen. Et flertall av informantene legger derimot vekt på å balansere mellom en norsk og en indisk identitet. Samtidig ser de ut til å orientere seg mot en hybridiseringstilpasningsmåte (Fangen, 2006), hvor de er opptatt av å kombinere norsk og indisk kultur og tradisjoner. Mange av foreldrene er opptatt av at barna skal ha kompetanse i både norsk og indisk kultur. En tilpasningsmåte hvor man vektlegger og opprettholder begge kulturer kaller Gibson (1998) for "Accommodation and Acculturation without Assimilation". Det er også den tilpasningsmåten som ser ut til å fremme sosial mobilitet, økonomisk- og utdanningssuksess (Gibson, 1998; Portes & Zhou, 1993).

At mange foreldre gir uttrykk for at barna skal tilpasse seg norske verdier, tradisjoner og væremåter, kan bety at de ønsker at de skal kunne tilpasse seg utdanningssystemet og passe inn på skolen. Ved å tilpasse seg utdanningssystemet, følge regler på skolen og høre på hva læreren har å si, vil dette kunne ha positive virkninger i form av å fremme læring og man vil muligens også kunne få bedre karakterer. At mange informanter følger foreldrenes anbefalinger om hvordan de burde tilpasse seg, handler muligens om et ønske om at foreldrene skal bli stolte av dem og verdsette dem. Hvis foreldre og barn verdsetter nokså like verdier og tradisjoner, vil dette kunne styrke det sosiale båndet dem i mellom og man vil også kunne få et lavere konfliktnivå (Portes & Rumbaut, 2001; Segal, 1991). Foreldrene vil også muligens få en høyere status, få en positiv anerkjennelse og muligens ikke tape ansikt i det indiske miljøet, dersom barna vektlegger de samme verdiene og tradisjonene som sine foreldre (Bhachu, 1985; Leirvik, 2004).

7.7 Kulturelle modeller

Ogbu (1991) skille mellom frivillige og ufrivillige minoriteter kan ikke bruke på norske forhold og på mitt materiale. Men hans beskrivelser av de kulturelle modellene til de frivillige minoritetene, kan brukes for å forklare mine informaners utdanningsvalg. Ogbu (1991:11) argumenterer for at de frivillige minoritetene har utviklet en dobbelreferanseramme. Referanserammen tar utgangspunkt i at mennesker som har emigrert har et opprinnelsesland og et vertsland. De sammenlikner det livet og de mulighetene de har i vertslandet med det de har i opprinnelseslandet. De kommer så frem til at de har bedre muligheter i det nye landet. Mange av mine informanter ser ut til å ha en slik dobbelreferanseramme som gjør at de sammenlikner sine utdanningsmuligheter med de mulighetene deres familie og slektninger har i India. De kommer så frem til at de har bedre muligheter enn dem, og de ønsker videre å benytte seg av det utdannelsessystemet kan gi dem.

Videre argumenterer Ogbu (1991:11) for at disse minoritetene har kulturelle modeller hvor de ser på økonomiske, politiske og sosiale barrierer mot dem som midlertidige problemer, som de kan overvinne gjennom å lære seg språket, jobbe hardt og få seg en vestlig utdanning. Fordommer og diskriminering oppfattes som midlertidig, og gruppen vil dermed oppmuntre barna til å satse på utdanning. De aller fleste av informantene har opplevd diskriminering og rasisme. Noen har også opplevd å bli diskriminert på arbeidsmarkedet i forbindelse med søking på deltidsjobb. Dette gjør at informantene ønsker og kompenseres ved å jobbe ekstra hardt for å overkomme disse barrierene, noe som også kan være et uttrykk for mer driv (Lauglo, 1996). Dette drivet kan i likhet med de kulturelle modellene, være med på å forklare mine informaners utdanningsvalg. Å ta en høy utdanning, eller spesielt en eliteutdanning, kan også ses som en måte å motvirke diskriminering på.

7.8 Materialistiske og postmaterialistiske verdier

Flere av informantene legger vekt på materialistiske verdier som høy lønn, status og trygghet når de skal forklare hvilke faktorer de legger vekt på ved sitt valg av medisin, odontologi, psykologi og farmasi. Status og høy lønn er viktig for både informantene, for foreldrene og for det indiske miljøet. En mulig forklaring på at særlig informantene vektlegger og verdsetter utdanninger som gir høy lønn, kan være en viss forventning om å forsørge familien i alderdommen (Song & Glick, 2004). Noen informanter forteller at de vil bo med familien, støtte dem økonomisk etter at de er ferdigutdannet og de ønsker ikke å sette foreldrene på sykehjem når de blir eldre. I en slik situasjon vil fag som forventes å lede til sikre og godt betalte jobber foretrekkes, fremfor fag som kan ønskes ut fra selvrealisering eller personlig interesse. Det fremstår som at det er foreldrene og særlig det indiske miljøet som er opptatt av status. Å ta en høy utdanning eller spesielt en eliteutdanning, kan være en måte å heve familiens anseelse og status på i det indiske miljøet (Bhachu, 1985; Leirvik, under publisering). Medisinutdanningen er den utdanningsretningen som er mest prestisjefyllt og som gir mest status for informantene og innad i det indiske miljøet. Noen informanter tar avstand fra et slikt fokus på medisinstudiet, og enkelte har bevisst valgt bort dette studiet som følge av dette. Trygghet er også viktig for mange av informantene når de begrunner hvorfor de har valgt en eliteutdanning. Trygghet er betydningsfullt for informantene, både i forhold til å være sikret en god lønn og det å være garantert en jobb etter at de er ferdigutdannet. Det sistnevnte kan knyttes til mange av informantenes erfaringer med rasisme og diskriminering.

Noen av informantene legger i tillegg vekt på at de har stor interesse for fagene, og eliteutdanningene gir dem også fritid og utfordringer. Disse verdiene kan sies å uttrykke postmaterialistiske verdier (Inglehart, 1990). Et fåtall av informantene legger vekt på idealistiske motiver som for eksempel å hjelpe mennesker. I følge Inglehart (1990) blir de materielle oppvekstvilkårene viktige for ens verdiprioriteringer. De aller fleste av informantene er født og oppvokst i Norge, under relative trygge og sosiale forhold. Man ville dermed kanskje forvente at informantene ville ha valgt andre utdanningsretninger enn eliteutdanninger eller at flere av informantene ville ha verdsatt postmaterialistiske verdier som for eksempel selvrealisering og individualitet fremfor verdier som høy lønn og så videre. Som nevnt har informantenes foreldre en relativ stor påvirkning på informantenes

utdanningsvalg, og de har videre visse erfaringer med materiell utrygghet fra hjemlandet. At informantene søker seg til eliteutdanninger og at de verdsetter verdier som gir høy lønn, trygghet og status vil dermed være naturlig, selv om informantene har vokst opp i Norge.

7.9 Videre forskning

Selv om det i de seinere årene har blitt gjennomført noen flere kvalitative studier på temaene minoritetsungdom og utdanning, foreligger det fortsatt flest kvantitative studier på dette feltet. Kvalitative undersøkelser har det fortrinn at de klarer å gripe individenes perspektiv, opplevelser og erfaringer slik individene selv opplever og oppfatter dem (Fog, 2004; Thagaard, 2002). Min studie tar blant annet for seg hvordan foreldre, venner og søsken har påvirket informantenes utdanningsvalg. Jeg har ikke tatt for meg lærere og slektingers påvirkning, men det kan være grunn til å tro at også de kan ha en viss påvirkning på informantene. Å innlemme disse i en studie kunne dermed være fruktbart. Liknende studier som den jeg har utført med utgangspunkt i ulike minoritetsgrupper som for eksempel tyrkere, iranere og pakistanere kunne også være interessant å undersøke. Fekjær (2007a) peker som nevnt på at man trenger flere dybdestudier om disse gruppene for å få kartlagt deres utdanningsmotivasjon og -holdninger. Jeg ser på indiske etterkommere i eliteutdanninger, men det kunne være like interessant å se på minoritetsgrupper i utdanninger hvor representasjonen er lav. Slike studier kunne for eksempel være lærer, politi eller andre humanistiske yrker.

I en engelsk studie undersøkes utdanningsprestasjonene til etterkommere med bakgrunn fra Pakistan, Bangladesh og India. I de minoritetsgruppene hvor religion og kulturell praksis tar stor plass i personenes liv, finner man lave skoleprestasjoner (Abbas, 2002). En tilsvarende studie utført i en norsk kontekst hvor man sammenlikner minoritetsgrupper av sikher, hinduister og muslimer eller hvor man ser på religionens betydning på utdanningsvalg og prestasjoner kunne også vært interessant å undersøke.

7.10 Avsluttende kommentarer

Denne oppgaven har fokusert på en minoritetsgruppe som har lykket svært godt i det norske utdanningssystemet. De er dermed en positiv selektert gruppe, som ikke er representativ for den heterogene minoritetsbefolkningen.

Det er mange faktorer som er årsak til at akkurat mine informanter har klart seg så godt. Foreldres forventninger, høye utdanningsambisjoner, deres ønske om sosial mobilitet og støtte, søsken og sammenliknings- og konkurransekultur er noen momenter som har virket positivt inn på deres utdanningsvalg.

Jeg har videre fokusert på indiske etterkommere i eliteutdanninger. Disse utdanningsretningene er spesielt attraktive for indiske etterkommere og velges også oftere av de med minoritetsbakgrunn enn de med majoritetsbakgrunn (Schou, 2006:103). At minoriteter velger disse utdanningene er positivt med hensyn til at de kan være rollemodeller for andre med minoritetsbakgrunn, det kan fremme integrering og det er også viktig at minoriteter får adgang til knappe goder i samfunnet som en interessant jobb, høy lønn, makt og prestisje (Hansen, 1999). Det har blitt rettet en del bekymring rundt den manglende rekrutteringen av minoriteter til blant annet lærer, journalist og politiyrket i Norge (Dæhlen, 2002; Egge, Ganapathy, & Runhovde, 2008). Det er svært viktig å få minoriteter inn i disse yrkene fordi man trenger rollemodeller på disse feltene, yrkene er synlig i det offentlige rom og man får en viss definisjonsmakt i samfunnet når man velger slike yrker. En utfordring vil derfor være å finne gode strategier som gjør at minoriteter velger disse studiene.

Hvis man ser på mine informanternes fremtid, ser den svært lovende ut. Men man har fortsatt lite forskning på hvordan det går med etterkommere etter endt utdanning. Studien "*Høyt utdannede innvandrere etterkommeres møte med arbeidsmarkedet*" tar for seg innvandreres møte med arbeidsmarkedet. Undersøkelsen finner at høyt utdannede etterkommere har større sannsynlighet enn majoriteten for å være uten inntektsgivende arbeid første år etter uteksaminering (Evensen, 2009:185). Om mine informanter vil få jobb etter endt utdanning som samsvarer med deres utdanningskvalifikasjoner er et åpent spørsmål. Hvis det er slik at de ikke får en relevant jobb, vil kanskje det drivet og den positive holdningen til utdanning som de fremviser etter hvert forsvinne. Kanskje vil de bevege seg mot det Ogbu (1991) kaller for ufrivillige minoriteter, og de vil kanskje utvikle en enkel referanseramme som gjør

at de ikke tror det nytter å ta utdanning. Man får håpe at informantenes suksess vil fortsette inn i arbeidslivet.

8 Kildeliste

- Abbas, T. (2002). The Home and the School in the Educational Achievements of South Asians. *Race Ethnicity and Education*, 5(3):291-313.
- Album, D. (1996). *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: TANO A.S.
- Alghasi, S., Fangen, K., & Frønes, I. (2006). *Mellom to kulturer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andersson, M. (2000). "All five fingers are not the same". *Identity work among ethnic minority youth in an urban Norwegian context*. Report 1/2000. Bergen. Senter for samfunnsforskning.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* : Oslo: NOVA Rapport 15/2003.
- Bakken, A., & Sletten, M. (2000). Innvandrerungdoms planer om høyere utdanning - realistiske forventninger eller uoppnåelige aspirasjoner? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 1:27-36.
- Becker, H. S. (1971). *Sociological Work. Method and Substance*. London: Allen Lane The Penguin Press.
- Becker, H. S., Geer, B., Huges, E. C., & Strauss, A. (1961). *Boys in white. Student Culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bhachu, P. (1985). *Parental Educational Strategies: The Case of Punjabi Sikhs in Britain*. Coventry. Research Papers in Ethnic Relations No.3
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley & Sons Inc.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Caglar, A. (1997). Tyska Turker i Berlin. In I. Ramberg & K.-O. Arnstberg (Eds.), *Stadens utkant. Perspektiv på förorter*. Stockholm: Mångkulturelt Centrum.
- Caplan, N., Choy, M. H., & Whitmore, J. K. (1991). *Children of the Boat People. A Study of Educational Success*. Ann Arbor, Mich.: The University of Michigan Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94:95-120.
- Creswell, J. W. (2007). *Second Edition. Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Ltd.
- Dæhlen, M. (2000). *Innvandrere i høyere utdanning. En analyse av rekrutteringsmønsteret for ungdomskullene 1955-75 med vekt på sosial bakgrunn, kjønn og opprinnelse*. Oslo. Hovedoppgave i sosiologi. Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Dæhlen, M. (2001). Sosial bakgrunn betyr mer enn innvandrerbakgrunn. *Samfunnsspeilet*, nr 2.
- Dæhlen, M. (2002). *Minoritets - og majoritetsstudenter ved Høgskolen i Oslo. Om søkning, påvirkning og forventninger blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*: HIO-rapport, nr 7.
- Egge, M., Ganapathy, J., & Runhovde, S. (2008). *Hvitt eller bredt? -rekruttering av minoritetsstudenter til Politihøgskolen*: Oslo. PHS Forskning 2008:2.
- Eidheim, H. (1987) Aspects of the Lappish Minority Situation. *Occasional Papers in Social Anthropology no.14*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Engen, T. O. (1996). Språkopplæring og identitetsdannelse i et didaktisk perspektiv. In T. O. Engen (Ed.), *Minoritetselever og språkopplæring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Epstein, J. L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. In J. L. K. Epstein, N (Ed.), *Friends in School: Patterns of selection and influence in secondary schools*. New York: Academic.
- Eriksen, T. H. (1997). Identitet. In T. H. Eriksen (Ed.), *Flerkulturell forståelse*: Tano Aschehoug.
- Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). *Can Education be Equalized? the Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Evensen, Ø. (2009). Høyt utdannede innvandrere etterkommeres møte med arbeidsmarkedet. In G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Eds.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Fangen, K. (2006). Assimilert, hybrid eller inkorporert i det etniske? Tilpasning og identifikasjon blant somaliere i Norge. *Sosiologisk tidsskrift*, 14: 4-33.
- Fangen, K. (2007). Breaking Up the Different Constituting Parts of Ethnicity. The Case of Young Somalis in Norway. *Acta Sociologica*, 50(4):401-414.
- Fangen, K. (2009). Sosial ekskludering av unge med innvandrerbakgrunn - den relasjonelle, stedlige og politiske dimensjonen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2):91-112.
- Fekjær, S., & Leirvik, M. S. (under publisering). Silent gratitude. A qualitative and quantitative study of education among the Vietnamese Second Generation in Norway. *Publiseres i Journal of ethnic and migration studies høsten 2010*.
- Fekjær, S. N. (2007a). Kan forskjeller i sosial bakgrunn forklare utdanningsforskjeller mellom minoritetsgrupper? *Søkelys på arbeidslivet*, 24:349-360.
- Fekjær, S. N. (2007b). *Nye forskjeller - nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg*. Ph.D Avhandling, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Fekjær, S. N. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 47:57-93.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (1998). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: BasicBooks.
- Gibson, M. A. (1988a). *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gibson, M. A. (1995). Additive Acculturation as a Strategy for School Improvement. In R. G. Rumbaut & W. A. Cornelius (Eds.), *Californias's Immigrant Children. Theory, Research, and Implications for Educational Policy*. San Diego: The Center for U.S.-Mexican Studies.
- Gibson, M. A. (1998). Promoting Academic Success among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue? *Educational Policy*, 12:615-633.
- Gibson, M. A., & Bhachu, P. K. (1991). The Dynamics of Educational Decision Making: A Comparative Study of Sikhs in Britain and the United States. In M. A. Gibson & J. U. Ogbu (Eds.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *The American Journal of Sociology*, 91:481-510.

- Gullestad, M. (2004). Blind slaves of our prejudices: Debating 'culture' and 'race' in Norway. *Ethnos*, 69(2):177-203.
- Hansen, M. N. (1986). Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er de blitt forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 27:3-28.
- Hansen, M. N. (1999). Utdanningspolitikk og ulikhet. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 40:172-203.
- Helland, H. (1997). *Etnisitet og skoletilpasning. En undersøkelse av norske, pakistanske og konfusianske Osloundommers skoleprestasjoner*. Oslo. Magistergradsavhandling (sosiologi). Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Henriksen, K. (2007). *Fakta om 18 innvandrergupper i Norge: Rapporter 2007/29*. Statistisk sentralbyrå.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Jenkins, R. (2006). *Social Identitet*. Århus: Academica.
- Jensen, L. (2006). *Suksesshistorier? -en kvalitativ studie av utdanningsvalg hos ungdom med minoritetsbakgrunn i eliteutdanninger*. Masteroppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kolby, E. H., & Østhus, S. (2009). Karakterprestasjoner i høyere utdanning blant etterkommere av innvandrere. In G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Eds.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kramer, J. Y. (1979). Utvandring fra indisk Punjab. En kort skisse av noen bakenforliggende faktorer. In R. Grønhaug (Ed.), *Migrasjon, utvikling og minoriteter. Vandringer fra Asia og Middelhavsområdet til Nord-Europa og Norge i 1950-70 årene* Bergen. Universitetsforlaget.
- Krange, O., & Bakken, A. (1998). Innvandrerdoms skoleprestasjoner. Tradisjonelle klasseskiller eller nye skillelinjer? *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 39(3):381-410.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lauglo, J. (1996). *Motbakke, men mer driv? Innvandrerdoms i norsk skole: Rapport 6/98* Oslo:Ungforsk.
- Lauglo, J. (2000). Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant Youth
In S. Baron, J. Field & T. Schuller (Eds.), *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Leirvik, M. S. (2004). *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? - En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn*. Hovedoppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.
- Leirvik, M. S. (under publisering). For mors skyld. Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Publiseres i Tidsskrift for Ungdomsforskning våren 2010*.
- Lidén, H. (2003). Foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2):27-47.
- Lien, I.-L. (1997). *Ordet som stempler djevlene. Holdninger blant pakistanere og nordmenn*. Oslo: Aventura.
- Lynnebakke, B. (2005). *Contested Equality. Social Relations between Indian and Surinamese Hindus in Amsterdam*. MA Migration and Ethnic Studies. International School for Humanities and Social Sciences, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

- Lødding, B. (2003) Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring. NIFU. 29/2003.
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends*, 13 (2):87-105.
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- Niekerk, M. v. (2002). *Premigration Legacies and Immigrant Social Mobility. The Afro-Surinamese and the Indo-Surinamese in the Netherlands*. Maryland, Oxford: Lexington Books.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education. Second Edition*. New York: Longman Publishers USA.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. In M. A. O. Gibson, John U (Ed.), *Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London: Garland Publishing, Inc.
- Opheim, V., & Støren, L. A. (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg: Rapport 7/2001*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Pihl, J. (1998). *Minoriteter og den videregående skolen*. Avhandling dr.polit.Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24:1-24.
- Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context. *Sociology of Education*, 69:255-275.
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530:74-96.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere. Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Prieur, A. (2007). Ulykkespunkter i kulturtrafikken. In Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Eds.), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax Forlag
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rogstad, J. (2001). *Sist blant likemenn? Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Ryan, A. M. (2000). Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School. *Educational Psychologist*, 35(2):101-111.
- Schou, L. A. (2006). *Valg av grader eller grader av valg?*, Masteroppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Schuller, T., Baron, S., & Field, J. (2000). Social Capital: A Review and Critique In S. Baron, J. Field & T. Schuller (Eds.), *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

- Segal, U. A. (1991). Cultural Variables in Asian Indian Families. *Families in Society*, 11:233-240.
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook. Second Edition*. London: Sage Publications Ltd.
- Sletten, M. A. (2001). *Det skal ikke stå på viljen -utdanningsplaner og yrkesønsker blant Oslounge med innvandrerbakgrunn*. Oslo: Nova Rapport 8/01.
- Song, C., & Glick, J. E. (2004). College Attendance and Choice of College Majors Among Asian-American Students. *Social Science Quarterly*, 85(5):1401-1421.
- Stanton-Salazar, R. D., & Spina, S. U. (2005). Adolescent Peer Networks as a Context for Social and Emotional Support. *Youth & Society*, 36:379-417.
- Stortingsmelding nr 17. (1996-97). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. Oslo: Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 49. (2003- 2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse. Ansvar og frihet*. Oslo: Kommunal-og regionaldepartementet.
- Støren, L. A. (2005). *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning - ser vi en fremtidig suksesshistorie? : Utdanning 2005 - deltakelse og kompetanse*. Statistisk sentralbyrå.
- Støren, L. A. (2006). Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(2):59-86.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. 2. utgave*: Bergen:Fagbokforlaget.
- Vaglum, P., Wiers-Jenssen, J., & Ekeberg, Ø. (1999). Motivation for medical school: the relationship to gender and specialty preferences in a nationwide sample. *Medical Education*, 33:236-242.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt - en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wiers-Jenssen, J. (2000). *Norske medisinstudenter i utlandet*. Oslo: NIFU Rapport 12/2000.
- Zhou, M. (1997). Growing up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants. *Annual Review of Sociology*, 23:63-95.
- Øia, T. (1999). Foreldre og barn mellom tradisjonellitet og modernitet. In A. Jensen & E. B.-W. Backe-Hansen, H
- Heggen, K (Eds.), *Oppvekst i barnets århundre: historier om tvetydighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Øia, T. (2007). *Ung i Oslo. Levekår og sosiale forskjeller*. Oslo. NOVA Rapport 6/2007.
- Øia, T., & Vestel, V. (2007). *Møter i det flerkulturelle*. Oslo: NOVA Rapport 21/2007.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andre kilder:

Bjertnes, Marte Kristine (2001), Når ordene teller. Statistisk sentralbyrå.

<http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200102/2.shtml>. [lesedato 01.09.2009].

SSB (2008), Ny innvandrerguppering. Statistisk sentralbyrå.

<http://www.ssb.no/vis/vis/omssb/1gangspubl/art-2008-10-14-01.html>. [lesedato 20.08.2009].

"Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt".

Antall ord i denne oppgaven er: 33 341

I Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsopplysninger

Alder. Hvor gammel?

Utdanning. Hvor i utdanningsløpet er du?

Bosted. Hvor har du vokst opp? Hvordan har det vært å bare vokse opp med norske rundt dere?

Bor med foreldre?

Betydning av innvandringsårsak

Når kom dine foreldre til Norge? Hvilket år?

Kan du fortelle litt om hvorfor de flyttet til Norge?

Har de noen gang sagt til deg at du må bruke den muligheten man har i Norge til å ta utdanning og så videre. Hvorfor er det eventuelt viktig?

Hva tenker dine foreldre om å flytte tilbake til India?

Betydning av familien

Sosial bakgrunn

Har foreldrene din utdanning? Hva slags utdanning?

Jobber dine foreldre nå? Hva jobber de med?

Vet du hva slags klasse og kaste dine foreldre har i India?

Hvor i India er de fra?

Valg

Hvorfor har du valgt denne utdanningen? Hva tenker du rundt valget?

Hva tenkte foreldrene dine rundt valget?

Hva var ditt andre valg? Hvorfor valgte du for eksempel medisin som første prioritering?

Når bestemte du deg for ditt utdanningsvalg?

Hvorfor har du valgt å gå videre som stipendiat og hvorfor ikke bare jobbe?

Har du og dine foreldre diskutert ditt utdanningsvalg? Fått noe veiledning på det?

En av mine informanter sa at man i den indiske kulten blir sett litt ned på dersom man for eksempel jobber på fabrikker og så videre. Kjenner du deg igjen i det? Hvorfor er det slik?

Har du tatt opp fag for å komme inn på studiene?

Føler du at du må "ta i bruk" de gode karakterene du fikk på vgs. Evt. på et profesjonsstudium? Hvorfor?

Har du noen gang følt noen forventninger til det å ta en utdanning?

Føler du noen ganger at du har lyst til å gjøre det bedre enn dine foreldre. Det vil si ta en høyere utdanning enn de?

Har de sagt noe konkret om hva slags utdanning de synes er bra?

Kjenner du deg igjen i dette utsagnet: en av grunnene til at man velger en høy utdannelse er fordi man føler at foreldre har ofret/jobber veldig hardt for sine barn og at en måte å vise at man setter pris på det de har gjort er å ta en god utdanning. Kjenner du deg igjen i det og hvorfor?

Noen av mine informanter har sagt at et av kjennetegnene ved den indiske kulturen er at det er en sammenlikning mellom familier der de ofte henviser til andres høyt utdannet barn og sammenlikner de med deg som for eksempel " se på han, han studerer medisin. Se hvor flink han er" og så videre. Kjenner du deg igjen i det?

Har du tatt opp studielån i løpet av dine studier?

Har du tatt noe friår. Hva synes foreldrene dine om det?

Kjenner du deg igjen i dette utsagnet: når en person i familien får en høy utdanning eller en sterk posisjon vil resten av familien få nytte av det i form av status eller ære?

Hva tror du er grunnene til at mange velger helseprofesjonsfag? Tror du det har noe med status, høy lønn og prestisje, idealistiske mål å gjøre?

Støtte

Har du tidligere fått leksehjelp fra dine foreldre? Hvis ikke, hvem har gitt deg hjelp? Hvorfor har du ikke fått noe hjelp? Ikke noe behov?

Spør de deg om hvordan du har gjort det på eksamener? Legger du for eksempel frem eksamensresultatet?

Snakker dere om hvordan du har det på studiene? Hvis det er studieperioder som er vanskelig prater dere om det?

Hvor mange timer pr uke jobber du ca. med studiene i løpet av en uke?

Har de tidligere deltatt på foreldremøter osv? Hver gang eller av og til?

Husker du om du har opplevd at dine foreldre har gitt deg noe annen form for støtte under eller før utdannelsen?(For eksempel økonomisk støtte, oppmuntringer?)

Søsken

Har du søsken? Hvor mange?

Hvor gamle er de?

Har dine søsken utdanning? Hva slags utdanning?

Føler du at det har vært en sammenlikning mellom dere søsken når det gjelder utdanning?

Hender det at de hjelper deg med studiene eller du hjelper de?

Har dine søsken hatt noe betydning for ditt utdanningsvalg?

Venner

Hva slags etnisk bakgrunn har dine venner? Er det noe grunn til at det bare norsk venner?

Har dine nærmeste venner noe utdanning? Hva slags utdanning har vennene dine tatt?

Har dine venner hatt noe betydning for ditt utdanningsvalg?

Betydning av tilpasning

Vet du om den indiske kulturen sier noe om betydning av hardt arbeid (generelt) og betydning av utdanning? Hvorfor er det slik? Hvor kommer det fra?

Vet du om den indiske kulturen sier noe om at alle har like muligheter?

Hvor viktig er det for dine foreldre at du skal lære deg mye om den indisk kultur som for eksempel matlaging, språk, religion, historie? Hva synes du om det?

Har du opplevd noen uenigheter på dette område? Fortell

Hvor viktig er det for dine foreldre at du skal tilpasser deg den norske kulturen? For eksempel delta på leirskole, ha etnisk norske venner osv. Hvorfor er det viktig/ ikke viktig?

Hvordan er det å ha tilhørighet til to kulturer?

Hvilken kultur identifiserer du deg mest med? Hva er det med den kulturen du identifiserer deg med?

Religion. Praktiserer du noe religion?

Hvordan er menneskesynet til sikher/hinduer? Hiaerkie eller egalitarisme?

Hvilke språk snakker du sammen med dine foreldre og dine søsken?

Hvor godt snakker og skriver du indisk?

Hvor godt kan dine foreldre snakke og skrive norsk?

Hvilken etnisk bakgrunn har dine foreldres venner? Hvor ofte er de sammen med de?

Hvor ofte har dere kontakt med slektninger fra India eller i andre land? Hvor ofte snakker eller besøker dere de?

Føler du noen forpliktelse til å stille opp for dine foreldre: som for eksempel passe på de når de blir gamle eller liknende? Hvorfor føler du det?

Betydning av rasisme

Har du noen ganger vært i noen situasjoner der du har følt deg forskjellesbehandlet eller følte deg diskriminert pga. ditt utseende? For eksempel opplevd å ikke komme inn på utesteder eller fått noen rasistiske slengbemerkinger osv. Har foreldrene dine opplevd noen situasjoner?

Har noen ganger foreldrene dine fortalt deg at du bør ta en bra utdanning fordi den skal hindre diskriminering eller for at den skal hindrer deg i å stå bakerst i jobbkøen?

Hva tenker du om dine arbeidsmuligheter i forhold til etnisk norske? Like muligheter eller føler du at du må jobbe ekstra hardt for å få samme muligheter som etnisk norske?

Kommer du til å bidra økonomisk til familien når du har fått jobb?

Andre ting som har hatt betydning for ditt utdanningsvalg?

II Vedlegg 2:Henvendelse til informantene

Informasjon om mitt mastergradsprosjekt: Mitt navn er Sekina Helen Finne og jeg har norsk og pakistansk bakgrunn. Jeg er nå i gang med masteroppgave i sosiologi ved Universitetet i Oslo. Masteroppgavens tema er indere og valg av høyere utdanning. Forskning har vist at indere er svært godt representert på universitets- og høgschoolnivå i sammenlikning med andre innvandringsgrupper. Indere tar også lengre utdanning enn etnisk norske. Jeg vil finne ut av hvorfor det er slik og hvordan venner, familie og kulturen har vært med på å påvirke valget om å ta en høyere utdanning. Jeg ønsker videre å se på refleksjoner, tanker, holdninger, verdier og normer rundt dette valget. Det har blitt gjennomført lite kvalitativ forskning rundt dette teamet, så det er svært viktig å få kunnskap om dette.

Jeg ønsker å utføre dybeintervju med cirka ti andregenerasjons indere som er født og oppvokst i Norge (trenger ikke nødvendigvis ha blitt født i Norge) og som har to utenlandsfødte foreldre. Intervjuene vil bli tatt opp på båndopptager hvis man tillater dette. Dersom man synes det er ubehagelig med båndopptager vil jeg kun ta notater. Varigheten på intervjuene vil være ca. en time.

Det er helt frivillig å delta i studien, og man kan når som helst trekke seg uten å oppgi en grunn. Det betyr at man for eksempel kan trekke seg rett før et avtalt møte. Jeg har taushetsplikt, noe som innebærer at det vi prater om blir bare mellom deg og meg. All informasjon man gir meg vil bli anonymisert, slik at man ikke kan spore opp den jeg har intervjuet i den ferdige oppgaven. Så lenge studien pågår har man rett til innsyn i de opplysningene som er registrert om en selv. All innsamlet informasjon vil bli lagret på min pc. Ingen andre har adgang til min pc og den er dessuten passord beskyttet. All intervjuinformasjon som blir gitt meg vil bli slettet etter masteroppgavens slutt. Masteroppgaven forventes å være ferdig i februar 2010.

Jeg setter stor pris på din deltagelse! Det er svært viktig for forskningsresultatene at du vil være med.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS.

Min hovedveileder er forsker Grete Brockmann som jobber ved institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.

Dersom du har noe spørsmål, ta gjerne kontakt med meg eller min hovedveileder.

Sekina Helen Finne. Tlf. 91 57 14 98. E – post: sekinaf@student.sv.uio.no.

Grete Brockmann. Tlf. 22 85 83 36. E – post: grete.brochmann@sosgeo.uio.no

Hilsen

Sekina Helen Finne