

# MASTEROPPGÅVE

## Utdanning for «empowerment»?

Ein kvalitativ studie om utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania.

## Education for empowerment?

A qualitative study about education programs for young marginalized girls in Tanzania.

## Ingrid Ulvestad

Master i samfunnsfagdidaktikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Arne Jacob Melting

Innleveringsdato: 18. mai 2021.



## Norsk samandrag

Denne masteroppgåva har som formål å gi ny kunnskap om temaet utdanning for «empowerment» gjennom å sjå på tre ulike utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania. Oppgåva si problemstilling er som følger:

*Korleis kan ulike typar utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania medverke til at jentene blir «empowered»?*

Det teoretiske rammeverket eg har brukt som analyseverktøy for å belyse studien sine funn er Askheim sine teoriar om «empowerment», Freire sin teori «de undertryktes pedagogikk» og Bourdieu sine formar for kapital, samt kjønnteoretikarane Boserup & Chodorow.

Oppgåva er ein samfunnsvitskapeleg studie som har nytta kvalitativ metode for å svare på oppgåva si problemstilling. For å samle inn empiri har eg nytta semistrukturert intervju av to informantar, og kvalitativ innhaldsanalyse av tre tekstar som omhandlar tidlegare forskning på temaet.

Korleis utdanningsprogramma medverkar til at unge marginaliserte jenter oppnår «empowerment» er vanskeleg å slå fast, då korleis dei ser på «empowerment» skil seg frå teoretikarane sitt syn på «empowerment». Nokre av funna mine viser at utdanningsprogramma har medverka til auka refleksjon over eigen situasjon og kritisk tenking for nokre av jentene, samt auka ferdigheiter i ulike yrker. Ein kan ikkje slå fast at utdanningsprogram medverkar til «empowerment» for unge marginaliserte jenter, men ein kan slå fast at programma kan, for nokre av jentene, medverke til både auka ferdigheiter, kritisk tenking og refleksjon, samt auka sosial kapital gjennom eit sterkt kollektiv samhald. Det viser seg at «empowerment» er eit vanskeleg omgrep for mange å definere, og skulle ein bare lagt utdanningsprogramma sin fellesnemner om omgrepet til grunn kunne ein konkludert med at utdanningsprogramma ikkje i særleg stor grad medverkar til «empowerment». Dersom ein likevel ser på dei ulike elementa av «empowerment» ser ein at funna mine viser at jentene sjølv seier at dei føler seg «empowered».

## English abstract

This master thesis aims to provide new knowledge on the topic education for empowerment. The study looks at three different kinds of education programs for marginalized girls in Tanzania. The thesis research question is as follows:

*How can different types of education programs for marginalized young girls in Tanzania contribute girls to be empowered?*

The theoretical framework I have used as an analysis tool to analyze the study's findings are Askheim's theories of «empowerment», Freire's «the pedagogy of the oppressed» and Bourdieu's forms of capital, as well as the gender theorists Boserup & Chodorow.

The thesis is a social science study that has used qualitative method for answering the thesis' research question. To collect empirical data, I have used a semi-structured interview of two informants, and a qualitative content analysis of three texts with previous research on the topic.

How educational programs contribute to young marginalized girls achieving empowerment is difficult to determine, as how they view empowerment differs from the theorists' views on empowerment. Some of my findings show that educational programs have contributed to increased reflection on their own situation and critical thinking for some of the girls, as well as increased skills in various professions. One cannot state that educational programs contribute to empowerment for young marginalized girls, but one can state that programs can, for some of the girls, contribute to both increased skills, critical thinking and reflection, as well as increased social capital through a strong collective. It turns out that empowerment is a difficult term for many to define, and if one were only to base one's educational program on one's common denominator, one could answer that educational programs do not contribute that much to the girls empowerment. If one nevertheless looks at the various elements of empowerment, one sees that my findings show that the girls themselves say that they feel empowered.

## Forord

Etter seks år som student ved Høgskulen på Vestlandet her i Bergen, er det både fint og vemodig at ein no endeleg er ferdig utdanna lektor med tilleggsutdanning. Eg kan med handa på hjarte seie at åra på samfunnsfagseksjonen har vore år fylt med humor, glede og ein stadig aukande kunnskap om samfunnsvitskapelege tema. Gjennom studieturar til Tanzania og Irland opplever eg at eg har fått eit unikt forhold til dei flinke foreleserane på seksjonen. Gode samtalar både i klasserommet og rundt bassengkanten i Arusha og Zanzibar talar for seg.

I løpet av åra som student har eg har lært mykje om meg sjølv, og fått venner eg håper å ha livet ut. Prosessen med masteroppgåva har vore som ein beinhard topptur, der ein har krabba seg oppover bratte fjellparti, før ein til slutt kan strekke armene ut på toppen og juble for at ein endeleg er kome i mål (eller ta eit bilete til Instagram). Heldigvis har vi trass koronapandemien hatt eit godt miljø i masterklassen, der vi har støtta kvarandre og klaga til kvarandre når bakkane har blitt for bratte. Tusen takk til de alle, mine fantastiske studiekameratar! Eg må også takke min fine familie og vener som har bidrege med korrekturlesing, og gjennom heile studietida har heia på meg når eg har trengt det som mest.

Eg må også rette ein stor takk til dei to informantane mine! På trass av at dei bur på andre sida av verda, og har ulike tidssoner frå Noreg, stilte dei velvillig opp for å prate om eit tema dei begge er svært engasjerte i.

Denne oppgåva hadde ikkje blitt til om ikkje du, Jacob, hadde tatt oss med til kvinnesenteret i Tanzania. Takk for all hjelp dei to siste åra. Takk for ditt gode humør, positive og konstruktive tilbakemeldingar og for at du heile tida har hatt trua på meg! Du er hel ved.

Bergen, mai 2021.

Ingrid Ulvestad

## Innholdsfortegnelse

<b>1 INNLEIING</b> .....	<b>1</b>
1.1 TEMA .....	1
1.2 BAKGRUNN FOR VAL AV TEMA .....	1
1.3 PROBLEMSTILLING .....	2
1.4 AVGRENSINGAR .....	2
1.5 STRUKTUR.....	3
1.6 FORMÅL .....	3
1.7 OMGREPSAVKLARING.....	4
1.7.1 <i>Marginaliserte unge jenter</i> .....	4
1.7.2 <i>Utdanningsprogram</i> .....	4
1.7.3 <i>«Adolescent pregnancy»</i> .....	4
1.7.4 <i>«Transactional sex»</i> .....	4
<b>2 BAKGRUNN</b> .....	<b>5</b>
2.1 INTRODUKSJON TANZANIA .....	5
2.2 UTDANNING FOR UTVIKLING .....	6
2.3 ØKONOMISKE HØVE I TANZANIA .....	8
2.4 SOSIALE HØVE I TANZANIA.....	8
2.4.1 <i>Kjønnsforskjellar i Tanzania</i> .....	8
2.4.2 <i>Ekteskap</i> .....	12
2.4.3 <i>Seksualkunnskap</i> .....	12
2.4.4 <i>Seksuelle overgrep</i> .....	14
2.4.5 <i>«Transactional sex»</i> .....	15
2.5 OPPSUMMERING AV BAKGRUNN .....	16
<b>3 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>18</b>
3.1 KJØNN.....	18
3.1.1 <i>Ester Boserup</i> .....	19
3.1.2 <i>Nancy Chodorow</i> .....	19
3.2 «EMPOWERMENT».....	20
3.2.1 <i>«Empowerment» som etablering av motmakt</i> .....	21
3.2.2 <i>Paulo Freire – «de undertryktes pedagogikk»</i> .....	22
3.3 BOURDIEU SINE FORMAR FOR KAPITAL .....	23
3.3.1 <i>Økonomisk kapital</i> .....	24
3.3.2 <i>Kulturell kapital</i> .....	24
3.3.3 <i>Sosial kapital</i> .....	25
3.4 OPPSUMMERING AV TEORI .....	25

<b>4 METODE</b>	<b>27</b>
4.1 INNLEIING	27
4.2 VAL AV METODE	27
4.3 KVALITATIV INNHALDSANALYSE	28
4.3.1 Førebuing til kvalitativ innhaldsanalyse	29
4.3.2 Gjennomføring av kvalitativ innhaldsanalyse	31
4.3.3 Utval av litteratur	31
4.4 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	32
4.4.1 Førebuing til intervju	33
4.4.2 Gjennomføring av intervju	35
4.4.3 Bearbeiding av intervju	36
4.5 KVALITET PÅ FORSKINGSPROSJEKTET	38
4.5.3 Reliabilitet	38
4.5.4 Validitet	38
4.5.3 Refleksivitet	39
4.5.4 Reaktivitet	39
4.6 METODISKE UTFORDRINGAR	39
4.7 ETISKE OMSYN	41
4.8 OPPSUMMERING AV METODE	42
<b>5 PRESENTASJON AV FUNN</b>	<b>43</b>
5.1.1 Utdanningsprogramma	43
5.1.2 «Empowerment»	50
5.1.3 Resultatet av utdanning	55
5.3 OPPSUMMERING AV FUNN	61
<b>6 DRØFTING</b>	<b>65</b>
6.1 KORLEIS ER UNDERVISINGA DEI ULIKE UTDANNINGSPROGRAMMA TILBYR?	65
6.2 KVA ER DET DEI ULIKE UTDANNINGSPROGRAMMA MEINER MED «EMPOWERMENT»?	70
6.3 KORLEIS KAN ULIKE TYPAR UTDANNINGSPROGRAM FOR MARGINALISERTE UNGE JENTER I TANZANIA MEDVERKE TIL AT JENTENE BLIR «EMPOWERED»?	72
6.4 OPPSUMMERING AV DRØFTING	77
<b>7 AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR</b>	<b>78</b>
<b>8 LITTERATURLISTE</b>	<b>81</b>

## Figur og tabelloversikt

Figur 2.1.....	9
Tabell 5.1.....	54



## 1 INNLEIING

### 1.1 Tema

Temaet for mi masteroppgåve er korleis ulike utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania kan medverke til «empowerment». «Empowerment» gjennom utdanning har blitt eit prioritert mål for fleire interessegrupper dei siste åra. Å utdanne unge jenter blir sett på som eit kraftig tiltak for å endre eit samfunn, og å kunne bryte ut av fattigdom, på berre ein generasjon. Fleire bidragsytarar og Non-Governmental organizations (NGOar) arbeider med å auke kvaliteten på utdanning gjennom offentleg utdanning, men også gjennom uformelle utdanningsprogram som tar sikte på å «empower» unge jenter gjennom sine utdanningsprogram (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 556-557).

Masteroppgåva har eit kvalitativt fokus, og ser på tre ulike typar utdanningsprogram som alle har som mål å «empower» unge jenter gjennom utdanning. Kva utdanning er det dei tre ulike aktørane tilbyr? Og kva skjer med jentene når dei er ferdige med utdanningsprogrammet? Er utdanning vegen å gå for å oppnå «empowerment»? Eg håpar denne studien kan medverke til refleksjon og debatt om temaet utdanning for «empowerment», og gi grunnlag for vidare forskning på eit spennande og dagsaktuelt tema.

### 1.2 Bakgrunn for val av tema

Som student på tredje året på grunnskuleutdanninga ved Høgskulen på Velstandet, fekk eg høve til å reise på studietur til Tanzania i seks veker. I løpet av opphaldet i Tanzania besøkte vi eit kvinnesenter for marginaliserte unge jenter ramma av «adolescent pregnancy». Bakgrunnen for val av temaet til masteroppgåva spring ut i frå både erfaringar frå dette besøket, og forskingslitteratur eg har lest i ettertid. I tida etter studieturen til Tanzania vaks spesielt interessa for temaet utdanning for unge marginaliserte jenter. Kvinnesenteret, som er utgangspunktet for valet av tema til mi masteroppgåve, har som mål å «empower» jentene som kjem dit. På nettsidene til kvinnesenteret skriv dei at jentene skal bli «empowered» gjennom å skaffe seg arbeid eller høgare utdanning, og ta ansvar for si eiga sosiale og økonomiske utvikling. Kvinnesenteret er ein NGO som tar sikte på å hjelpe unge jenter som har blitt utsatt for menneskehandel, barneekteskap, «adolescent pregnancy» og fysiske og psykiske overgrep. Mange av kvinnene har også blitt utstøtt frå familien på grunn av «adolescent pregnancy». I Tanzania er ikkje dette uvanleg, då det ikkje blir godt tatt imot dersom ei ung jente blir gravid utanfor ekteskapet. Fleire av kvinnene er under 18 år, medan nokre er over 18 år. På senteret

får dei ei yrkesretta utdanning på eit år, som skal gjere dei rusta for livet etter opphaldet på senteret. Dei får også undervisning i nokre andre utvalte fag.

Dette besøket har vekka ei spesiell interesse og nysgjerrighet når det gjeld korleis ein arbeider med å gi unge jenter ei framtid, og korleis tiltak som skal til for at kvinnene kan kome seg ut i arbeid eller utdanning og klare seg sjølv i det tanzanianske samfunnet. Den opphavlege planen for datainnsamlinga til masteroppgåva var å reise til Tanzania, og opphalde meg på det nemnte kvinnesenteret i seks veker. Her skulle eg gjennomføre semistrukturert intervju, deltakande observasjon og feltarbeid. Informantane skulle vere både jenter som er på senteret per dags dato, men også jenter som har reist derifrå. Slik ville ein få god data både på korleis kvinnesenteret arbeider, og kva jentene som har reist derifrå gjer den dag i dag, samt tankar dei har gjort seg om opphaldet på senteret i ettertid. I datainnsamlinga ville eg også ha med meg ein tolk som kunne omsetje både til informantane og forskar, då det offisielle språket i Tanzania er swahili. På grunn av situasjonen kring den globale pandemien Covid-19 blei ikkje feltarbeidet i Tanzania mogleg å gjennomføre. På bakgrunn av dette vil empirien til oppgåve ta utgangspunkt i semistrukturert intervju via Zoom og tidlegare forskning som viser korleis og om ulike utdanningsprogram kan vere vegen å gå for å oppnå «empowerment» for jentene.

### 1.3 Problemstilling

Den overordna problemstillinga for mi masteroppgåve er:

*Korleis kan ulike typar utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania medverke til at jentene blir «empowered»?*

For å operasjonalisere hovudproblemstillinga har eg valt ut to underproblemstillingar som skal medverke til å svare på oppgåva si hovudproblemstilling:

1. *Korleis er undervisninga dei ulike utdanningsprogramma tilbyr ?*
2. *Kva er det dei ulike utdanningsprogramma meiner med «empowerment»?*

### 1.4 Avgrensingar

I ei oppgåva av dette omfanget er det nødvendig å gjere avgrensingar som gjer det mogleg å svare på oppgåva si problemstilling. Då analysen består av tidlegare forskning på temaet, vil ikkje masteroppgåva innehalde eit eige kapittel med tittelen «tidlegare forskning». I staden vil bakgrunnskapittelet bestå av tidlegare forskning som gir ei forståing av kva som kan vere årsaka

til det høge talet marginaliserte unge jenter i Tanzania, og kvifor det på bakgrunn av dette finst så mange utdanningsprogram som tek sikte på å «empower» unge jenter gjennom utdanning. Oppgåva har eit kvalitativt fokus, som vil bli forklart nærare i metodekapittelet, kapittel 4. For å skilje kva funn som kjem frå intervju og kva funn som kjem frå dei utvalte tekstane, har eg valt å legge fram funna i eit eige kapittel, og dermed ikkje drøfte funna opp mot teori samstundes som eg legg fram funna. Dette har eg gjort for at det skal vere tydeleg for lesaren kva funn som er primærkjelder og kva funn som er sekundærkjelder.

## 1.5 Struktur

I kapittel 2 presenterer eg bakgrunnen til temaet på masteroppgåva. Her legg eg fram ein kort introduksjon av Tanzania, før det blir gjort kort greie for utdanning for utvikling. Vidare gjer eg greie for sosiale og økonomiske høve i det tanzanianske samfunnet. I kapittel 3 legg eg fram relevant teori og definerer sentrale omgrep. Kapittel 4, metodekapittelet, gjer greie for metodiske val eg har tatt for å svare på oppgåva si problemstilling, samt etiske omsyn som er tatt i høve til datainnsamlinga. I kapittel 5 presenterer eg mine utvalte datafunn, før eg i kapittel 6 drøftar funna opp mot relevant teori. Avslutningsvis, i kapittel 7, presenterer eg avsluttande refleksjonar om oppgåva si problemstilling og arbeidet med prosjektet.

## 1.6 Formål

Med denne masteroppgåva ønskjer eg å sette lys på korleis ulike typar utdanningsprogram arbeider for å «empower» unge marginaliserte jenter i Tanzania, og om det er mogleg å oppnå «empowerment» gjennom utdanning. Sjølv om kjønn og «empowerment» er eit tema det har blitt forska mykje på tidlegare, vil denne studien sette lys på kva funksjon slike utdanningsprogram har, og om dei kan medverke til ein «empowerment»-prosess, slik alle dei ulike utdanningsprogramma eg ser på meiner er målet med deira utdanningsprogram. Gjennom arbeidet med denne studien har det kome fram at det er gjort svært lite forskning på kva resultatet av slike utdanningsprogram for «empowerment» er, medan det samstundes er gjort veldig mykje forskning på kva som gjer at fleire unge kvinner i Tanzania er marginaliserte. Studien vil på denne måten også kunne sette lys på det manglande datagrunnlaget som finnes på kva som skjer med jentene når dei er ferdige med denne typen utdanningsprogram.

## 1.7 Omgrepsavklaring

### 1.7.1 Marginaliserte unge jenter

I denne oppgåva er marginaliserte unge jenter definert som jenter under 18 år som er blitt utsett for «adolescent pregnancy», menneskehandel, barneekteskap eller tvangsekteskap. Denne definisjonen er lagt til grunn på bakgrunn av den Afrikanske Union sin definisjon på CEFM (Child, Early and Forced Marriage), som er definert som «any marriage carried out below the age of 18, before girls are physically, psychologically and pysiologically ready to bear the responsibilities of marriage and child bearing» (Mnubi, 2020, s. 246). Her har eg utvida definisjonen til også å gjelde utanfor ekteskapet.

### 1.7.2 Utdanningsprogram

I denne oppgåva er ikkje utdanning definert som det ein vanlegvis vil relatere til utdanning, nemleg offentleg eller privat grunnskuleopplæring. I denne studien er utdanningsprogram definert som utdanning, som har som mål å «empower» unge marginaliserte jenter gjennom utdanning. Dei tre utdanningsprogramma eg ser på i min studie, har alle ulik lengde på sine program, men det dei har til felles er målet for programmet, «empowerment», at programma er for unge marginaliserte tanzanianske jenter og at dei har ei yrkesretta utdanning.

### 1.7.3 «Adolescent pregnancy»

Det meste av litteraturen eg har valt å nytte i mi masteroppgåve er på engelsk, og i høve til mi problemstilling er ikkje omgrepet ungdomsgraviditet like dekkande. Eg har difor valt å bruke omgrepet «adolescent pregnancy». «Adolescent pregnancy» er ofte brukt synonymt med omgrepet «teenage pregnancy». «Adolescent pregnancy» betyr graviditet blant kvinner mellom 10 og 19 år. Ein skil ofte mellom ungdom i aldersgruppa 15 - 19 år og yngre ungdom i aldersgruppa 10 - 14 år (World Health Organization, 2004).

### 1.7.4 «Transactional sex»

Eit anna omgrep eg har valt å bruke på engelsk er «transactional sex». «Transactional sex» blir definert som samleie i bytte mot materielle godar. Wamoyi et.al. (2016, s. 2) definerer «transactional sex» som sex utanfor ekteskap, der ein eller begge partar er motivert av å nytte sex til å få materiell støtte eller andre fordeler. Meininga bak handlinga varierer frå person til person, men hovudmotivasjonen for dei aller fleste er å få tilgang til grunnleggjande behov og tilgang til moderne teknologi, som til dømes ein iPhone.

## 2 BAKGRUNN

For å få ei forståing av livet til unge jenter i Tanzania legg dette kapittelet fram relevant bakgrunn for temaet til masteroppgåva. Kapittelet gir først ein kort introduksjon av Tanzania, før eg gjer greie for utdanning for utvikling. Vidare gjer eg greie for økonomiske høve og sosiale høve i det tanzanianske samfunnet. Eg vil også komme innom seksualkunnskap og seksualundervisning i den tanzanianske skulen. Dette er relevant for å få ei forståing av kvifor fleire unge jenter i Tanzania blir definerte som marginaliserte. Bakgrunnskapittelet gir ei forståing av kvifor det er fleire unge jenter som er definert som marginaliserte i dette samfunnet.

### 2.1 Introduksjon Tanzania

Tanganyika blei uavhengig frå Storbritannia i 1961. Zanzibar kom raskt etter og blei uavhengig i 1963. Den sameinte republikken Tanzania blei til i 1964 etter ei fredeleg samanslåing mellom Tanganyika og Zanzibar (Wedgwood, 2010, s. 841). I følgje tal frå FN (Forente Nasjonar) har Tanzania i dag eit innbyggjartal på 59,7 millionar, og eit areal som er tre gonger større enn Noreg (United Nations Population Found, 2021).

*Uhuru na umoja* som tyder fridom og einskap har vore eit symbol og motto på landet sitt sjølvstende. Dette har vore grunnleggjande for tanzaniansk kultur, politikk og utdanning. Einskapstanken er svært sentral i den tanzanianske statsideologien og den første presidenten, læraren Julius Nyerere, var ein pådrivar for dette. Tanzania består av fleire enn 120 ulike etniske grupper, og på bakgrunn av dette var det viktig å skape ein felles nasjonal identitet etter at landet vart sjølvstendig. For at ingen etniske gruppe skulle bli for dominerande blei det også forbod mot å danne politiske parti på bakgrunn av etnisitet eller religion. Blant anna blei kiswahili vedtatt som Tanzania sitt nasjonalspråk, og språket barn og ungdom skulle bli undervist i på skulen. I tillegg blei Dodoma gjort til hovudstad i 1996. Dette var for å hindre at den mest folkerike byen, Dar es Salam, skulle få ein for mektig posisjon (Christophersen, 2018, s. 50).

I 1967 blei den såkalla Ujamaa-politikken utforma i Arushaerklæringa. Den fokuserte spesielt på at heile Tanzania skulle ha helse- og utdanningstilbod tilgjengelig i nærområdet (Christophersen, 2018, s. 40-41). Dette var eit ledd i utviklingsprosessen. Som følgje av Arushaerklæringa blei utdanningspolitikken i Tanzania dramatisk endra ut i frå «Education for Self-Relaince» (ESR). ESR presenterte Tanzania sin filosofi på utdanning. Nyerere presenterte ein bottom-up modell av utvikling basert på ein rural økonomi og ein sosialistisk ideologi. ESR sitt hovudfokus på utdanningsutvikling var å gi grunnleggande, relevant utdanning for alle.

Samstundes blei alle ikkje statelege-skular nasjonaliserte. Som følgje av den såkalla Musoma-resolusjonen frå 1974 satt Tanzania seg som mål at alle barn skal ha Universal Primary Education (UPE) innan 1978 (Wedgwood, 2010, s. 841). UPE betyr at alle barn, gutar og jenter, skal få høve til å fullføre grunnskulen.

I nyare tid har fattigdomsreduksjon og vegen mot å nå tusenårsmåla for utvikling, som inkluderer UPE, blitt prioritert av dei fleste internasjonale utviklingsorganisasjonar. Som følgje av dette har Tanzania sett i gang ein «poverty-reduction strategy» der dei aukar sitt budsjett til grunnskuleutdanning for å sørgje for reduksjon i fattigdom. Internasjonal bistand, gjeldslette og regjeringsreformer med fokus på fattigdomsreduksjon, har gjort det mogleg å reservere nedgangen i det statlege utdanningssystemet (Wedgwood, 2010, s. 842). Dette viser tydeleg at Tanzania har hatt eit sterkt fokus på utdanning i sin strategi for å kjempe mot fattigdommen i landet, og at barn og unge har blitt høgt prioritert. Tal frå 2018 viser at 81,3 % av andelen barn i skulealder går på skulen. Desse tala er basert på myndigheitene i Tanzania sine tal over kor mange som er innrullerte i skulen, samanlikna med kor mange barn i skulealder som bur i landet (FN, 2018). Sjølv om talet på andelen barn i skulen har auka dei siste åra, er det likevel 18,7 % som ikkje går på skulen.

## 2.2 Utdanning for utvikling

I alle utviklingsteoriar som har blitt lansert etter andre verdskrig, har utdanning blitt lagt vekt på. Sjølv om det er stor einsemd om at utdanning er eit viktig middel i kampen mot fattigdom, og ein viktig arena for å formidle grunnleggjande verdiar, verdsbilete, religion, språk og historie, er kvaliteten på utdanninga utruleg viktig for at dette kan la seg gjere (Feldberg, 2013, s. 167-171). I Tanzania har ein blant anna sett at det ikkje er nok i seg sjølv å møte opp på skulen for å kome seg ut i arbeid i framtida, det er nemleg den kognitive prestasjonen som har noko å seie. Dette viser viktigheita av kvaliteten på utdanninga, og kva det er elevane lære (Wedgwood, 2007, s. 384). Her spelar både rammefaktorar, læringsmiljø og lærarane inn. Samstundes er også utdanning med på å skape sosiale nettverk for elevane som går på skule. Feldberg trekk fram fleire konkrete faktorar som spelar inn på kvaliteten på utdanninga. Både læraren, språk i undervisninga, kulturell tilknytning og relevans er faktorar Feldberg trekk fram (2013, s. 172-174). Undervisningsspråk er eit godt døme på ein faktor som kan vere problematisk for elevane i den tanzanianske skulen. I Tanzania føregår all undervisning på «secondary school» på engelsk, bortsett frå i faget kiswahili. På «primary school» har elevane

derimot engelsk som fag, medan alle andre fag er undervist på kiswahili (Vavrus, Bartlett & Salema, 2013, s. 15). Det kan difor tenkast at det blir ein stor overgang for elevane som er vande med å prate kiswahili heime, eller andre språk, og brått gå over til engelsk som undervisningsspråk på «secondary school». I tillegg til dette er fysisk straff ein metode som er mykje brukt i den skulen her. Fysisk straff har blitt debattert både blant foreldre, lærarar og resten av befolkninga. I Tanzania er det lovleg med fysisk straff, men staten prøver å sørgje for at det blir mindre fysisk straff i skulen. Den vanlegaste metoden for utføringa av fysisk straff er å bli slått med ein pinne, men det blir også nytta andre metodar som froskehopp, armhevingar, å stå i sterkt sollys, ligge på bakken og løfte steinar. I nyare tid har nasjonalforsamlinga i Tanzania vedtatt at ein skal redusere tal lovlege slag frå seks til fire, samstundes må all form for fysisk straff vere godkjent av skulen sin administrasjon før den blir utført (Feinstein & Mwahombela, 2010, s. 404). Om dette skjer i praksis kan ein ikkje slå fast.

Skulen i Tanzania har ei svært faktaorientert tilnærming, og elevane må kvart år bestå eksamen for å kunne gå vidare til neste trinn. Dette pregar undervisninga til lærarane, då den vidare utdanninga til elevane er avhengige av at dei består eksamen. Dette fører til at lærarane si undervisning blir svært påverka av kva elevane kan få på eksamen, og undervisninga bærer preg av liten refleksjon og diskusjon, og heller faktabasert læring (Vavrus et.al., 2013, s. 8-9). I tillegg til dette er rammefaktorane i skulen prega av lite tilgang på læringsmateriale som bøker, datamaskiner, skrivebøker og liknande. Forholdstalet på elevar i klasserommet er i gjennomsnitt 59:1, som gjer at det er svært vanskeleg for ein lærar å gi god nok hjelp ein til ein for kvar einskild elev (Mashaza & Majani, 2018, s. 141).

Fredberg skriv at i mange afrikanske land har uformell opplæring vore mest utbreidd, og den moderne skulen har difor verka framandgjerande for mange. Den afrikanske forskaren Catherine Odora Hoppers hevda at den vestlege utdanninga bryt så sterkt med folket sine oppfatningar og tenkemåtar, at det har verka skadeleg på samfunnsutviklinga. Eit svar på denne kritikken har vore å utvikle ein skule med eit innhald kalla «indigenous education», som inneber at innhaldet må gi status til tradisjonell kunnskap og kultur, samstundes som det leggast vekt på lokale yrkesmoglegheiter og behov (Feldberg, 2013, s. 174-175). Det er nemleg lokale yrkesmoglegheiter dei tre ulike utdanningsprogramma eg presenterer mine funn frå, legg sterkt vekt på.

## 2.3 Økonomiske høve i Tanzania

Det har skjedd ein betydeleg vekst i økonomien i Tanzania sidan 1996. Frå 2000-2005 opplevde Tanzania ein økonomisk vekst på 6-7% kvart år, dette etter at det nærast hadde vore nullvekst fram til 1996. Dei siste åra har veksten stabilisert seg på 7%, etter å ha svinga i nokre år. Ein av dei viktigaste forklaringane på den økonomiske veksten, er den politiske og sosiale stabiliteten som no har prega dette samfunnet. Som følgje av den auka økonomiske veksten, har også levestandaren i Tanzania opplevd ei markant auke. Frå 2000-2015 auka den gjennomsnittlege levestandaren med 75% (Christophersen, 2018, s. 71-72). Dei nyaste tala frå 2019 viser at bruttonasjonalprodukt per innbyggjar er 1122 dollar, og om denne stigninga held fram vil Tanzania vere eit mellominntektsland i 2025 (Worldbank, 2020).

Den store majoriteten av Tanzania si befolkning lever av jordbruk og bur utanfor byane i rurale område (Christophersen, 2018, s. 36). Sjølv om både kvinner og menn deltar i jordbruket, er det som oftast mannen som har eigarskap til dei materielle ressursane, som gir mannen både fordelar, makt og kontroll over kvinna økonomisk. Til dømes er det gjerne kvinna som har ansvaret for mjølk og bananar, medan mannen på den andre sida har ansvaret for kjøtt og kaffi som er det som gir mest inntekt dersom ein sel det. Her spelar også kjønnsforskjellane i samfunnet inn, då kjønnsrollene gjer at kvinna blir plassert innanfor hushaldet, medan det er mannen som skal gjere arbeidet som sørgjer for inntekt til familien (Herry, 2018, s. 27). Slik blir dei mest inntektsrike ressursane øymerka til mannen i familien. På bakgrunn av dette ser ein viktigheita av opplæring kvinnesenteret eg besøkte i Tanzania driv med. Her får kvinnene som nemnt opplæring i diverse yrkesretta fagfelt, slik at dei etter tida på senteret har kunnskap og ferdigheiter til å ta fatt på yrkene dei får opplæring i.

## 2.4 Sosiale høve i Tanzania

### 2.4.1 Kjønnsforskjellar i Tanzania

Diamanka og Godwyll hevdar at kjønnsrelaterte maktrelasjonar betyr at kvinner opplever fattigdom annleis og meir kraftig enn menn. Dei påpeikar at kvinner er meir sårbare for kronisk fattigdom på bakgrunn av kjønnsforskjellar når det kjem til inntekt, tilgang til kredit og eige av eigendom, i tillegg til kjønnsfordelar i arbeidsmarknaden. Dei hevdar at krigen mot fattigdom bare vil bli vunne dersom kjønn blir tatt i betraktning. Tekstforfattarane peiker på at hjørnesteinen i kampen mot fattigdom er å auke talet kvinner i utdanningssystemet. Forsking viser også at lav sosioøkonomisk status er ein viktig årsak til det høge talet på «adolescent pregnancies» i Tanzania (Diamanka & Godwyll, 2008, s.135-136; Uromi, 2014, s. 191). I

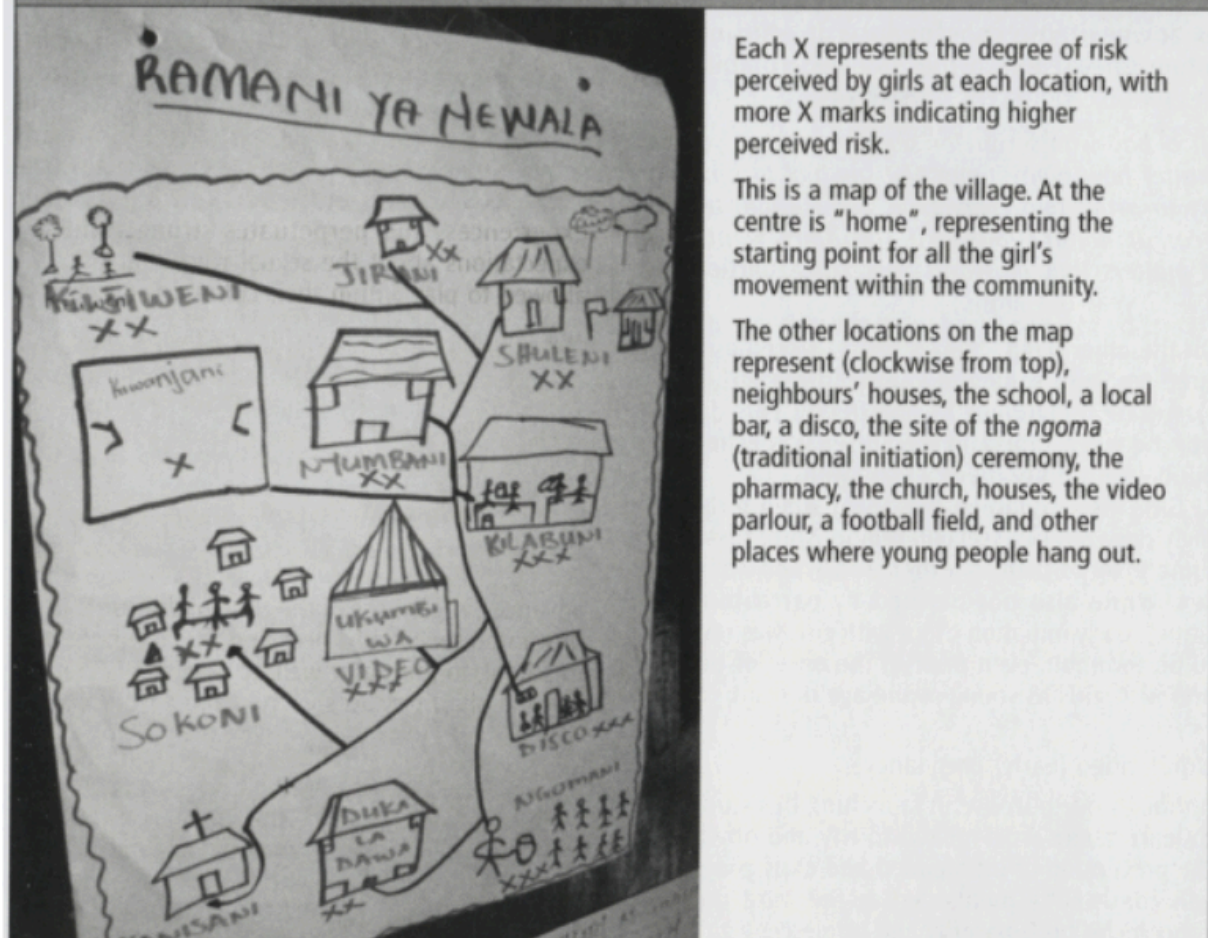


Tanzania er det grunnlovsfesta at kvinner ikkje skal diskriminerast av menn (Haslie, 2010), likevel viser fleire studie frå Tanzania at kvinner opplever kjønnsforskjellar.

I den kvalitative studien til Schuler, Rottach & Mukiri hadde dei kvinnelege og mannlege informantane ei unison semje kring kva rolle kvinner og menn har i det tanzanianske samfunnet. Menn blei skildra som forsørgjaren av familien og husholdinga. Dei er i stand til å ha samleie og tilfredsstillende ei kvinne, i stand til å få barn og i stand til å medverke i samfunnet. Som overhovud i husholdinga har mannen ansvaret for å forsørge familien økonomisk, som inkluderer pengar til kle, mat, utdanning for barna og helsehjelp. Kvinna blei på den andre sida skildra som mor, ein støttespelar for mannen i husholdinga og ein omsorgsperson for familien. Det å vere i stand til å bære fram eit barn, blei av alle deltakarane i studiet trekt fram som essensielt for definisjonen av det å vere kvinne. På bakgrunn av at deltakarane meiner at det er mannen som skal ta alle avgjersler i familien, blei det forventet av kvinna å støtte mannen sine slutningar. Det blei sett på som respektlaust dersom kvinna var ueinig i mannen sine avgjersler (Schuler et.al., 2011, s. 103). Ein ser tydeleg at det er mannen i forholdet som er i ein maktposisjon, medan kvinna skal underrette seg mannen, og ikkje har mykje å seie i høve til viktige avgjersler ein skal ta i familien.

Eit anna døme på kjønnsforskjellar er frå studien til McCleary-Sills et.al. Dette er ein studie av ei gruppe kvinner i Tanzania, og tar for seg fire risikofaktorar som kan føre til «adolescent pregnancy». Tekstforfattarane peika på at jentene i studien gjorde fleire val i livet på bakgrunn av kjønnsnormer i samfunnet. Jentene i studiet sa at dei til dagleg følte på eit konstant press frå menn til å ha samleie, dette gjorde at dei opplever sterke kjønnsforventingar om dei seksuelle rollene dei som jenter skal tileigne seg. I studiet fekk jentene i oppgåve å teikne eit kart over heimplassen deira (sjå figur 2.1), og markere kvar dei følte seg trygge på at dei ikkje ville bli tilbudd samleie frå menn. På kartet var det bare kyrkja og moskeen jentene følte seg trygge i. Det er urovekkande at jentene ikkje ein gong såg på sin eigen heim som trygg å opphalde seg i. Både jentene og dei vaksne som deltok i studien var alle einige om at press og forventingar om samleie frå menn er med på å påverke jentene sin seksuelle oppførsel. Likevel meinte dei fleste vaksne at det ikkje var mennene sin feil at jentene følte seg utrygge. Dei fleste vaksne meinte at det var jentene sin feil at dei ikkje klarte å unngå presset og risikoen for samleie (McCleary-Sills et.al., 2013, s. 100). Sjølv om studie til Schuler et.al. viser at det tanzanianske samfunnet ser på det som essensielt for ei kvinne å bære fram barn, viser studien til McCleary-Sills et.al. at samleie blir sett ned på dersom det ikkje blir utført innanfor eit ekteskap.

Figure 1. Risk map



Figur 2.1: Risikokart over heimplassen til jentene i studiet (McCleary-Sill et.al, 2013, s. 101)

I fleire land ser ein at svært mange foreldre til unge jenter er redd for at den offentlege skulen skal øydeleggje dei tradisjonelle verdiane til jenter. Mange mødrer fryktar at "vestelege tilhøve" på skulane kan gjere døtrene sine mindre respektfulle. Dei er redde for at døtrene skal forlate både tradisjonen, religion og kulturen dei er vakse opp med, når det byrjar på skulen (Diamanka & Godwyll, 2008, s. 142). Casestudiane til Chisamya, G., DeJaeghere, J., Kendall, N., & Khan, M. A. fokuserte på skulealder og korleis jenter og gutar opplever sin pedagogiske opplæring. Studiane blei gjennomført i høvesvis Malawi og Bangladesh. Dei kom fram til at det var vedvarande kjønnsforskjellar både i skulen og lokalsamfunnet. Blant anna trekker dei fram diskriminering av kjønn relatert til dei vaksne si oppfatning av jentene versus gutane når det kjem til sosiale verdiar. Funn frå begge landa viser at både kvaliteten på læring, støtte for læring og haldingar om læringsevner talar i mot jentene både på skulen og i lokalsamfunnet. Dette var relatert til familie og sosiale rolleforventingar ein har av kvinner i samfunnet (Chisamya et.al.,

2012, s. 748).

Eit anna døme eg vil trekke fram er henta frå studien til Puaja og Kassimoto gjort i Tanzania. Dei peiker på at dersom ei jente på ungdomsskulen blir gravid, blir ho utvist frå skulen, sjølv om det er grunnlovsfesta i Tanzania at alle barn har rett på ei utdanning. Det er viktig å påpeike at å miste jomfrudommen i seg sjølv ikkje blir sett på som negativt i tanzaniansk kultur, det er nemleg omstende rundt ein graviditet som ikkje blir «godkjent» av samfunnet, som til dømes dersom ei jente i ungdomsskulealder blir gravid og at det skjer utanfor ekteskapet. Guten eller mannen som er faren til barnet får derimot sjeldan konsekvensar, anna enn at foreldra til jenta i nokre tilfelle ønskjer å halde han ansvarleg (Puaja & Kassimoto, 1994). Uromi peiker på at årsaka til at skulane ikkje gjer «adolescents» moglegheita til ei utdanning, har med at skulen fryktar at dersom ein gir jentene ein sjanse til å ta utdanning, samstundes som dei er mødre, vil det oppfordre andre unge jenter til å bli gravide (2014, s. 191). Puja & Kassimoto trekk også fram at skulen lager eit stereotypisk bilete av rollene til kvinner og menn i samfunnet, og at kvinnene si deltaking i samfunnet og økonomien ikkje blir nemnt i nokre lærebøker. Samstundes meiner informantane deira at det har blitt observert at lærarane favoriserer gutane ubevisst i undervisninga, ved å gi dei meir merksemd i klasserommet. Skulen i Tanzania har som tidlegare nemnt ein autoritær lærarstil der fysisk straff står sterkt. Alt dette meiner tekstforfattarane er med på å skape eit miljø på skulen som ikkje er tilpassa jentene (Puja & Kassimoto, 1994, s. 59). I fleire afrikanske land er det eit mindre tal jenter enn gutar som får sjansen til å gå vidare på «secondary school», og gapet mellom tal jenter og gutar i skulen held fram med å stige å dess eldre dei blir. Etter at dei har fylt 14 år er det mindre sannsynleg at jenter held fram skulegangen sin enn det er for gutane (Mollel & Chong, 2017, s. 108-109).

Alle desse døma skildrar korleis kjønnsforskjellane er til stades i dette samfunnet, både når det kjem til opplevingar jentene har i lokalsamfunnet, lokalsamfunnet sitt syn på jentene versus gutane og til slutt jentene sin skulegang. Det er tydeleg at menn er i ei særskilt stilling samanlikna med kvinnene. Det er likevel viktig å påpeike at kjønna er likestilt ved lova i Tanzania, og at den forskinga eg har valt å bruke ikkje er einstyddande med at absolutt alle kvinner opplev sterke kjønnsforskjellar. Forskinga kan likevel gi eit bilete av dei ulikskapane som er til stades mellom menn og kvinner i Tanzania.

### 2.4.2 Ekteskap

I tillegg til at Tanzania som nemnt har eit av dei høgste tala på «adolescent pregnancy» i verda, er Tanzania også eit av dei landa i verda med høgast tal på barneekteskap. To av fire jenter blir gifta vekk før dei har fylt 18 år. Ifølgje the United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), ville dette talet falt med 64% dersom alle jenter fekk grunnskuleutdanning i Sub-Sahara Afrika i tillegg til Sør og Vest Asia. Samstundes ville grunnskuleutdanning også føre til 49% færre barnedødsfall (Jentzel, 2020, s. 4). I tillegg viser tal at tanzanianske kvinner i gjennomsnitt gifter seg fem år tidligere sammenligna med tanzanianske menn (Mnubi, 2020, s. 248).

### 2.4.3 Seksualkunnskap

Fleire peikar på at årsaka til det høge talet «adolescent pregnancy» i Tanzania også kan ha noko med kor god seksualundervisning tanzanianske barn og ungdom har hatt i løpet av sin skulegang. McCleary et. al. peiker på jentene sin kunnskap om prevensjon for å hindre kjønnsjukdommar og graviditet. Sjølv om jentene fortel at dei veit om at dei må bruke kondom for å beskytte seg mot dette, peika dei fleste jentene på abort som ein form for prevensjon mot uønskt graviditet. Ei av jentene forklarar det slik:

If you are young and you get pregnant, you might get an abortion so your parents aren't disappointed and don't punish you. But it's expensive and so you have to hope that your lover will pay for it so your parents don't find out". (McCleary et.al., 2013, s. 102).

Sjølv om jentene seier at kondom er den prevensjonen som er mest tilgjengeleg, er det stor stigma rundt å kjøpe eller skaffe seg kondomar, samstundes som jentene tykkjer det er vanskeleg å krevje at mannen dei har sex med skal bruke prevensjon (McCleary et.al., 2013, s. 102).

I studien til Silberschmidt og Rasch var dei fleste jentene klar over at dei kunne bli gravide dersom dei hadde samleie utan prevensjon, likevel aksepterte dei at partnarane deira ikkje ønska å bruke prevensjon. Dei var ikkje i ein posisjon til å krevje at partnaren skulle bruke prevensjon, dette fordi dei var redde for å miste han, eller rett og slett ikkje forstod at dei har moglegheita til å be partneren nytte det. Til og med ei gift kvinne i fokusgruppa til tekstforfattarane turte ikkje å be ektemannen sin bruke prevensjon, fordi ho var redd mannen ville tru at ho hadde hatt samleie med ein anna. Ho meinte at bare prostituerte kunne spør om klientane sine kunne bruke prevensjon i form av kondom (Silberschmidt & Rasch,

2001, s.1821). Studiet tar ikkje opp korleis mannen i forholdet ser på bruken av prevensjon. Det hadde vore interessant å høyre om mennene til kvinnene ønska å bruke prevensjon, og korleis mennene meiner dei sjølve ville reagert dersom ei kvinne spurte dei om å bruke det.

Studien til Bilinga & Mabula peiker på si side på den dårlege seksualundervisninga ungdom i Tanzania får på skulen. Ungdommane er ofte i ein sårbar situasjon i skulealder, og kan difor vere lett påverkelege. Som et resultat av dette lærer ungdom om seksuelle forhold ved å observere vaksne, jamaldra eller eldre søken si åtferd (2014, s. 22).

I spørjeundersøkingar forskarane har gjort på eit utval elevar i Morogoro regionen i Tanzania, kjem det fram at bare 36% av elevane hadde fått informasjon om å bruke prevensjon under samleie på skulen, medan heile 66% hadde høyrte om dette frå andre kjelder enn på skulen. Bilinga & Mabula skriv at tala som har kome fram i deira undersøkingar tyder på at barneskulen i Tanzania ikkje gjer nok i høve til å gi elevane god nok seksualundervisning, og dei meiner at dette utgjer ein stor risiko for at unge har samleie utan prevensjon, som dermed vil føre til "adolescent pregnancy" (2014, s. 25). Bruken av prevensjon må også sjåast i samanheng med kampen mot HIV og AIDS.

Paja & Kassimoto set også fokus på jentene sin seksualkunnskap. Dei spurte jentene i deira studie om å skrive ned ei liste over korleis dei sjølv og venninnene deira kunne forhindre å bli gravide. Svara tolkar eg som urovekkande «Avoid sexual act, control desire for material thing, listen to elders advice, avoide friendship with boys and men, consenrate on studies» (Paja & Kassimoto, 1994, s. 70). Dette viser i motsetning til dei to andre tekstane at jentene i denne studien ikkje hadde kunnskap om prevensjon, då det ikkje blei nemnt som eit punkt for å forhindre graviditet. Eg tolkar det likevel, på bakgrunn av dei andre kjeldene, at dei fleste kvinnene veit om prevensjon, og kvifor dei skal bruke prevensjon. Om dei veit korleis dei får tak i prevensjon, og tilgangen til dette, er derimot eit anna spørsmål. Samstundes er det urovekkande at fleire av jentene ser på abort som ein form for prevensjon, og at tala viser at det er svært ulike kjelder jentene får sin seksualkunnskap i frå. Som Bilinga & Mabula peiker på er det viktig at ungdom får ei god seksualundervisning på skulen, men då denne ikkje er god nok, er det naturleg at ungdom søkjer andre kanalar for å få kunnskap. Det kan også tenkast at lærer-elev relasjon spelar ei rolle her, då seksuell helse kan vere ei sensitivt tema å prate om for både unge jenter og unge gutar.

#### 2.4.4 Seksuelle overgrep

I høve til kjønnsforskjellar i det tanzanianske samfunnet tykkjer eg det også er relevant å nemne tal på seksuelle overgrep og seksuell vald. Sjølv om tal på seksuelle overgrep sjølvstg ikkje bare kan sjåast i samanheng med kjønnsforskjellar, kan det gje oss ein peikepinn på haldninga menn har overfor kvinner, og korleis kvinner sjølv meiner dei blir oppfatta i samfunnet.

I studiet til McCleary-Sills et. al. er det fleire funn som tyder på at seksuelle overgrep kan vere ein årsak til det høge talet «adolescent pregnancy» i Tanzania. Tekstforfattarane viser til data som seier at heile 23,8% blant kvinner i alderen 15-19 år har opplevd seksuell vald i Tanzania. Datafunn viser også at 10% av kvinner mellom 15-49 år seier at deira første samleie var valdtekt (McCleary-Sills et.al., 2013, s. 98). Det er også viktig å nemne at abort er ulovleg i Tanzania. I Tanzania blir ulovlege abortar straffa med opp i mot 14 års fengsel. Dette er ei streng lov i internasjonal samanheng, men det er likevel svært få som blir dømt for dette forholdet (Silberschmidt & Rasch, 2001, s. 1816). Sjølv om lova seier at abort er forbode, viser studiar at abort blir utført både på private og offentlege sjukehus (Rwebangira, 1994, s. 198).

Det er også interessant og sjå på korleis kvinnene i studie til McCleary-Sills et.al. skil mellom det dei kallar tvungen samleie og valdtekt. Kvinnene definerte valdtekt som sex utan samtykke med ein mann dei enten ikkje kjente eller ein dei ikkje har eit forhold til. Dette er inkludert menn som tar kontakt på gata og elles i nabolaget. Dei forklarte at denne type valdtekt ofte blei utført av ei gruppe menn. Ein av deltakarane i studiet forklarar opplevingane til jentene slik: «Some men decide they have a girl even after she has refused him. They get together, with their friends and carry her off to rape her. Sometimes they all take turns raping her» (McCleary-Sills et. al., 2013, s. 101). Tvungen samleie blei av jentene definert som uønska sex med ein dei kjente, som til dømes ein klassekamerat, nabo eller kjæraste. Jentene påpeika også at sjølv om kvinnene deltok i samleiet frivillig, hadde dei ikkje kontroll over kvar og når dei hadde samleie (McCleary-Sills et. al. 2013, s. 102). Det er interessant og sjå korleis jentene skil mellom valdtekt og tvungent samleie. Der vi i Noreg ville sett på dette som det same, snakkar jentene om tvungen samleie som at dei ikkje veit kvar og korti samleie skjer, samstundes som dei påpeikar at dette gjeld menn dei har ein relasjon til.

#### 2.4.5 «Transactional sex»

I «Gendered norms, sexual exploitation and adolescent pregnancy in rural Tanzania» trekk tekstforfattarane fram nokre interessante funn frå samtalan med jentene i studiet. McCleary-Sills et. al. skriv at jentene har få moglegheiter til å skaffe dei nødvendige økonomiske midlane for å medverke økonomisk til familien sin. På bakgrunn av dette tyr mange av kvinnene til «transactional sex» med eldre menn som kan forsørgje dei med det dei måtte trenge (McCleary-Sills et.al., 2013, s. 99). Det er ei forventning om at menn skal tilfredstille jenter sine materielle behov i seksuelle relasjonar (Wamoyi et.al., 2019, s. 5). Denne typen «transactional sex» er mest vanleg med menn i alderen 30 år og oppover, fordi dei, ifølgje jentene, har betre økonomi enn yngre menn. Ei av jentene seier følgjande:

The parents leave the children with nothing and so the big sister has to go and find a way to provide for them. She's still a child, so the only way she can buy things is if she goes with a man. (McCleary-Sills et.al., 2013, s. 99).

Puja & Kassimoto hadde samtalar med femten jenter i ungdomsskulealder spreidd utover fleire regionar i Tanzania. Alle desse hadde vore gravide. Funna deira støtter også opp om funna til McCleary-Sills et.al. rundt «transactional sex». I deira funn peika nokre av jentene på at årsaka til at dei hadde blitt gravide var at dei var økonomisk avhengige av mannen som gjorde dei gravide, då foreldra deira ikkje hadde god nok økonomi til å gi dei den økonomiske støtta dei trengte. I motsetning til McCleary-Sills et. al. viser funna til Paja & Kassimoto at jentene også ser på økonomisk gruppepress som ei mogleg årsak til «adolescent pregnancy». Fleire av jentene fortalte at dei blei påverka av venninner som fekk god økonomisk støtte av kjærastane sine, og jentene formidla at dei også ønskte å ha dei same økonomiske moglegheitene som venninnene sine (Paja og Kassimoto, 1994, s. 66).

McCleary-Sills et.al og Paja og Kassimoto trekk fram at kvinnene tyr til «transactional sex» på grunn av ein desperat økonomisk situasjon. Funna til Silberschmidt & Rasch viser på den andre sida at kvinnene sjølv ønskjer å skaffe seg såkalla «sugar daddies» for å oppnå materielle gode. Jentene sa blant anna at dei visste mennene ikkje ville gi dei pengar eller andre materielle gåver utan å forvente noko tilbake. Likevel var dei svært villige til å gjere «seksuelle tenester» for mennene. Dei peika på at dette ikkje var for å overleve, men for å få tilgang til luksus i form av lommebøker, klede og ikkje minst å oppnå status i vennegjengen. Sjølv om fleire av jentene snakka om kjærleik i intervju med forskarane, var ordet kjærleik alltid nytta i samanheng med pengar. Sitatet «no money, no sex» blei uttalt av fleire av jentene, og ei 16 år



gammal jente sa følgjande om sin 30 år gamle partner: «I love him and enjoy sex with him, because when I buy coconuts from him, I do not pay, and I can use the money as pocket money». Nokre av jentene var også ute etter å finne seg ein ekstra partner, slik at dei kunne få enda fleire materielle gode (Silberschmidt og Rasch, 2001, s. 1821-1822). Tekstforfattarane meiner at både data dei har lagt fram når det gjeld seksuelle overgrep og «transactional sex» viser at realiteten er at jentene sine liv blir forma av kjønnsforskjellar og kjønnsnormer. Dette har ein negativ innverknad på deira sosiale og seksuelle interaksjonar, og som igjen påverkar deira makt til å bestemme kvar, når og med kven dei skal ha samleie med, og kor trygt det eigentleg er (McCleary-Sill et.al., 2013, s. 98).

Desse funna viser at det er klare skilnader i høve til jentene «sitt syn» på «transactional sex». Der nokre er i ein desperat økonomisk situasjon, og nyttar «transactional sex» for å overleve, nyttar andre jenter det frivillig for å få materielle gode. Det kan likevel setjast spørsmålsteikn til om dette er ein forsvarsmekanisme jentene brukar for å underbygge deira behov for økonomisk støtte. Samstundes finnes det også situasjonar nokon vil kalle for «transactional sex», men som eigentleg viser seg å vere seksuelle overgrep. Ein av informantane til Wyomi et.al. kom blant anna med dette døme på korleis nokre menn utnyttar unge fattige jenter med å lure dei til å ha samleie:

You know our school is far.. You can find that he is a driver of bodaboda (motorbike) and so he gives her a lift to school.. He even fetches her from school. He deceives her with little gifts until she agrees to have sex with him. (Wyomi et.al., 2019, s. 11).

På bakgrunn av kjønnsforskjellane i det tanzanianske samfunnet ville denne situasjon mogleg blitt sett på som «transactional sex», når det eigentleg viser seg å vere eit overgrep mot ei ung jente.

## 2.5 Oppsummering av bakgrunn

I dette kapitlet har eg tatt for meg relevant bakgrunn for å gi lesaren ei forståing av samfunnet i Tanzania, samt for å få ei forståing av kvifor fleire unge jenter her er marginaliserte. Dette er også grunnen til at dei utdanningsprogramma eg skal ta for meg i kapittel 5 har eit sterkt fokus på «empowerment». Eg har kort gjort greie for Tanzania i eit historisk perspektiv, før eg har gjort greie for utdanning for utvikling. Vidare har eg gjort greie for økonomiske høve i Tanzania. Avslutningsvis har eg gjort greie for sosiale høve, då med eit spesielt fokus på kjønnsforskjellane som er til stades i det tanzanianske samfunnet. Eg har også kome med døme på «transactional sex», som er definert som samleie i bytte mot materielle gode. I neste kapittel



legg eg fram teori som dannar det teoretiske rammeverket for oppgåva.

### 3 TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapitlet presenterer eg det teoretiske rammeverket som eg har valt ut til å drøfte opp mot empirien i kapittel 6. Kapitlet gjer først greie for omgrepet kjønn, og legg fram relevant kjønnsteori. Vidare gjer eg greie for omgrepet «empowerment». «Empowerment» er målet til dei tre utdanningsprogramma eg tar for meg i analysen, men er også eit omgrep som er nytta over heile verda i samanheng med at undertrykte grupper og enkeltindivid skal oppnå makt. Her vil eg også trekke inn Paulo Freire sitt kjente verk «de undertryktes pedagogikk» frå 1947, då "empowerment"-omgrepet på mange måtar har blitt inspirert av Freire sine teoriar, sjølv om han ikkje eksplisitt nemnte dette omgrepet i verka sine. Vidare gjer eg greie for Bourdieu sine ulike former for kapital, som eg tykkjer er svært relevant for å sjå kva eigenskapar ein kan knyte til kapital. Det vil vere interessant å sjå «empowerment» og Bourdieu sine former for menneskeleg kapital i lys av kvarandre i analysen.

#### 3.1 Kjønn

Del Boca definerer kjønn som ein sosial konstruksjon som kjem til syne i identitet, oppførsel og roller i samfunnet, samstundes som kjønn er sterkt relatert til helse og sjukdom på eit globalt nivå (2016, s. 1323). Judith Butler definerer også kjønn på tilnærma same måte, samstundes som ho også trekk inn viktigheita av korleis kjønn blir kommunisert i samfunnet. Butler definerer kjønn som noko ein verken er eller har. Ho meiner kjønn er noko som blir gjort, som framstår gjennom handlingar og praksisar, og gjennom dei ulike måtane vi snakkar om kjønn på (Jegerstedt, 2008, s. 76).

I boka *Utvikling – en innføring i utviklingsstudier* skriv Anne Waldrop i kapitlet *Kjønn og utvikling* om kvifor kjønn er ein så viktig faktor i utviklingsarbeid. Waldrop skriv at det er ulike kjønnsroller dei fleste stader i verda, og at kvinner generelt har ein underordna posisjon i høve til menn, og som ein konsekvens av dette er kvinner dårlegare stilt enn menn. På bakgrunn av dette har bistandsorganisasjonar og FN-systemet funne ut at bistand retta mot kvinner er effektivt og bra, fordi det ikkje bare har betydning for den enkelte kvinna, men for heile familien då kvinnerolla i større eller mindre grad er knyta til heim, familie og barn (2013, s. 136). Waldrop trekk fram fleire retningar innanfor kjønnsteori som har hatt mykje å seie for korleis vi ser på kjønnsretta bistand i dag, men eg vil først og fremst trekke fram teoriane til høvesvis Ester Boserup og Nancy Chodorow.

### 3.1.1 Ester Boserup

I utviklingsstudiar blir perioden 1970-75 rekna som starten på kjønns og utvikling som eit eige fagområde. I 1970 kom Ester Boserup ut med boka *Woman's role in economic development*, der ho trakk inn kvinner sitt arbeid og kvinner sine roller inn i utviklingsfeltet. Hovudpoenget til Boserup er at ein må ta omsyn til kjønnsarbeidsdeling og kvinner si økonomiske rolle i det enkelte land, og ikkje ukritisk basere analysane og bistanden på ei implisitt mannsnorm. Boserup var opptatt av å synleggjere kvinner sin arbeidsinnsats og medverke til utvikling, og då i hovudsak den produktive arbeidsinnsatsen, altså den lønna arbeidsinnsatsen. Ein kan stille seg kritisk til at Boserup ikkje også tok føre seg den reproduktive arbeidsinnsatsen, som er arbeid ein ikkje får betalt for, som til dømes husarbeid og vedlikehald av heimen. Reproductivt arbeid blir ikkje verdsett på same måte, og dette var ein pådrivar for at viktigheita av å få kvinner ut i lønna arbeid blei ei kampsak på 1970-talet. Ved å tene egne pengar ville kvinnene kunne bli meir sjølvstendige (Waldrop, 2013, s. 138-141). Dette klare skiljet mellom at det er fleire menn i produktiv arbeid enn det er kvinner, er også ein pådrivar for det nemnte kvinnesenteret i Tanzania. Fokuset er på at kvinnene, gjennom opplæring i ulike praktiske arbeidsoppgåver, skal få seg arbeid etter opphaldet, og dermed kunne tene egne pengar og ikkje vere avhengige av familien sin for å bli forsørge. Ved hjelp av å vere økonomisk uavhengig vil dei få større fridom til eigen økonomi, val av partner og auka moglegheiter generelt i livet.

### 3.1.2 Nancy Chodorow

Chodorow har vore ei viktig stemme i diskusjonen om kvifor omsorg og reproductivt arbeid er årsaka til kvinner si universelle undertrykking. Ho argumenter frå eit psykososialt utgangspunkt at det er ein universell samanheng mellom kvinner sine omsorgsoppgåver og deira undertrykking. Ho peiker på at det er eit skilje mellom ein privat hushaldsfære og ein offentleg, og det er i den offentleg sfæren at "makta sit". I den offentlege sfæren er det flest menn, fordi det er flest menn som driv med «produktiv arbeid». Ho har fleire argument for kvifor kvinner vanlegvis er i den private sfæren, nemleg at det er kvinner som føder og ammer barn, og difor naturleg får hovudansvaret for å ta seg av barnet, og på bakgrunn av dette er det mannen som får hovudansvaret med å forsørgje familien, og må ut å jakte på lønna arbeid. Ho argumenterer også for at når barna blir eldre vil det bli eit biologisk skilje, då både mor og far vil behandle gutter og jenter ulikt. Dotter vil følgje i fotspora til mor, og son vil følgje i fotspora til far. På bakgrunn av dette vil gutane drivast ut av heimen, og kan i stor grad gjere som dei vil og blir meir sjølvstendige, medan jentene vil i større grad bli hos mor og ikkje få ta del i den offentlege sfæren på same måte (Waldrop, 2008, s. 141-142). Før Chodorow hadde kvinnerørsla brukt

mykje krefter på å få gjennomslag i samfunnet for ei forståing av at kvinner var universelt underordna men, men dei hadde streva med å forklare dette utan å ta inn biologi. Chodorow på si side brukar eit psykososialt perspektiv og ser på «kjønnsleggjering» som ein psykososial prosess som skjer gjennom barndommen, og på bakgrunn av dei allereie eksisterande kjønnsrollene i samfunnet. Ho forklarar dermed kvinnene sin universelle underordning av menn som eit resultat av sosiale høve, og ikkje noko som er biologisk gitt og medfødt (Waldorp, 2013, s. 143). Som nemnt i bakgrunnskapitlet er det vanleg i Tanzania at det er kvinnene som har ansvar og eigeforhold til ressursar knyta til husholdinga som mjølk og bananar, medan mennene har ansvaret for kjøtt og kaffi som er dei ressursane som gir inntekt. Det er altså mannen som får utnytta dei ressursane på heimebane som gir størst avkastning, medan kvinna ikkje får ta del i den offentlege sfæren på same måte med dei ressursane ho rår over.

Både Boserup og Chodorow sine teoriar kan ein bruke som argument på kvifor kvinnerørsla la så stor vekt på å få kvinner ut i lønna arbeid. Det eine argumentet går på at kvinner ved hjelp av eigen inntekt vil bli meir sjølvstendige og økonomisk uavhengige av menn, og det andre argumentet er basert på Chodorow som sett lys på samanhangen mellom den private omsorgssfæren og kvinner si undertrykking (Waldorp, 2013, s. 143). Teoriane til Boserup og Chodorow blei på mange måtar ein av pådrivarane for framveksten av omgrepet ”empowerment” som eg vil gjere greie for i neste delkapittel.

### 3.2 «Empowerment»

Opphavet til omgrepet ”empowerment” knytast ofte til den amerikanske borgarrettsrørsla på 50-60 talet, men også kvinnerørsla, frigjeringsrørslar i den tredje verda og ulike former for sjølvhjelpsorganisering har vore sterke inspirasjonskjelder til omgrepet. «Empowerment» dreier seg om at folk skal få, eller skaffe seg meir makt enn dei har frå før. Det næraste vi kjem ei norsk oversetting på omgrepet er «myndiggjering» (Waldorp, 2013, s. 151). «Empowerment» har vekse seg til å bli eit særst populært omgrep, og både internasjonale artistar, skodespelarar og politikarar brukar ordet flittig i samtalar om alt frå kroppspositivisme til kvinnekamp. Srilatha Batliwala stiller seg kritisk til dette, og meiner at «empowerment»-omgrepet er det mest feilbrukte omgrepet dei siste 30 åra , og på bakgrunn av dette har omgrepet mista si opphavlege mening. Ho meiner at når omgrep blir «mainstreamed» vil det miste sitt politiske konsept:

... distortion of good ideas and innovative practices as they are lifted out of the political and historical context in which they evolved and rendered into formulas that are “mainstreamed”. This usually involves divesting the idea of its cultural specificity, its political content, and generalizing it into a series of rituals and steps that simulate its original elements, but lacking the transformative power of the real thing. Thus good ideas – evolved to address specific development challenges – are altered into universally applicable panaceas. Transferring the correct rhetoric – buzzwords and catch phrases emptied of their original meaning – is a vital part of this legerdemain. (Batliwala, 2007, s. 557).

Ole Petter Askheim skriv at sjølv om «empowerment» har utvikla seg til å bli eit svært populært omgrep, har det eit uklart innhald (2007, s. 21). På nettsidene til kvinnesenteret eg besøkte under mitt opphald i Tanzania, er omgrepet «empowerment» nytta fleire gonger. Dei skriv at jentene skal bli «empowered» til arbeid og sjølvstendige prosjekt i form av eigne verksemdar. For å kunne svare på mi hovudproblemstilling, *Korleis kan ulike typar utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania medverke til at jentene blir «empowered»?*, er det svært relevant å gå djupare til verks for å sjå kva som eigentleg ligg bak omgrepet.

Askheim skriv at «empowerment» spring ut i frå omgrepet «power» som kan bety både styrke, kraft og makt. «Empowerment» uttrykkjer noko om at personar eller grupper som er i ein avmaktssituasjon, skal opparbeide seg styrke og kraft til å kome ut av avmakta. Gjennom denne maktmobiliseringa skal dei bli i stand til å motarbeide krefter som held dei nede, og få meir makt, kontroll og styring over eige liv. Ein kan difor sjå på «empowerment» som eit omgrep med tre ulike ledd: stryke => kraft => makt. «Empowerment» uttrykkjer på denne måten både ei målsetjing og eit verkemiddel for å nå målet (2007, s. 21). Dette kan sjåast i lys av dei tre utdanningsprogramma eg skal ta for meg i analysen, der utdanningsprogramma er verkemiddelet for å nå målet om «empowerment», medan dei unge marginaliserte jentene er aktøren som skal oppnå makt.

### 3.2.1 «Empowerment» som etablering av motmakt

Askheim skil mellom tre ulike posisjonar for «empowerment»: marknadsorientert tilnærming, terapeutisk posisjon og «empowerment» som etablering av motmakt. I høve til unge marginaliserte kvinner er det posisjonen «empowerment» som etablering av motmakt som er mest aktuell. I tilnærminga «empowerment» som etablering av motmakt er det samanhengen mellom enkeltindividet sin livssituasjon og samfunnsmessige, strukturelle høve som står i fokus. Utgangspunktet for tilnærminga er å styrke enkeltindivid og grupper, slik at dei kan få kraft til å endre føresetnadene som gjer at dei er i ein avmaktssituasjon. Dette kan vere å få i

gang prosessar, aktivitetar eller likande som kan styrke deira eigen sjølvkontroll. Dette handlar i praksis om å få auka sjølvtrillit, betre sjølvbilete, auke kunnskapar og ferdigheiter (Askheim, 2007, s. 22-23). Ein form for slike aktivitetar kan til dømes vere «yrkesretta utdanning» som kvinnene på kvinnesenteret i Tanzania får i form av handarbeid, matlaging eller frisørarbeid. Likevel er det grunnleggjande innanfor denne tilnærminga at den enkelte sin posisjon i samfunnsstrukturen ikkje er naturgitt, men heller eit resultat av menneskeskapte, historiske prosessar. Dette er også med på å bestemme kva grad av makt eller kontroll den enkelte har over livet – og eventuelt graden av avmakt, men sidan desse høve er menneskeskapte, er det også mogleg å endre dei. Eit viktig poeng innanfor tilnærminga er å skape bevisstheit hos det enkelte individ om samanhengen mellom ytre, samfunnsmessige høve og eigen livssituasjon, samt at andre i like situasjonar opplever avmaktsproblem. Ei slik bevisstgjerung skal i neste omgang skape grobottn for å ville handle, for å gjere ei endring. Eit døme på dette er kvinnerørsla sitt gamle slagord «the personal is the political» som skildrar kva som er målet for bevisstgjerung, nemleg å avprivatisere samfunnsmessig undertrykking og rette fokus mot høve som skapar undertrykking (Askheim, 2007, s. 23). På mange måtar ligg dette tett opp mot teoriane Paulo Freire legg fram i «de undertryktes pedagogikk». Han meinte at dei marginaliserte gruppene måtte forstå at dei blei undertrykt, før dei kunne frigjere seg sjølv. Dette kan direkte overførast til dei ein under «empowerment» som etablering av motmakt seier om å skape bevisstheit kring ytre, samfunnsmessige høve og eigen livssituasjon.

### 3.2.2 Paulo Freire – «de undertryktes pedagogikk»

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire si bok *de undertryktes pedagogikk* har vore ei viktig inspirasjonskjelde innanfor tilnærminga ”empowerment” som etablering av motmakt. Freire meiner at menneske som blir undertrykt først og fremst har ei stor menneskeleg og historisk oppgåve: å frigjere seg sjølv og sine undertrykkarar. Han skriv at undertrykkarane som undertrykker, vil ikkje finne styrke i denne makta til å frigjere verken seg sjølv eller andre. Bare makt som har sitt utspring i dei undertrykte sin svakheit vil vere nok til å frigjere begge partar (Freire, 1999, s. 25). Når Freire snakkar om undertrykkarane sine undertrykkarar, meiner han dei sjølve. Dette meinast med at dei undertrykte samstundes som dei blir undertrykt av andre, også undertrykker seg sjølve. Freire skriv at det sentrale problemet er korleis dei undertrykte kan delta i utforminga av sin eigen frigjeringspedagogikk. Han meiner at det bare er når dei sjølv oppdagar at dei undertrykker seg sjølve at dei kan vere «fødselshjelparar» for sin frigjerande pedagogikk (Freire, 1999, s. 30). Dermed er bevisstgjerung av sin eigen situasjon og sine egne handlingar eit heilt sentralt omgrep for Freire (Askheim, 2007, s. 23). Ein kan likevel

stille spørsmålsteikn til om menneske er i stand til å føre denne bevisstgjeringa av sin eigen situasjon sjølve. Klarar dei å sjå sjølv at dei er marginaliserte, eller er dei avhengig av at nokon som ikkje er marginaliserte fortel dei det?

Etter at den undertrykte har opplevd bevisstgjerung av sin eigen situasjon, kallar Freire denne frigjeringa for ein smertefull fødsel. Sjølv om dette menneske ikkje lenger er undertrykker eller undertrykt, er det eit menneske i ein frigjeringsprosess, og for å kunne føre den frigjeringsprosessen Freire snakkar om, må dei undertrykte vite korleis undertrykkelsen verkeleg er, og alle aspekt ved den. Dette skal vere den motiverande krafta for å frigjere til handling (Freire, 1999, s. 30). Frigjerunga skjer gjennom det Freire kallar «praxis»: handling og refleksjon i høve tilstanden for å forandre den. Bevisstgjerunga må ta utgangspunkt i høve mellom menneska og verda, kjente daglegdagse situasjonar og undertrykkinga i desse situasjonane. Først ved å ta utgangspunkt i slike situasjonar, som bestemmer dei undertrykte si verkelegheitsoppfatning, kan dei byrje å bevege seg mot frigjeringa. Freire meinte at dialogen var den viktigaste metoden for endring. Difor blir kollektivet det sentrale utgangspunktet for bevisstgjerung og handling. Dette er nettopp fordi at ein bevisstgjeringsprosess blant menneske ikkje kan skje utan dialog, og ved hjelp av dialogen vil eit kollektiv saman dele erfaringar, som igjen vil føre til utgangspunktet for kollektiv handling => og frigjering frå undertrykkarane (Askheim, 2007, s. 24). Men korleis kan ein gjennom eit kollektiv bevege seg mot frigjeringa dersom ein ikkje har eit kollektiv å gå til? Her kan dei ulike utdanningsprogramma eg legg fram i analysen ha ein viktig funksjon. Marginaliserte unge jenter vil ikkje på eigenhand kunne bli frigjort slik Freire ønskjer, men gjennom det kollektivet han snakkar om og gjennom dialogen ein vil ha saman i eit utdanningsprogram, kan kvinnene som går gjennom eit slikt program få høve til å bli frigjorte. Likevel kan ein stille spørsmålsteikn til om dette er noko som er ei moglegheit for alle marginaliserte unge jenter, då ein er avhengig av å ha tilgang til ein slik type «kollektiv» for å få det til.

### 3.3 Bourdieu sine formar for kapital

Pierre Bourdieu var ein fransk filosof som levde frå 1930 til 2002. Han er ein såkalla typisk konfliktteoretikar, som gjennom si forsking hadde som mål å avdekke ikkje-erkjente og miskjente former for makt og dominans i samfunnslivet. Bourdieu beskreib sitt prosjekt som ein «sosioanalyse» av samfunnet. Ved å bruke fornufta og vitskapen til å kritisere samfunnet, ønska han å etablere betre og meir rettferdige sosiale ordningar (Aakvaag, 2008, s. 148). Han

har skrive fleire verk som omhandlar korleis oppveksten til eit individ er med på å påverke og forme individet, samt korleis oppveksten har ei stor betydning for sosialiseringa til individet. Teoriane til Bourdieu kring menneskeleg kapital er svært relevant for mi problemstilling. Der ein tidlegare bare hadde sett på økonomisk kapital som svaret på kva klasse eit individ tilhøyrar, la Bourdieu inn to nye former for kapital, nemleg kulturell kapital og sosial kapital (Bourdieu, 1997, s. 47).

Bourdieu definerer kapital som knappe ressursar det er konkurranse om blant individ og grupper i samfunnslivet. Kapital gir makt i form av å vere ein ressurs som gjer at ein kan oppnå fordelar i det sosiale livet. Individ og grupper som har mykje kapital, kan bruke denne til å dominere individ og grupper som har mindre kapital. Bourdieu skildrar kapital som både målet og middelet i samfunnslivet, og at all sosial samhandling er eit spel om å skaffe seg mest mogleg kapital (Aakvaag, 2008, s. 152).

### 3.3.1 Økonomisk kapital

Bourdieu skildrar økonomisk kapital som den aller viktigaste forma av kapital. Bourdieu sitt omgrep om økonomisk kapital skil seg lite frå økonomane sin økonomiske kapital, og består av alle former for økonomiske ressursar som kan investerast og gi økonomisk avkastning: pengar, aksjar, eigedomar, reiskap, land, fabrikkar, råvarer osv. Økonomisk kapital gir økonomisk makt (Aakvaag, 2008, s. 152). Eit døme på dette kan vere at dersom ein har mykje pengar, kan ein få tilgang til gode ein ikkje ville hatt tilgang til utan god økonomisk råd. I Tanzania ser ein til dømes eit stort skilje mellom dei som har råd til å sende barna sine på private skular, kontra dei som må sende barna sine på offentleg skule. På bakgrunn av det store skiljet i den økonomiske kapitalen, kan det altså også oppstå eit skilje i både kulturell og sosial kapital.

### 3.3.2 Kulturell kapital

Ifølgje Bourdieu eksistere kulturell kapital i tre ulike former:

*In the embodied state*, i.e., in the form of long lasting dispositions of the mind and body; *in the objectified state*, in the form of cultural goods (pictures, books, dictionaries, instruments, machines, etc), which are the trace or realization of theories or critiques of these theories, problematics, etc; and in *the institutionalized state*, a form of objectification which must be set apart because, as will be seen in the case of educational qualifications, it confers entirely original properties son the cultural capital which it is presumed to guarantee. (Bourdieu, 1997, s. 47).



Kulturell kapital er å tileigne seg og meistre den dominerande kulturelle koden i samfunnet. Kulturell kapital gir makt gjennom resultat i utdanningssystemet, tilgang til attraktive posisjonar på arbeidsmarknaden, betre moglegheiter for deltaking i politikk, vitenskap og kunst, distingvert forbruk, tilgang til eksklusive sosiale miljø gjennom for eksempel ekteskap og vennskap, generell status og prestisje (Aakvaag, 2008, s. 152). Kulturell kapital kan difor sjåast på det som andre menneske i samfunnet verdset høgt. Under mitt opphald i Tanzania i 2018 opplevde eg at dei aller fleste elevane eg møtte ønska å utdanne seg til anten pilot eller lege. Det kom tydeleg fram at dette er yrke som blir høgt rangert.

### 3.3.3 Sosial kapital

Den tredje og siste forma for kapital Bourdieu legg fram er sosial kapital. Sosial kapital handlar om tilgang til sosiale nettverk og medlemskap i grupper som familie, vener, bekjente, kollegaer, naboar, medstudentar, frivillige organisasjonar osv. Sosial kapital gir makt fordi slike nettverk kan mobiliserst viss ein ønskjer å oppnå noko. Aakvaag nemner blant anna eit døme på dette: Ein student treng sommarjobb når studenten er heime om sommaren, og får difor sommarjobb på ein av foreldra sin arbeidsplass (2008, s. 153). Ved hjelp av god sosial kapital vil ein difor kunne utnytte dei ressursane ein har, i form av eit godt nettverk til å tileigne seg til dømes ein attraktiv arbeidsplass. Sosial kapital kan også gå i arv, som til dømes dersom ein arvar familiegarden eller familiebedrifta ved dødsfall. Det vil vere interesseant å sjå kva sosial kapital ein kan få seg etter å ha deltatt på eit utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania. Og vil i så fall eit nettverk av jenter i same situasjon som deg sjølv, hjelpe deg i høve til å oppnå høgare sosial kapital?

I analysen min vil eg forsøke å trekke inn korleis Bourdieu sine ulike former for kapital kan forklare liva til dei unge marginaliserte jentene som nyttar seg av ulike typar utdanningsprogram. Treng ein å oppnå både høg økonomisk, kulturell og sosial kapital for å bli «empowered»? Eller er ”empowerment” som etablering av motmakt i form av å oppnå arbeid eller utdanning, målet til kvinnene? Vil økonomisk sjølvstende medføre til auka kulturell og sosial kapital?

### 3.4 Oppsummering av teori

I dette kapitlet har eg tatt for meg det teoretiske rammeverket som dannar grunnlaget for teorien eg skal nytte i drøftinga av empirien. Eg har først gjort greie for relevant kjønnteori

frå Ester Boserup og Nancy Chodorow. Vidare har eg gjort greie for Anna Waldrop, Srilatha Batliwala og Ole Petter Askheim sitt syn på omgrepet «empowerment», samt gjort greie for posisjonen Askheim kallar «empowerment» som etablering av motmakt. Eg har også gjort greie for Paula Freire sin «de undertryktes pedagogikk». Avslutningsvis har eg gjort greie for Bourdieu sine former for kapital, økonomisk, kulturell og sosial kapital. I neste kapittel legg eg fram dei metodiske vala eg har tatt i innsamlinga av empiri, og blant anna metodiske utfordringar opplevd i løpet av datainnsamlinga.

## 4 METODE

### 4.1 Innleiing

I dette kapitlet gjer eg greie for mine metodiske val i form av kva metodar eg har valt å bruke, samt førebuing, gjennomføring og etterarbeid av datamaterialet. Denne studien blir kategorisert som ein samfunnsvitskapeleg studie, då den byggjer på systematisk forskning om forhold i samfunnet (Grønmo, 2016, s. 15). Samfunnsvitskapen kjenneteiknast gjennom at den handlar om menneske i ulike samfunn, samt samfunnet som ein heilskap (Grønmo, 2016, s. 24).

Samfunnsvitskapen tar utgangspunkt i verkelegheita, nærare bestemt kvardagsverkelegheita menneske opplever (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Dette ser vi igjen i studien, som søker å utforske korleis utdanningsprogram kan medverke til «empowerment» for unge marginaliserte jenter i Tanzania.

Studien høyrer til under grunnforskning, som vil seie at det er ønsket om fagleg kompetanseutvikling som dannar grunnlaget for val av tema, utforming av forskingsopplegg og formulering av problemstilling. Grunnforskning er både forskarorientert og forskarstyrt, som vil seie at studien blir utført på bakgrunn av forskaren sin nysgjerrighet på temaet, og at forskinga er styrt av meg som forskar (Grønmo, 2016, s. 26). Samstundes seiast det at data som brukast i samfunnsforskning hevdast å vere «teoriimpregnert», og med dette meiner ein at forskaren sjeldan startar med blanke ark, men går laus på undersøkinga med noko kunnskap om det som skal forskast på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Eg har som nemnt vore ein dag på besøk hos eit kvinnesenter i Tanzania, der eg fekk lære om drifta av senteret og møte nokre av kvinnene som var der på det tidspunktet. På bakgrunn av dette har eg ein forkunnskap om temaet utdanning for «empowerment», men eg var på ingen måte noko ekspert på temaet før eg starta arbeidet med masteroppgåva.

### 4.2 Val av metode

For å svare på oppgåva si problemstilling har eg valt å nytte kvalitativ metode. Val av forskingsmetode er basert på kva slags informasjon som søkast frå kven og under kva høve (Vedeler, 2000, s. 13). Thagaard (2018, s. 11) skriv at kvalitative metodar studerer livet frå innsida og retter merksemda mot korleis vi lev liva våre. Feltet pregast av nye perspektiv, nye metodar og nye område for forskning. Ei viktig målsetjing med kvalitative tilnærmingar er at vi oppnår ei form for forståing av sosiale fenomen, noko min studie er eit godt døme på. Denzin og Lincoln skriv at omgrepet kvalitativ inneber å framheve prosessar og meiningar som ikkje

kan målast i kvantitet eller frekvens. Det er ikkje tal ein er ute etter, men menneske si oppfatning av samfunnet dei tar del i (Thagaard, 2018, s. 15). Det kunne likevel vore hensiktsmessig med ei kvantitativ tilnærming i form av ein spørjeundersøking av unge marginaliserte jenter, som er ferdige med ulike typar utdanningsprogram i Tanzania, og på den måten måle kvantitativ om ein kan oppnå «empowerment» gjennom utdanning. Samstundes er eit så vidt omgrep som «empowerment» vanskeleg å konkludere med basert på tal. Ein kunne då på bakgrunn av svar på spørjeundersøkinga kontakta nokre av informantane for å gjennomføre intervju som kunne utdjupa svara deira. Dette blei vurdert som for tidskrevande, då det ville vore for vanskeleg å spore opp kvinnene utan å vere til stades i Tanzania i eigen person.

Kvalitative metodar er retta mot at vi utviklar ei forståing av dei fenomena vi studerer, og kvalitative tilnærmingar kan difor knytast til fortolkande teoriar som femnologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. Den vitskapsteoretiske fortolkinga dannar grunnlaget for den forståinga vi utviklar i løpet av forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 19). Dei kvalitative metodane eg har valt å nytte er kvalitativ innhaldsanalyse av utvalte tekstar og semistrukturert intervju. Grønmo (2016, s. 67) kallar bruken av fleire metodar for metodetriangulering, og det inneber at sosiale fenomen studerast ut i frå ulike synspunkt og ulike synsvinklar. Ved å hente inn data ved hjelp av fleire metodar vil oppgåva få ein større truverdigheit, og problemstillinga vil bli svarta på ein betre måte. Dette er fordi fleire metodar vil gje oppgåva fleire synsvinklar enn bare ein. I denne studien blir data framstilt i form av tekst som er basert på både intervju med relevante informantar og tidlegare forskning gjort på temaet. Oppgåva har dermed ei kvalitativ tilnærming.

### 4.3 Kvalitativ innhaldsanalyse

Den eine metoden eg har nytta for å samle inn relevant data er kvalitativ innhaldsanalyse. Dette var likevel ikkje det metodevalet eg opphavleg hadde valt ut, men dette vil eg kome tilbake til i delkapittel 4.8. som handlar om metodiske utfordringar. Kvalitativ innhaldsanalyse byggjer på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på å kategorisere innhaldet og registrere data som er relevante for problemstillinga til studien. Metoden kan brukast på alle typar dokument, i form av tekst, tal, lyd eller bilete. I min studie har eg valt å bruke tekst i form av forskingslitteratur. Dette kan, ifølgje Grønmo (2016, s. 142), for eksempel handle om å få eit innsyn i kva forteljingar, argument, standpunkt, haldningar eller verdiar som står sentralt i dei utvalde tekstane. I kvalitativ innhaldsanalyse føregår datainnsamlinga i noko grad samstundes

som dataanalysen. Målet med kvalitativ innhaldsanalyse er at ettersom fleire tekstar blir studert, analysert og tolka, blir problemstillinga betre belyst, samstundes som forskaren får aukande forståing av kva andre tekstar som kan vere relevante for analysen av datamaterialet. Det er også viktig å påpeike at datainnsamlinga bare kan utførast av forskaren sjølv, som også inneber at datainnsamlinga kan vere lite føreseieleg. Det er vanskeleg å ha ein fastsatt plan, då planen kan bli endra i løpet av datainnsamlinga (Grønmo, s. 175, 2016). Dette igjen speglar seg i denne studien, då ein i løpet av arbeidet med forskingslitteratur stadig finn relevante tekstar og relevante utdrag ein ønskjer å nytte i sin studie. Likevel må ein vere strukturert i dette arbeidet og ha problemstillinga i bakhovudet, samstundes som ein arbeider med faglitteraturen. Min analyse vil i hovudsak bestå av ei kategorisering av utvalde tekstsitat og andre innhaldselement der målet er å belyse problemstillinga (Grønmo, 2016, s. 175).

#### 4.3.1 Førebuing til kvalitativ innhaldsanalyse

Før eg starta datainnsamlinga var det viktig å avklare fokuset for innsamlinga av data. Fokuset for mi datainnsamling er forskingslitteratur som skildra korleis marginaliserte unge jenter i Tanzania, ved hjelp av utdanning, kan oppnå «empowerment». Då det var for lite forskning på kvinnesenteret som er inspirasjon for oppgåva, måtte eg utvide litteratursøket til å også omhandle andre utdanningsprogram som har som mål å «empower» unge marginaliserte jenter gjennom utdanning. Sjølv om denne type datainnsamling byggjer på stor grad av fleksibilitet, er det viktig å heile tida ha i bakhovudet kva som er siktemålet med datainnsamlinga. Problemstillinga til oppgåva er difor svært viktig å ha med seg når ein skal plukke ut relevant informasjon frå forskingslitteraturen som er valt ut. Sjølv om ein kan oppdage nye datamoglegheiter og nye databehov gjennom innsamlinga, er det viktig at problemstillinga heile tida skal danne grunnlag for kva data som er relevant eller ikkje. Før ein sette i gang med gjennomføringa av datainnsamlinga måtte eg også finne dei tekstane som skulle innhaldsanalyserast (Grønmo, 2016, s. 176).

Arbeidet med å finne tekstane som skal innhaldsanalyserast har vore spennande og samstundes utfordrande. Der er eit breitt utval av forskingslitteratur på temaet unge marginaliserte jenter i Tanzania. Likevel har eg funne lite forskning som går direkte på mitt tema. Sjølv om den auka digitaliseringa har gjort at tekstar har blitt mykje meir tilgjengelege for oss enn tidlegare, gjer det også at nokre dokument blir meir utilgjengelig fordi det kan vere vanskeleg å finne fram i den vaksande mengda av dokument på nett (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 187). Mykje av

forskingslitteraturen eg har kome over har omhandla forskning om HIV og AIDS blant unge, samt korleis ein kan førebyggje desse sjukdommane. Mykje av forskingslitteraturen viser også til intervju med unge marginaliserte jenter som tar for seg deira bakgrunnshistorie, og dei samansette årsakene som gjer at det finst så mange marginaliserte unge jenter i Tanzania. Det finst veldig lite forskingslitteratur om kva som skjer etter at unge marginaliserte jenter er ferdig med ulike utdanningsprogram.

Med god hjelp frå biblioteket på Høgskulen på Vestlandet fekk eg opplæring i korleis ein best mogeleg kan utføre litteratursøk via søkemotorar som ERIC, ProQuest og Google Scholar. Gjennom desse søkemotorane har eg funne eit utval av litteratur som i ulik grad tar for seg «education for empowerment», yrkesretta utdanning for unge kvinner i Tanzania og nokre andre relevante døme som kan belyse oppgåva si problemstilling. «Education for empowerment» er spesielt relevant, då dette går direkte på kvinnesenteret som er inspirasjon for mi masteroppgåve sin filosofi. Søkeorda eg nytta for å finne fram til relevant tidlegare forskning var: *transactional sex, adolescent pregnancy, empowerment, crisis centre Tanzania, women centre, gender and development, education in Tanzania for adolescent girls, vocational education*.

For å avgrense søka mine nytta eg ein metode som gjorde at eg kunne krysse av at fleire av søkeorda måtte vere med i tekstane for at dei skulle dukke opp som treff. Til dømes kunne eit søk på «empowerment» gi fleire hundre tusen treff, og det ville vore svært utfordrande å systematisk skulle leite seg igjennom alle desse treffa. Difor var det til stor hjelp å kunne huke av bestemte ord som måtte vere med i søket for at det skulle bli treff i søkemotoren. Her gjorde eg søk som til dømes måtte innehalde «Vocational education», «Tanzania» og «empowerment». Dette gjorde at eg fekk avgrensa treffa mine frå mange tusen treff, til under hundre. Dette førte til at det blei lettare å systematisk gå igjennom søketreffa for å plukke ut dei mest relevante tekstane til analysen. Til slutt satt eg igjen med tre tekstar som blir presentert i delkapittel 4.3.3., utval av litteratur.

### 4.3.2 Gjennomføring av kvalitativ innhaldsanalyse

Gjennomføringa av innhaldsanalysen av tekstane har vore utfordrande, men samstundes lærerik. I staden for å nytte eit dataprogram for kategorisering av dei ulike utdraga frå tekstane, valde eg å skrive ut tekstane i papirform. Dette fordi eg tykkjer det er lettare å lese innhaldet på papir, men i ettertid har eg tenkt at det ville vore ein fordel å kunne nytte eit program i tillegg til å ha tekstane på papir. Dette for å gjere datainnsamlinga meir oversikteleg for meg sjølv.

Før eg las igjennom tekstane hadde eg valt ut tre kategoriar på førehand som eg brukte for å finne kva dei ulike tekstane sa om det forskjellige kategoriane:

1. Utdanningsprogramma. Skulle sjå på korleis utdanningsprogramma som blir skildra i tekstane fungerer reint praktisk. Kva fag er det utdanningsprogramma tilbyr, samt kva målet med utdanningsprogrammet er.
2. «Empowerment». Kva seier dei ulike tekstane om utdanning for «empowerment», og korleis definerer dei omgrepet «empowerment».
3. Resultatet av utdanningsprogramma. Kva skjer med deltakarane av utdanningsprogramma når programmet er ferdig, kva meiner deltakarane at dei har oppnådd og ikkje oppnådd.

Etter at eg hadde delt inn i dei tre kategoriane skreiv eg ut tekstane i papirform, og laga meg ei oversikt med tre ulike fargar av markeringstusjar. Då kunne eg enkelt markere i tekstane kva utdrag som passa til dei tre ulike kategoriane. På denne måten fekk eg gjennomgått tekstane systematisk, og ta vekk og registrere relevant innhald som kunne svare på oppgåva si problemstilling.

I ei kvalitativ innhaldsanalyse føregår som nemnt datainnsamlinga i nokon grad samstundes som dataanalysen, difor vil det eg har føretatt meg under førebuing til datainnsamling også kunne gå under gjennomføring av dataanalysen.

### 4.3.3 Utval av litteratur

Utvalet eg har gjort av forskingslitteratur er basert på strategisk utveljing. Strategisk utveljing er basert på at ein systematisk vel personar eller einingar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som gjer at ein best kan svare på oppgåva si problemstilling (Thagaard, 2018,

s. 54). Dette betyr at eg har valt ut forskingslitteratur som eg ser på som mest relevant for å svare på oppgåva si problemstilling. Eg har valt ut tre tekstar som eg vil nytte i analysen:

Den første teksten eg har valt ut er *Empowering adolescent girls in developing countries: The potential role of education* av Eirin Murphy-Graham og Cynthia Lloyd (2016). Artikkelen legg fram eit rammeverk for korleis utdanning kan fremje unge jenter sin «empowerment»-prosess og gir døme på ulike typar organisasjonar og utdanningsprogram som fremjer utdanning for «empowerment». Artikkelen vil difor bli brukt for å gi eit overordna blikk på kva som skal til for å oppnå «empowerment» gjennom utdanning, samt kome med døme på ulike typar utdanningsprogram som har som mål å oppnå «empowerment» gjennom utdanning.

Den andre teksten eg har valt ut er doktoravhandlinga til Laura Lee Wangsness Willemsen *Embodying Empowerment: Gender, Schooling, Relationships and Life History in Tanzania* (2016). Willemsen har gjennom fire år vore i Tanzania ved åtte høve for å følgje livet til fleire unge jenter som går på ein skule bare for jenter, som Willemsen i oppgåva har gitt namnet «Sasema Secondary School for Girls». I avhandlinga si legg ho fram djupneintervju med tre jenter, Levina, Beatrice & Malaika, som alle har fortalt om barndommen sin, skulegangen på skulen og kva tankar dei har om framtida etter enda skulegang.

Den tredje og siste teksten eg har valt ut er ein artikkel av Godfrey Magoti Mnubi, som arbeider for Institute of Adult Education i Tanzania. Artikkelen med namn *Re-writing Stories of Child, Early and Forced Marriages through Vocational and Entrepreneurship Skills: Experience from the «Girls Inspire Project in Tanzania»* blei skreve i 2020. Artikkelen tar for seg jenter som er ramma av det dei kallar CEFM (experiences of young mothers, victims of child, early and forced marriages) og korleis dei gjennom prosjektet «Girls Inspire» har fått liva sine forandra. Jenter frå distrikta Bahi og Kongwa, Kalambo og Nkasi, Ruangwa og Kilwa i regionane Dodoma, Rukwa og Lindi har deltatt i prosjektet. Prosjektet medverkar med yrkesutdanning og opplæring i entreprenørskap for jentene som deltar i prosjektet.

#### 4.4 Semistrukturert intervju

Intervju blir brukt når ein forskar ønskjer fylldige og detaljerte skildringar av informanten sine erfaringar og oppfatningar av eit fenomen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 85). Det kvalitative forskingsintervjuet skal få fram intervjuobjektet sine erfaringar og avdekke deira opplevingar av verda. Personen som blir intervjuet skal vere med på å skape mening og forståing om eit bestemt emne. Dei skal skildre opplevingane sine eller artikulerer



handlingsvala sine (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

Ved å ha eit semistrukturert intervju kan både tema og rekkefølge på spørsmåla variere slik at intervjuet blir ein så trygg og open samtale som mogleg (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79).

Grunnen til at eg har valt semistrukturert intervju som metode, er at eg visste på førehand at den eine informanten eg skulle intervjuje har svært varierende engelskkunnskapar. Dersom eg engelskkunnskapane til informanten min hadde vore betre, kunne også djupneintervju vore ein aktuell metode å bruke. Eg fann det likevel mest hensiktsmessig å ha ein meir open intervjusetting spesielt i høve til at ein då har ein friare samtale med informanten, samstundes som ein kan stille oppfølgingsspørsmål undervegs. Den andre informanten har på den andre sida engelsk som morsmål, og det kunne difor vore aktuelt med eit djupneintervju. Likevel vurderte eg det også her at det var betre å gjennomføre eit semistrukturert intervju på bakgrunn av at informanten er ekspert på temaet eg forskar på, og difor ville eit semistrukturert intervju gi informanten moglegheit til å snakke meir fritt og greie ut om tema eg sjølv ikkje har god nok kunnskap om.

#### 4.4.1 Førebuing til intervju

Før eg kunne starte gjennomføringa av intervjua måtte eg gjere ei grunding førebuing. Som med utvalet av tekstar eg har analysert i den kvalitative innhaldsanalysen, har eg også i utvalet av informantar føretatt ei strategisk utveljing. Strategisk utveljing er som nemnt basert på at ein systematisk vel personar eller einingar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som gjer at ein best kan svare på oppgåva si problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). Eg har valt ut to informantar som på kvar sin måte har god kjennskap til temaet «education for empowerment». Samstundes kan eg forstå at eit utval på bare to informantar kan framstå som lite, då det ikkje vil gi eit heilheitleg svar på oppgåva si problemstilling. Dette er som nemnt tidlegare kvifor eg har valt å også nytte kvalitativ innhaldsanalyse av tre utvalte tekstar. Med eit samla utval av både informantane til intervjuet og utvalet av tekstane til innhaldsanalysen, framstår datautvalet sterkare.

Den første informanten er ei kvinne på ca. 30 år som arbeider på eit kvinnesenter i Tanzania. Kvinna kom eg i kontakt med gjennom rettleiaren min. Sjølv om eg helst skulle kome i kontakt med kvinner som har reist frå kvinnesenteret for å få deira synspunkt på opphaldet, og innblikk i korleis livet deira er etter opphaldet på senteret, vil også ein som arbeider på senteret kome

med god informasjon. Blant anna kan informanten gi informasjon om korleis undervisninga på senteret føregår, daglege rutinar, samt fakta, tal og informasjon om korleis det går med kvinnene som har reist frå senteret. Informanten vil med dette kunne gi eit godt innblikk i om «education for empowerment» fungerer. For å ikkje avsløre kva kvinnesenter i Tanzania eg brukar som døme i forskingsprosjektet, og for å ikkje avsløre identiteten til informanten vel eg å nytte pseudonymet Hope i presentasjon og drøfting av funn.

Dr. Eirin Murphy- Graham er den andre informanten eg har valt ut. Murphy-Graham kom eg i kontakt med etter å ha lese ein relevant forskingsartikkel der ho skriv om «Education for empowerment for adolescent girls». Eg tok så kontakt med Murphy-Graham via e-post, og spurte om ho ønska å stille til eit intervju. Dette takka ho ja til, og ho ønska samstundes at eg skulle bruke det fulle namnet hennar i masteroppgåva. Murphy-Graham har skrive doktorgrad ved Harvard University, og arbeider no som professor ved Berkeley University of California. Ho har spesialisert seg i tema som kva utdanningstype som kan medverke til «empowerment» for unge jenter og kvinner, og har i tillegg til land i Afrika sør for Sahara spesielt sett på utdanning for «empowerment» i Latin Amerika.

Ein anna viktig del av førebuingane til intervju er å utforme ein intervjuguide. Intervjuguiden skal i grove trekk skildre korleis intervjuet skal gjennomførast, kva spørsmål forskaren ønskjer å stille og skal fungere som forskaren sitt utgangspunkt for intervjuet (Grønmo, 2016, s. 168). På bakgrunn av at eg skulle gjennomføre to intervju med to informantar med ulik bakgrunn, valte eg å lage to ulike intervjuguidar. Nokon tema og spørsmål var like, men nokre var også ulike. Den første intervjuguiden til intervjuet med Hope inneheldt spørsmål som gjekk på drifta av kvinnesenteret, og korleis undervisninga føregår på kvinnesenteret. I tillegg kom spørsmål om informantens sitt syn på «empowerment» og kva Hope hadde av informasjon kring kvinnene som er ferdig på senteret. Intervjuguiden til den andre informanten, Eirin Murphy-Graham, bar meir preg av spørsmål knytt til forskinga Murphy-Graham har gjort på temaet «education for empowerment», men også kva synspunkt ho har på kva som skal til for å oppnå «empowerment» gjennom utdanning. Då eg utarbeida intervjuguidane laga eg også nokre førebelse kategoriar der eg hadde ulike spørsmål til kvar kategori. Desse kategoriane blei likevel endra undervegs i analysen av datamaterialet, ettersom det etterkvart dukka opp kategoriar eg ikkje hadde tenkt ut på førehand, og som betre belyste oppgåva si problemstilling.

I tillegg til å utforme intervjuguidane måtte eg også melde inn prosjektet mitt til NSD, Norsk senter for forskingsdata. Sjølv om ingen av intervjuar var av sensitiv karakter var prosjektet meldepliktig då eg skulle nytte diktafon for å ta lydopptak under dei to intervjuar, i tillegg til at intervjuar blei gjennomført gjennom den digitale videomøte leverandøren Zoom. Før intervjuar fekk begge informantane tilsendt eit informasjonsskriv med informasjon om deira rolle i prosjektet, og med informasjon om at informanten står heilt fritt til å delta og kan trekkje seg når informanten sjølv måtte ønskje både før, under og etter datainnsamlinga. I tillegg inneheldt informasjonsskrivet informasjon om føremålet og gjennomføringa av forskingsprosjektet. Då NSD sin mal for informasjonsskriv bare er tilgjengelig på norsk, måtte eg omsette dette til engelsk for at informantane skulle forstå innhaldet. Informantane fekk så tilsendt informasjonsskrivet på e-post. Då informantane mine er busett i høvesvis Tanzania og USA var det vanskeleg for informantane å skrive under på samtykkeskjemaet i informasjonsskrivet. I staden gav informantane munnleg samtykke både før vi avtalte tid for intervju på e-post og under sjølve intervjuet. Når vi saman skulle avtale dei to intervjuar, ønska eg å framstå fleksibel, og var difor tydeleg på at informantane sjølv kunne velje tidspunkt for intervjuar, og at eg ville vere tilgjengeleg når dei måtte ønskje.

#### 4.4.2 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringa av intervjuet med Hope var ikkje problemfritt. Å avtale tid for intervjuet gjekk fint, men då Hope ikkje var kjent med Zoom hadde vi eit par forsøk på å kople oss til før det omsider gjekk bra. Rettleiaren min fekk blant anna ein kjenning i Tanzania til å forklare Hope på swahili korleis ho skulle kople seg på videolenka, som gjorde at intervjuet til slutt gjekk i orden. Under intervjuet hadde Hope ein baby på fanget som til tider gret og var uroleg. Samstundes var lyden hakkete på grunn av dårleg internettsamband, og intervjuet blei difor gjennomført utan kamera då dette gjorde at internettforbinding blei noko betre. Dette tykte eg var synd då eg ikkje fekk moglegheit til å sjå ansiktsuttrykka til Hope, og det var difor av og til noko vanskeleg å tolke om ho var ferdig å svare på spørsmål eller ønska å utdjupe meir. Gjennom intervjuet hadde eg intervjuguiden i papirform framfor meg, slik at eg undervegs kunne stryke ut dei spørsmåla eg hadde fått svar på, i tillegg til at eg sette eit kryss ved dei spørsmåla eg ønska at Hope skulle greie meir ut om. Dette fungerte godt, og gjorde at eg fekk svar på alle spørsmåla eg hadde fastsatt på førehand. Likevel gjorde internettforbindingen at eg ved nokre høve avbraut informanten. Dette skjedde fordi lyden tilsa at Hope var ferdig å svare og eg difor kunne stille eit nytt spørsmål, medan det eigentleg var lyden som hang igjen og ho slett ikkje var ferdig med å svare. Dette kan ha gjort at Hope ikkje fekk greie ut på same måte

som dersom informanten ikkje hadde blitt avbroten, og eg kan på bakgrunn av dette ha gått glipp av viktig datamateriale. Eg opplevde også undervegs i intervjuet at engelskkunnskapane til Hope var noko avgrensa. Dette ser ein igjen i svara på nokre av spørsmåla der informanten har svart «ja» eller «nei» utan å utdjupe nemneverdig. Intervjuet varte i 45 minutt, der noko av tida gjekk vekk til tekniske problem. Alt i alt fekk eg likevel mykje data ut i frå intervjuet, og eg sat igjen med stor inspirasjon til vidare arbeid med oppgåva.

Før intervjuet med Dr. Eirin Murphy-Graham var eg noko nervøs for før gjennomføring. Eg hadde lest meg opp på informanten, og samstundes lest fleire av artiklane ho har skreve om temaet for å vere godt førebudd. Eg var også spent på mine eigne engelskkunnskapar, då det er sjeldan ein kommuniserer med ein person som har engelsk som morsmål i desse tider. Murphy-Graham har bare kontortid på måndagar mellom 12-14 PST, og var difor bare tilgjengeleg for intervju i denne tidsramma. Dette gjorde at eg gjennomførte intervjuet kl. 20.30. norsk tid. Intervjuet blei gjennomført på Zoom. Undervegs i intervjuet hadde eg intervjuguiden framfor meg, og sette strek over spørsmåla etterkvart som dei blei stilt. Murphy-Graham svarte godt og utfyllande på alt, nokon gongar så godt at ho svarte på spørsmål eg hadde planar om å stille seinare i intervjuet. Dette gjorde også at eg fann det vanskeleg å stille oppfølgingsspørsmål etterkvart som ho svarte, då svara ho gav var svært utfyllande og dekkande. Intervjuet varte bare i 17 minutt, og sjølv om eg sat igjen med rikelig og informativ data etter intervjuet, hadde det vore ein fordel å kunne ha betre tid til å summere opp, og få spørje om Murphy-Graham ønska å legge til noko ho meinte ho ikkje fekk sagt. Ho beklaga veldig at intervjuet ikkje kunne vare lenger på grunn av andre avtalar, men ønskte at eg skulle sende eventuelle oppfølgingsspørsmål på e-post. Her kunne eg på førehand gitt tydlegare beskjed når vi avtalte tid for intervjuet, som at eg ønskte at ho skulle sette av 30-60 min. til intervjuet. Dette kunne ha ført til at Murphy-Graham sette av lenger tid til å gjennomføre intervjuet, og på denne måte kunne eg ha oppnådd enda sterkare datamateriale.

#### 4.4.3 Bearbeiding av intervju

Eg gjennomførte ein enkel transkripsjon av dei to semistrukturerte intervjua dagen etter at dei var gjennomført. Dette var for å ha intervjua friskt i minne i det eg sette i gang med transkripsjonen. Transkripsjonen blei gjennomført ved at eg hørde gjennom dei respektive lydopptaka frå intervjua, og ved å notere ned det som blei sagt i eit eige Word-dokument. Her anonymiserte eg som nemnt informanten frå det første intervjuet med pseudonymet Hope, medan informanten frå intervju nummer to behaldt sitt originale namn Eirin Murphy-Graham.

Intervju nummer ein med informanten Hope frå kvinnesenteret i Tanzania hadde som nemnt nokre tekniske problem. Dette førte til at det blei noko vanskeleg å transkribere intervjuet då lyden på nokre av spørsmåla var av svært dårleg kvalitet. Dette førte til at eg måtte høyre gjennom lydopptaket fleire gonger med ulik hastigheit for å få skrive ned alt som blei sagt. Eg sat likevel igjen med tilstrekkeleg viktig materiale til å kunne analysere innhaldet, og få fram informantane sine tankar om «education for empowerment». Eg opplevde også at når eg gjorde lyden saktare for å kunne høyre ord og uttrykk informantane sa tydlegare, mista eg fleire ord og setningar informantane sa undervegs i intervjuet. Difor enda eg opp med å heller høyre i gjennom intervjuet fleire gonger, tok pause og spole tilbake på dei orda som var uklare. Dette gjorde transkriberinga noko meir tidskrevande, men samstundes vart eg tryggare på at eg fekk med meg alt informatane sa.

Kvale og Brinkmann skriv at transkribering betyr å skifte frå ei form til ei anna, det er ei omsetjing frå tale til skriftspråk der ein strukturerer intervjumaterialet. Det er ei rekke val ein må ta når ein skal transkribere, til dømes om ein skal transkribere pausar, gjentakingar og uttrykk som til dømes «ehh» og «mm». Dersom analysen skal brukast til å analysere språk vil det vere naudsynt med ordrett transkripsjon (2015, s. 208-209). Då eg er ute etter å sjå på kva informantane fortel, ikkje meininga bak orda dei seier, var det ikkje hensiktsmessig for meg å transkribere intervjuet ordrett. Transkripsjonen fokuserer difor på å få tydeleg fram kva informatane seier om oppgåva sitt tema.

Etter transkriberinga var ferdig, gjennomførte eg ein analyse av intervjuet. Eg nytta dei same kategoriane som eg nytta i den kvalitative innhaldsanalysen av tidlegare forskning på temaet. Den eine kategorien skulle sjå på aktøren, utdanningsprogramma, og korleis utdanningsprogramma som blir skildra i tekstane fungerer reint praktisk. Kven er elevane som går på utdanningsprogrammet og kva fag er det utdanningsprogramma tilbyr, samt kva målet med utdanningsprogrammet er. Den andre kategorien var «empowerment», og kva dei ulike tekstane sa om utdanning for «empowerment. Den siste og tredje kategorien var resultatet av utdanningsprogrammet. Den skulle svare på kva som skjer med deltakarane av utdanningsprogramma når programmet er ferdig, kva meiner deltakarane at dei har oppnådd og ikkje. Eg skreiv ut dei ferdig transkriberte intervjuet i papirform, og nytta tre forskjellige markeringstusjar for å markere utsegn som passa til dei tre nemnte kategoriane. Til slutt samanfatta eg resultatene i ein tabell der eg trakk fram resultatene frå dei ulike tekstane etter kvar kategori. Denne brukte eg som hjelpemiddel når eg skreiv ut funna i kapittel 5.

## 4.5 Kvalitet på forskingsprosjektet

### 4.5.3 Reliabilitet

Eit grunnleggande spørsmål i all forskning er kor påliteleg data er. Dette kallast reabilitet. Reliabilitet knyt seg til nøyaktigheita av undersøkinga sin data; kva data som blir brukt, den måten den blir samla inn på, og korleis den blei tilarbeidd. Ein måte å teste datamaterialet sin validitet på er å gjenta den same undersøkinga på same gruppa som er forska på, men på to ulike tidspunkt. Dersom forskaren får dei same resultatane vil det tyde på at datamaterialet har høg reabilitet. Dette er svært relevant i ein kvantitativ undersøking, men i kvalitative undersøkingar som min eigen, er det vanskeleg å gjennomføre forskingsprosjektet på nøyaktig same måte (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 22-23). Dette har med at ein i eit semistrukturert intervju har ei open intervjusetting, og intervjuet vil difor variere frå forskar til forskar. Samstundes er det menneske vi har med å gjere i eit intervju, som vil gi ulike svar frå menneske til menneske. Den kvalitative innhaldsanalysen av tidlegare forskning vil på den andre sida kunne vise til same datamaterialet frå forskar til forskar, gitt at forskaren vel å sjå på dei same kategoriane som meg i dei same tekstane. Eit grep kvalitative forskarar kan gjere for å gjer forskinga si etterprøvbar er å markere sidetal. Dette er eit grep eg har nytta i denne masteroppgåva (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 40).

### 4.5.4 Validitet

I eit forskingsprosjekt er det også viktig å tenkje på om data er relevant eller ikkje, då brukar vi omgrepet validitet. Dette dreier seg om innsamla forskingsdata sin grad og gyldighet og relevans for problemstillinga, eller fenomenet som skal bli undersøkt (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Validiteten er høg dersom forskingsopplegget og datainnsamlinga resulterer i data som er relevant for oppgåva si problemstilling (Grønmo, 2015, s. 241). I dette forskingsprosjektet har eg vore ute etter kva syn informantane og tidlegare forskning har på utdanning for «empowerment», kva dei ulike utdanningsprogramma gjer for å fremje «empowerment» og kva resultat utdanningsprogramma kan vise til for elevane som er ferdige med programmet. Datamaterialet eg har samla inn opplever eg som godt nok til å svare på problemstillingane, samstundes som datamaterialet er relevant for desse. Datamaterialet kunne med fordel hatt eit enda større utval, men på bakgrunn av at eg presenterer tre ulike former for utdanningsprogram, samt eit overordna syn på utdanning for «empowerment» gjennom Dr. Eirin Murphy-Graham, ser eg på datamaterialet som tilfredstillande nok til å svare på problemstillingane og dermed ha god validitet. Det er likevel viktig å påpeike at oppgåva sitt

datautval er lite, difor kan ikkje funna generaliserast. Funna kan likevel gi eit døme på korleis dei tre ulike utdanningsprogramma arbeider med «empowerment», og kva resultat det fører med seg.

#### 4.5.3 Refleksivitet

Refleksivitet er svært relevant for mi oppgåve, då det handlar om at forskaren sin sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringar kan påverke oppfatninga og forståinga av dei samfunnsforholda som skal studerast (Grønmo, 2016, s. 21). Som ei kvinne fødd og oppvaksen i Noreg kan mitt syn på utdanning og «empowerment» vere farga av dei erfaringane eg sjølv har hatt gjennom min oppvekst.. Det har difor gjennom datainnsamlinga vore viktig at eg er mi rolle bevisst, og møter både informantar og tidlegare forskning så objektivt eg klarer. Thagaard skriv at i mange typar undersøkingssituasjonar finst det ikkje nødvendigvis ei velegna rolle som vi kan gå inn i (2018, s. 71). Eg har likevel hatt dette i bakhovudet gjennom datainnsamlinga, og har heile tida våre bevisst på min sosiale bakgrunn og samfunnsmessige erfaringar.

#### 4.5.4 Reaktivitet

Reaktivitet handlar om at informantane kan bli påverka av forskinga, og dermed oppføre seg på ein anna måte enn dei elles ville gjort (Grønmo, 2016, s. 21) Dette kan til dømes skje både i ei intervjusetting og i deltakande observasjon. Før intervjuet var eg særst obs på dette. Blant anna visste eg at kvinnesenteret får økonomisk støtte frå fleire europeiske- og amerikanske familiar og organisasjonar. Informanten Hope kunne difor sjå på meg som eit høve til å få økonomisk støtte. Dr. Eirin Murphy-Graham kunne på den andre sida sjå på meg som ein sjanse for å få sitt eige namn nemnt i eit forskingsprosjekt, på bakgrunn av at ho er ein kjent forskar på temaet. Bevisstheita kring reaktivitet hos informantane var eit etisk omsyn eg måtte ta høgde for undervegs i datainnsamlinga.

#### 4.6 Metodiske utfordringar

Som nemnt innleiingsvis i kapittelet var ikkje kvalitativ innhaldsanalyse den opphavelige metoden eg hadde planlagt å nytte i dette forskingsprosjektet. Eg ønska å reise til Tanzania og vere der i seks veker for å gjennomføre observasjon, intervju og feltarbeid på eit utvalt kvinnesenter. Dette lot seg ikkje gjere på grunn av den pågåande pandemien Covid-19. På grunn av reiserestriksjonar og reglar kring karantene ville eg måtte opphalde meg mykje lenger i Tanzania enn opphavelig planlagt, og måtte samstundes vere i karantene ved heimreise.

Samstundes har det gjennom heile pandemien vore rådd i frå å reise utanlands, og forsikringsselskap har også gitt beskjed om at dei ikkje vil kunne stille med bistand dersom noko skulle skje på reisa mi. I tillegg ville ikkje HVL tillate meg å reise. Eg valde difor å tenke på eigen sikkerheit, og fant det samstundes etisk riktig av meg å ikkje sette forskingsprosjektet framfor andre og min eigen sikkerheit. På bakgrunn av dette tok det tid å omstille prosjektet til å gå frå eit forskingsprosjekt med direkte kontakt med primærkjelde, til å måtte nytte sekundærkjelder i form av tidlegare forskning på temaet. Samstundes har problemstillinga til prosjektet også blitt endra, for å kunne bli besvart gjennom både forskingslitteratur i staden for gjennom informantar på kvinnesenteret og mine observasjonar. Sjølv om ein gjerne skulle ønskje at ein kunne ha eit forskingsprosjekt med direkte kontakt med informantane, har eg gjennom sekundærdata fått oversikt over fleire utdanningsprogram enn eg hadde tenkt å ta for meg på førehand. Eg har likevel som nemnt fått gjennomført to intervju som gjer at eg har eit sterkare datamateriale som ikkje no bare omhandlar sekundærkjelder, men no også primærkjelder. Sjølv om datautvalet er noko lite, er det likevel styrka i form av den nemnte metodetriangleringa der eg har nytta både semistrukturert intervju og kvalitativ innhaldsanalyse av utvalte tekstar.

I arbeidet med kvalitativ innhaldsanalyse er det nokre problem ein må vere obs på undervegs. Det første er at forskaren sitt perspektiv på studien kan påverke utveljinga og tolkinga av tekstane. Det er difor viktig at forskaren ikkje har eit for snevert perspektiv då dette kan føre til at utvalet av tekstar blir skeivt, dette er spesielt viktig med tanke på at ein kan gå glipp av relevante tekstar for problemstillinga. Dette kan skje dersom forskaren oppfattar at innhaldet ikkje samsvarar med sitt perspektiv på studien. For å forhindre dette er det viktig at forskaren har eit ope sinn i utvalet av tekstar, og også lesar tekstar som ikkje er typiske for temaet som blir forska på, men som likevel kan gi relevant kunnskap til oppgåva si problemstilling. Eit anna problem er at forskaren sin begrensa kjeldekritiske forståing kan påverke tolkinga av tekstane (Grønmo, 2016, s. 181). Ein metode ein kan nytte for å unngå dette er å samanlikne tekstane med andre kjelder som har same tematikk og sjå om dei samanfattar. I løpet av arbeidet med litteraturen har eg som forskar måtte vere svært obs på kva forskning som er truverdig eller ikkje, og kontinuerleg sjekke kjeldene opp mot kvarandre. I tillegg sjekka eg også litteraturlista til tekstane, for å sjå kva kjelder dei sjølv hadde nytta og om eg gjennom dei kjeldene kunne finne meir relevante tekstar for oppgåva si problemstilling.



Ein anna metodisk utfordring eg har måtte ta omsyn til er at studien min er hermenautisk. Dette fordi eg har tolka og prøvd å forstå meiningane til informantane mine, samt valt ut dei funna eg tykkjer er mest hensiktsmessige for oppgåva si problemstilling i dei utvalte tekstane i den kvalitative innhaldsanalysen (Grønmo, 2016 s. 393). Samstundes har også den eine informanten min swahili som morsmål, og då intervjuet føregjekk på engelsk har ho gjort ei eiga fortolking av sitt språk for å omsetje det til engelsk. I transkripsjonen har eg omsetja hennar svar til norsk, og det har på denne måten vore ei trippelfortolking. På bakgrunn av dette kan eg gjennom mi fortolking ha oversett noko av det informanten har sagt, og informanten kan sjølv ha svart mangelfult på nokre spørsmål på bakgrunn av at ho ikkje har engelsk som morsmål. For å hindre dette hadde det vore hensiktsmessig å nytte tolk i intervjuet med Hope. Det er sjølvsagt nokre metodiske utfordringar knytt til bruken av tolk, som til dømes å finne ein som er kvalifisert og kompetent nok i språket til å gjennomføre intervju på swahili. Samstundes må tolken vere personleg eigna til å ta del i intervjusituasjon, og tolken må og kunne oppføre seg profesjonelt og underleggjast teieplikt på same måte som meg som forskar (Dalen, 2011, s. 29) Valet falt likevel på å ikkje nytte tolk då det ville vore utfordrande nok å ha digitalt intervju med to personar, og då ville ein tredje person kunne forårsaka fleire utfordringar enn nødvendig. Hadde intervjuet skulle blitt gjennomført i Tanzania som var den opphavlege planen, ville det derimot vore svært hensiktsmessig å nytte tolk. Då ville det også vore større moglegheit for å finne ein passande kandidat til jobben.

#### 4.7 Etske omsyn

Det er fleire etiske omsyn ein må ta i arbeidet med eit forskingsprosjekt av dette omfanget. Eit etisk omsyn det er viktig å tenkje på er konfidensialitet. Blant anna er det viktig å oppbevare alle formar for taleopptak og notat frå intervju på ein trygg måte, og slette det transkriberte intervjuet etter det er skrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Lydopptak frå intervju blei tatt opp med ein diktafon lånt frå biblioteket ved Høgskulen på Vestlandet avdeling Kronstad. Lydopptaket blei sletta så fort transkripsjonen var ferdig gjennomført. Som nemnt tidlegare var også prosjektet meldepliktig til NSD, og godkjent i høve til deira retningslinjer.

Når det kommer til litteratursøket i forkant av den kvalitative innhaldsanalyse er det også fleire etiske omsyn ein må ta stilling til. Blant anna når ein søker i bestemte søkemotorar må ein ha i bakhovudet at det ofte er dei tekstane som er mest referert i frå og har mest treff som kjem først opp i søketreffet. Samstundes som IP-adressa til min datamaskin vil gi meg treff avhengig av posisjonen eg er til stades på, og søket vil på denne måten ikkje alltid vere like treffsikkert.

Eg måtte difor vere kjeldekritisk undervegs i innsamlinga av data, og heile tida undersøke kjelder opp i mot kvarandre.

#### 4.8 Oppsummering av metode

I dette kapitlet har eg gjort greie for dei metodiske vala eg har gjort i forskingsprosessen. Eg har gjort greie for kvifor semistrukturert intervju og kvalitativ innhaldsanalyse av utvalte tekstar var mest hensiktsmessig for mi oppgåve, samt forklart korleis eg har gjennomført datainnsamlinga og arbeida med datamaterialet i ettertid. Vidare har eg også gjort greie for utval av informantar og tekstar. Kvaliteten på forskingsprosjektet er vurdert i form av reliabilitet, validitet, refleksivitet og reaktivitet. Metodiske utfordringar i forskingsprosessen er også gjort greie for, spesielt med tanke på utfordringane knyta til den globale pandemien Covid-19. Avslutningsvis har eg gjort greie for etiske omsyn som måtte tas undervegs med tanke på personvern og kjeldekritikk.

## 5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer eg funn frå datainnsamlinga som dannar det empiriske datagrunnlaget. Datamaterialet er samla inn gjennom kvalitative metodar: to semistrukturerte intervju og ein kvalitativ innhaldsanalyse av tre tekstar. Datamaterialet blir presentert i tre ulike kategoriar. Dette gir også ein betre oversikt for lesarane. For å styrkje oppgåva sin validitet har eg plukka ut dei funna som er mest relevante for å svare på oppgåva si problemstilling. Dei tre kategoriane er som følger: Utdanningsprogramma, «empowerment» og resultatet av utdanninga. Avslutningsvis vil eg oppsummere hovudfunna frå datainnsamlinga.

### 5.1.1 Utdanningsprogramma

For å få ei forståing av funksjonen til kvinnesenteret som utdanningsprogram var det viktig for meg å forstå kva jentene gjer reint praktisk på senteret, korleis dei vel ut kva jenter som får kome til senteret og korleis undervisninga føregår. Intervjuet med Hope byrja med å stille ho nokre generelle spørsmål om rolla ho har på senteret:

Kor lenge har du arbeida på kvinnesenteret?

*Starta i 2018, det er ein jobb eg likar veldig godt og det gjør meg lykkelig av å arbeide med jentene.*

Kva er ditt ansvar i jobben din, kva er dine daglege arbeidsoppgåver?

*Eg byrja som lærar i Montessoriskulen, og kvinnesenteret ønska å ha ein Montessorilærar. Så det er lærar som er yrket mitt. Eg begynte å ha undervisninga på kvinnesenteret. På grunn av det byrja eg også å hjelpe leiaren av senteret med den daglege drifta, eg støtter og hjelper ho når ho ikkje er her.*

Så du har altså fleire ulike ting du gjer i jobben din?

*Ja, vi har både undervisning og behandling av både barna til jentene og jentene sjølv.*

For å sette lys på kva jenter det er som får plass på kvinnesenteret, stilte eg Hope spørsmål om korleis dei arbeidar med å plukke ut jentene som er kvalifiserte for å få eit opphald på senteret. Hope fortel:

*Vi jobbar veldig nært med forskjellige helseorganisasjonar, og pastorar og prester i lokale bygder, i tillegg til politiet. Dei identifiserer jentene for oss, slik at vi veit kven*

*som trenger hjelp. Vi arbeider svært nært med dei. Vi har og eit program som vi bruker til å reise rundt i forskjellige landsbygder for å identifisere jentene, som gjelder spesielt jenter som har droppet ut av skulen. Noen gonger er det også andre i kretsen rundt jentene som tar med jentene til senteret.*

Eg lurte også på om familien til jentene er med på prosessen med å skaffe jentene hjelpa dei treng. Dette svarar Hope avkreftande på, og påpeiker at det er andre menneske i kretsen rundt jentene som rapporterer inn til dømes politiet, slik at kvinnesenteret kan settast i kontakt med jentene. Hope seier at nokre av jentene som kommer til kvinnesenteret er under 18 år, medan nokre også kan vere eldre enn 18 år. Eit døme ho brukar er ei jente som kom til dei når ho var 19 år, men fekk barn når ho var 17 år, og difor får ho plass på senteret. Ho nemner også at dei har nokre jenter på senteret som er så unge som 15 år. På kvinnesenteret er det til saman plass til maks 30 jenter per undervisningsår.

For å gi eit bilete av kva type utdanning kvinnesenteret driv med, stilte eg Hope fleire spørsmål om kva utdanning jentene får, og kva fag jentene får undervisning i. Hope fortel at kvinnesenteret har eit års yrkesretta utdanning. Jentene kjem til kvinnesenteret i november for å få ei omvising av senteret, før dei kjem tilbake til senteret i byrjinga av januar for å starte året sitt på senteret. I tillegg til at senteret har yrkesretta utdanning i syng, frisørarbeid og matlaging, har dei også engelsk, «samfunnsfag», noko matte, eit «life-skills» fag, samt opplæring i entreprenørskap. Dei lærar også om korleis dei skal vere som foreldre, og kva behov barna deira har. I «life-skills» lærar jentene om normer og reglar i det tanzanianske samfunnet, kritisk tenking, sjølvverd, samt korleis dei skal handtere eigen økonomi. I entreprenørskap lærar dei om korleis dei kan opprette ei eiga bedrift, og korleis dei skal handtere bedrifta sin økonomi. Eg var også svært interessert i å høyre om kva jentene lærar om i samfunnsfag, men på dette spørsmålet tolkar eg det som at Hope pratar litt om alle dei tre faga «samfunnsfag», «life-skills» og entreprenørskap, og det kommer ikkje fram tydeleg nok kva samfunnsfaget eigentleg består av:

*Dei lærar om økonomi, og lovene vi har i landet vårt. I tillegg lærar dei om korleis dei skal takle å ha eit eige føretak som ein butikk eller likande. Dei lærar mye om livet, og korleis dei skal "empower" seg sjølv, stå opp for seg sjølv, om menneskerettigheter og om korleis dei kan forsvare seg sjølv i fred når ein veit ein har rett.*

Hope forklarar også viktigheita av kvifor dei underviser jentene i engelsk, og nemner også at kvinnesenteret ønskjer at jentene skal fortsette med utdanning etter året på kvinnesenteret:

*Språk er veldig viktig, spesielt engelsk, for at dei skal gjennomføre businessen sin. For at dei skal bli forstått og forstå kundane sine. Vi oppfordrar dei til å fortsette med utdanning når dei reiser frå oss, i tillegg til businessen sin.*

På bakgrunn av at jentene som har fått opphald på kvinnesenteret alle er unge mødre, var det interessant å få ei forståing av dagsplanen til jentene, og korleis dei kombinerer dette med undervisninga. Hope fortel:

*Dei står opp kl. 06.00. om morgonen, da skal dei gjere litt vasking og anna husarbeid. Så tar dei med barnet sitt for å gjøre dei klar til barnehagen, så går dei til undervisning i til dømes engelsk eller «life-skills». Så etter det kl. 10.00. har dei ei pause og tar ein matbit. Dette kan til dømes vere te og graut. Så etter ca. 1,5 time er dei på forskjellige av dei yrkesretta faga. Alle har frisørarbeid, men dei kan velje mellom syng og matlaging. Om ettermiddagen kl. 14.00., hentar dei barnet sitt i barnehagen. Så har dei samvær med barnet. Det er på ettermiddagen det av og til kommer eksterne aktørar som kan lære dei til dømes å lage såpe eller øredobber. Så er dei ferdige ca. kl. 18.00. for å gjere klart til middag om kvelden. Kl. 19.00. eter dei middag. Dei har ein lang dag. Dette er for å lære jentene om rutinar dei har i løpet av ein dag.*

Her kan ein sjå korleis kvinnesenteret skil seg frå ein vanleg utdanningsinstitusjon, på bakgrunn av at kvinnesenteret har eit program heile dagen og ikkje bare på dagtid. Samstundes både eter og søver kvinnene på senteret. Det er tydeleg at kvinnesenteret har eit slikt dagsprogram for å gjøre kvinnene klare til tida etter senteret. Spesielt fokuset på stell av barnet og husarbeid skal gjere jentene rusta for livet etter senteret.

Hope peikar også på at det ikkje bare er yrkesutdanninga og dei andre undervisningsfaga kvinnesenteret har fokus på, og ho trekk blant anna fram kva som skjer med ein gong jentene kommer til senteret:

*Når jentene kommer til senteret har vi tre veker av det vi kallar orientering. Mange av jentene som kommer til oss har ikkje hatt det bra heime, og nokon trenger difor profesjonell hjelp. Difor har vi noen profesjonelle terapeutar som vi leiger inn som dei kan prate med. Også folk frå ulike hjelpesenter. Her kan dei prate om sinnet sitt, og etterpå vil dei vere fri. I byrjinga har dei difor ikkje undervisning, men har meir det vi kallar «healingsessions». Dette gjer vi mykje i byrjinga, sånn at dei etterkvart kan begynne å ha undervisning.*

Dette viser at kvinnesenteret ikkje bare har fokus på den faglege utdanninga jentene skal gjennomgå, men også den psykologiske tilstanden til jentene når dei kjem til senteret.

Då Eirin Murphy-Graham har skreve fleire artiklar om utdanning for «empowerment» der ho legg vekt på viktigheita av gode læringsforhold og læringsteoriar, ønska eg å få Murphy-Graham sitt synspunkt på korleis dette kan vere mogleg å oppnå i til dømes Tanzania. Ho meiner at gode læringshøve er svært viktig for at ein kan kunne oppnå «empowerment» gjennom utdanning:

*Eg synes dette er eit godt spørsmål, eg trur at ein del av det er å gjenkjenne at på noen måtar har vi ikkje laga skikkelige fundamentale høve når det kommer til høve som er egna for læring. Eg har jobba mykje med dette i sentrale Amerika dei siste åra, og det er sjokkerande for meg at det er så mange skulebygningar som ikkje er egna for god læring. Dei har for eksempel tak som gjer at når det regnar bråker det så mykje at elevane ikkje høyrer kvarandre, dei kan ikkje ein gong høre kva læraren seier. Dei kan ikkje en gang høyre seg sjølv tenke, fordi lyden er så høg. Eller at vegane til skulen er så dårlege at halve året kan dei ikkje gå frå huset til skulen, fordi det er for mykje regn og gjørme. Eg trur det er veldig viktig for staten å tenke på dette, at for at ting skal bli betre må også staten forbetre hele infrastrukturen i samfunnet og at vi som lever i samfunnet samtidig adresserar problemet, for det er ikkje tvil om at vi globalt har ressursane til å hjelpe og til å forbetre, det handlar bare om korleis vi prioriterer desse ressursane. Så eg trur det handlar om å skifte kva ein prioriterer, vi kan ikkje snakke om at utdanning skal vere «empowering» dersom dei fundamentale ressursane i utdanningssystem rundt om i verden ikkje er til stades.*

Her kjem det klart fram at Murphy-Graham er opptatt av at staten har eit ansvar for å tilby gode ressursar for utdanning. Eit høve ein kan diskutere er kor vidt det er positivt eller negativt at fleire utdanningsinstitusjonar bare er for jenter, slik som kvinnesenteret der Hope arbeidar. Murphy-Graham svarar slik på spørsmålet om ho tykkjer det er betre føresetnader for å oppnå «empowerment» gjennom utdanning dersom det bare er jenter saman i undervisninga:

*Eg trur at eg kan forstå kvifor ein vil argumentere for ein skule bare for jenter, men samtidig må vi i ein langtidsstrategi skape moglegheiter for at unge jenter og gutar skal skape vennskap med kvarandre, for å minske kjønnsforskjellane ein kan sjå i fleire land rundt om i verda. Og for jenter og gutter, for at vi skal klare å skape eit samfunn der likestilling står sterkt må vi lage ein plattform der interaksjon mellom menn og kvinner, jenter og kvinner, blir snakka om og handtert frå ein veldig ung alder. Dette startar allereie i barnehagen, og her ser du ein form for segregering, der jenter sitter på den eine sida av klasserommet og gutar på den andre sida. Dei lærer ikkje korleis dei skal forhold seg til kvarandre, og korleis dei skal skape vennskap med kvarandre, korleis å vere venner med kvarandre. Dei praktiserer det rett og slett ikkje. For ein langtidsstrategi må vi ha skuler med begge kjønn, men i ein kortsiktig strategi kan eg sjå korleis ein ønskjer å skape moglegheiter for jenter sin empowerment gjennom skular og utdanningsinstitusjonar som bare er for jenter. Det er gode grunner for å gjøre dette i*

*land der dei kulturelle-normene er så sterke som gjør at jenter har svært få  
moglegheiter, og dei trenger nesten ein ny generasjon av «empower» kvinnelige leiarar,  
som kan ha ei sterk rolle i utviklingsarbeidet til landet, men langsiktig må ein også i  
utviklingsland legge til rette for gode læringshøve i ein skule for begge kjønn.*

Murphy-Graham argumenterer her for at ein utdanningsinstitusjon bare for jenter vil vere ein god kortsiktig strategi, men for å minske kjønnsforskjellane ho meiner er til stades i fleire utviklingsland, vil ein langsiktig strategi vere å ha ein skule for begge kjønn. Dette meiner ho er fordi ein då vil frå tidleg alder lære seg å omgåas både jenter og gutar, og saman skape vennskap.

I artikkelen til Eirin Murphy-Graham og Cynthia Lloyd kjem dei med to døme på internasjonale organisasjonar som har hatt eit sterkt fokus på utdanning for utvikling, med å trekke inn «empowerment»- omgrepet. CARE og Room to Read har begge utvikla eit rammeverk kvar, for å tydeleggjere kva dei legg i «empowerment» som ein guide til utviklingsprogramma deira. CARE sitt rammeverk påpeikar at kvinner sin «empowerment» er ein prosess som inneberer sosial utvikling, og fokuserer på at ein må ta tak i dei faktorane som gjer at «empowerment» ikkje skjer. Dei legg blant anna vekt på at ein må jobbe med til dømes lærarar, og korleis ein kan lære dei opp til å ta del i jentene sin «empowerment»-prosess gjennom utdanninga til jentene. Room to Read har på si side eit utdanningsprogram for unge jenter i ni forskjellige land. Dei har oppretta det dei kallar eit «life-skills education framework» som fokuserer på 10. kjernefaktorar som omhandlar verktøy jentene bør nytte i livet sitt. Sjølv om begge rammeverka sett fokus på korleis utdanning kan hjelpe unge kvinner til å bli «empowered», får ein ikkje svar på kva type utdanning som skal til for at jentene skal oppnå «empowerment» (Murphy-Graham & Lloyd, s. 2016, s. 558). Dei 10 kjernefaktorane Room to Read fokuserer på er «Self-confidence, expressing and managing emotions, empathy, self-control, critical thinking, decision-making, perseverance, communication, relationship building and creative problem solving» (Edmonds, Feigenberg, & Leight, 2020, s. 8). Murphy-Graham og Lloyd skildrar Room To Read sitt utdanningsprogram slik:

Room to Read, an international NGO based in San Francisco, runs perhaps the best known and most far reaching program devoted to girl's formal secondary education that involves enhancement to formal government schools. Room to Read now has education programs in nine countries: Bangladesh, Cambodia, India, Laos, Nepal, Sri Lanka, Tanzania, Vietnam and Zambia with over 25,000 girls currently enrolled. In each school where Room to Read works, the locally staffed office to Room to Read offers a number of educational enhancements for girls including gender-responsive teacher training,

mentoring, academic support, infrastructural support to provide safety and security, life-skills education, family, school and community engagement, and, for a small number of the neediest girls in each school, some material support... The life-skills program is not only extensive but also intensive in that it involves at least 80 contact hours a year for as five to six years for each girl in secondary school. The venue for the life-skills program varies depending on the setting and can include after school or weekend classes, camps and workshops. (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 567).

Room to Read er som Murphy-Graham og Lloyd skildrar, inne i ni forskjellige land med sine arbeidrar for å sikre god «secondary education» for unge jenter. Dei har eit spesielt fokus på 10 nemnte kjernefaktorar.

Godfrey Magoti Mnubi tar i sin artikkel for seg «The Girls Inspire Project». Utdanningsprogrammet går over lengre tid og tar sikte på hjelpe kvinner som er offer av «adolescent pregnancy», tidlig ekteskap og fattigdom:

The project supported the education and development of skills for the most vulnerable and hard-to reach girls and young women using Open and Distance Learning (ODL), which employs technology for educating and training them. Teaching was provided in a flexible manner, based on the learners' locality, and at a time convenient to them, enabling them to fulfil other responsibilities in relation to their family and work. Specifically, teaching focused on providing learners with basic literacy, financial literacy and vocational skills for making soap and batik fabrics and processing food. Girls Inspire also provided teaching on reproductive health and gender equality, as well as entrepreneurship and business communication skills. (Mnubi, 2020, s. 247).

Programmet Mnubi skriv om i sin artikkel tar sikte på å hjelpe sårbare jenter med utdanninga si, og fokuserer på yrkesretta utdanning der jentene blant anna lærer å lage såpe. Programmet fokuserer på entreprenørskap, økonomi og seksualopplæring. Mnubi trekk også fram korleis samfunnet rundt jentene er med på å plukke opp sårbare jenter som kan ha nytte av å delta i utdanningsprogrammet:

The target beneficiaries were in five categories, namely those who had never attended school, dropped out of primary school, completed primary school, dropped out of lower secondary school and those who failed at lower secondary school. The Girls Inspire program was flexible, enabling girls and young mothers to access learning and skills development opportunities, while fulfilling other responsibilities, such as farming, doing small business, taking care of children and serving the community. Village chairpersons, ward education officers, ward executive officers, traditional leaders and parents were involved in identifying and sensitizing the target learners. A community steering committee was established and trained by the implementing team to identify



eligible girls and young mothers and encourage them to join the program. (Mnubi, 2020, s. 247).

Mnubi skriv også at programmet har klart å overkomme hindringer som lang skuleveg og tid gjennom å opne 28 trygge læringscenter som ligg i næreliken av heimane til jentene programmet rettar seg mot (2020, s. 253). Ei av jentene som deltok i programmet skildrar her korleis opplevingar ho har av programmet:

I performed well in primary school and was set to join secondary school but I couldn't due to the lack of school fees. I am an orphan and I lived with my grandmother, who was also taking care of three of my siblings. She could not afford to pay for my education as she was struggling financially. As a result, I was forced to get married. I wanted to study and become a doctor. The hard times I experienced forced me to get into a relationship and I got pregnant. However, the Girls Inspire program gave me hope and the opportunity to start again. Now, through our women's group, I participate in income-generating activities and earn some money. I have become the breadwinner for my family, specifically my two children. Through the program, I gained basic literacy skills, life-skills and pre-vocational skills, as did other members of my group. Now, I am capable of making batik fabric, soap and nutritious flour to sell at the local market and sustain my life. (Mnubi, 2020, s. 251).

I den tredje og siste teksten eg har analysert har eg også valt å trekke fram funn som skildrar utdanningsprogrammet Laura Lee Willemsen tar for seg i sin studie. Jentene Willemsen har nytta som informantar i sin studie har gått på skulen Willemsen har gitt pseudonymet Sasema Secondary School, som er ein skule som tar sikte på å hjelpe marginaliserte unge tanzanianske jenter:

Sasema School, is a boarding school in rural Tanzania, a country in which I have intermittently studied, taught, lived and researched over the past 20 years. Sasema is an all-girls' empowerment-oriented secondary school specializing in educating young women who have no other means to attend schooling, young women who are labelled as marginalized, at-risk or vulnerable. Even as it offers unique curricula and pedagogies with an emphasis on social, emotional and vocational learning for these young women, Sasema is typical of other Tanzanian secondary schools in other ways... Sasema is partnering with an international NGO to offer students vocational training as well as financial and entrepreneurial education. (Willemsen, 2016, s. 9).

Ein signifikant faktor som skil Sasema frå andre grunnskular i Tanzania er at unge jenter som har født barn kan få utdanning:

Nearly all Sasema students come from extreme poverty in which food and shelter have not been consistently provided over the course of their childhoods. Many students have

lost one or both parents, and nearly all have experienced unstable, frequently changing living arrangements from parents' home to those of relatives or other adults. Moreover, a significant number of Sasema students are mothers to young children who remain in the care of relatives for the time the students are studying at Sasema. This is significantly different from most Tanzanian secondary schools where female students who become pregnant are not allowed to return to the classroom. In contrast, Sasema explicitly states that it seeks to educate girls who have had difficult lives and are at risk of "exploitative forms of child-labor". (Willemsen, 2016, s. 109).

Både kvinnesenteret, Sasema Secondary School og «The Girls Inspire Project» har fokus på å gi jentene ei yrkesretta utdanning, samstundes som dei fokuserer på viktige «life-skills» som unge jenter kan bruke som verktøy i liva sine. Room to Read har på den andre sida ikkje eit yrkesretta utdanningsprogram, men har i likskap med kvinnesenteret, Sasema Secondary School og «The Girls Inspire Project» også eit sterkt fokus på «life-skills».

I neste delkapittel tar eg for meg dei nemnte utdanningsprogramma sitt syn på «empowerment», dette har også samanheng med korleis undervisninga i dei ulike utdanningsprogramma er bygd opp. Utdanningsprogramma sitt syn på «empowerment» meinast med deira definisjon på omgrepet, og korleis dei arbeidar med «empowerment» i praksis. Kapittelet gir svar på både deltakarar i utdanningsprogramma, utdanningsprogramma sjølv og forskaren Murphy-Graham sitt syn på «empowerment».

### 5.1.2 «Empowerment»

For å belyse informantane sitt syn på «empowerment» fekk informantane ulike spørsmål om både deira definisjon av «empowerment», og korleis ein gjennom utdanning kan oppnå «empowerment». Funn frå intervjuet med Eirin Murphy-Graham gir eit overordna syn på henna meining og perspektiv på temaet, medan intervjuet med Hope belyser kvinnesenteret sitt syn på utdanning for «empowerment». På kvinnesenteret si nettside står det blant anna at kvinnesenteret har eit mål om at jentene som er ferdige på senteret skal bli «empowered», eg var difor interessert i å høyre kva Hope sin definisjon av «empowerment» er:

*Når eg snakkar om «empowerment», snakkar eg om at ein gir kvinner ein ferdighet, som til dømes det vi gjer i vår yrkesutdanning, som til dømes sying, frisørarbeid og matlaging. Nokon kjem til oss og kan ikkje lage mat, når dei reiser i frå oss kan dei det, og kan dermed starte sin egen business, og det er «empowering». Til dømes frisørarbeid kan du gjere sjølv om du ikkje har ein eigen business, det kan du gjere heime og ha din eigen business der. Når dei reiser frå oss får dei det vi kallar eit «starting kit», som til dømes litt pengar og litt utstyr til frisørarbeid slik at når dei reiser heim kan dei starte*

*sin egen business. Dette er «empowering». Det er det eg meiner som er «empowerment».*

Her peikar også Hope på kva kvinnesenteret medverkar med etter kvinnene er ferdige på senteret. Dei medverkar med eit såkalla «starting kit» slik at jentene ikkje står heilt på bar bakke når dei skal ut igjen i samfunnet for å starte sin eigen bedrift. Samstundes trekker Hope fram det ho trur er motivasjonen til jentene som kommer til senteret, som ho også meiner kan trekkast inn i «empowerment»-omgrepet:

*Vi håper at jentene i løpet av opphaldet hos oss skal lære å stå opp for seg sjølv, ta vare på seg sjølv og ta vare på barnet sitt. Dei har jo eit barn, som dei må ta vare på. I byrjinga ser vi på forholdet dei har til sitt eige barn, fordi for noen av dei har eit stort trauma og liker ikkje sitt eige barn. Vi fokuserer veldig på forholdet mellom mor og barn i byrjinga, for å sørge for at mor til slutt vil elske barnet sitt. Og at barnet elsker mora si.. Det viktigaste er at dei kan stå opp for seg sjølv og barnet sitt.*

Ein kan difor stadfeste at Hope sin definisjon av «empowerment» er at ein skal kunne utvikle ein ferdigheit som dei kan bruke til å skaffe seg makt, og at jentene skal lære å stå opp for seg sjølve. Eirin Murphy-Graham gav i sitt intervju ein lang og detaljert skildring av hennar syn på omgrepet ”empowerment”:

*Vell, eg har skreve ei bok om dette, eg har og skreve fleire artiklar om dette, men eg har prøvd å ha ein teoretisk innfallsvinkel på det gjennom eit «case study» og i artikkelen prøver ein å få svar på kva «empowerment» betyr og korleis utdanning kan vere «empowering». Men eg tenker på det som at ein har ulike komponentar av «empowerment», som eg seier i artikkelen, den første komponenten er å anerkjenne sin eigen verdighet og anerkjenne den fundamentale ulikskapen mellom kvinner og menn, ein må skape eit rom for kritisk tenking, og sjå kjønnsforskjellar i samfunnet og verden, på mange måtar å bare vere en kritisk tenker. Men for «empowerment» trenger kvinner og jenter andre eigenskapar. Det er mange forskjellige program som fokuserer på å forbetre kvinner sin eigenskap til å arbeide utanfor eigen heim, slik at dei har tilgang og inntekt på eigen hand, slik at dei ikkje er avhengig av menn for å tilgang til livnæringa deira. Det finnes for eksempel treningsprogramprogram som handlar om jordbruk, entreprenørskap, nokre gonger kan det vere helseressursar. Dette er en ganske vid forklaring, men fundamentalt ønsker man å tenke på at kvinner skal utvikle eigenskapen til kritisk tenking, fordi dersom dette er til stades vil ein ha moglegheit til å få enda større og vidare ferdigheiter. Til slutt må kvinner i tillegg til å tenke annleis om seg sjølv, og ha eit anna sett av ferdigheiter og kunnskap, men dei må også ta tak sjølv for å forbetre livet sitt, og for å skape forandring i sitt eige samfunn. Så målet med «empowerment» er å skape likestilling, og til å forandre samfunn. Som er eit ganske handlingsorientert syn på «empowerment». Det er veldig utopisk og ambisiøst, og eg trur at mykje av arbeidet på «empowerment» bare tar for seg ein brøkdel, eller ein bit av kva «empowerment» egentlig er, men eg synes likevel det er viktig å få fram kva som er det optimale målet med «empowerment».*

I likskap med Hope, trekk også Murphy-Graham fram viktigheita av at kvinner må oppnå ein ferdigheit for å bli «empowered», og ho brukar program som har fokus på blant anna entreprenørskap som døme på korleis ein kan oppnå dette. Kvinnesenteret der Hope arbeidar kan vere eit døme på eit slikt program Murphy-Graham pratar om. Her trekk Murphy-Graham fram viktigheita av å skaffe seg ferdigheitar som gjer at ein kan arbeide utanfor eigen heim, og ikkje vere avhengig av ein mann for å oppnå økonomisk sjølvstend. Hope nemner ingenting om kritisk tenking i sin definisjon av «empowerment», dette er Murphy-Graham på den andre sida svært opptatt av. Murphy-Graham konkluderer i sitt svar med at det er kvinna sjølv som må ta tak i eige liv og ville oppnå forandring, og påpeiker samstundes at arbeidet med «empowerment» ofte bare tar for seg ein brøkdel av det «empowerment» eigentleg er.

Vidare i intervjuet kom Murphy-Graham og eg inn på om utdanning er nok i seg sjølv for å oppnå «empowerment». Murphy-Graham svarar følgjande på dette spørsmålet:

*Dette er faktisk eit ganske enkelt spørsmål å svare på, eg trur eg har skreve om dette før, eg seier rett og slett nei, utdanning er ikkje nok for å oppnå «empowerment». Eg trur vi har masse data som viser at dette er tilfelle i utviklingsland, fordi vi ser i at i land som har eit utvikla svært god tilgang på både barneskular og ungdomsskular at ting vi trur vil skje, ikkje skjer. Akkurat her er USA eit god døme, her ser vi at både jenter og gutar har ganske like deltaking i både barneskular og ungdomsskular over fleire tiår, likevel tener kvinner mindre til dømes. Viss ein ser på politiske leiarar i USA er omtrent alle rike, kvite, eldre menn. Så eg trur mitt eige land er eit perfekt døme på kvifor utdanning ikkje er nok, det må vere ulike strategiar frå mange ulike frontar for å både promotere kvinner sin tilgang til utdanning, men og for å forandre korleis menneske ser på kvinner si rolle i samfunnet, forandre korleis menneske ser på menn si rolle i samfunnet. Eg trur mange gangar at diskursen er rundt korleis vi kan «empower» kvinner, men den bør også handle om å arbeide med menn for utfordre den dominante rollen av maskulinitet og gjere menn meir komfortable med omsorgsgiving og jobbe mot å vere likestilte innanfor familien. Her bør ein også adressere kva tilbod ein har etter kvinner har født, det er ikkje kvinna som aleine skal ta seg av eit barn, ein må ha tilbod som gjer at kvinner samstundes er i stand til å jobbe på lik linje med menn. Her lærar vi mykje frå nordiske land, blant anna om barnetrygd. Dette er tiltak som er utrulig viktige for at kvinner kan bli «empowered», også i utviklingsland. Ein ser fleire gongar at kvinner som er høgt utdanna ikkje kan fortsette i arbeide, nettopp fordi dei ikkje får nok støtte frå staten til å kunne sende barna i barnehagen. Dei blir difor tvungen til å slutte i arbeidet, så dette er eit godt døme på at utdanning i seg sjølv ikkje er nok.*

Murphy-Graham svarar eit klart nei på spørsmålet, og er tydeleg på at data viser at sjølv om land har oppnådd eit godt tilbod med både barne og ungdomsskular, er ikkje det nok for å oppnå «empowerment» gjennom utdanning. Ho trekker også fram viktigheita av gode støtteordningar

frå staten for at kvinner kan arbeide og bli økonomisk sjølvstendige, som til dømes barnetrygd. Ho er også tydeleg på at ein også må sjå på menn sin posisjon i samfunnet, det er ikkje nok å sjå på kvinna sin posisjon aleine.

Frå forskingsprosjektet Laura Lee Willemsen har eg plukka ut informanten Levina si forståing av omgrepet «empowerment», som viser korleis ein elev som deltar i eit utdanningsprogram forstår omgrepet:

Empowerment – it’s something that is done for women to be able to help themselves – for example if they’re given a certain skill to help them help themselves – so to be empowered means to be able to depend on yourself. For example, – Sarema has empowered me, to tell the truth. What we got at Sarema was different, because they taught us to believe in ourselves, which is different than the school I was at before. At the other school we would just go and learn subjects and go home. We didn’t have life-skills studies like we do at Sarema. So the life-skills subject made us believe in ourselves, to have confidence, to make right decisions and to know right from wrong. I was given the opportunity to study there, and my good effort helped that, and together those things have really helped me to be empowered. Being empower is when someone helps you reach a certain goal. And you can see that – it is empowerment. So when it comes to empowerment, the person who is becoming empowered has to have her own will and her own goals. So if someone wants to help empower you, but you have no will or determination, you won’t be empowered – you’ll just be there. But if you say, «I want to be empowered», and you have the will and determination, you’ll make it. (Willemsen, 2016, s. 178).

Informanten til Willemsen, Levina, trekk også fram korleis jentene på Sasema lærar å omgås med kvarande og viktigheita av det, samt at det å ha trua på seg sjølv er viktig for å kunne bli «empowered»:

You know at Sasema, we’re taught to live within the community that surrounds us, to respect everyone according to whom or how she or he is. We’re taught not to despise anyone because you don’t know how they are. To believe in yourself. A girl who believes in herself can do things in the right time, she will do things that she thinks are right and knows are right. When we talk about a girl who dosen’t believe in herself – she’ll do things without knowing what she is doing, uncertain of whether they’re right or wrong and without planning them well. But a girl who believes in herself has confidence, the highest confidence. A girl who believes in herself will plan to do what to do at what time and can predict what result she will get. (Willemsen, 2016, s. 179).

Det er ikkje bare informanten Levina som trekk fram korleis utdanning kan medverke til «empowerment». Willemsen stadfestar også sjølv at Sasema Secondary School har eit mål om

å utdanne og «empower» sårbare tanzanianske jenter, og gi dei sjølv, og familiare deira ein mogleg veg ut av fattigdom (2016, s. 108).

I teksten til Murphy-Graham og Lloyd er det eit stort fokus på korleis ein kan oppnå «empowerment» gjennom utdanning. Dei har laga det dei kallar fire kompetansar som dei meiner eit utdanningsprogram må innehalde for å at jentene i utdanningsprogramma skal kunne oppnå «empowerment»:

1. Kritisk tenking og kunnskapstileigning
2. Produktiv kompetanse
3. Personleg kompetanse
4. Sosial kompetanse

Dei påpeikar at veldig få eller ingen utdanningsprogram klarer å levere alle dei fire kompetansane, men held fast ved at eit ideelt utdanningsprogram bør streve etter å oppnå dette (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 563). Tekstforfattarane skriv også om nødvendige høve for å oppnå utdanning for «empowerment», dei tre høva er:

1. Eit godt læringsmiljø, som inneberer at både fysiske, materielle og sosiale høve må vere gode der læringa skal finne stad.
2. Verdidanning, som inneberer at jenter skal vere bevisste på sin eigen verdi og at dei er likeverdige med andre menneske.
3. «Learning by doing», å lære gjennom praksis (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 260-261).

Murphy-Graham & Lloyd legg også fram ei kategorisering av to forskjellige måtar å drive med utdanning for «empowerment» for unge marginaliserte jenter:

1. Formal education system interventions: these target students who are enrolled in a program that leads to a recognized educational credential (normally a lower and/or upper secondary school). Within this category we have identified three sub-groups of interventions: 1) formal NGO schools; 2) enhancements to formal schools; 3) extracurricular programs that target students enrolled in formal schools.
2. Non-formal educational interventions: these do not provide a formal credential but may provide a certificate of completion. These range in duration but are typically less than one year, and often target competencies (e.g. productive or social) rather than covering a comprehensive national or regional curriculum. These programs may be single sex or coeducational. (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 564-565).

Av dei to kategoriane Murphy-Graham & Lloyd legg fram trur dei at den som vil vere mest effektiv for unge jenter sin «empowerment»-prosess er «formal education». Utdanningsystema

må likevel bli forbetra dersom dette skal kunne skje. Samstundes påpeikar tekstforfattarane at i ein kortsiktig løysing kan «non-formal education» vere mest egna til å kome til nytte for «empowerment»-prosessen til jentene. Dette er fordi «Non-formal education»-program lettare kan kome i kontakt med unge marginaliserte jenter (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 565).

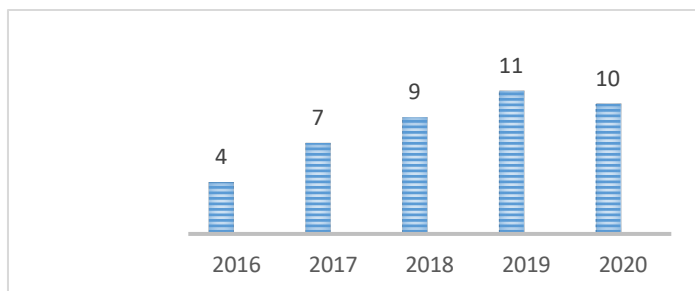
Mnubi sine funn frå «The Girls Inspire Project» viser at dette utdanningsprogrammet ikkje har eit like stort fokus på «empowerment» som dei andre utdanningsprogramma. Jentene som har deltatt i programmet seier likevel at dei trur at det å skaffe seg utdanning er det viktigaste verkemiddelet for å oppnå «empowerment», både for dei sjølv og familien deira (Mnubi, 2020, s. 254). Dette skriv også Mnubi sjølv med å trekke fram den underliggande teorien «The Girls Inspire Project» baserer seg på:

The underlying theory of change used by the program assumes that when girls and young women have sustainable livelihoods, which according to Serrat are the «capabilities, assets and activities required for a means of living» through acquiring education and training, they will be empowered (expansion of abilities) to make their own choices regarding marriage, education, child bearing and other life choices. (Mnubi, 2020, s. 247).

Dette viser at også «The Girls Inspire Project» sitt mål for jentene som deltar i utdanningsprogrammet er nettopp å oppnå «empowerment».

### 5.1.3 Resultatet av utdanning

Kva utdanningsprogramma seier om kva jentene som har fullført dei ulike utdanningsprogramma har oppnådd etter utdanning, er svært relevant for å sjå samanhengen med deira forståing av «empowerment»-omgrepet. For få fram om Hope meiner at kvinnesenteret medverkar til at jentene blir «empowered» var eg interessert i få tal på kor mange av kvinnene som har reist frå senteret som no er i arbeid eller høgare utdanning, og om dei no er økonomisk sjølvstendige. Hope sendte meg ein oversikt som eg har valt å legge fram i ein tabell. Tabellen viser kor mange av dei 30 jentene som får plass arbeid eller går vidare på høgare utdanning etter opphaldet:



Tabell: 5.1

Tabellen viser at under halvparten av dei 30 kvinnene som får plass på senteret kvart år er i arbeid eller høgare utdanning etter året på kvinnesenteret. Hope fortel at kvinnesenteret prøver å halde kontakt med jentene etter dei har reist frå senteret:

*Dei kan ringe og spør etter råd, og vi gir dei råd. Noen gangar trenger dei pengar, og vi hjelper dei med det. Vi prøver å halde kontakten med dei. Ein gong i året har vi ein reunion der vi prøver å invitere alle jentene som har vore hos oss tidlegare, men det er vanskelig å nå alle. Her har vi ein seremoni der dei fortel kva dei gjer på no, noen har gått vidare på studiar, andre har begynt å jobbe. Dei kjem og deler på seremonien, og fortel at kvinnesenteret har gitt dei moglegheita til å forbetre livet sitt og bli meir sjølvstendige. Dette gir oss moglegheita til å sjå korleis det går med jentene.*

Hope påpeikar også at statistikken kvinnesenteret sit på ikkje er heilt treffsikker, då Hope meiner at det er fleire av jentene som har reist frå senteret dei ikkje har kontakt med lenger, og Hope kan difor ikkje vite sikkert om dei har kome ut i arbeid eller høgare utdanning eller ikkje. Hope peikar også på ei mogleg forklaring på kvifor nokre av kvinnene ikkje klarar å endre livet sitt etter året på kvinnesenteret:

*Når jentene kommer til senteret spør vi kva planen deira er. Ein må huska at disse jentene har eit barn, og guten har «rømt», så dei er heilt aleine. Så dei må passe på barnet, så planen deira er å forsørge barnet sitt, og ta vare på dei sjølv som kvinner. Vi ser også i programmet, at med en gang jentene ikkje vil vere med familien sin, ønsker familien kontakt med jentene likevel, sjølv om jentene er utstøtt. Etterkvert er det likevel fleire i familien til jentene som ønsker kontakt med dei igjen, og vi ser at fleire av jentene reiser tilbake til familien sin, når familien kan sjå at jentene klarar å ta vare på barnet sitt. Noen reiser heim for å hjelpe sine egne mødrer, eller heile familien. Husk at jentene er frå svært fattige familiar, så nokre av jentene reiser kanskje ikkje heim heller, men sender pengar heim til familiare sine. Dei ønsker å hjelpe hele familien sin, ikkje bare seg sjølv og sitt barn, sjølv om familien har utstøtt dei før.*

Dette viser at nokre av jentene ønskjer å kome heime til familiare sine, sjølv om dei blei utstøtt frå familien sin når dei blei gravide. Samstundes er det og nokre av jentene som ikkje vender heim, men ønskjer å støtte familien økonomisk ved å sende pengar dei har tent heim til familien



sin. Hope vil også få fram at lokalsamfunnet der kvinnesenteret ligger også medverkar med å hjelpe jentene i tida etter dei er ferdige på senteret:

*Eg vil også fortelle at det er mange hotell i nærområdet som tar kontakt med oss for at jentene kan kome til dei å øve seg på matlaging. Mange av jentene blir tilsett etter dei er ferdige på senteret, slik at dei kan lage eit liv for dei sjølv og barnet sitt. Det er viktig at det lokale samfunnet støtter opp. Når jentene er ferdig kjem det mange og spør etter jentene, om dei vil ha jobb.*

Det Hope fortel her viser at jentene kan få jobbmoglegheiter i lokalsamfunnet der kvinnesenteret ligg etter at dei er ferdige med året på senteret. Hope vil også trekke fram at jentene har blitt godt kjende med kvarandre i løpet av året på senteret, ho tykkjer det er svært viktig fordi dei då har eit sosialt nettverk etter året på senteret:

*Det er viktig å si at jentene bor saman, lager mat saman, eter saman, søv saman med dei andre jentene og med barna sine. Dei kommer veldig tett på eit år, og hjelper kvarande gjennom dagane og livet. Jentene har også eige rom.*

Murphy-Graham trekker også fram samhald som ein avgjørande faktor for å kunne lykkast med utdanning for «empowerment»:

*Eg har tidlegare skreve ein artikkel som spesielt handlar om sosial kapital, og om tillit. Tillit er på mange måtar den fundamentale faktoren i sosial kapital. Og igjen, eg trur det er så viktig å snakke om det relasjonelle aspektet med utdanning, at utdanning er å bygge forhold og skape sterke sosiale nettverk og det er igjen, at eg trur kvinners «empowering»- prosjekter ofte er ein ganske tilfredstillande erfaring for dei kvinnene som går igjennom det fordi dei er i stand til å skape sterke band av vennskap med andre kvinner som har gått igjennom det same prosjektet eller utdanninga som dei, og har opplevd mange av dei same opplevingane som dei blir kjende med. Desse vennskapa er ein form for støtte både materielt og emosjonelt, eg trur det er utruleg viktig å tenke på sosial transformasjon, det handlar ikkje bare om sosial kapital, men også om stoffet av samfunnet, om å vere i tillitsbaserte forhold med kvarandre. Eg meiner at dette på mange måtar er det fundamentale i menneskeleg utvikling.*

Det er tydeleg at Murphy-Graham vektlegger viktigheita av sosiale nettverk etter utdanning høgt, og at det gjennom utdanning er gode moglegheiter for å skape sterke sosiale nettverk både undervegs i utdanningsprogramma, men også etter at jentene er ferdige med programma.

Av dei tre jentene Willemsen har følgd tettast over fleire år i sin studie frå Sasema Secondary School er det varierende korleis det har gått med jentene etter enda utdanning. Willemsen

påpeiker likevel at kvar og ein av jentene, på ulike måtar, har brukt utdanning si til å lage mål for framtida si, samt og skape verktøy for korleis dei sjølv skal klare å oppnå det. Kvar og ein av jentene meiner at dei sjølv er «empowered» i ulik grad, og Willemsen trekk fram historiene til Levina, Beatrice og Malaika som døme:

Consider Levina, who as of January 2016 was still a nursing student: She related to Judith that she is working very hard in her studies and is again in a relationship with her daughter's father. Or Beatrice, who is excelling in her teacher training course and will graduate within a month, remains decidedly single and recently created a unit on HIV prevention for her primary school students. Despite having had to overcome significant difficulties, both of these young women's futures appear promising. Malaika, whose life history offered less certainty or resolution, appears to be on less solid ground. Her aspirations to open a hair braiding salon were abandoned when her relationship with her boyfriend, Benedicto's father, crumbled, and she decided to move back to Tembelea, the neighborhood where she and Beatrice grew up and where her elder son lives. A further indication that she aspired to start anew came when Malaika called Judith to say that she had changed her phone number, offering Judith her new contact information. Currently she is drawing on her Sasema vocational education to conduct a business selling food. Thus, while Malaika is clearly exercising agency and is improvising to take care of her family, the extent to which she is well, or the extent to which she feels she belongs or is hopeful and planning for her future, remains unknown, thus symbolizing the contingency and partiality of empowerment processes absent sufficient structural and relational support. At the same time, Malaika's strength, intelligence, resilience, determination and lack of self-pity, some of which were cultivated at Sasema, all point to the possibility that she will find a way to navigate through these difficulties and build the kind of life she hopes for herself and her children. (Willemsen, 2016, s. 270-271).

Hovudfaktoren for om jentene har klart seg etter skulegangen på Sasema eller ikkje meiner Willemsen er ramma dei har rundt seg sjølv og sitt eige liv etter utdanninga. Willemsen er spesielt opptatt kva støtte jentene har frå familien sin når dei er ferdige på Sasema:

In particular, this study has revealed how family, including nuclear and extended family, is foundational to processes of women's empowerment and, conversely, can serve as disempowering forces in young women's lives such that even the most supportive school contexts may not be sufficient to overcome marginalization. While all three of the focal young women had experienced some form of trauma, abuse, neglect or exploitation at the hands of extended family members, the two young women who expressed the most optimism and contentment with their lives, Levina and Beatrice, had the benefit of strong connections with family, particularly their mothers. For these young women, belonging and contributing to their families, as well as in the Sasema community which served as their family, was integral to expanding their notions of themselves and supporting their well-being. (Willemsen, s. 275-276).

Både Levina og Beatrice har sterke band til familien sin, og god støtte heimafrå. Malaika har på den andre sida ikkje opplevd den same støtta frå familien sin som dei to andre jentene:

As something of a counter example, Malaika did not experience extensive support from her family, and in fact had no family member upon whom she could rely. Perhaps relatedly, Malaika found it more difficult to fully belong at Sasema and she left school more than a year before graduating. (Willemsen, 2016, s. 276)

Willemsen konkluderer med at samhaldet Sasema har mellom elevane sine er enormt viktig for «empowerment»-prosessen til jentene, men like viktig er også korleis støtte jentene har frå familien sin eller andre venner etter dei er ferdige med skulegangen:

The practices at Sasema designed to provide a caring, protective, family-like atmosphere further underscore Sasema's leadership's understanding of the significance of family in young women's lives. Malaika's, Beatrice's and Levina's life histories demonstrate how young women's experiences of processes of empowerment through schooling are related to their level of belonging in Sasema's school 'family'. Likewise, the extent to which they are able to carry out, actualize or embody the processes of empowerment cultivated within their schooling once they are beyond the school walls is related to their belonging in, and support from, their actual families. (Willemsen, 2016, s. 276).

Mnubi skriv i sin artikkel at meir enn 4000 jenter og unge mødre i Tanzania har tent på å vere med i «The Girls Inspire Program». Likevel påpeiker Mnubi at gravide unge jenter framleis står ovanfor fleire utfordringar sjølv om dei nå har tilgang til utdanning og fortsetter i utdanningsløpet sitt etter at dei har født. Dette fordi dei no har store ansvar både i familien sin og for barnet sitt (Mnubi, 2020, s. 247-248). Mnubi skildrar også kva hannes data seier om kva jentene har fått ut av «The Girls Inspire Program»:

The Girls Inspire programme provided girls and young women with life-skills that helped to increase their self-awareness, abilities to tackle CEFM and take care of themselves. As a result, girls and young mothers' socio-economic abilities and coping mechanisms improved, which enabled them to make informed decisions for their betterment. When describing this, one beneficiary from Lindi region said «like other vulnerable rural young girls who were unaware of negative effects of CEFM, I am now aware of its challenges and have the skills to address its root cause and to help other young girls in my community». During the focus group discussion, more than 98% of the respondents indicated that they now feel assertive and self-confident in taking a lead after their participating in the programme. After being involved in the Girls Inspire activities, many respondents became aware of their basic needs and rights, and had the confidence to speak up and demand that these be respected (...). One of the respondents

from the Ruwka region, for example, noted that, «Now I can confidently challenge issues concerning my basic rights, including education marriage and health». (Mnubi, 2020, s. 251).

Det er tydeleg at jentene som har deltatt i «The Girls Inspire Program» no har ein ny sjølvtilitt, samstundes som dei er klare over sine egne rettigheter og difor no er i stand til å ta sjølvstendige val for sitt eige beste. Mnubi skriv også at samfunnet i dei tanzanianske områda «The Girls Inspire program» har vore aktive har endra tankegangen sin om jenter sine rettigheter og CEFM:

Girls and young mothers who participated in the programme maintained that it had changed the way communities think about girls rights and CEFM, and what action they should take. One young mother from the Lindi region explained how she convinced her father to send her young sister to secondary school, despite his complaint about financial difficulties. All beneficiaries shared the sense of being prepared and able to challenge negative socio-norms and attitudes pertaining to child marriage and the abuse of women. Another young mother from the Ruwka region explained how she was unable to challenge men in public concerning the violation of their rights and entitlement to education, medical care and wellbeing, but now she has been empowered to advocate and stand up for her rights. (Mnubi, 2020, s. 252).

Avslutningsvis i Mnubi sin artikkel konkluderer han med kva dei fleste jentene som har deltatt i «The Girls Inspire Program» sitter igjen med etter deltakinga:

This study has shown that the theory of change can be successfully put into practice, as evidence by many girls and young mothers who have taken action that has produced effective socio-economic outcomes, including increased educational and employment opportunities, as well as their ability to participate in development and make informed decisions. This demonstrates the need to invest more developing basic skills that could be transferable such as vocational and entrepreneurship skills, conduct more advocacy capacity development programmes concerning the importance of gender equity and equality to improve the confidence and self-esteem of women and to offer micro-training, loan access, management and peer support for girls and women to start their own business. This also highlights the need to advocate for funding increases and the raising of priorities that will centre on training girls and young mothers, especially the disadvantaged, vulnerable and unemployed, with the practical entrepreneurship skills to entre todays work force, achieve socioeconomic independence and sustainable livelihood, which is on the national agenda, to provide women with leadership skills and life opportunities and quip them to make sound socio economic decisions as the nation strives to achieve the 20230 Sustainable Development Goals. (Mnubi, 2020, s. 258-258).

Murphy-Graham & Lloyd skil seg frå dei to andre tekstane eg har innhaldsanalysert. Dei har som nemnt ikkje fokusert på eit konkret utdanningsprogram, men gir eit overordna bilete på kva resultat ein kan oppnå frå utdanning for «empowerment». Til forskjell frå Willemsen og Mnubi meiner dei at å oppnå «empowerment» gjennom utdanning ikkje er like enkelt som dei to andre tekstane konkluderer med:

Our review of programs that target adolescent empowerment has identified a range of promising programs in the formal (including NGO schools, enhancements to existing school curriculum, and extracurricular programs) and non-formal (both single-sex and coeducational) sectors. While several impact evaluations are currently underway, there is very little evidence about the effectiveness of these programs, and thus there is a great need for mixed-methods research that investigates the process by which (and if) empowerment takes place. (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 570).

Murphy-Graham & Lloyd påpeiker at fleire av utdanningsprogramma dei har vurdert er gode og kan klare å oppnå «empowerment» for elevane sine, men dei seier samstundes at det er svært lite bevis på at «empowerment» faktisk skjer:

This is a field in its infancy. Indeed, it is not surprising that relatively few of the programs highlighted here have been thoroughly evaluated according to the full range of competencies essential for girls' empowerment (...) There will be opportunities to broaden and deepen evaluation research to fill knowledge gaps. Success will be enhanced when research teams include a range of disciplinary expertise, up-to-date knowledge of the educational environment in study countries as well as of the soon-to-be internationally agreed-upon metrics for measurement of competencies. Ultimate success will require buy-in from ministries of education and local communities for programs to have any hope of sustainability. (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 571).

Det er tydeleg at Murphy-Graham & Lloyd meiner at ein ikkje vil få nøyaktige data på om utdanning for «empowerment» fungerer eller ikkje utan å forske på fleire utdanningsprogram over lang tid. Samstundes meiner dei at ein i tillegg til gode lærevilkår må ha gode støtteordningar i samfunnet for at jenter skal bli «empowered».

### 5.3 Oppsummering av funn

Kort summert opp driver alle dei tre utdanningsprogramma for det første med yrkesretta utdanning for marginaliserte unge jenter i Tanzania. I tillegg har eg også kort nemnt programmet Room To Read som skil seg frå dei tre andre utdanningsprogramma ved at dei ikkje har yrkesretta utdanning.

Det første hovudfunnet eg beit meg merke til er at både det eine døme eg har valt å ta med, Room To Read, og dei tre utvalte utdanningsprogramma eg fokuserer på, kvinnesenteret, Sasema Secondary School og «The Girls Inspire Project» alle har eit stort fokus på opplæring i entreprenørskap og «life-skills». Det andre hovudfunnet er at ingen av utdanningsprogramma har noko form for traumeoppfølging. Dette er det bare informanten Hope som nemner, der ho fortel at kvinnesenteret ho arbeidar på leiger inn psykologar som kan prate med jentene dei først tre vekene dei er på senteret.

Det varierer kor mykje fokus det er på «empowerment» i dei tre ulike utdanningsprogramma, men det kjem tydeleg fram at alle dei tre utdanningsprogramma har som mål om å «empower» unge marginaliserte jenter gjennom utdanning. Det er forskjellige forståingar av omgrepet «empowerment», og definisjonane til informantane Hope og Eirin -Murphy Graham, samt Willemsen sin informant Levina og informanten til Mnubi frå «The Girls Inspire Project» skil seg alle frå kvarandre. Hovudessensen er samstundes den same: jenter må oppnå ei form for ferdighet for å bli «empowered». Dette kan også forklare kvifor alle dei tre utdanningsprogramma driv med yrkesretta utdanning, då dei ser på yrkesopplæring som verkleggjer av «empowerment». Det er viktig å påpeike at informantane har ulikt utgangspunkt. Murphy-Graham brukar den akademiske forståinga av «empowerment», medan Hope på den andre sida skildrar omgrepet frå ein brukarrelatert ståstad. Murphy-Graham & Lloyd sin tekst, som gir eit overordna bilete på fleire utdanningsprogram for «empowerment», legg fram tre faktorar dei meiner må vere til stades for å kunne oppnå «empowerment» gjennom utdanning: eit godt læringsmiljø, verdidanning og «learning by doing». Teksten er også det einaste av datamaterialet eg har samla inn som tar for seg utfordringar med utdanning for «empowerment», og tekstforfattarane meiner at vi enda ikkje ser utdanningsprogram som har på plass dei tre faktorane dei meiner må vere til stades for å oppnå utdanning for «empowerment». Samstundes blir samhaldet mellom alle jentene i dei forskjellige utdanningsprogramma skildra som essensielt for å oppnå «empowerment», dette stadfestar også Eirin Murphy-Graham. Dette er eit tredje hovudfunn, og Murphy-Graham vektlegger viktigeita av sosiale nettverk etter utdanning, og at det gjennom utdanning er gode moglegheiter for å skape sterke sosiale nettverk.

Eit fjerde hovudfunn fra kategorien «resultatet av utdanningsprogramma» viser. Funna viser at tal deltakarar på dei ulike programma varierer, samt at det for nokre av programma kan vere vanskeleg å spore opp jentene som har reist der i frå. Kvinnesenteret sine tal viser at mindre

enn halvparten av jentene som reiser frå senteret byrjar i arbeid eller utdanning etter dei er ferdige på senteret, samstundes understreker Hope at dei ikkje har kontakt med alle jentene som har reist, tala kan difor vere høgare enn først antatt. På Sasema Secondary School viser data eg har bare tal på dei jentene Willemsen har følgd, her viser resultata at det har gått svært bra med både Levina og Beatrice, medan Malaika ikkje har klart å fullføre sin skulegang. Willemsen meiner at dette har med trygge sosiale nettverk å gjere, der Levina og Beatrice har hatt god støtte frå skulekameratar og familie, har Malaika stått på eigne bein, utan eit støtteapparat. «The Girls Inspire Project» har arbeida over fleire år og i fleire distrikt i Tanzania, og Mnubi skriv at meir enn 4000 jenter og unge mødre har tent på å vere med i utdanningsprogrammet. Likevel påpeiker Mnubi at gravide unge jenter framleis står ovanfor fleire utfordringar sjølv om dei nå har tilgang til utdanning og fortsetter i utdanningsløpet sitt etter at dei har født. Det mest interessante funne frå Mnubi si forskning var likevel korleis «The Girls Inspire Project» hadde endra korleis samfunnet ser på jentene som deltok i programmet. Dette hadde samstundes gjort at jentene no var klare for å kjempe for sine eigne rettigheter, samt at dei er i stand til å ta sjølvstendige val for sitt eige beste. Eirin Murphy-Graham meiner på si side at ein ikkje kan oppnå «empowerment» gjennom utdanning, ho meiner at ein på mange måtar er på god veg, men at forskinga som er gjort på temaet er altfor lite dekkande og ikkje gir svar på om det faktisk er eit reelt resultat av utdanning eller ikkje. Samstundes påpeiker ho på kor viktig det er at staten etablerer støtteordningar som gjer at jenter kan kome seg ut i arbeid, og samstundes vere i stand til å forsørgje barnet sitt. Murphy-Graham og Lloyd skriv også i sin tekst at det ikkje er noko forskning som viser kor effektive dei ulike utdanningsprogramma dei tar for seg i sin artikkel er, og dei meiner at ein i åra som kjem må følgje slike program tett over fleire år for å få god nok data på om utdanning for «empowerment» er reelt eller ikkje.

Eit femte hovudfunn er også kor mykje forskning det er på årsakene til at jentene er marginaliserte, og problema dei har. Det er svært lite forskning på korleis dei skal kome ut av problema, og kva som skjer etter dei er ferdige med utdanning. I prosessen med å samle inn empiri til oppgåva har det vore svært få eller ingen studiar som kan vise til data om korleis det går med unge marginaliserte jenter i åra etter dei er ferdige med eit utdanningsprogram, og om ein kan fastslå at utdanning medverkar til «empowerment» eller ikkje. Dette setter som nemnt også Murphy-Graham og Lloyd lys på.

Eg har no presentert dei mest essensielle funna frå mine to semistrukturete intervju og dei tre tekstane eg har innhaldsanalysert. Med utgangspunkt i analysen av intervjudata og tekstdata

valte eg å dele presentasjonen av funn inn i tre hovudkategoriar. Dette gjorde eg for å presentere hovudfunna på ein mest mogleg oversikteleg og systematisk måte. I neste kapittel skal eg gå i djupna på funna og drøfte desse opp mot mitt teoretiske rammeverk. Her drøftar eg først dei to underproblemstillingane til oppgåva, før eg tar fatt på hovudproblemstillinga til oppgåva.



## 6 DRØFTING

I dette kapittelet drøfter eg hovudfunna av den innsamla empirien i lys av mitt teoretiske rammeverk som eg har gjort greie for i kapittel 3. Eg har valt å dele kapittelet inn i tre delkapittel der eg først tar for meg dei to underproblemstillingane, *korleis er undervisninga dei ulike utdanningsprogramma tilbyr?* og *kva er det dei ulike utdanningsprogramma meiner med «empowerment»?*. I det tredje delkapittelet drøftar eg hovudproblemstillinga til oppgåva. Avslutningsvis oppsummerer eg kapittelet, før eg i neste kapittel svarar på oppgåva si hovudproblemstilling:

*Korleis kan ulike typar utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania medverke til at jentene blir «empowered»?*

### 6.1 Korleis er undervisninga dei ulike utdanningsprogramma tilbyr?

Dei tre ulike utdanningsprogramma eg har tatt for meg i presentasjon av funn er like i den grad at dei alle tre driv med ei yrkesretta utdanning, som til dømes kvinnesenteret som tilbyr jentene tre ulike typar yrkesfag, frisørfag, matlaging og handarbeid. At utdanningsprogramma legg vekt på yrkesretta utdanning kan sjåast i lys av det Feldberg kalla «inigenous education». Dette inneber at innhaldet i undervisninga må gi status til tradisjonell kunnskap og kultur, og samstundes legge vekt på lokale yrkesmoglegheiter og behov. Dette kan sjåast på som eit svar til Catherine Odora Hoppers som hevda at den vestlege utdanninga bryt så sterkt med folket sine oppfatningar og tenkemåtar at det har verka skadeleg på samfunnsutviklinga (Feldberg, 2013, s. 175). Gjennom å nytte yrkesretta opplæring går utdanningsprogramma vekk i frå den tradisjonelle vestlege utdanninga. Dette er kvinnesenteret eit godt døme på, då fokuset er på yrkesfag som er nødvendige i det tanzanianske samfunnet, og som jenter både kan starte opp sjølve, og samstundes få tilbod om arbeidsplassar hos eksterne bedrifter. «The Girls Inspire Project» har også eit døme på dette, ein av informantane til Mnubi fortel blant anna at dei har lært å lage såpe, og at fleire av jentene har starta egne bedrifter der dei sel såpa dei har laga. I tillegg til yrkesretta opplæring har også kvinnesenteret fokus på andre fag, deriblant engelsk. Informanten Hope trekker fram viktigheita av undervisning i språk, og viktigheita av å kunne ha ein samtale på engelsk på framtidige arbeidsplassar. Sjølv om Hoppers som nemnt hevda at den vestlege utdanninga kan vere skadeleg på samfunnsutviklinga i ikkje vestlege land, meiner Hope at det er svært viktig for jentene å lære seg engelsk. Det kan likevel stilles spørsmålsteikn til kor viktig det eigentleg er for å oppnå målet til kvinnesenteret, «empowerment».

Ester Boserup kom i 1970 ut med boka «Woman's role in economic development» der ho trakk inn kvinner sitt arbeid og roller i utviklingsfeltet. Ho var spesielt opptatt av den produktive arbeidsinnsatsen, som er definert som det arbeidet som gir lønn. Boserup meinte at ved å tene egne pengar vil kvinner kunne bli meir sjølvstendige (Waldrop, 2013, s. 138-141). Boserup tar ikkje for seg reproduktivt arbeid, som til dømes husarbeid og vedlikehald av heimen, arbeid som ikkje gir inntekt i form av pengar. Dette har verken Sasema Secondary School eller «The Girls Inspire Project» heller noko fokus på, medan kvinnesenteret på den andre sida også ser viktigheita av å lære jentene om arbeid knyta til heimen. Då eg spurte informanten Hope om dagsplanen til jentene på kvinnesenteret fortalte Hope at jentene står opp kl. 06.00. om morgonen, og har eit stort sett fastsatt program kvar einaste dag. Dei skal alle gjennomføre vasking og anna husarbeid, før dei skal gjere barnet sitt klar til barnehagen. Når programmet er ferdig for dagen skal jentene delta i middagslaging. Dette viser at i tillegg til å ha fokus på at jentene skal få opplæring i framtidig produktiv arbeid, er det også eit stort fokus på opplæring i reproduktiv arbeid på kvinnesenteret. Det kan tenkast at dette er fordi det er svært unge jenter som har blitt mødre, og det vil difor vere hensiktsmessig å opparbeide seg gunstige rutinar til dei er ferdige på senteret. Difor vil opplæring i reproduktivt arbeid vere til stor nytte når dei er ferdige på senteret.

Nancy Chodorow skil seg frå Boserup ved å også belyse det reproduktive arbeidet til kvinner. Ho argumenterer frå eit psykososialt utgangspunkt at det er ein universell samanheng mellom kvinner sine omsorgsoppgåver og deira undertrykking. Chodorow peiker på at det er eit skilje mellom ein privat hushaldsfære og ein offentleg, og det er i den offentlege sfæren at «makta sitter». I den offentlege sfæren er det flest menn, fordi det er flest menn som driv med produktivt arbeid. Kvinner vil difor oftast hamne i den private sfæren, fordi det er kvinner som føder og ammer barn, og difor får hovudansvaret for å ta seg av barnet. På bakgrunn av dette er det mannen som får hovudansvaret med å forsørgje familien, og må ut å jakte på lønna arbeid. Chodorow påpeiker at dette er på bakgrunn av eit biologisk skilje, men samstundes trekker ho inn kjønnsleggjering som ein psykososial prosess som skjer gjennom barndommen, og på bakgrunn av dei allereie eksisterande kjønnsrollene i samfunnet (Waldrop, 2013, s. 141-143). At dei tre utdanningsprogramma har eit sterkt fokus på yrkesretta opplæring kan vere eit resultat av dette. Spesielt når ein veit at det i Tanzania som oftast er mannen som har eigarskap til dei materielle ressursane, som gir mannen fordelar, makt og kontroll over kvinna økonomisk (Herry, 2018, s. 27). Ved å tilby jentene yrkesretta opplæring får jentene ein sjanse til å kome seg ut i den offentlege sfæren, og sjølv tene egne pengar. Dette kan også gi jentene større

økonomisk fridom sosialt, til dømes i val av ektefelle. Likevel ser ein at det ofte er mannen som har ansvaret for produkt som til dømes kjøtt og kaffi, som gir mest gevinst. Det kan difor tenkjast at yrkesutdanningar som til dømes frisørarbeid og handarbeid ikkje vil gi jentene nok inntekt til å klare seg sjølv økonomisk.

I tillegg til den yrkesretta opplæringa har også dei tre utdanningsprogramma eit sterkt fokus på faget «life-skills». I «life-skills» lærar jentene om normer og reglar i det tanzanianske samfunnet, samt korleis dei skal handtere eigen økonomi. Både kvinnesenteret, Sasema Secondary School og «The Girls Inspire Project» har også opplæring i entreprenørskap. Informanten Hope frå kvinnesenteret skildrar faga «life-skills» og entreprenørskap som at det er i desse faga dei lærar om økonomi, og lovene til Tanzania. I tillegg til dette lærar dei om korleis dei skal takle å ha eit eige føretak, drive eit føretak, tankar om livet generelt, og korleis dei skal «empower» seg sjølv, stå opp for seg sjølv, samt om menneskerettigheiter og om korleis dei kan forsvare seg sjølv. Faga «life-skills» og entreprenørskap gjør at jentene får kunnskap om korleis samfunn dei lev i og i tillegg får opplæring i korleis ein skal handtere økonomi og ei eiga bedrift. Dette kan gi jentene gode verktøy når dei er ferdig med utdanningsprogrammet sitt. Likevel gir ikkje mitt datagrunnlag noko skildring av kva rammefaktorar dei ulike utdanningsprogramma har, og korleis undervisning føregår rein praktisk i høve til kva læringsmetodar utdanningsprogramma nyttar. Feldberg (2013, s. 167-171) skriv at kvaliteten på utdanninga må vere god for at den skal kunne føre til utvikling. Datagrunnlaget mitt gir svar på innhaldet til utdanningsprogramma, men sær lite om konkrete rammefaktorar. Hope nemner kort at kvinnesenteret nyttar eksterne aktørar på kveldstid til å ha noko undervisning, elles er det bare «The Girls Inspire Project» som nytta det dei kalla «open and distance learning». «ODL» gjør at jentene i «The Girls Inspire Project» får tilgang til teknologiske ressursar som dei kan nytte når dei har undervisning. Samstundes som programmet kan vere fleksible med undervisningstidspunkt når det gjeld undervisning over internett. Dette gjør at jentene kan kombinere utdanning med familietid og arbeid (Mnubi, 2020, s. 247). At «The Girls Inspire Project» er fleksible i høve til tid og stad for undervisninga kan vere svært positivt for å få auka deltaking i utdanningsprogrammet, samstundes som det gjer at jentene også har tid til andre plikter dei har både til jobb og familie. Likevel kan det teknologiske aspektet ved programmet vere teknologisk ekskluderande, då ikkje alle unge marginaliserte jenter har tilgang på dei ressursane dei må ha for å kunne vere med i «The Girls Inspire Project». I funna frå teksten til Mnubi verkar det som at dei fleste jentene har tilgang til teknologisk utstyr, men dette er ikkje

veldig sannsynlig. At jentene får tilgang til teknologi gjennom «The Girls Inspire Project» er meir sannsynlig

I intervjuet med Eirin Murphy-Graham påpeika også ho, som Feldberg, at gode læringshøve er svært viktig for at ein kan kunne oppnå «empowerment» gjennom utdanning. Ho snakka blant anna om viktigheita av gode reisevegar til og frå skulen, og korleis staten må medverke med ressursar både til infrastruktur og ressursar til skulane. «The Girls Inspire Project» viser at dei har overvunne faktorar som lang og dårleg reiseveg gjennom å nytte teknologi, og vere fleksible når det kjem til kvar elevane er og korti dei har moglegheit til å delta i undervisning. Samstundes vil det gjere det mogleg for å elevane å gjennomføre plikter dei har på jobb og i familien sin.

Murphy-Graham meiner at utdanningsprogram bare for jenter vil vere ein god kortsiktig strategi, men for å minske kjønnsforskjellane ho meiner er til stades i fleire utviklingsland, vil ein langsiktig strategi vere å ha ein skule for begge kjønn. Dette har ein allereie i den ordinære tanzanianske skulen, her snakkar Murphy-Graham altså om utdanningsprogram bare for jenter. Dette meiner ho er fordi ein då vil frå tidleg alder lære seg å omgåas både jenter og gutar, og saman skape vennskap. Det er likevel svært forståelig at dei tre utdanningsprogramma bare er tilgjengeleg for jenter, basert på at fleire av jentene har vore utsatt både for seksuelle overgrep, barneekteskap og nokre også menneskehandel. Det kan tenkjast at det å ha ein stad å vere med andre jenter som har opplevd det same, både gir tryggleik og gode moglegheiter for samtalar mellom jentene og opplevingane deira. Paulo Freire var svært opptatt av at eit kollektiv og nære relasjonar til andre menneske er viktig for å bearbeide marginaliseringa av seg sjølv som individ (Askheim, 2007, s. 24). Samstundes hevdar Diamanka og Godwyll (2008, s 135-136) at krigen mot fattigdom bare vil bli vunne dersom kjønn blir tatt i betraktning, og peiker på at ein hjørnestein i kampen mot fattigdom er å auke talet kvinner i utdanningssystemet. Utdanningsprogram bare for jenter kan difor vere ein inngangsport til jenter både for å byrje med utdanning, men også for å sørgje for at dei fullfører. Dette kan også sjåast i samanheng med døme på kjønnsforskjellar i det tanzanianske samfunnet som blei presentert i bakgrunnskapittelet. Blant anna viste eit studie at den tanzanianske skulen lagar eit stereotypisk bilete av rollene til kvinner og menn i samfunnet, og at kvinnene si deltaking i samfunnet og økonomien ikkje blir nemnt i nokre lærebøker. Samstundes er det observert at lærarane favorisera gutane ubevisst i undervisninga, ved å gi dei meir merksemd i klasserommet. I tillegg til dette har den tanzanianske skulen som tidlegare nemnt ein autoritær lærarstil der fysisk straff

står sterkt (Puja & Kassimoto, 1994, s. 59). På bakgrunn av dette kan ein argumentere for at ein skule bare for jenter, spesielt dei som har opplevd både vald og andre traumatiske hendingar, kan vere det beste for jentene.

Noko som overraska meg i datainnsamlinga var kor lite fokus det var på eventuelle traume jentene i dei forskjellige utdanningsprogramma har gått igjennom. Det var samstundes heller ikkje noko fokus på kva hjelp dei får i utdanningsprogrammet for å bearbeide nokre av dei hendingane dei har opplevd i løpet av livet. Det som er felles for det å bli utsatt for vald eller å oppleve ei katastrofe, er at dette ofte er potensielle hendingar som kan føre til traume. Desse hendingane skjer ofte brått og utan forvarsel, som igjen kan skape sterke kjensler av redsel og utrygghet. Samstundes treng dei som opplev hendingar som kan føre til traume ofte ei form for hjelp og oppfølging. Ei hending som kan føre til traume kan til dømes vere vald og overgrep frå ein tillitsperson (Hauge et.al., 2016, s. 12-13), men det kan også vere i form av å bli utstøtt frå familien på bakgrunn av «adolescent pregnancy». Slike opplevingar som kan vere både skremmande, smertefulle og belastande, kan potensielt gi barn og unge psykiske og fysiske helseplagar i etterkant. Det som er felles for barn og vaksne som opplever hendingar som kan føre til traume er at dei ofte treng ein form for hjelp og oppfølging. Erfaring og forskning på hendingar som kan føre til traume har dei siste åra blitt systematisert, og det er i dag meir kunnskap om kva som kan betraktast som viktig og naudsynt for å kunne tilby hjelp til utsette barn og unge (Hauge et.al., 2016, s. 13). I Tanzania viser tal frå 2017 at heile 2 av 5 kvinner i alderen 15 til 49 år har opplevd fysisk vald i løpet av livet (Kapiga et.al., 2017, s. 2). Som vist i kapittel 5. presentasjon av funn, var det bare Hope som arbeidar ved kvinnesenteret som nemnte noko om kva utdanningsprogrammet gjer for å arbeide med traume hos jentene. Hope fortalte i intervju at jentene har tre veker av det dei kallar orientering på bakgrunn av at jentene kan ha opplevd traumatiske opplevingar før dei kjem til kvinnesenteret. Hope påpeika difor at nokre av jentene treng profesjonell hjelp. Difor leiger kvinnesenteret inn profesjonelle terapeutar so jentene kan prate med, frå ulike hjelpesenter. Hope seier at etter desse tre vekene er jentene «fri» og har difor ikkje lenger behov for profesjonell hjelp til å takle eventuelle traume. I dette utsagnet beit eg meg spesielt merke i at Hope seier at jentene vil vere «fri» etter tre veker med profesjonell hjelp. Med tanke på at jentene på kvinnesenteret har opplevd alt frå voldtekt til menneskehandel, kan det tenkast at tre veker er for kort tid til å bearbeide trauma dei har fått på bakgrunn av desse forferdelege hendingane. Samstundes spelar min refleksivitet inn på synet på korleis utdanningsprogramma fokuserer på traume. Som forskar ser eg på traumebehandling med eit vesteleg blikk, og då spesielt med norske briller på. I Noreg er det

eit sterkt fokus på oppfølging med til dømes psykolog eller psykiater for dei som har opplevd traumatiske hendingar. Oppfølginga varar gjerne i fleire år. Mitt kritiske blikk på utdanningsprogramma si manglande traumebehandling er difor farga av min refleksivitet.

## 6.2 Kva er det dei ulike utdanningsprogramma meiner med «empowerment»?

Funna mine viser at definisjonane til dei tre utdanningsprogramma av «empowerment» hadde ein felles komponent, nemleg at jenter må oppnå ein form for ferdigheit for å bli «empowered». Dette viser at utdanningsprogramma ser på «empowerment» som ein ytre faktor ein må ha. Waldorp definerer «empowerment» som at folk skal få, eller skaffe seg, meir makt enn dei har frå før av, og at det nærmaste vi kjem ei norsk omsetjing er «myndiggjering» (2013, s. 151). Askheim på si side definerer omgrepet som at «empowerment» uttrykkjer noko om at personer eller grupper som er i ein avmaktssituasjon, skal opparbeide seg styrkje og kraft til å kome ut av avmakta. Målet er å vere i stand til å motarbeide krefter som held ein nede, og få meir makt, kontroll og styring over eige liv (2007, s. 21). Verken Waldrop eller Askheim nemner at det å oppnå ein form for ferdigheit heng saman med å bli «empowered».

Levina som har vore elev på «Sasema Secondary School» nemner også at ein må oppnå ein ferdigheit for å bli «empowered», men skil seg frå dei andre definisjonane ved å også fokusere på indre eigenskapar. Levina nemner både at ein må ha trua på seg sjølv, ha sjølvtilitt til å gjere riktige avgjersler for seg sjølv og å skilje mellom kva som er rett og kva som er galt (Willemsen, 2016, s. 178). Her kan ein sjå igjen det Askheim nemner i sin definisjon om å vere i stand til å motarbeide krefter som held ein nede, og få meir, makt kontroll og styring over eige liv. I denne definisjonen kan ein også sjå likskapar til det Askheim kallar «empowerment» som etablering av motmakt. Utgangspunktet for denne tilnærminga er å styrke enkeltindivid og grupper, slik at dei kan få kraft til å endre føresetnadar som gjer at dei er i ein avmaktssituasjon. Dette skjer gjennom å få i gang prosessar som kan styrka deira eigen sjølvkontroll, som i praksis handlar om å auke sjølvtilitt, betre sjølvbilete og auke kunnskapar og ferdigheiter (2007, s. 22-23). Sjølv om det er tydeleg at alle utdanningsprogramma ser på yrkesopplæring som eit middel for å oppnå «empowerment», ser ein også at faget «life-skills» som alle utdanningsprogramma underviser i ligg nærare Askheim sin definisjon av «empowerment». Det er nettopp gjennom dette faget jentene lærar om sjølvkontroll, kva som er rett og gale i samfunnet dei lev i og auka kontroll og makt over eigen økonomi.

Batliwala meiner at «empowerment»-omgrepet er det mest feilbrukte omgrepet dei siste 30 åra, og meiner at omgrepet på bakgrunn av dette har mista si opphavlege meining (2007, s. 557). Med tanke på at mine funn viser så ulike definisjonar av omgrepet er det vanskeleg å ikkje ta Batliwala sitt synspunkt på alvor. Sjølv sagt er «empowerment» eit vanskeleg omgrep å definere, men det er tydeleg at det er store sprik på forståinga av omgrepet når det bare er Levina og informanten Murphy-Graham som tar inn kritisk tenking i sin definisjon. I artikkelen *Women's Empowerment: What works?* (2016) stiller Andrea Cornwall seg kritisk til arbeidet med «empowerment». Ho skriv at mykje av forskinga som er gjort på utvikling seier mykje om kva jenter kan gjere for å oppnå utvikling, og ikkje kva utvikling kan gjere for jentene. Cornwall skriv at «empowerment» blir behandla som ein destinasjon ein kan nå gjennom ulike utviklingsprogram, og i denne prosessen forsvinner fokuset på individet eller gruppene si reise i «empowerment»-prosessen» (2016, s. 342). Ho trekk blant anna fram eit utsegn frå Hania Sholkamy:

Alleviating poverty and enabling women to make some income can better lives, but the enabling environment that confirms the right to work, to property, to safety, to voice, to sexuality and to freedom is not created by sewing machines or micro-credit alone. (Cornwall, 2016, s. 356).

I sterk kontrast til utdanningsprogramma sitt syn på «empowerment», meiner Sholkamy at ein ikkje kan oppnå «empowerment» gjennom det ho kallar opplæring på symaskiner og i mikro-finans. At dei tre utdanningsprogramma alle fokuserer på at jentene skal oppnå ei ferdigheit for å bli «empowered», og på bakgrunn av det skal skaffe seg arbeid eller høgare utdanning kan sjåast i lys av Bourdieu sine teoriar om kapital. Viss ein legg Sholkamy sitt utsegn til grunn handlar på mange måtar ikkje målet til utdanningsprogramma om «empowerment», men heller det å oppnå høgare økonomisk kapital. Bourdieu definerer kapital som knappe ressursar det er konkurranse om blant individ og grupper i samfunnslivet, samt at kapital både er målet og middelet i samfunnslivet, og at all sosial samhandling er eit spel om å skaffe seg mest mogleg kapital. Økonomisk kapital består av alle formar for økonomiske ressursar som kan investerast og gi økonomisk avkastning (Aakvaag, 2008, s.152). Basert på dei ulike definisjonane til utdanningsprogramma på «empowerment», og at dei alle har ei yrkesretta utdanning, kan ein difor argumentere for at det er auka økonomisk kapital som er målet til programma, og ikkje «empowerment» som dei sjølv meiner. I neste delkapittel blir dette drøfta nærare.

### 6.3 Korleis kan ulike typar utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania medverke til at jentene blir «empowered»?

I intervjuet med henholdsvis Hope og Eirin Murphy-Graham legg begge vekt på viktige aspekter av at utdanningsprogram tilbyr eit unikt samhold for dei marginaliserte unge jentene. Hope seier blant anna at jentene bur saman, lagar mat saman, eter saman, søv saman med dei andre jentene og barna sine. Jentene kjem difor veldig tett på kvarandre i løpet av eit år, då dei er med kvarandre både i undervisningstid og på fritida. Murphy-Graham er også svært opptatt av at ulike utdanningsprogram kan medverke til at jentene skapar sterke vennskapelege band med kvarandre som vil gi dei støtte både materielt og emosjonelt. Ho legg spesielt fokus på tillitsbaserte forhold, og meiner dette er det fundamentale i menneskeleg utvikling.

Willemsen stadfester også dette i sin studie, og ho konkluderer med at samholdet jentene på Sasema Secondary School har mellom kvarandre er enormt viktig for deira «empowerment»-prosess. Dette kan sjåast i lys av den brasilianske pedagogen Freire sin teori «de undertrykte pedagogikk». Freire meiner at menneske som blir undertrykt først og fremst har ei stor menneskeleg og historisk oppgåve: å frigjere seg sjølv og sine undertrykkarar (1999, s. 25). Denne frigjeringa meiner han bare kan skje i eit kollektiv, nettopp fordi dialogen er den viktigaste metoden for endring. Freire påpeikar at det bare er gjennom dialogen bevisstgjeringssprosessen vil skje, fordi ein ved hjelp av dialogen kan samle erfaringar i eit kollektiv samhold, som igjen vil føre til utgangspunktet for kollektiv handling og frigjering frå undertrykkarane (Askheim, 2007, s. 24). Utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter kan difor vere eit verktøy for å oppnå denne frigjeringa, gitt at jentene som deltar i dei ulike programma kommuniserer med kvarandre, og fortel kvarandre om sine historier og kjensler. Dette kan likevel ikkje vere nok, då det kan tenkast at det må ein refleksjonsprosess over eigen situasjon til for at dette kan bli oppnådd. Samstundes er det essensielt i Freire sin teori at den undertrykte sjølv er klar over kvifor ein er undertrykt. Dette kan faget «life-skills», som alle utdanningsprogramma tilbyr, kunne medverke med. Som nemnt tidlegare skal faget gi kunnskap og ferdigheter som sjølvtilitt, empati, sjølvkontroll, kritisk tenking, kommunikasjon og liknande. Funn frå innhaldsanalysen frå teksten til Mnubi viser blant anna at jentene opplever at dei no er klar over utfordringane dei står ovanfor som følgje av til dømes «adolescent pregnancy». Dette er også første ledd i Freire sin frigjeringsprosess. Samstundes viser Mnubi sin studie at jentene etter å ha deltatt i «The Girls Inspire Program» no er klare over sine egne behov og rettigheter, og har fått sjølvtilitten til å stå opp for seg sjølv og andre i same situasjon. Dette kan også sjåast i samanheng med Askheim si forståing av «empowerment» som etablering



av motmakt. Her kan individet styrke eigen sjølvkontroll gjennom å få i gang prosessar, aktivitetar eller likande. Dette handlar i praksis om å få auka sjølvtilitt, betre sjølvbilete, auke kunnskapar og ferdigheiter (Askheim, 2007, s. 22-23). Dette er akkurat det studien til Mnubi viser at jentene har oppnådd gjennom «The Girls Inspire Project». Ein må likevel påpeike at sjølv om det overordna innhaldet i faget «life-skills» framstår likt i alle utdanningsprogramma, har eg ikkje data på kva og korleis utdanningsprogramma underviser i faget. Dette kan vere ulikt frå utdanningsprogram til utdanningsprogram.

Faget «life-skills», og det å ta utdanning generelt kan også medverke til at jentene oppnår høgare kulturell kapital. Kulturell kapital er å tileigne seg og meistre den dominerande kulturelle koden i samfunnet. Kulturell kapital gir makt gjennom resultat i utdanningssystemet, tilgang til attraktive posisjonar i arbeidsmarknaden, betre moglegheiter for å deltaking i politikk, vitenskap og kunst... tilgang til eksklusive sosiale miljø gjennom til dømes ekteskap og vennskap, generell status og prestisje (Aakvaag, 2008, s. 152). Samanlikna med unge marginaliserte jenter i Tanzania som ikkje tar utdanning, kan jentene som har gått igjennom dei ulike utdanningsprogramma blant anna få tilgang til arbeid. Hope seier blant anna at kvinnesenteret blir kontakta av mange hotell i nærområdet som ønskjer å tilby arbeid til jentene når dei er ferdige på senteret. Dette viser korleis eit slikt utdanningsprogram kan medverke til å gi jentene arbeidsplassar i framtida, samstundes som tal frå kvinnesenteret viser at bare 1/3 av jentene som var ferdige på senteret i 2020 fikk arbeid eller gikk vidare på høgare utdanning. Det må likevel bli tatt høgde for at desse tala ikkje er heilt treffsikre, då Hope ikkje har kontaktinformasjonen til alle jentene som har reist frå senteret. Hope fortel også at mange av jentene ønskjer å kome heim til familiane sine når dei er ferdige på kvinnesenteret, sjølv om dei blei utstøtt frå familien sin når dei blei gravide. Det kan difor tenkast at for nokre av jentene er ikkje det viktigaste for dei å få arbeid, men å kome i ein posisjon der det er attraktivt for familiane deira å ta kontakt med dei igjen.

Funn frå innhaldsanalysen av studien til Willemsen viser også til positive resultat om korleis Sasema Secondary School kan medverke i jentene sin «empowerment»-prosess. To av dei tre jentene Willemsen har hatt djupneintervju meiner at dei sjølv er «empowered» i ulik grad, og Willemsen trekk fram historiene til Levina, Beatrice og Malaika som døme. Hovudfaktoren for om jentene har klart seg etter skulegangen på Sasema eller ikkje meiner Willemsen er ramma dei har rundt seg sjølv og sitt eige liv etter utdanninga. Der to av informantane til Willemsen, Levina og Beatrice, opplevde stor støtte i form av vennskap og sosial tryggleik på skulen, samt

god støtte heimanfrå, gjaldt ikkje det same for informanten Malinka. Malinka hadde ingen støtte heimanfrå, og heller ikkje nokon familiemedlem ho kunne støtte seg på, og reiste frå skulen over eit år før ho var ferdig (Willemsen, 2016, s. 276). Det kan difor argumenterast for at høg sosial kapital kan vere ein faktor som påverkar «empowerment»-prosessen til jentene, sett i lys av funna til Willemsen. Bourdieu skildrar sosial kapital som tilgang til sosiale nettverk og medlemskap i grupper som familie, venner, kollegaer og liknande. Sosial kapital gir makt fordi slike nettverk kan mobiliserast viss ein ønskjer å oppnå noko (Aakvaag, 2008, s. 152). Malinka hadde ikkje i nærleiken av like høg sosial kapital som Levina og Beatrice, men ho følgde samstundes det same utdanningsprogrammet som dei to andre jentene. Kan den sosiale kapitalen hennar då vere eit svar på kvifor ho ikkje opplevde seg «empowered»? Funna viser at det kollektivet Freire snakkar om, som saman må gå i dialog for å oppnå ein bevisstgjeringsprosess for dei undertrykte, var mangelfull for Malinka. Dette kan vere eit døme på korleis slike utdanningsprogram ikkje medverkar på same måte i «empowerment»-prosessen til alle jentene, og at det sosiale aspektet ved utdanningsprogramma også må bli tatt i betraktning.

Som nemnt i førre delkapittel kan ein basert på dei ulike definisjonane til utdanningsprogramma på «empowerment», og at dei alle har ei yrkesretta utdanning, argumentere for at det er auka økonomisk kapital som er målet til programma, og ikkje «empowerment» som dei sjølv meiner. Blant anna seier informantane Hope frå kvinnesenteret at fleire av jentene ender opp med å reise heim til familiane dei har blitt utstøtt frå, for å bidra økonomisk. Nokre av jentene vel å ikkje reise heim til familiane sine, men sender likevel pengar heim for å hjelpe til. Dette kan tyde på at for nokre av jentene er ikkje det viktigaste å bli økonomisk sjølvstendige, det kan tenkast at nokre av jentene set det å kunne hjelpe familiane sine høgare.

Eirin Murphy-Graham meiner at ein ikkje kan oppnå «empowerment» gjennom utdanning, ho seier at ein på mange måtar er på god veg, men at forskinga som er gjort på temaet er altfor lite dekkande og ikkje gir svar på om det faktisk er eit reelt resultat av utdanning eller ikkje. Funna eg har plukka ut frå studien til Murphy-Graham & Lloyd viser fire komponentar tekstforfattarane meiner eit utdanningsprogram må innehalde for at jentene skal kunne oppnå «empowerment», nemleg kritisk tenking og kunnskapstileigning, produktiv kompetanse, personeleg kompetanse og sosial kompetanse. Dei påpeikar at veldig få eller ingen utdanningsprogram klarer å levere alle dei fire komponentane, men held fast ved at eit ideelt utdanningsprogram bør streve etter å oppnå dette (2016, s. 563). Mine datafunn viser derimot

at utdanningsprogramma inneheld dei fire komponentane, men det er heller kva jentene sit igjen med etter utdanningsprogrammet som kan vere varierende. Ein kan frå mine funn slå fast at samhaldet jentene har med kvarandre i dei ulike utdanningsprogramma medverkar til å auke både personeleg og sosial kompetanse, den yrkesretta utdanninga medverkar til auka produktiv kompetanse og «life-skills»-faget og entreprenørskap medverkar til kritisk tenking og kunnskapstileigning. Dette viser både funn frå intervjuet med Hope, og funn frå innhaldsanalysane av tekstane til Mnubi og Willemsen. Samstundes er det viktig å huske på at jentene som deltar på dei tre utdanningsprogramma alle har vore igjennom delar av den ordinære tanzanianske skulen gjennom «primary school» og/eller «secondary school». Den tanzanianske skulen har ei faktaorientert tilnærming, der lærarane si undervisning er påverka av at alle elevane må bestå eksamen for å kunne gå vidare til neste trinn. Dette fører til at undervisninga bærer preg av lite refleksjon og diskusjon, og heller har ei faktabasert læring (Vavrus et.al., 2013, s. 8-9). Det kan difor tenkast at overgangen frå den ordinære tanzanianske skulen til utdanningsprogram med fag som «life-skills», der kritisk tenking og refleksjon blir satt høgt, er svært uvant for jentene. Dei er vande med at alt har eit klart svar, og ikkje å samarbeide og diskutere med kvarandre for å saman kome fram til ulike løysingar på eit problem. Dette kan ikkje mitt datagrunnlag seie noko om, då eg ikkje har fått moglegheit til å observere undervisninga på nokon av utdanningsprogramma. Det er likevel truleg at dette kan vere ei utfordring for jentene med tanke på å kunne meistre kritisk tenking, diskusjon og refleksjon.

Det mine datafunn derimot ikkje kan gi eit tydeleg svar på er kva rammefaktorar dei ulike utdanningsprogramma har. «The Girls Inspire Project» er det einaste utdanningsprogrammet som fortel at dei også brukar teknologi i si undervisning, medan dei andre forklarar kva ulike fag jentene har og kva type utdanning dei tilbyr. Murphy-Graham & Lloyd nemner i tillegg til dei fire komponentane tre nødvendige høve for å oppnå utdanning for «empowerment», nemleg eit godt læringsmiljø, verdidanning og «learning by doing» (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 260-261). «Learning by doing» kan ein slå fast at alle utdanningsprogramma kan tilby, då utdanninga er yrkesretta. Eit godt læringsmiljø, med alt det inneber, er vanskelegare å slå fast med mine data. Dette er nok eit av høva Murphy-Graham meiner forskinga vi har på utdanning for «empowerment» per dags dato ikkje gir gode nok svar på. Verdidanning kan ein på den andre sida sjå at alle utdanningsprogramma arbeidar med, men ein kan samstundes ikkje konkludere om denne verdidanninga føregår oss kvar einskild jente.

Murphy-Graham & Lloyd meiner også at ein må skilje mellom det dei kallar «formal education» og «non-formal education». Dei meiner at «formal education» vil vere mest effektiv i høve til jentene sin «empowerment»-prosess. Utdanningsystema må likevel bli forbetra dersom dette skal kunne skje. Samstundes påpeikar tekstforfattarane at i ein kortsiktig løysing kan «non-formal education» vere mest egna til å kome. Dette er fordi «Non-formal education»-program lettare kan kome i kontakt med unge marginaliserte jenter (Murphy-Graham & Lloyd, 2016, s. 565). Av dei tre utdanningsprogramma eg har valt å sjå nærare på vil alle gå under kategorien «non-formal education». Sasema Secondary School kan på mange måtar også gå under kategorien «formal-education», men på bakgrunn av at dei tillatar at jenter som har blitt gravide eller fødd barn kan gå på skulen, og at den samstundes også bare er for jenter, ligg den nærare «non-formal education». Mitt datagrunnlag kan difor ikkje slå fast om teorien til Murphy-Graham & Lloyd stemmer i høve til at «formal-education» skal vere meir effektiv for «empowerment»-prosessen til jentene eller ikkje. Likevel vil det vere naturleg å tenke at det ikkje er om utdanningsprogrammet er «non-formal» eller «formal» som avgjer om jentene oppnår «empowerment» eller ikkje, då dette avhenger av kor godt eller dårleg undervisningstilbodet er.

Om kor vidt utdanningsprogramma medverkar til «empowerment» for unge marginaliserte jenter eller ikkje er vanskeleg å slå fast, men korleis dei medverkar er heilt tydeleg i form av eit trygt samhald for jentene, og moglegheita for dialog med kvarandre, samt kritisk tenking. Sjølv om hovudfokuset til alle utdanningsprogramma er yrkesretta utdanning, og at dei meiner ein blir «empowered» gjennom å tileigne seg ein ferdigheit, viser funna mine at det ikkje er denne delen av utdanningsprogramma som medverkar til «empowerment». Det jentene fortel om er korleis samhald med dei andre jentene, faget «life-skills» og kritisk tenking over eigen situasjon har medverka til «empowerment». Dette kan ein også knyte opp mot sosial kapital. Den yrkesretta delen av utdanningsprogramma kan på den andre sida ha medverka til auka økonomisk kapital. Kva dei ulike utdanningsprogramma og jentene som er der meiner med kritisk tenking er vanskeleg å slå fast.

## 6.4 Oppsummering av drøfting

Før eg i neste kapittel svarer på oppgåva si problemstilling, ønsker eg å oppsummere dette kapitlet så kortfatta som mogleg.

I dette kapitlet har eg drøfta det empiriske datagrunnlaget opp mot det teoretiske rammverket til oppgåva. Eg har nytta teoriar frå Boserup og Chodorow om kjønnteori, Askheim sine teoriar om «empowerment», Freire sin teori «de undertrykktes pedagogikk» og Bourdieu sine formar for kapital. Målet med drøftinga var å, ved hjelp av dei to underproblemstillingane, *korleis er undervisninga dei ulike utdanningsprogramma tilbyr?* og *kva er det dei ulike utdanningsprogramma meiner med «empowerment»?*, drøfte hovudproblemstillinga:

*Korleis kan ulike typar utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania medverke til at jentene blir «empowered»?*

Eg har blant anna drøfta kor vidt ein kan argumentere for at utdanningsprogramma sitt mål om «empowerment» kan bli oppnådd gjennom utdanning eller ikkje, samt korleis det kan argumenterast for at utdanningsprogramma faktisk medverkar til nettopp dette. Her har eg i tillegg til det teoretiske rammverket nytta funn frå intervjuet med Eirin Murphy Graham og teksten til Murphy-Graham & Lloyd som medverkar med eit kritisk blikk på målet for utdanningsprogramma, «empowerment». Samstundes har eg drøfta kor vidt ein kan slå fast om dei tre utdanningsprogramma inneheld dei fire komponentane Murphy-Graham & Lloyd meiner bør vere til stades i eit utdanningsprogram, for at programma skal kunne medverke til «empowerment». Andrea Cornwall sin tekst er også med på å sette lys på utfordringane med «empowerment»-omgrepet, og arbeidet med «empowerment» i ulike utdanningsprogram.

## 7 Avsluttande refleksjonar

I denne masteroppgåva har eg tatt for meg utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania. Utgangspunktet for masteroppgåva var følgjande problemstillinga:

*Korleis kan ulike typar utdanningsprogram for marginaliserte unge jenter i Tanzania medverke til «empowerment»?*

Ved hjelp av ei kvalitativ tilnærming har eg gjennomført intervju med to informantar, samt gjort ei kvalitativ innhaldsanalyse av tre ulike tekstar. Datainnsamlinga har vore utfordrande då den opphavlege planen om feltarbeid i Tanzania ikkje kunne gjennomførast på grunn av den pågåande pandemien. Likevel har ei alternativ datainnsamlinga blitt gjennomført, som har resultert i fleire interessante funn. Gjennom analyseringsprosessen har dette resultert i tre hovudkategoriar: utdanningsprogramma, «empowerment» og resultatet av utdanninga. Desse blei presentert i kapittel 5, presentasjon av funn. I kapittel 6 har eg drøfta desse funna opp mot bakgrunn på teamet og det teoretiske rammverket til oppgåva. I dette kapittelet vil eg gi ei samanfating av kva svar drøftinga av mine funn gav på oppgåva sine to underproblemstillingar og hovudproblemstilling. I ei masteroppgåve som er gjennomført med kvalitative metodar er det svært viktig å påpeika at ein ikkje kan generalisere funna til oppgåva. Konklusjonane eg trekk er basert på dei to informatane mine og dei tre tekstane eg har innhaldsanalysert, saman med teorien som underbygger oppgåva sine funn.

Dei tre ulike utdanningsprogramma tilbyr alle yrkesretta utdanning, samt fag som til dømes «life-skills» som har som mål å gi jentene sterkare sjølvverd, sjølvtilitt og evna til kritisk tenking. Kva utdanningsprogramma meiner med «empowerment» skil seg frå kvarande, men fellesnemnar er at alle ser på «empowerment» som det å oppnå ein ferdigheit. Korleis utdanningsprogramma medverkar til at unge marginaliserte jenter oppnår «empowerment» er vanskeleg å slå fast, då korleis dei ser på «empowerment» skil seg frå teoretikarane sitt syn på «empowerment». Ja, ein kan slå fast at utdanningsprogramma medverkar til at jentene kan få auka økonomisk kapital gjennom at dei stiller sterkare med ei yrkesretta utdanning med tanke på framtidig arbeid. Viss ein legg Murphy-Graham og Lloyd si forskning til grunn kan ein slå fast at dei meiner at forskinga per dags dato ikkje kan gi svar på om «empowerment» kan skje gjennom utdanning. Likevel viser nokre av funna mine at utdanningsprogramma har medverka til auka refleksjon over eigen situasjon og kritisk tenking for nokre av jentene, samt auka ferdigheiter i ulike yrker. Dette kan sjåast i lys av Askheim sin «empowerment»-posisjon,

«empowerment» som etablering av motmakt. Dette handlar i praksis om å få auka sjølvtilitt, betre sjølvbilete, auke kunnskapar og ferdigheiter (Askheim, 2007, s. 22-23). Samstundes viser Freire sin teori om «de undertryktes pedagogikk» at eit kollektiv samhald er utruleg viktig for å oppnå utvikling, og eit slikt kollektivt samhald er tydeleg etablert hos alle dei tre utdanningsprogramma. Funn frå intervjuet med Hope viser også at nokre av jentene vel å reise tilbake til familiane dei har blitt utstøtt frå før dei kom til kvinnesenteret, dette for å bidra til familien økonomisk. Det kan difor tenkast at det å oppnå «empowerment» for desse jentene ikkje er det viktigaste, men å reparere forholdet til familien og kunne bidra med økonomisk hjelp blir satt høgare. Eg vel å legge Cornwall sin forståing av «empowerment» til grunn. Cornwall skriv at «empowerment» blir behandla som ein destinasjon ein kan nå gjennom ulike utviklingsprogram, og i denne prosessen forsvinner fokuset på individet eller gruppene si reise i «empowerment»-prosessen» (2016, s. 342). Ein kan ikkje slå fast at utdanningsprogram medverkar til «empowerment» for unge marginaliserte jenter, men ein kan slå fast at programma kan, for nokre av jentene, medverke til både auka ferdigheiter, kritisk tenking og refleksjon, samt auka sosial kapital gjennom eit sterkt kollektiv samhald. Det viser seg at «empowerment» er eit vanskeleg omgrep for mange å definere, og skulle ein bare lagt utdanningsprogramma sin fellesnemner om omgrepet til grunn kunne ein svart eit klart nei på at utdanningsprogramma ikkje medverkar til «empowerment». Dersom ein likevel ser på dei ulike elementa av «empowerment» ser ein at funna mine viser at jentene sjølv seier at dei føler seg «empowered», og det viktigaste av alt med «empowerment» er jo tross alt at jentene føler sjølv at dei har oppnådd det.

Gjennom arbeidet som forskar på temaet utdanning for «empowerment» har eg fått ny kunnskap, og betre forståing om ulike utdanningsprogram i Tanzania, og kva «empowerment» har å seie både for korleis undervisningsprogramma arbeidar, og kva jentene som har deltatt på dei ulike programma sit igjen med etterpå. Eit av mine formål med oppgåva var å produsere ny kunnskap om temaet. Sjølv om datagrunnlaget til studien ikkje blei slik eg opphavleg hadde ønska, vil eg hevde at oppgåva bidreg til ny oppdatert forskning på feltet. Eg ser samstundes at oppgåva mi kan vere grunnlag for vidare forskning, samt sette lys på den manglande forskinga på kva som skjer med jentene etter dei er ferdige med eit utdanningsprogram.

Etter arbeidet med dette prosjektet har eg tenkt mykje på korleis prosjektet hadde blitt sjåande ut dersom eg fekk moglegheita til å gjennomføre datainnsamlinga i Tanzania. Det ville vore svært interessant å gått i djupna på eit av desse utdanningsprogramma og følgt progresjonen i

eit langtidsperspektiv. På denne måten kunne ein intervjuja jentene både under utdanninga og i tida etter for å få tydeleg og god empiri på kva som faktisk skjer med jentene etter dei er ferdige på eit slikt utdanningsprogram. Samstundes ville ein fått observert læringsmiljø, som Murphy-Graham & Lloyd meiner er essensielle for å kunne oppnå «empowerment» gjennom utdanning. Dette kan dessverre ikkje mitt noverande datamateriale svare på, men dersom ein hadde hatt tid og ressursane til eit slikt langstidsprosjekt ville dette vore utruleg interessant å forska vidare på.



## 8 Litteraturliste

- Aakvaag, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*.  
Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Askheim, O.P. (2007). Empowerment – ulike tilnæringer, I O.P. Askheim & B. Starrin (red)  
*Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Batliwala, S. (2007). Taking the power out of empowerment – an experiential account.  
*Development in practice*, 17 (4-5), 557-565.  
<https://doi.org/10.1080/09614520701469559>
- Bourdieu, P. (1997). The Forms of Capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A.  
Stuart Wells (Red.), *Education: Culture Economy and Society* (s. 46-58).  
Oxford: Oxford university press.
- Chisamya, G., DeJaeghere, J., Kendall, N., & Khan, M. A. (2012). Gender and Education for  
All: Progress and problems in achieving gender equity. *International journal of  
educational development*, 32(6), 743 755.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.10.004>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* .  
Oslo: Abstrakt forlag.
- Christophersen, J. (2018). Samfunnsøkonomi og levekår – et makroblikk.  
I J. Christophersen & V. Vågenes (Red), ”*Uhuru Na Umoja*” *Samfunn og utdanning i  
Tanzania* (s. 68-86). Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Cornwall, A. (2016). Women´s Empowerment: What works?. *Journal of International  
Development*, 28(3), 342-359. <https://doi.org/10.1002/jid.3210>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – ei kvalitativ tilnærming* (2.utg)  
Oslo: Universitetsforlaget.
- Del Boca, F. (2016). Addressing sex and gender inequities in scientific research and  
publishing *Addiction*, 111(8), 1323-1325. doi:10.1111/add.13269
- Diamanka, F., & Godwyll, F. (2008). Gender, poverty, and female education in Sub-Saharan  
Africa. I F. Godwyll & S.O. Kang (Red). *Poverty, education, and development*  
(s.136- 146) New York: Nova Science.
- Edmonds, E. V., Feigenberg, B., & Leight, J. (2020). *Advancing the agency of adolescent  
girls* (No. w27513). National Bureau of Economic Research. doi:10.3386/w27513
- Feldberg, K.B. (2013). Hva betyr utdanning for utvikling?. I T.L. Eriksen & K.B. Feldberg  
(Red), *Utvikling – en innføring i utviklingsstudier* (s. 161- 186).  
Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk

- Forente nasjonar. (2018, 13. april). Andelen barn i grunnskolen i Tanzania.  
Henta frå: <https://www.fn.no/Statistikk/Grunnskolegang?country=347>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg).  
Bergen: Fagbokforlaget
- Haslie, A. (2010, 24. august). Å vedta lover er ikke nok.  
Henta frå: <https://forskning.no/likestilling-juridiske-fag-kjonn-og-samfunn/a-vedta-lover-er-ikke-nok/831191>
- Hauge, I.M, Schultz, J.H. & Øverlien, C. (2016). Møter med barn i utsatte livssituasjoner.  
Fra forskning til praktiske tiltak, I C. Øverlien, M.I. Hauge & J.H. Schultz (red),  
*Barn vold og traumer – møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 11-20).  
Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Herry, A. Athumani. (2018). *Gender Inequality in Income distribution, A study in Tanga, Tanzania* (Masteroppgåve) Norges Miljø- og biovitenskapelige universitet, Ås.  
Henta frå: <https://nmbu.brage.unit.no/nmbu-xmlui/bitstream/handle/11250/2569583/Adili%20Athumani%20Herry%20Master%20of%20Science%20Development%20Studies%20-%20Master%20Thesis%20Spring%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jegersted, K. (2008). Judith Butler, I E. Mortensen, C. Egeland, R. Gressgård, C. Holst, K. Jegerstedt, S. Rossland & K. Samposon, *Kjønnsteori* (s. 74-86).  
Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jentzel, B. (2020). *Investigatin the Education Experiences of Girls in Tanzania: The Efficacy of a Girls' leadership and Empowerment Program* (Doktoravhandling, University of Windsor). Henta frå: <https://scholar.uwindsor.ca/etd/8505>
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010)  
*Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kapiga, S., Harvey, S., Mshana, G., Hansen, C. H., Mtolela, G. J., Madaha, F., Hashim, R. Kapinga, I., Mosha, N., Abramsky, T., Lees, S & Watts, C. (2019). A social empowerment intervention to prevent intimate partner violence against women in a microfinance scheme in Tanzania: findings from the MAISHA cluster randomised controlled trial. *The Lancet Global Health*, 7(10), e1423-e1434.  
[https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(19\)30316-X](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(19)30316-X)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg)  
Oslo: Gyldendal Akademisk

- Mashaza, L. & Majani, W. (2018). Utdanning i Tanzania – utfordringer og framtidssutsikter. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red.), *Uhuru Na Umoja. Samfunn og utdanning i Tanzania* (s.126-141). Høgskulen på Vestlandet: Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
- McCleary-Sills, J., Douglas, Z., Rwehumbiza, A., Hamisi, A., & Mabala, R. (2013). Gendered norms, sexual exploitation and adolescent pregnancy in rural Tanzania. *Reproductive health matters*, 21(41), 97-105. Henta frå: [https://www.jstor.org/stable/43288965?seq=2#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/43288965?seq=2#metadata_info_tab_contents)
- Mnubi, G. M. (2020). Re-Writing Stories of Child, Early and Forced Marriages through Vocational and Entrepreneurship Skills: Experience from the " Girls Inspire Project" in Tanzania. *Journal of Learning for Development*, 7(2), 246-260. Henta frå: <https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/368/497>
- Mollel, N. S., & Chong, R. (2017). Socio-cultural constraints of girls' access to education in Mtwara district, Tanzania. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences* 20(3), 108-225. Henta frå: [https://jhss-khazar.org/wp-content/uploads/2017/09/2017.7.NEEMA-PAPER-edited\\_2\\_1.pdf](https://jhss-khazar.org/wp-content/uploads/2017/09/2017.7.NEEMA-PAPER-edited_2_1.pdf)
- Murphy-Graham, E., & Lloyd, C. (2016). Empowering adolescent girls in developing countries: The potential role of education. *Policy Futures in Education*, 14(5), 556-577. doi: 10.1177/1478210315610257
- Puja, G.K. & Kassimoto, T. (1994). Girls in education and pregnancy at school. I Z. Tumbo-Masabo & R. Liljeström (Red), *Chelewa, Chelewa: The dilemma of teenage girls* (s. 54-75). Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Rwebangira, M.K. (1994). What has the law got to do with it?. I Z. Tumbo-Masabo & R. Liljeström (Red), *Chelewa, Chelewa: The dilemma of teenage girls* (s. 187-210). Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.
- Schuler, S. R., Rottach, E., & Mukiri, P. (2011). Gender norms and family planning decision-making in Tanzania: A qualitative study. *Journal of Public Health in Africa*, 2(2), 102-107. doi: 10.4081/jphia.2011.e25
- Silberschmidt, M., & Rasch, V. (2001). Adolescent girls, illegal abortions and "sugar-daddies" in Dar es Salaam: Vulnerable victims and active social agents. *Social Science & Medicine*, 52(12), 1815-1826. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00299-9](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00299-9)
- Swidler, A., & Watkins, S. C. (2007). Ties of dependence: AIDS and transactional sex in rural

- Malawi. *Studies in family planning*, 38(3), 147-162. Henta frå:  
[https://www.jstor.org/stable/20454405?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20454405?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*.  
 Bergen: Fagbokforlaget.
- United Nations Population Found. (2021, 19. mars.) World population dashboard Tanzania,  
 United Republic of.  
 Henta frå: <https://www.unfpa.org/data/world-population/TZ>
- Uromi, S.M. (2014). Schoolgirl pregnancies as a most critical and rapidly growing challenge  
 in Tanzania. *International Journal of Innovation and Scientific Research ISSN*,  
 191-194 . Henta frå:  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.680.8993&rep=rep1&type=pdf>
- Vavrus, F., Bartlett, L. & Salema, V. (2013). Introduction. I F. Vavrus & L. Bartlett (Red),  
*Teaching in Tension – International Pedagogies, National Policies, and Teacher´s  
 Practices in Tanzania* (s. 15.-). Rotterdam: Sense Publishers.
- Vedeler, L. (2000). Observasjonsforskning i pedagogiske fag.  
 Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vågenes, V. (2018). Tanzanias geografi. I J. Christophersen & V. Vågenes (Red),  
 ”Uhuru Na Umoja” Samfunn og utdanning i Tanzania (s. 19- 48).  
 Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Waldrop, A. (2013). Kjønn og utvikling. I T.L. Eriksen & K.B. Feldberg (Red.),  
*Utvikling – en innføring i utviklingsstudier* (s. 135-159).  
 Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk
- Wamoyi, J., Heise, L., Meiksin, R., Kyegombe, N., Nyato, Da., & Buller, A.M. (2019).  
 Is transactional sex exploitative? A social norms perspective, with implications for  
 interventions with adolescent girls and young women in Tanzania. *PloS One*, 14(4),  
 E0214366. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214366>
- Wangsness, L.L.W. (2016). *Embodying empowerment: Gender, schooling, relationships and  
 life history in Tanzania* (Doktorgrad). University of Minnesota.  
 Henta frå: <https://hdl.handle.net/11299/198990>
- World Health Organization. (2004).  
*Adolescent pregnancy: Issues in Adolescent Health and Development*. Henta frå

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42903/9241591455\\_eng.pdf;jsessionid=109AADB9C3AEC29367E8D124A3E9978?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42903/9241591455_eng.pdf;jsessionid=109AADB9C3AEC29367E8D124A3E9978?sequence=1)

Wedgwood, R. (2010). Tanzania. I P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Red.),

*International Encyclopedia of Education* (s. 841-846).

New York: Elsevier

Wedgwood, R. (2007). Education and poverty reduction in Tanzania. *International journal of educational development*, 27(4), 383-396.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.005>