



## **Barn som nasjonsforvandler**

Hvordan store mål realiseres på et barnesenter i Tanzania

Marte Kristin Kjelsvik

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i Globale Studier

Antall ord: 28525

16. mai 2017

*Ja, det er en veldig god ting at vi har plukket opp de som var som søppel, og nå er de skatter.*

*(Winnie, rektor)*

## FORORD

I møte med fattigdom og begrensede muligheter i et land som Tanzania, blir jeg nok en gang minnet på hvor heldig jeg er. Livet i Norge er preget av friheter som ingen kan ta som en selvfølge. Jeg er blant annet fri til å studere, gå skitur i månelys uten en bekymring, sove trygt i min egen seng og dusje i varmt vann. Jeg ønsker først og fremst å takke Gud for alle de mulighetene jeg har blitt gitt i livet, som innebærer at jeg har fått studere og gjennomføre dette forskningsprosjektet. Mitt håp er at alle barn som vokser opp en dag vil ha reelle valgmuligheter som gir dem mening og glede i hverdag og framtid!

Mitt ønske og bønn er at dette prosjektet kan bidra til noe mer enn bare ord, og at det på en eller annen måte kan gi liv, kunnskap og inspirasjon.

Takk til organisasjonen som tok imot meg og inkluderte meg som en del av sin «familie» på barnesenteret. Takk til alle informantene, de ansatte og alle de fantastiske barna. Villigheten til å være ærlig og gi av sin tid og oppmerksomhet i en travel og krevende hverdag har kostet, og jeg er så takknemlig.

Takk Mamma, min kjære «biveileder» og fantastiske motivator!

Takk til venner og familie som betyr så mye for meg. Livet er rikere med dere!

Jeg vil også takke min veileder Marianne Skjortnes for god veiledning og oppmuntring i denne prosessen.

Marte Kjelsvik

Hemsedal 15. mai 2017

## INNHold

Forord .....	2
Del 1 Innledning .....	5
Oppgavens oppbygning og struktur .....	5
Tematikk.....	6
Formål og problemstilling .....	7
Forskningsoversikt .....	8
Utforming av undersøkelsen .....	9
Kontekst .....	10
Del 2 Teoretisk utgangspunkt .....	12
Universelle menneskerettigheter og barns rettigheter .....	12
FNs bærekraftsmål .....	17
Utdanning .....	18
Frihet, utvikling og omsorg .....	21
Del 3 Metode .....	25
Valg av design og metode .....	25
Utførelse .....	26
Feltarbeidet .....	27
Tilgang til feltet .....	27
Endelig utvalg .....	28
Forberedelse og gjennomføring av intervju .....	29
Etikk .....	30
Informert samtykke .....	31
Konfidensialitet .....	31
Ulike roller som forsker .....	32
Analyse .....	33
Forskningens kvalitet .....	34
Del 4 Om barnesenteret i Tanzania .....	35
Rekruttering og oppdragelse av barna .....	37
Barns verdi og posisjon i samfunnet .....	41
Motivasjon .....	44
Visjon .....	46
Del 5 Drøfting av funn .....	50

Utdanning og barns rettigheter .....	50
Mer enn en jobb.....	55
Forvandling .....	60
Leve for andre .....	63
Skape endring.....	64
Del 6 Konklusjon .....	67
Referanseliste .....	70

# Del 1

## INNLEDNING

Fattigdom begrenser, skaper ufrihet og motløshet, og den dreper. Over 800 millioner mennesker lever i ekstrem fattigdom i verden i dag (FN-sambandet 2017b, 217). Dette skyldes ifølge FN ikke bare mangel på inntekt, men også sult og feilernæring, mangel på utdanning, og helsetjenester, diskriminering og ekskludering og begrensede muligheter til å påvirke politiske beslutninger. Grunnene til fattigdom er altså flerfoldige, utfordringene store og teoriene om hvordan fattigdom skal bekjempes er mange. Midt i alt dette fødes et tanzaniansk barn inn i en svært ustabil og usikker verden. De store teoriene om hvordan dette barnet skal få det bedre, blir en politisk diskusjon fjernt borte, og er ikke noe den lille gutten med støvete ben og utslitt t-skjorte forholder seg til. Hvordan ser det ut når en lokal organisasjon ønsker å gjøre en forskjell for denne gutten? Finnes det sammenheng mellom store politiske prosesser og teorier, rettigheter og strategier, og helt vanlige tanzanianere som ser behovet denne gutten har, og ønsker å gjøre en forskjell i sin lokale kontekst? Hva motiverer disse menneskene til å gjøre det de gjør, hva driver dem videre til tross for ulike utfordringer, og hvilke konsekvenser har det for de barna som blir plukket opp og gitt en sjanse til å forbedre sine omstendigheter?

### **Oppgavens oppbygning og struktur**

Denne oppgaven er delt inn i seks deler. Den første delen er et innledende kapittel som beskriver tema, presenterer metode, framgangsmåte, problemstillingen og gir en kort introduksjon om levestandard i Tanzania, i tillegg til landets utdannings- og utviklingsnivå. Den andre delen gjør rede for teoretiske perspektiver som kan utvide forståelsen for temaet og legge føringer for diskusjonen av funnene. Den tredje delen er en presentasjon av metodene som er brukt i utførelsen av prosjektet og ulike etiske utfordringer og erfaringer jeg gjorde meg som forsker i feltet. Den fjerde delen er en presentasjon av mine funn på barnesenteret i Tanzania basert på intervju og feltnotater. I den femte delen drøfter jeg funnene fra barnesenteret opp mot teorien i den andre delen basert på fem tema utarbeidet fra analysen av transkriberte intervju og feltnotater. Jeg oppsummerer det hele i del seks for å samle trådene i oppgaven og svare på problemstillingen.

## **Tematikk**

Denne kvalitative studien har som mål å finne ulike perspektiver og opplevelser ansatte som jobber med trengende barn i en ideell organisasjon i Tanzania har i møte med de arbeidsoppgavene de står i. Oppgavens overordnede tema er «barn, utdanning og utvikling». Den søker å avdekke hvilke målsettinger som finnes for organisasjonen, hvordan de ønsker å oppnå disse målene, og om dette kan føre til utvikling, både for barna, og på nasjonalt plan. Med studien ønsker jeg også å sette arbeidet på barnesenteret inn i en global kontekst. Dette vil jeg gjøre ved å dra linjer mellom globale retningslinjer og prosesser som barns rettigheter, barnekonvensjonen og FNs bærekraftsmål, og driften av organisasjonen og barnas hverdag. Jeg ønsker å gi et sant, rett og representativt bilde av arbeidet som drives på barnesenteret, og de tanker og erfaringer de ansatte gjør seg rundt sentrale tema som omsorg, motivasjon, oppdragelse og utdanning.

Min motivasjon for å sette søkelyset på dette temaet bunner i et ønske om å jobbe med misjonsarbeid i fremtiden, spesielt med fokus på foreldreløse og fattige barn. Gjennom tidligere erfaringer i ulike organisasjoner, barnehjem og arbeid med barn i flere afrikanske land har jeg sett hvor stort behovet er, hvor komplekst temaet er, og ønsker å lære mer om hvordan man kan ta vare på sårbare barn på en bærekraftig og kultursensitiv måte. En bachelorgrad i samfunnsgeografi har også bidratt til å åpne øynene mine for viktigheten av å se sammenhenger på flere nivå, og å forsøke å se hvordan store prosesser, retningslinjer og avgjørelser på globalt og nasjonalt nivå påvirker enkeltindivid i deres hverdag. Jeg valgte å gjennomføre prosjektet i en organisasjon som er startet og i stor grad drevet av tanzanianere. Dette var viktig for meg, fordi jeg tror utvikling er mest bærekraftig når befolkningen selv driver prosessen. Jeg ønsket å løfte fram de lokale innbyggernes stemmer og få større innsikt i hva de tenker om og hva som motiverer dem til å ta vare på de svake og trengende i sitt eget land. Å prøve å sette seg inn i den andres perspektiv er viktig for å kunne jobbe sammen på en god måte, og for å kunne nå det samme målet. Skal man komme som utlending for å drive veldedig arbeid med barn i et land, er det viktig å ta utgangspunkt i og å bygge relasjoner til de lokale. Det innebærer å bruke tid med dem, lytte til dem, og forsøke å forstå og ta hensyn til den kulturen de barna man ønsker å ta vare på vokser opp i. En av informantene i prosjektet er en vestlig hvit misjonær som kan gi en interessant innfallsvinkel i prosjektet med tanke på å skulle jobbe sammen med afrikanere. Hennes situasjon kan være representativ for mange vestlige arbeidere som samarbeider med afrikanere i ulike organisasjoner og bedrifter, og har vært lærerikt for meg å observere og lære av i tiden jeg gjennomførte mitt feltarbeid.

## Formål og problemstilling

Formålet med undersøkelsen er å se hvordan viktige elementer i oppdragelsen av barna på organisasjonens barnesenter, som utdanning, omsorg og religion, viser seg i praksis og blir oppfattet av de ansatte, og hvilke konsekvenser de har for livet til barna på senteret. Hva er det barna lærer, hvorfor blir det lært bort, og hva er motivasjonen bak dette. Hva tenker de ansatte om innholdet i det som blir undervist, og hva er de langsiktige tankene og målene de har for barna? Målet med prosjektet er ikke å diskutere pedagogikken, kvaliteten eller effektiviteten ved organisasjonens formelle utdanning. Det er heller ikke å diskutere fordeler og ulemper ved å kombinere religion, omsorg og utdanning. Ønsket er å se hvilke mål organisasjonen har satt, hvordan de reflekteres i de ansattes motivasjon, og hvordan det ser ut i praksis i hverdagen. Det er også ønskelig å sette den spesifikke lokale konteksten i et globalt perspektiv for å se om globale tiltak som barnekonvensjonen og FNs bærekraftsmål er relevante for elevenes hverdag.

Med studien ønsker jeg også å undersøke forholdet mellom det arbeidet som skjer i nåtid gjennom ulike sider ved utdanningen, og samtidig langsiktige mål for barna. Perspektivene som kommer fram i undersøkelsen er sett fra de ansattes liv, altså de voksne. Hvorfor jeg ikke har valgt å gi barnas stemmer rom i undersøkelsen er et legitimt spørsmål siden barnas stemme blir etterlyst av kritikere i debatten rundt barns rettigheter. Å intervjuer barna og høre deres opplevelse av å vokse opp på dette barnesenteret og hva de tenker om fremtiden, hadde vært både spennende og viktig. Min begrunnelse for heller å gi stemme til de voksne på senteret, handler om et ønske om å få innsikt i motivasjon, utfordringer og sosial dynamikk i en nesten helafrikansk stab i en ideell organisasjon som lønner sine ansatte.

Hovedproblemstillingen i dette prosjektet er:

*Hvilke mål har organisasjonen, og hva motiverer de ansatte? Hvordan kommer dette til uttrykk i hverdagen på barnesenteret gjennom grunnutdanning og opplæring i kristen tro og verdier?*

Sentrale begreper i denne oppgaven er blant annet barns rettigheter, motivasjon, frigjøring og utvikling, omsorg og helhetlig utdanning.

Ordene «organisasjonen» og «barnesenteret» blir brukt om hverandre i hele oppgaven. Begge ordene innebærer det samme. Alt av organisasjonens arbeid som inngår i min studie skjer alltid på og gjennom barnesenteret – både barneskolen og ungdomsskolen, og det er derfor ingen forskjell på innholdet i disse to begrepene.

Av de fem ansatte jeg intervjuet er det flere som sitter i lendende stillinger eller som



har vært med på å grunnlegge organisasjonen. Deres ytringer og holdninger er med på å legge føringer for hva som er organisasjonens ytringer og holdninger. Når jeg refererer til organisasjonens holdninger i oppgaven, er det i stor grad basert på hvilke holdninger de med lederposisjoner eller lang ansenitet i organisasjonen har uttrykt til meg, eller hva jeg har observert gjennom deres praksis.

### **Forskningsoversikt**

Det er forsket mye på barn, omsorg, utdanning og utvikling i en afrikansk kontekst. Et interessant bidrag til barn, omsorg og rettigheter er Embleton et al. (2014) som anerkjenner den store utfordringen Afrika har med rundt 55 millioner foreldreløse barn- og ungdommer. De har undersøkt hvordan ulike måter å ta vare på disse barna fungerer med utgangspunkt i noen av artiklene fra FNs barnekonvensjon. Det er en kvantitativ studie som blant annet har undersøkt ideelle institusjoner, lokalsamfunnsbaserte hjem og familiebaserte hjem og sammenlignet evnen til å ivareta sårbare barn. De konkluderer med at alle alternativene har styrker og svakheter, men at det er mye større sannsynlighet for at barnas grunnleggende behov og flere av barnas rettigheter blir dekket om de blir tatt vare på av institusjoner, enn i familier. Dette begrunnes med at en utvidet familie som tar vare på barna ikke har råd til å sørge for at disse behovene blir dekt. De poengterer samtidig at det beste for barnet er å være i familier, og løsningen må være å istandsette og støtte familier til å kunne sørge for barna på en tilstrekkelig måte.

Selv om denne oppgaven ikke diskuterer det religiøse aspektet ved organisasjonens arbeid, er bidraget Lunn (2009) kommer med interessant fordi den kristne troen ligger bak alt arbeidet organisasjonen driver. Lunn etterlyser positive perspektiv på religion i utviklingsdebatten, og argumenterer for at religion er med på å forme og skape utvikling.

Det er flere interessante publiserte rapporter som tar for seg flere av oppgavens temaer fra ulike perspektiv. UNICEF<sup>1</sup>s rapport om ungdommer presenterer utfordringer dagens ungdommer møter, og poengterer viktigheten med å investere i ungdommer verden over (UNICEF 2011). UNESCO<sup>2</sup> og Tanzanias utdanningsdepartement ga ut en rapport om utdanning i 2011 som gir en oversikt over tilstanden og utfordringer ved utdanningssektoren i Tanzania (Africa 2011).

Til tross for mye forskning innenfor temaene nevnt over, har jeg ikke funnet forskning som undersøker de ansattes perspektiv til barnas oppdragelse og utdanning på den måten jeg

---

<sup>1</sup> United Nations Children's Fund

<sup>2</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

har valgt å gjøre i mitt prosjekt. Dette gjør at jeg med frimodighet har valgt å gjennomføre studien for å kunne bidra med dette perspektivet, og slik være med på å øke forståelse og kunnskap om emnet.

### **Utforming av undersøkelsen**

Mine kriterier når jeg skulle velge en organisasjon å gjennomføre feltarbeid hos var: At organisasjonen tar vare på foreldreløse eller barn fra fattige familier, at de har full omsorg for barna i hverdagen, at de driver en utdanningsinstitusjon, at organisasjonen er kristen, og at de har et tydelig ønske om å prege samfunnet gjennom arbeidet de gjør.

Undersøkelsen er basert på et sju uker langt feltarbeid med en kombinasjon av deltagende observasjon og fem semistrukturerte intervju av et utvalg av de ansatte i organisasjonen. Jeg valgte denne kombinasjonen av metoder på grunn av muligheten det gir til både å høre hva de ansatte sier og tenker om ulike temaer, samtidig som man har muligheten til å kunne se hva informantene *gjør* i praksis. Det er en styrke for troverdigheten at man har en måte å «sjekke opp» det som blir sagt og på denne måten la intervjumateriale validere det jeg har observert, både for å unngå misforståelser, men også for å få et bredere bilde på de faktiske forholdene (Fangen 2010, 172). Å være i miljøet i litt over sju uker ga meg mulighet til å bli kjent med organisasjonen og bygge tillit til informantene på en helt annen måte enn jeg hadde oppnådd om jeg hadde avtalt og møtt opp til intervju og reist igjen samme dag. I tillegg bidrar feltarbeid til en økt forståelse for den kulturelle virkeligheten informantene lever, jobber og handler ut ifra.

Analysemetoden jeg har brukt er en eksplorerende metode med utgangspunkt i åpen koding hvor det har vært viktig å ha en nysgjerrig og åpen tilnærming til både feltet, og materialet i etterkant. Temaene diskutert i drøftingsdelen er utarbeidet av materialet med bruk av åpen koding.

Prosjektet jeg har gjennomført er en kvalitativ studie, og funnene er derfor basert på mine observasjoner fra feltarbeidet i tillegg til fem transkriberte intervju. Man får på denne måten en presentasjon av det som skjer på dette barnesenteret basert på mine tolkninger, i tillegg til at det som kommer fram i intervjuene er fortolkninger av informantene. Det er ikke sikkert man kan overføre alt jeg finner i dette prosjektet til alle lignende organisasjoner. Man kan likevel dra læring av de perspektiver som kommer fram i undersøkelsen, og se linjer mellom globale mål og rettigheter, og det som skjer helt lokalt i dette arbeidet. I tillegg kan man få innsikt i hvilke motivasjoner og tanker som eksisterer i en slik organisasjon, i tillegg til utfordringer og begrensninger.

## Kontekst

Barnesenteret som er objektet for min undersøkelse, er plassert utenfor en by nord i Tanzania. Det er nyttig å danne seg et bilde av landets økonomiske tilstand, og de leveforholdene både de ansatte og barna og ungdommene kommer fra og lever i. Ifølge FNs utviklingsprogram<sup>3</sup> rapport om Tanzania fra 2014 har landets BNP<sup>4</sup> hatt en årlig vekstrate på 7 prosent siden 2004 (UNDP 2014, x). Til tross for denne betydelige økonomiske veksten, slår rapporten fast at den ikke har bidratt til å øke mulighetene flesteparten av landets innbyggere har til å leve sine liv på en måte de selv verdsetter. Når Tanzania ble en selvstendig stat i 1973, fremmet president Nyereres i sin utviklingspolitikk at økonomisk vekst bare var et middel for å fremme innbyggernes friheter. Disse frihetene var for ham målet med utvikling i landet. Til tross for engasjementet fra «landsfaren» Nyerere, er nivået av menneskelig utvikling i landet fortsatt lavt. FNs utviklingsprogram måler utvikling ved bruk av indeks for menneskelig utvikling (HDI<sup>5</sup>) som inkluderer BNP, forventet levealder og utdanningsnivå (UNDP 2014, xi). I UNDPs rapport for menneskelig utvikling i 2014 ble verdens land rangert etter HDI-nivå. Tanzania havnet som nummer 159 av 187 land, og ble klassifisert som et land med lav menneskelig utvikling. Målt etter regioner, er HDI nivået i området jeg gjennomførte mitt feltarbeid bedre stilt enn store deler av Tanzania. Området er rangert som middels menneskelig utviklet etter indeksen for menneskelig utvikling. Over 60% av Tanzanias befolkning bor i hus med jordgulv og har ikke tilgang til rørledende vann (UNDP 2014, xii). Selv om barnedødeligheten har minsket kraftig de siste 10 årene, er undernæring ifølge rapporten den største trusselen mot menneskelig utvikling i Tanzania.

Når det kommer til tilstanden på landets utdanningstilbud, karakteriserer rapporten den som urovekkende (UNDP 2014, xii). Til tross for at 80% av landets barn går på barneskole, er det flere moment som er kritikkverdige. Kvaliteten på utdanningen som er tilbudt holder ofte en lav standard og kompetanse, motivasjon og moral blant lærere er dårlig. I tillegg slutter mange barn på skolen før tiden. Tanzania er et av verdens land med høyest befolkningsvekst, og med en økning på 1,2 millioner mennesker hvert år medfører det en stadig yngre befolkning. Denne økende andelen unge mennesker kan by både på utfordringer og muligheter, alt etter hvilken retning landets utvikling tar de kommende årene. Om utdanningen stadig holder lav standard i tillegg til mangel på jobbmuligheter, vil man sitte igjen med en frustrert, arbeidsløs og ukvalifisert ung befolkning. Men om Tanzania forbedrer

---

<sup>3</sup> UNDP – United Nations Development Program

<sup>4</sup> Bruttonasjonalprodukt

<sup>5</sup> Human Development Index

utdanningstilbudet og skaper nye jobber, kan landet nytte godt av mulighetene som medfølger en ung, kvalifisert, engasjert og arbeidsvillig befolkning, ifølge rapporten (UNDP 2014, xiii).

Statistikk over religion i Tanzania er omstridt, og regnet som upålitelig (Hem 2016). Man kan likevel slå fast at kristendom og islam sammen med tradisjonell religion er de største religionsgruppene i landet (Globalis 2013). Religion er en del av både språk og bybilde i landet. For eksempel er nesten samtlige av minibussene som er utgjør byenes uformelle kollektivtransport merket med ulike utsagn, sitat og bilder – ofte av religiøs karakter som for eksempel «gud er god» eller «all ære til Gud».

## Del 2

### TEORETISK UTGANGSPUNKT

Videre vil jeg presentere noen relevante tema og teoretikere. Jeg begynner med å gjøre rede for diskusjonen rundt menneskerettighetenes universalitet. Videre vil jeg se på ulike perspektiver innenfor barns rettigheter og kort gjøre rede for FNs bærekraftsmål. Så vil jeg presentere ulike tilnærminger til utdanning og se på noen bidrag rundt frihet og deltagelse i utviklingsdebatten. Til slutt vil jeg kort oppsummere Løgstrups etiske perspektiv på omsorg for andre mennesker.

#### **Universelle menneskerettigheter og barns rettigheter**

Begrepet «menneskerettigheter» har blitt brukt siden 1700-tallet, men snakk om universelle menneskerettigheter kom først på den globale agenda i 1945 når FN-pakten ble underskrevet i San Francisco i USA (Haynes 2008). Menneskerettighetserklæringen (UDHR<sup>6</sup>) kom tre år senere, og er fortsatt gjeldende og en del av FNs arbeid. En viktig del av erklæringen handler blant annet om universalitet, gjensidig avhengighet, likhet, nulltoleranse for diskriminering og en forventning om at menneskerettigheter både gir rettigheter og forpliktelser. Alle FNs 193 medlemsland har ratifisert minst en av de ni internasjonale menneskerettighetstraktatene, og 80 % har ratifisert fire eller mer (OHCHR 2017). Denne internasjonale enigheten om menneskerettighetenes gyldighet, er ifølge FN et bevis på menneskerettighetenes universalitet. Haynes (2008, 154) problematiserer samtidig at utviklingsland må sørge for sine innbyggers menneskerettigheter når landets økonomi ikke strekker til. Haynes deler den generelle filosofien i erklæringen i to hoveddeler. Den første er liberale og kulturelle prinsipper, og den andre er vitale menneskelige interesser. Sistnevnte blir sett på som likt akseptert i alle samfunn uavhengig av kultur og religion, og er for eksempel likhet for loven, retten til menneskelig liv og verdighet. Disse blir presentert som kjernen i flere av verdensreligionene, og kan derfor bli godtatt av både vestlige og ikke-vestlige samfunn. Med utgangspunkt i menneskerettighetserklæringen peker Haynes på tre grunner til at det er mulig å hevde at menneskerettighetene er universelle, og derfor er anvendbare i alle typer kulturer (2008, 158-159). For det første har mange ikke-vestlige land signert erklæringen. For det andre ble flere av punktene i erklæringen endret i 1966 etter press fra nylig avkoloniserte asiatiske og afrikanske land. Og for det tredje har ikke autoritære regimer klaget på

---

<sup>6</sup> Universal Declaration of Human Rights

anklagelser for brudd på menneskerettigheter med legitimering av handlingene grunnet i kulturrelativisme eller kulturell selvstendighet. I stedet for har de nektet for at overtredelsene har skjedd i utgangspunktet. Resultatet er, ifølge Haynes (2008), at menneskerettighetene har blitt et globalt begrep som i stor grad er akseptert som universelt gyldige prinsipper.

En utfordring for å kunne enes om universelle menneskerettigheter handler ifølge Haynes (2008) om to ting. Den første er forskjeller mellom individualistisk og kollektiv tankegang med tanke på styresett, prioriteringer i politikk og oppbygging av samfunnet. Ulikt syn på hva som er viktig i styring og utvikling av et land gjør at det er vanskelig å enes om hva som kommer først: Enkeltindividets beste, eller samfunnets beste. Dette begrunnes ulikt både kulturelt og religiøst. I Islam blir for eksempel plikten til fellesskapet og gud sett på som viktigere enn enkeltindividets rettigheter (Haynes 2008, 163). Den andre delen av utfordringen er spenningen mellom tradisjoner og modernisering hvor sosiale endringer og økonomisk vekst skaper nye utfordringer for styresmakter. Når land for eksempel åpner sine grenser for utenlandske investeringer og kapitalistisk innflytelse, medfølger det ofte krav fra vestlige makter om endring i politikk i forhandlinger om deres etablering og investering i landet. Disse nye kravene kan framstå som en trussel for mange land som holder sine tradisjoner og religiøse strukturer høyt, og som ønsker minst mulig påvirkning og innflytelse fra «vesten». Samtidig godtar mange utviklingsland krav om forbedring av menneskerettigheter som en del av moderniseringsprosesser. Ifølge Haynes har det blitt foreslått at det gjennom moderniseringsprosesser i land i Øst- og Sørøst Asia og Midtøsten kan skapes større rom for menneskerettighetsbevegelser i sivilsamfunnet.

I likhet med menneskerettighetene generelt, er barns rettigheter omdiskuterte. I 1989 ble konvensjonen om barns rettigheter (CRC<sup>7</sup>) vedtatt i FNs generalforsamling, og den er i dag ratifisert av alle FNs medlemsland, med unntak av USA, Sør Sudan og Somalia (OHCHR 1990, Ansell 2017, 210). Denne konvensjonen anerkjenner blant annet barn som sosiale individ med rett til å ha sin individuelle plass i samfunnet og oppleve fred, verdighet, toleranse, frihet, likestilling og solidaritet (OHCHR 1990). Konvensjonen inneholder tre typer rettigheter: forsørgelse, beskyttelse og deltagelse (Ansell 2017, 210). FNs barnekonvensjon har skapt ulike reaksjoner. Ansell (2017, 205) påpeker at det er problematisk at barn i mange sammenhenger blir plassert i den private sfære og ikke i det offentlige rom, hvor den politiske sfæren finner sted. Barns liv er i stor grad preget av politiske prosesser, men på denne måten er de ikke synlige der viktige avgjørelser vedrørende deres liv blir tatt. Flere forfattere er

---

<sup>7</sup> Convention on the Rights of the Child

kritiske til konsekvensene av konvensjonen for barns rettigheter (Ansell 2017, 217). En kritikk er at barnekonvensjonen tegner et eurosentrisk bilde av barndom. Spesielt to punkt peker seg ut i denne kritikken. Det første dreier seg om hvordan barn blir presentert som avhengige og sårbare med behov for beskyttelse, og hvordan barnekonvensjonen i sin kategorisering utelukker gatebarn, barnesoldater og lignende fordi de ikke har et hjem og en familie de lever livene sine ut fra, og slik ikke tar del i den «barndommen» barnekonvensjonen tar for gitt. Det andre punktet handler om barnekonvensjonens fokus på barns selvstendighet, og kritikken går på graden av individualitet som tilegnes barnet. I mange samfunn tilegnes storfamilien førsteprioritet over det enkelte barn, hvor det er en grunnleggende tanke om at alle må bidra inn mot fellesskapet for at alle skal overleve, og hvor det ikke er mye rom for at enkeltindivid skal selvrealiseres. En annen kritikk barnekonvensjonen får, er at ved å bestemme at alle under 18 år har egne rettigheter, etablerer man automatisk et skille mellom voksne og barn (Ansell 2017, 212). Ved å skille mellom barn og voksne på denne måten, blir ikke den faktiske realiteten hvor barn og voksne er sammenvevd i ulike relasjoner anerkjent. Veien fra barn til voksen skjer gradvis og på ulikt vis verden over, og det samsvarer ikke med det klare skillet som skapes gjennom denne formuleringen (de Waal 2002 i (Ansell 2017, 212)). Noen barn trer inn i voksenrollen før de har fylt 18 år, og for dem kan det bli problematisk å ha «barnerettigheter» når de har ansvar som inngår i rettigheter for voksne. Ansell påpeker hvor forskjellige behov en 17 måneder gammel baby har, og en 17 år gammel ungdom har. Det er ikke selvsagt at man trer inn i alle voksnes rettigheter den dagen man fyller 18 år, og derfor har det blitt etterlyst egne rettigheter for ungdom. Den tredje kritikken handler om at det ikke er noen spesifikke personer, institusjoner eller organisasjoner som har ansvaret for å sikre barns rettigheter. Medlemsstater som ratifiserer konvensjonen vedtar og opprettholder lovene som skal ivareta barns rettigheter i sitt land, og står til ansvar for FNs komité for barnets rettigheter. Samtidig er det i flere artikler i konvensjonen poengtert at barnets rettigheter blir utøvd i familiekonteksten, og at det er foreldrene som har hovedansvaret for barna (Ansell 2017, 213). Denne tvetydigheten fører til at foreldre sitter med et lovpålagt ansvar som de ikke alltid har mulighet til å følge opp, og som styresmaktene ikke har ressurser til, eller ikke prioriterer å legge til rette for. En fjerde kritikk problematiserer at barns rettigheter til forsørgelse og beskyttelse kan komme i konflikt med rettighetene til deltagelse (Ansell 2017, 214). Både rettighetene til forsørgelse og beskyttelse sier noe om at barnet er hjelpeløst og trenger beskyttelse, mens rettighetene til deltagelse viser at voksnes rettigheter bør utvides til barn. Den femte kritikken Ansell (2017, 214) nevner, er at «barnets beste» ikke kan bestemmes objektivt. For det første er det antatt at

det er voksne som skal bestemme hva som er barnets beste. Det er ofte mennesker fra bakgrunner preget av vestlig tankegang som sitter med denne makten, og det er en utfordrende oppgave for enkeltmennesker med sine kulturelle utgangspunkt å klare å ta hensyn til alle de ulike kulturer og verdisyn som barn lever under i verden i dag, og klare å legge representative og realistiske føringer for dem. Det er en fare for at det innenfor begrepet «barnets beste» kan befinne seg skjulte fordommer og paternalisme. I tillegg har ofte bruken av begrepet «barnets beste» fokus på barn som individ, og ikke som sosial gruppe, og tar for seg behovene her og nå, og kan gi mindre oppmerksomhet til langsiktige behov.

Et alternativ til barnekonvensjonen har blitt etterspurt, og Organisasjonen for afrikansk enhet (nå Den afrikanske union) innførte i 1990 The African Charter of the Child (ACRWC), som er svært lik barnekonvensjonen, men har noen viktige endringer (Ansell 2017, 215). For det første er ikke barnets rett til deltagelse inkludert i konvensjonen, samtidig som den spesifiserer at barn også har ansvar i sin kontekst, som blant annet å jobbe for familiens enhet og samhold, og alltid respektere og hjelpe foreldre, foresatte og eldre om det er behov for det. Flere av de afrikanske medlemsstatene brukte lang tid på å bestemme seg for om de skulle underskrive denne avtalen enn med barnekonvensjonen, og det kan det være flere grunner til ifølge Ansell. En grunn kan være at motivasjonen til å ratifisere barnekonvensjonen var basert på andre politiske motiver enn å ivareta barns rettigheter i eget land, som for eksempel å fremstå bra for potensielle donorer eller forretningspartnere. En annen grunn kan være at barnekonvensjonen og ACRWC er så like hverandre at flere stater har sett den afrikanske versjonen som overflødig.

Archard (i Ansell 2017, 207-209) presenterer to innfallsvinkler når det kommer til hvordan man kan tenke om barns rettigheter. I den ene enden finner man et syn som fremmer «barnefrigjøring<sup>8</sup>», og i den andre et syn som fremmer «omsorgsbehov<sup>9</sup>». Det førstnevnte synet mener barn er selvstendige aktører som er i stand til å ta rasjonelle valg for eget liv, og derfor skal ha rett til alle rettigheter voksne også har. De hevder slik at alder ikke bør definere hvilke rettigheter man har, og at diskriminering av barn er tilsvarende diskriminering av en hvilken som helst annen sosial gruppe. Det andre synet mener barn ikke er i stand til å ta gode og rasjonelle valg for eget liv, og trenger derfor rettigheter som sørger for at de får dekt flere grunnleggende behov. Det kreves ikke handling fra barnas side for at rettighetene skal sikres, men heller at andre skal sørge for at de blir ivaretatt. Ansell påpeker hvor forskjellige disse synene er. Det første kan kreve at barn har rett til arbeid, mens det siste vil kreve barns

---

<sup>8</sup> «Child liberation»

<sup>9</sup> «Caretaker»



beskyttelse fra økonomisk utnyttelse gjennom barnarbeid. Hun mener at de fleste som er engasjert i denne debatten vil innta en mellomposisjon mellom de to synene, og si at det er områder hvor barn bør få bestemme selv, og at de bør få lov til å gjøre feil, men ikke så store feil at deres eller andres liv er i fare. Forfatteren påpeker også at glemmer to viktige faktorer ved å kreve total selvstendighet som «barnefrigjøringsynet» forventer. For det første er alle folk på en eller annen måte er knyttet sammen og står aldri helt alene, slik som dette synet kan antyde. Det andre er at om rettigheter skal eksistere og opprettholdes trenger man både noen som styrer, som for eksempel staten, og ressurser.

Det er altså flere sider ved diskusjonen om barns rettigheter. Hvem definerer en god barndom, og hvilke rettigheter trenger barn? Bør barn ha rett til å bestemme disse rettighetene selv, eller skal voksne bestemme for dem? Og i tilfelle hvilke voksne skal bestemme dette? Ifølge Ansell (2017, 217) ignorerer barnekonvensjonen lokale oppfatninger av både barndom og rettigheter, lokale realiteter og innflytelsen den politiske økonomien har. Dette skjer gjennom FNs formuleringer og måten konvensjonen blir implementert i medlemsstatenes politikk. Forfatteren påpeker likevel at til tross for at det er problematisk og begrensende å bruke en universalistisk definisjon av barndom som gir like rettigheter for alle verdens barn, kan det være nyttig i en stadig mer globalisert politisk økonomi og kultur å akseptere barnekonvensjonen for det den er. Man kan heller bruke konvensjonen som en mulighet til å kritisere lokal kultur der det er nødvendig, og dra linjene fra det lokale til det globale og på den måten synliggjøre hvordan den politiske økonomien er med på å skape uretten som skjer med barn i lokalsamfunn.

I debatten om barns rettigheter møter man stadig et dilemma mellom barn som enkeltindivid og deres rettigheter, og de lokale kulturelle tradisjoner, oppfatninger og verdensbilder. Wells (2009, 178-182) diskuterer dette spenningsforholdet mellom kultur og barn, og spør om hvem sine rettigheter som skal ha førsteprioritet. Hun viser til fire ulike syn i denne debatten. Det første sier at å redde barn er et etisk imperativ, og at denne liberale modellen er den beste modellen for hvordan barn skal bli ivaretatt. Å sikre barns rettigheter går over alle hensyn til kulturer. Det andre synet befinner seg i andre enden av skalaen, og kan kategoriseres som kulturel relativistisk. Det poengteres at å sikre barns rettigheter egentlig er et skalkeskjul for en neo-imperialistisk innblanding som skjer gjennom påføring av Europeiske og Nord-Amerikanske syn på barn og barndom som en universalistisk definisjon. Disse normene spres i verden gjennom makten og innflytelsen vestlige land har i internasjonal lovgivning. Det tredje synet poengterer at det finnes gode grunner til å sikre barns rettigheter, men anerkjenner at det ikke alltid er lett å få til i praksis. Wells kaller dette en pragmatisk

relativisme, og viser til at foreldre og staten ikke nødvendigvis har midlene til at barna for eksempel kan slippe å jobbe, eller å tilby en universell rett til grunnskoleutdanning. Det fjerde synet er en rettighetsbasert tilnærming. I stedet for å ta rollen som den paternalistiske advokaten som det neo-imperialistiske synet blir anklaget for, er tilhengere av dette synet opptatt av å gi barnet en stemme ved å tale dets sak. Wells påpeker at dette synet, i likhet med «den nye sosiologien om barndom», sier at barn er selvstendige, i stand til å ta tak i egen situasjon og er aktører med evne til å realisere seg selv. Implisitt kritiserer denne retningen ivaretagelse av barns rettigheter og annet arbeid blant barn for å begrense barn til potensialer for det som kommer i voksen alder, og ikke se den iboende verdien barna har her og nå i barndommen. Det blir derfor lagt mer vekt på at barn skal være deltagende og være med og sette ord på egen situasjon. Men det er lettere sagt enn gjort. Det har blitt opprettet flere «barneparlament», men barna som sitter i slike parlament, er ikke demokratisk valgt, men heller pekt ut av ulike NGO<sup>10</sup>er, og kan derfor ikke sies å være representative for alle barn på deres alder. Dette synet foreslår å sette barnekonvensjonen til side og heller bruke deltagende forskningsmetoder for å få fram barnets stemme og istandsette barn til å handle slik de vil. Men også her kommer spørsmålet om representativitet opp, fordi slike forskningsmetoder har en begrenset rekkevidde når det kommer til hvem i befolkningen som kan delta.

Wells poengterer at rettigheter ikke er medfødt eller er noe man kan gjøre seg fortjent til. De vinnes i politisk kamp og opprettholdes av dem som har midler og evner til det. I følge Pupavac (2001 i Wells 2009: 181) har denne kampen for barnets beste gitt de mektigste landene i verden nok et påskudd for å gripe inn i styringen av de landene i verden som har mindre makt. På denne måten blir barn, framstilt som sårbare og uskyldige, figurer som mobiliserer, rettferdiggjør inngripen og gir makt til globale krefter og global kapitalisme (Wells 2009, 182).

### **FNs bærekraftsmål**

I år 2000 ble tusenårsmålene, nedfelt i tusenårserklæringen, vedtatt av FN. De besto av 8 mål som alle siktet mot en global bekjempelse av fattigdom (FN-sambandet 2016). Femten år med FNs tusenårsmål har ført til «historiens mest vellykkede kampanje for å bekjempe fattigdom». Blant annet er ekstrem fattigdom halvert, man har oppnådd likestilt grunnutdanning for jenter og gutter, og har redusert HIV-smitte med 40 prosent (FN-sambandet 2017a). Samtidig er det mye som gjenstår, og for de neste 15 årene har derfor FN innført bærekraftsmålene som de mener er en forbedring av tusenårsmålene fordi målene sikter mot å forbedre livene til alle

---

<sup>10</sup> Non-Governmental Organizations (ikke-statlig organisasjon)

mennesker, i tillegg til å sikre en bedre verden for framtidige generasjoner. Disse målene ønsker å adressere årsakene, ikke bare symptomene, til blant annet fattigdom, ulikhet og urettferdighet, og klimaendringer. Bærekraftsmålene er adoptert av samtlige av FNs 193 medlemsland, og inneholder 17 mål med til sammen 169 delmål som legger føringer for hvordan dette skal bekjempes. Målene gjelder alle medlemslandene, også de rike, og vil derfor påvirke både den globale og den nasjonale politikken til medlemslandene i årene framover.

## **Utdanning**

I artikkel 28 i barnekonvensjonen anerkjennes barns rettighet til utdanning, og slår fast at den skal være basert på like muligheter for alle barn (OHCHR 1990). Man skal spesielt sikre barneskoleutdanning og oppmuntre til utvikling av ungdomsskoleutdanning. I tillegg skal man fokusere på å øke tilgjengeligheten til høyere utdanning, og gjøre informasjon om utdanningsmuligheter og veiledning til dette mer tilgjengelig. Man skal også oppmuntre til jevnt oppmøte til skolen og å redusere antall barn som slutter på skolen før tiden. Artikkel 29 utdyper hva utdanningen skal oppnå. Den skal sørge for at barns personlighet, talenter og mentale og fysiske egenskaper når sitt fulle potensiale, at man utvikler respekt for menneskerettigheter og fundamentale friheter, og at barnas foreldre blir respektert. I tillegg skal barn bli forberedt på det ansvar som kommer med å leve i et fritt samfunn. De skal læres opp til forståelse, fred, toleranse, likestilling og vennskap mellom alle folkeslag, etniske-, nasjonale- og religiøse grupper og personer fra urbefolkninger.

Begrepet utdanning blir ofte brukt om det som foregår i den formelle skolen, slik det for eksempel brukes i artikkel 26 i verdenserklæringen om menneskerettighetene (på engelsk brukes ordet education).

1. Enhver har rett til undervisning. Undervisningen skal være gratis, i det minste på de elementære og grunnleggende trinn. Elementærundervisning skal være obligatorisk. Alle skal ha adgang til yrkesopplæring, og det skal være lik adgang for alle til høyere undervisning på grunnlag av kvalifikasjoner.
2. Undervisningen skal ta sikte på å utvikle den menneskelige personlighet og styrke respekten for menneskerettighetene og de grunnleggende friheter. Den skal fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle nasjoner og rasegrupper eller religiøse grupper og skal støtte De Forente Nasjoners arbeid for å opprettholde fred.
3. Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få. (Generalforsamling 1948)

UNESCOs World Education Report fra 1991 foreslår at utdanning er mer enn det som foregår på den formelle skolen, det er en sammensetning av flere ulike læringsarenaer (UNESCO 1991, Eriksen and Feldberg 2013, 162). Læring i hverdagen gjennom familie og relasjoner i samfunnet for øvrig kategoriseres som *sosialisering*. *Uformell opplæring* finner sted i mer planlagte og organiserte settinger hvor det skjer kunnskapsoverføringer og man påvirker hverandre. Dette kan for eksempel skje gjennom organisasjonsarbeid og ulike mediekkanaler. Den *formelle utdanningen* foregår over tid og er tydelig planlagt. Den har faste planer og har utstyr og lokaler tilrettelagt etter formålet, og har betalte medarbeidere som har kompetanse på feltet. I tillegg til disse tre kategoriene finnes det *mellomformer* hvor deler av den formelle utdanningen er tilstede. Til tross for at den formelle utdanningen tar seg av en liten del av den totale utdanningsbasen i et menneskeliv, blir den ofte forstått som en av de viktigste faktorene til utvikling. Et eksempel er hva Elizabeth King, tidligere leder for utdanning i Verdensbanken, presenterer i en tale om utdanning. Hun mener utdanning er fundamental for økonomisk utvikling og vekst fordi man gjennom den kan utnytte det fulle potensialet ved det menneskelige sinn (King 2011). Dette reflekterer synet flere multilaterale organisasjoner, som for eksempel Verdensbanken, har presentert siden 1990-tallet, inspirert av humankapitalteori, hvor utdanning brukes som et middel for å bekjempe fattigdom (Ansell 2017, 299). Humankapitalteori lærer at mennesker kan ses på som kapital som på lik linje med andre former for kapital i samfunnet kan måles opp mot hverandre (Wells 2009, 98). Man kan akkumulere humankapital ved å investere i og øke menneskelige egenskaper som helse, kunnskap, ernæring, opplæring i ulike ferdigheter og utdanning. Spesielt utdanning blir sett på som en viktig investering av mange multilaterale organisasjoner. På denne måten kobles investering i utdanning med økonomisk vekst, og er ifølge Ansell (2017, 299-300) en av hovedgrunnene til at Verdensbanken har intensivert sitt arbeid for å øke grunnutdanning i verden. Globalisering og den globale økonomi påvirker slik barn på mange måter. Det globale fokuset på økonomisk vekst fører med seg skiftet fra etterspørselen av materiell produksjon til kunnskapsbaserte aktiviteter. Det globale markedet er ustabilt med høy konkurranse og det stilles krav til fleksibilitet. For å henge med i markedet har formell utdanning for mange blitt viktigere enn noen sinne. Siden 1990-tallet har global utdanningspolitikk og praksis ifølge Ansell (2017, 297) vært preget av fire nært knyttede tendenser. For det første har multilaterale organisasjoner, som for eksempel Verdensbanken, fått en utvidet rolle, enighet om viktigheten av utdanning som middel for utvikling og reduksjon av fattigdom har blitt mer fremtredende, humankapitalteori og «kunnskapsøkonomi» har hatt økt innflytelse, og man har sett en innsnevring av den globale utdanningsagendaen i form av et økt fokus på grunnutdanning og

målbare resultater. En litt annerledes retorikk på den globale agendaen har blitt ført av FN. Flere underorganer, spesielt UNICEF, har ført en rettighetsbasert tilnærming. Denne tilnærmingen skiller seg fra humankapitalteori, hvor det private markedet er drivkraften, ved at det er de enkelte medlemsstatene som er ansvarlige for å sikre rettigheter for innbyggerne. Ansell (2017, 306) kritiserer begge disse tilnærmingene for å overse de politiske kreftene som styrer barns hverdag både gjennom hva det er som former selve utdanningen, og hvilke faktorer som bestemmer hvem som skal ha tilgang.

Det fjerde av FNs 17 bærekraftsmål handler om utdanning. Det ønsker å «sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» (FN-sambandet 2017c). FNs medlemsstater ønsker blant annet å sikre at jenter og gutter fullfører gratis grunnskolegang og videregående skole av høy kvalitet som gir læringsutbytte som er reelt og relevant, sikre god tidlig omsorg og førskole, oppnå lik tilgang for begge kjønn til teknisk og yrkesfaglig opplæring og høyere utdanning, i tillegg til universitetsutdanning til en overkommelig pris. De ønsker også å se økning i antall unge og voksne som har kompetanse i blant annet tekniske fag og yrkesfag, de vil avskaffe kjønnsforskjeller i utdanning og sikre lik tilgang for alle. I tillegg vil de øke andelen av befolkning som kan lese, skrive og regne, sikre at elever tilegner seg den kompetansen de trenger for å fremme bærekraftig utvikling. De vil etablere og forbedre tilbud som fremmer ivaretar hensynet til barn og mennesker med nedsatt funksjonsevne, og sikrer ikke-voldelige, trygge, effektive og inkluderende læringsarenaer for alle. I tillegg ønsker de å øke antall stipender for studenter fra utviklingsland, og oppnå økning i antall kvalifiserte lærere.

Til tross for at det er stor global enighet om at utdanning er viktig, er det også flere stemmer som påpeker kontroversielle og problematiske sider. Ansell (2017, 331) peker ut tre hovedkritikker. For det første sies det at individenes beste ikke er medvirkende til målene med utdanningen. For det andre argumenteres det for at utdanning forverrer ulikheter, mens den siste kritikken mener utdanning undergraver kulturell integritet og kreativitet, og at unge mennesker ofte sitter igjen med uoppfylte ambisjoner om velansette og faglig relevante arbeidsplasser med mulighet til å tjene mer penger, og på denne måten har den formelle utdanningen negative konsekvenser for enkeltindivid (Ansell 2017, 336). I tillegg kan utdanning i noen tilfeller føre til en nedgang i tradisjonelle ferdigheter og samtidig ikke klare å produsere nye arbeidsplasser, noe som gjør at mange blir stående uten arbeid. Derfor kan påstanden om at utdanning leder til økonomisk framgang og økt sosial posisjon være misvisende ifølge Ansell (2017, 338).

Vi har sett at utdanning har fått en viktig plass i barns hverdag som en følge av global diskurs og politikk, og at barns oppvekst etter manges mening skal foregå i en skolehverdag. Ansell (2017, 8) problematiserer synet på barn som «human becomings<sup>11</sup>». Dette synet fokuserer utelukkende på hva de kommer til å bli, og ikke på verdien i livet her og nå. Hun poengterer at barn lever i nuet, og deres oppfattelse av framtiden ofte er svært annerledes enn voksnes oppfatning. Samtidig er dette blikket på framtiden nødvendig for å skape endring i barns situasjon ifølge forfatteren.

### **Frihet, utvikling og omsorg**

Den brasilianske pedagogen og filosofen Paulo Freire (1921-1997) fremmer en frigjøringspedagogikk som ønsker å istandsette de undertrykte (i hans kontekst de fattige med lav eller ingen utdanning) til å leve frie liv, gjennom å endre sin egen situasjon gjennom tilegnelse av sann kunnskap. Den store menneskelige og historiske oppgave for de undertrykte er, ifølge Freire (2003, 12), «å frigjøre seg selv og sine undertrykkere» gjennom kunnskap og kjærlighet. Om ikke kunnskapen fører til handling og kraft til å forandre og forbedre forholdene som begrenser livsutfoldelsen til den undertrykte er den verdiløs (Berkaak i Freire 2003, XII)). For å forklare hvordan de undertrykte stadig befinner seg i denne tilstanden av ufrihet viser Freire til pedagogikken som føres i et undertrykkende samfunn hvor undervisningen lider av «fortellersyken» (Freire 2003, 42). Lærer-elev forholdet er preget av det han kaller for en bank-oppfatning. Denne sammenligningen med et banksystem viser til at lærere fyller opp eleven med kunnskap som om de var beholdere, hvor eleven ikke selv får mulighet til å utforske seg fram til kunnskap, men heller må kategorisere og lagre den kunnskap læreren bestemmer at eleven skal motta. I den frigjørende pedagogikken er idealet at elevene blir «kritiske med-undersøkere i dialog med læreren» (Freire 2003, 53). Frigjøringen skjer gjennom praksis, ikke noe som skal lagres i menneskene (Freire 2003, 51), og utvikling skjer derfor gjennom endringer som bringer oss nærmere frigjøringen (Berkaak i Freire 2003, XLVIII). På grunnlag av sann kunnskap kan man ta frie, bevisste valg om eget liv. For Freire er autentisk og sann kunnskap en kunnskap som stemmer overens med de omgivelsene personen lever under, slik at det man har kunnskap om er noe man kan anvende for å leve i disse omgivelsene (Berkaak i Freire 2003, XLII)

En annen forfatter som også ser frihet som en løsning på fattigdom, er Amartya Sen. Hans tilnærming til utvikling handler om menneskers tilgang til «kapabiliteter» som leder til en substansiell frihet (Svendsen i Sen 2009, 508). Sen har ikke definert akkurat hva disse

---

<sup>11</sup> «mennesker som skal bli noe»

kapabilitetene er, noe han også har blitt kritisert for av Nussbaum (Svendsen i Nussbaum 2009, 468), men mange vil si seg enig i at grunnleggende kapabiliteter er for eksempel rent vann, helse, losji, ernæring, politisk frihet, utdanning, grunnleggende borgerrettigheter og bekledning. Fravær av disse kapabilitetene innebærer begrenset frihet for enkeltindivid. Svendsen forklarer i forordet (i Sen 2009, 508) at for å bekjempe fattigdom må ufriheter elimineres, og målet er å oppnå en substansiell frihet, ifølge Sen. Denne substansielle friheten innebærer at man kan ta egne valg, realisere seg selv, leve slik man selv vil og samhandle med omverdenen. Kort sagt handler det om å ha muligheten til velge å leve på én måte og ikke en annen. Om et menneske har begrensede ressurser vil rommet for utvikling eller opplevelsen av å kunne forme sin egen fremtid være fraværende. Disse ressursene er ifølge Sen ikke begrenset til kun inntekten til en person, men kan også innebære tilgang til utdanning, innflytelse i sosiale eller offentlige rom, god helse eller andre viktige element som kan øke friheten til enkeltindivid. Sen har delvis i samarbeid med Nussbaum utviklet det de kaller kapabilitetsinnfallsvinkelen<sup>12</sup>. Denne innfallsvinkelen skiller seg fra utviklingsteorier som har fokus på økonomisk vekst alene. Den søker å fremheve at det er flere mangler enn fravær av inntekt som gjør at mennesker er fattige. Om en person på grunn av ressursmangel mangler en eller flere grunnleggende kapabiliteter, som for eksempel utdanning eller helse, vil de etter denne innfallsvinkelen være fattige. Som en løsning på fattigdom og lidelse i verden må mennesker selv ta valgene som forbedrer situasjonen de er i. Samtidig spør Sen om mennesker står alene med dette ansvaret om å forbedre sine omstendigheter, eller om vi alle har ansvar for hverandre gjennom vår felles menneskelighet (Sen 2009, 511-512). Mennesker er i bunn ansvarlige for sin egen velferd, men ifølge Sen er også de sosiale ordningene rundt enkeltindivid avgjørende for mulighetene de har til å utnytte kapabilitetene de har. Forfatteren kommer med påstanden om at «ansvar *krever* frihet». Dette innebærer at for å kunne ta ansvar for andre må man først selv oppleve frihet som viser seg gjennom «vår kapabilitet til å leve den typen liv vi har grunn til å verdsette» (Sen 2009, 513). Derfor vil økt frihet skje gjennom initiativ og innsats fra enkeltindivid, men også ved at stat og samfunnet rundt tar på seg et sosialt ansvar for enkeltmennesker. Man vil på denne måten oppnå utvikling gjennom enkeltindividets opplevelse av frihet (Sen 2009, 516). Forfatteren mener at en slik frihetstilnærming til utvikling, i motsetning til en humankapitaltilnærming, er nyttig. Spørsmålet er hva som er målet for utvikling: er det for eksempel økonomisk vekst alene, eller er det også menneskelig frigjøring gjennom økt deltagelse og enkeltindivid som opplever

---

<sup>12</sup> Capability approach

frihet til å ta egne valg og forme sine liv (Sen 2009, 518-519). Sen sammenligner humankapitalteorien med sin egen kapabilitetsinnfallsvinkel og peker på noen sentrale forskjeller. For eksempel fokuserer humankapitalteorien i stor grad kun på å utvide produksjonsmulighetene i et land for å skape økonomisk vekst, mens kapabilitetsinnfallsvinkelen fokuserer på mulighetene mennesker har til å leve liv de selv vil leve, og ha reelle valgmuligheter (Sen 2009, 520-521). Menneskers kapabiliteter har ifølge Sens innfallsvinkel flere roller på veien mot utvikling. De har en *direkte* relevans for vår frihet og velferd, i tillegg til *indirekte* roller gjennom påvirkning til sosial endring og påvirkning av den økonomiske produksjonen (Sen 2009, 523). Humankapitalteoriens forslag til utvikling passer inn i den sistnevnte rollen, og kompletterer på denne måten kapabilitetsinnfallsvinkelen. Dette eksemplifiserer forfatteren ved å se på utdanning. Utdanning er ikke bare en måte man kan effektivisere produksjon, øke inntekt og tilgang til materielle goder på. Den vil også, uavhengig av inntekten den har ført til, komme enkeltmennesker til gode gjennom at man kan lese, kommunisere, ta selvstendige og informerte valg, bli tatt mer på alvor, i tillegg til andre sosiale og medmenneskelige fordeler. Sen ekskluderer ikke humankapitalteorien, men sier heller at det er viktig å se på mennesket i et videre perspektiv og foreslår derfor å utvide humankapitalteorien gjennom å inkludere den i kapabilitetsinnfallsvinkelen fordi «mennesket ikke bare er et middel til produksjon, men også produksjonens mål» (Sen 2009, 522).

Forfatteren og filosofen K. E. Løgstrup (1905-1981) er, i likhet med Paulo Freire og Amartya Sen, opptatt av menneskelig frigjøring. Han søker å finne et alternativ til den dominerende og terroriserende moderne tids tenkemåte (Christoffersen i Løgstrup 1999, 10). Han utforsker hva det vil si å være menneske, og forsøker å finne svar på dette spørsmålet fra flere vinkler. Løgstrups filosofi er en fenomenologisk tilnærming hvor han mener det er med ens livserfaring, ens eksistens og hvordan man ser og oppfatter verden at man må prøve å forstå den etiske fordring, ikke gjennom teorier. Forfatteren slår tidlig fast at å være menneske innebærer å ha med andre mennesker å gjøre. Det er en nær sammenheng mellom forholdet enkeltmennesker har til Gud og til sine medmennesker og dette er utgangspunktet for hans refleksjoner (Løgstrup 1999, 24-25). Møter mellom mennesker er naturlig preget av tillit, og det å stole på en annen person er en del av det å være menneske (Løgstrup 1999, 29). Ved å ha tillit til et annet menneske, utleverer man seg selv og viser sårbarhet. Ansvar for den andre får i dette møtet kommer til uttrykk i det kjente sitatet: «den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (Løgstrup 1999, 37). Forfatteren tilbakeviser tanken om at mennesker bare sporadisk berører hverandres liv,



og ellers driver på med sitt eget. Ifølge Løgstrup er vi hverandres verden, og hverandres skjebne. Vi er med og former hverandres verden gjennom holdningene våre, og man må derfor ta vare på det livet som tilliten legger i ens hender (Løgstrup 1999, 39).

## Del 3

### METODE

I kvalitativ forskning går man som forsker inn med en genuin nysgjerrighet til hvordan sosial orden skapes og hvordan menneskers liv formes (Tjora 2012, 22). Man stiller spørsmål ved ting som mange tar for gitt, alt fra store konseptuelle systemer til menneskers innerste tanker og følelser. Kvalitativ forskning bygger på flere filosofiske forutsetninger (Creswell 2007 i Nilssen 2012, 25). Den ontologiske<sup>13</sup> forutsetningen sier at det eksisterer mange virkeligheter, og man ønsker å presentere enkeltmenneskers perspektiv og oppfatning av virkeligheten. Dette betyr at forsker og deltakere ofte kan ha ulike opplevelser av virkeligheten, og at forskningen kan gi oss noen svar, men aldri *svaret*. Denne usikkerheten for hva som kommer fram i møte med deltakerne krever at forskeren er fleksibel og villig til å endre tankesett og prosedyre underveis (Tjora 2012, 13). Den epistemologiske<sup>14</sup> forutsetningen sier at kunnskap skapes og konstrueres i møter mellom mennesker, og i kvalitativ forskning skjer det i møtet mellom forsker og deltaker. Som kvalitativ forsker kommer man tett inn på de man forsker på, og man ønsker å ha minst mulig avstand mellom seg selv og informanten. Kvalitative metoder krever også at forskeren stiller seg selv til disposisjon som forskningsinstrument (Fangen 2010, 146), og her kommer den tredje filosofiske forutsetningen inn: det verdiladede aspektet (Nilssen 2012, 26). Det er viktig at enhver kvalitativ forsker er klar over sin subjektivitet og forutinntatthet når hun starter prosjektet. Forskeren tar med seg tidligere erfaringer, egne ferdigheter, bakgrunn, kunnskaper og må være klar over at forskningen aldri kan bli objektiv eller fri for verdier. Den fjerde forutsetningen handler om språk (Creswell 2007 i Nilssen 2012, 26). Språket i kvalitativ forskning er preget av personlige og litterære uttrykksformer i tillegg til at det bringer fram forskningsdeltakernes stemmer gjennom ord og sitater. Forskerens ordbruk blir også preget av funnene underveis i prosjektet og er slik i stadig endring.

#### **Valg av design og metode**

Målet med metodevalget er å få svar på problemstillingen på best mulig måte. For å belyse problemstillingen utførte jeg et eksplorerende design i form av et syv uker langt feltarbeid hvor jeg kombinerte metodene deltagende observasjon og fem semi-strukturerte intervju med

---

<sup>13</sup> Ontologi: «det som eksisterer i samfunnet som man kan vite noe om» (Tjora 2012, 228).

<sup>14</sup> Epistemologi: «hvordan vi kan få kunnskap om verden, og om denne kunnskapens gyldighet» (ibid.).

et utvalg av de ansatte på barnesenteret. Ved å bruke deltagende observasjon kommer man som forsker nært inn på menneskene man studerer, og i kombinasjon med intervju gir det muligheter for å «sjekke opp» det som har blitt sagt i intervjuene. På denne måten kan forskeren forsøke å danne seg et enda bredere bilde av den sosiale konteksten og de fenomen som skjer i feltet enn kun de primære deltagernes selektive perspektiv som kommer fram i intervjuene (Fangen 2010, 15). Jeg valgte å kombinere de to metodene fordi jeg så det som en styrke for prosjektet å både kunne se i praksis hva som foregikk, og i tillegg høre hva de ansatte tenkte om de ulike delene ved arbeidet de driver. Mye av informasjonen jeg fikk tilgang til gjennom intervju, er jeg ikke sikker på om jeg hadde fått tilgang til ved å bruke kun deltagende observasjon og vice versa. I tillegg merket jeg at tillitsforholdene som ble bygget mellom meg og informantene over tiden jeg var i feltet, preget intervjuene på en positiv måte. Tilliten som ble bygget opp over flere uker hvor jeg så dem jeg intervjuet nesten hver dag, hadde mye å si for at det ble god flyt i intervjuene. Jeg er derfor fornøyd med valget om å bruke en kombinasjon av to metoder, til tross for at jeg sitter igjen med et stort materiale. Jeg var åpen for endringer i problemstillingen og i metode underveis i feltarbeidet, og videre under bearbeidingen av dataene (Tjora 2012, 50).

### **Utførelse**

Problemstillingen for prosjektet er: «Hvilke mål har organisasjonen og hva motiverer de ansatte? Hvordan kommer dette til uttrykk i hverdagen på senteret gjennom grunnutdanning og opplæring i kristen tro og verdier?». I denne problemstillingen er det flere momenter som krever nærmere undersøkelse. For det første trenger jeg informasjon om organisasjonen, om hvordan barna de tar vare på blir rekruttert og hva som er målet med det de gjør. I tillegg trenger jeg informasjon fra de ansatte – både hvilke tanker og følelser de har, som jeg kan få gjennom intervju og samtaler i felt, men også hvordan dette kommer til uttrykk i praksis i hverdagen på senteret, og dette vil jeg ha best tilgang til gjennom deltagende observasjon. Jeg trenger også å sette meg litt inn i konteksten senteret befinner seg i. Det innebærer å lese seg opp på relevant litteratur om Tanzania. Med utgangspunkt i disse momentene valgte jeg å kombinere deltagende observasjon med intervju, i tillegg til innsamling av kontekstuell informasjon gjennom litteratur. Gjennom å delta i hverdagslivet på senteret ble jeg både kjent med organisasjonen, de ansatte og mange av barna som bodde der, i tillegg til at jeg fikk se og erfare stemning, samtaler og rutiner.

## **Feltarbeidet**

Feltarbeid, også kalt deltagende observasjon, er en av de mest sentrale kvalitative metodene innen samfunnsforskningen, og har som mål å beskrive hva folk gjør og sier i sammenhenger som ikke styres eller formes av forskeren (Fangen 2010, 12).

### *Tilgang til feltet*

I en samtale med venner hørte jeg om barnesenteret i Tanzania, og etter å ha undersøkt hjemmesiden deres tok jeg kontakt på e-mail. Jeg fikk raskt positiv tilbakemelding med ønske om at jeg fylte ut et motivasjonsskjema og to referansepersoner. Jeg måtte forsikre meg om at kriteriene jeg hadde for hvilken type organisasjon jeg ville undersøke ble oppfylt i denne organisasjonen. Denne informasjonen fikk jeg gjennom det jeg hørte av venner som kjente til arbeidet, i tillegg til informasjon om organisasjonen på hjemmesiden deres. De resterende spørsmålene jeg hadde om organisasjonen fikk jeg svar på av grunnleggeren som jeg korresponderte med via e-mail. Likevel var det mye jeg ikke visste om senteret når jeg satte meg på flyet i september 2016. Dette var ubehagelig for meg som person, men ikke nødvendigvis dumt som forsker, siden jeg hadde valgt en eksplorerende tilnærming. Dette var en mulighet til å oppdage nye og uventede ting underveis.

Organisasjonen ordnet med bolig for meg, og jeg fikk et rom i huset til Chloe 15 minutters gange fra hovedkontoret. Chloe, en enslig kvinnelig misjonær i 40-årene fra et vestlig engelsktalende land, hadde jobbet som misjonær i organisasjonen i ett år. Hun var en av to hvite misjonærer tilknyttet organisasjonen. Resten av de ansatte var afrikanere. Hun hadde fått kontakt med grunnleggeren gjennom felles venner i byen senteret er i, og blitt ansatt som misjonær i organisasjonen uavhengig av en utenlandsk misjonsorganisasjon. Chloe ble fort en «gate keeper» for meg. Hun ga meg nyttig informasjon om ulike ting som foregikk på senteret, og delte ganske detaljert og innsiktsfull informasjon med meg om utfordringer, prosesser, caser med elever og hvordan det var for henne som utlending å jobbe i en afrikansk kontekst, og spesifikt i denne organisasjonen. Jeg kunne ta med meg det hun fortalte meg om ting som foregikk i organisasjonen og «teste det ut» ved å observere eller snakke med menneskene det gjaldt. Slik kunne jeg forsøke å få et bedre bilde av de ulike temaene hun snakket med meg om. Det er derfor ikke til å unngå at noen av mine observasjoner og refleksjoner er preget av hennes synsvinkel. Denne kvinnelige misjonæren, som også var leder for den åndelige delen av arbeidet til organisasjonen, skulle bli den jeg opparbeidet mest tillit til og kom nærmest av alle de ansatte på senteret. Vi bodde sammen, jobbet sammen, trente sammen, spiste sammen og jaget en rotte i huset vi bodde i sammen. I tillegg snakket vi

mye sammen og jeg ble introdusert for vennene hennes.

Jeg fikk et lite «kontor» jeg kunne disponere på organisasjonens hovedkontor. Det ble viktig for meg at de ansatte som var innom så at jeg gjorde «nyttige» ting, og derfor hadde jeg ofte dårlig samvittighet for å sitte og skrive feltnotater eller lese pensumbøker. Jeg visste lite om hvordan ting fungerte på senteret før jeg kom, og jeg syntes det var vanskelig å vite hvilke områder jeg skulle konsentrere meg om å observere. Jeg ville gjerne se lærere og andre ansatte i samhandling med barn og ungdom, men det var vanskelig å være naturlig tilstede i situasjoner der det foregikk siden det ofte skjer spontant mellom og i skoletimer. Jeg hadde ikke en naturlig aktivitet jeg kunne holde på med i disse situasjonene. Det å sitte som observatør i timer tenkte jeg ville bli for konstruert. Da måtte jeg heller ta til takke med å observere det som skjedde mellom elever og lærere i de situasjonene jeg var i, hvor det var naturlig. I tillegg ble dette lille kontoret mitt en trygg plass for meg. Å skulle gå ut og oppsøke situasjoner hvor jeg skulle observere opplevde jeg ofte litt utrygt. Jeg så for meg at jeg potensielt kunne havne i «kleine» situasjoner hvor jeg ble stående alene og se dum ut. Ofte når jeg prøvde å «henge» med de ansatte ble jeg stående uten å forstå noe fordi de snakket sammen på swahili eller andre stammespråk, og da gikk jeg helt glipp av hva som ble sagt, og følte meg som en «outsider».

Det at jeg er ung og kvinnelig forsker tror jeg var en positiv faktor. Det er sannsynlig at jeg ble sett på som ganske ufarlig, og i en alder som gjorde at det var akseptert at jeg stilte mange «dumme» spørsmål. Den eneste begrensningen jeg kan komme på med kjønnen mitt, er at jeg var litt tilbakeholden i møte med de mannlige ansatte på senteret. Jeg vet at å være alene i et rom med en mann i mange kulturer kan bli sett på som usømmelig og sende ut feil signal. Dette gjelder også i mange miljøer i Tanzania. Kanskje fordi jeg var oppmerksom på dette opplevde jeg ingen ubehagelige situasjoner. Men det er også mulig at jeg noen ganger var *for* forsiktig, siden jeg merket at spesielt de unge mannlige lærerne holdt avstand til meg, unngikk blikk og ikke tok initiativ til samtaler.

#### *Endelig utvalg*

Jeg hadde på forhånd tenkt å intervju fem personer, og jeg hadde lyst til å intervju mennesker med ulike roller på senteret. Jeg visste at jeg ville intervju lederen av organisasjonen, men ellers hadde jeg ikke bestemt meg for hvem jeg skulle intervju. Planen var å se det an etter hvert som jeg ble bedre kjent med stedet og menneskene der. I tillegg til de fem personene jeg hadde formelle intervju med hadde jeg også to lange samtaler med to ulike ansatte som ikke ble tatt opp, men som jeg noterte ned i etterkant. Disse er tatt med som

feltobservasjoner, og jeg har fått tillatelse av begge personene til å sitere dem fra samtalen vi hadde. I tillegg hadde jeg flere kortere interessante uformelle samtaler med ansatte underveis i feltarbeidet.

#### *Forberedelse og gjennomføring av intervju*

På forhånd hadde jeg planlagt å intervju informantene i to omganger, hvor jeg i første omgang skulle stille spørsmål av en mer overfladisk karakter, for så å forsøke å gå dypere i andre intervjurunde. Jeg ønsket å være på senteret noen uker før jeg begynte med intervjuene, og når jeg kom til det punktet at jeg skulle intervju de første, følte jeg at jeg allerede hadde bygget relasjon og en viss tillit med de jeg skulle intervju. Derfor følte det ikke naturlig å skulle ha mange overfladiske spørsmål, og jeg bestemte meg for å bare ha et intervju med hver informant hvor jeg droppet mange overfladiske spørsmål. Tre av intervjuene ble gjennomført på skoleområdet i arbeidstiden, et på restaurant på kveldstid og et hjemme hos informanten på kveldstid. Fire av intervjuene ble avbrutt av ulike grunner og måtte bli tatt opp igjen enten en annen dag eller senere samme dag. I disse tilfellene måtte jeg bare være fleksibel og prøve så godt jeg kunne å plukke opp tråden igjen ved neste møtepunkt. I noen tilfeller var dette positivt fordi det gav meg tid til å reflektere over det vi hadde snakket om og formulere spørsmål som jeg ville gå dypere inn på neste gang vi møttes.

Det var viktig for meg at informantene var godt informerte, og at de følte seg komfortable med stedet vi gjennomførte intervjuet. Jeg lot derfor dem bestemme både tidspunkt og noen ganger også sted for intervjuet. Under det andre intervjuet jeg gjennomførte satt vi på et kontor på hovedbygget. Jeg skjønnte underveis i intervjuet at rommet var ganske lytt. Jeg merket på informanten at hun nesten hvisket, og at hun satt ganske ukomfortabelt til rett ovenfor meg. Jeg var i tillegg misfornøyd med måten vi satt på i forhold til hverandre. Det følte som hun var på et jobbintervju: vi satt ansikt til ansikt med en pult imellom oss. Jeg var rett og slett misfornøyd med hele intervjusituasjonen. Dette intervjuet ble avbrutt fordi informanten måtte i et møte, og når vi møttes neste gang valgte vi heller å sette oss ute under et stort mangotree. Der kunne ingen høre oss og vi kunne sitte med ansiktene i en mer naturlig vinkel i forhold til hverandre. Jeg merket at informanten slappet mer av, og etter dette intervjuet foreslo jeg for de neste informantene som skulle intervjues på skoleområdet at vi kunne gjennomføre intervjuene under mangotreet, samtidig som jeg alltid ga dem mulighet til å velge en annen plass å sitte.

Jeg startet hvert intervju med å informere om prosjektet og delte ut et informasjonsark som alle signerte før vi begynte med intervjuet (Brinkmann and Kvale 2015, 160). De fikk

beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjusituasjonen og at alt de sa ville bli behandlet i konfidensialitet og bli anonymisert i masteroppgaven min. Jeg spurte også om det var i orden at jeg tok opp intervjuene på digital opptaker og mobil. Jeg forberedte egne intervjuguider for hvert intervju, og holdt meg stort sett til spørsmålene. I mange tilfeller kom det opp interessante moment i det informantene fortalte som jeg stilte oppfølgingsspørsmål om. Når intervjuene var ferdig, avsluttet jeg med å spørre om det var noe mer informanten ville fortelle, eller om det var noe hun eller han lurte på, før jeg takket for deltagelsen.

Jeg opplevde det som en fordel at jeg ikke trengte å bruke tolk for å gjennomføre intervjuene. Om det ble misforståelser eller uklarheter kunne dette rettes opp med å stille spørsmålet igjen eller stille kontrollspørsmål. Flere av intervjuene ble delt i flere bolker, og dette gjorde at jeg kunne komme tilbake til noen av temaene en andre gang, og på den måten sjekke opp det de sa i det forrige intervjuet. Jeg opplevde at intervjuene var preget av tillit og at informantene var villige til å snakke fritt om temaene jeg tok opp. Samtidig opplevde jeg at spesielt en av informantene svarte spørsmål litt «etter boka», og jeg hadde en følelse av at hun sa det hun trodde var «rett» å si, og ikke akkurat det hun tenkte og følte.

## **Etikk**

Metodene jeg har valgt i mitt kvalitative forskningsprosjekt krever at jeg som forsker kommer nært inn på mennesker. De gir av sin tid og deler av sitt liv, og dette krever etiske hensyn gjennom hele prosessen. Kontakten med informantene er preget av tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet, og hvordan man som forsker oppfører seg har mye å si for hvordan prosjektet utfolder seg (Tjora 2012, 39-41). Forholdet mellom forsker og informant er asymmetrisk, og dette gjør at forskeren må tenke gjennom de etiske problemstillingene som kan oppstå. Forskerens tilstedeværelse kan i noen tilfeller oppleves som om hun «bryter inn» på informantens hjemmebane og «krever» informasjon fra deltagerne. Prosjektet skal på et tidspunkt publiseres, og den gjensidige tilliten og forventningene til det som skal publiseres kan føles som en forpliktelse for forskeren og ulike følelser hos informantene. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har publisert etiske retningslinjer i samfunnsforskning, og disse har jeg fulgt i mitt forskningsprosjekt. For å sikre ivaretagelse av menneskeverdet har komitéen stilt krav til forskningsprosessen for å sikre frihet og selvbestemmelse, beskytte mot skade og urimelig belastning og trygge privatliv og nære relasjoner for de som deltar (NESH 2006, 11).

### *Informert samtykke*

Deltagerne skal bli informert om prosjektets formål, og gjerne om fordeler og ulemper med å delta. I tillegg må det sikres at deltagerne deltar frivillig (Fangen 2010, 191, Nilssen 2012, 145). Jeg informerte deltakerne i mitt prosjekt på to måter. De fem personene jeg intervjuet ble informert gjennom et informasjonsskriv som de signerte før vi begynte intervjuene. Når det kom til feltarbeidet var praksisen ikke fullt så ryddig. Jeg informerte ledelsen nøye om mitt prosjekt en av de første dagene jeg var på senteret. Jeg ba de gi beskjed videre til de ansatte på senteret. De bekreftet til meg at de ville gjøre det, men jeg er usikker på om de faktisk gjorde det til alle de ansatte. Jeg kan derfor ikke garantere at alle ansatte har blitt grundig informert om formålet med prosjektet. De fleste visste at jeg var der som forsker og ikke bare som frivillig medarbeider, men i etterkant ser jeg at jeg gjerne selv skulle ha informert de ansatte om min tilstedeværelse, og at det kanskje også hadde gjort meg sikrere i forskerrollen.

### *Konfidensialitet*

En forsker skal ta hensyn til behovet for frihet og vern om privatlivet til de informantene hun rekrutterer (NESH 2006, 18). Deltakere i et forskningsprosjekt har krav på at all personlig informasjon som blir samlet inn om dem blir behandlet konfidensielt. Dette innebærer at forskeren anonymiserer der det er nødvendig, unngår å publisere informasjon som kan skade deltakerne og oppbevarer de innsamlede dataene en plass som hindrer innsyn av uvedkommende. I mitt prosjekt har jeg anonymisert all informasjon i feltnotatene, og alle filer har blitt lagret på en passordbeskyttet datamaskin og mobiltelefon. Intervjuene har blitt slettet fra digital opptaker og mobil etter å ha blitt lagret på datamaskinen. Feltnotatene ble skrevet for hånd på norsk (jeg var den eneste nordmannen i miljøet), og boken ble oppbevart på rommet mitt i Tanzania. Feltnotatene ble så skrevet inn på data og lagret på en passordbeskyttet datamaskin. Jeg har vært oppmerksom på hvor jeg har oppbevart dataene i Norge, og kommer til å destruere opptak av intervju og transkriberingene når oppgaven blir publisert.

Jeg har valgt å gi fiktive navn til alle personer jeg nevner i oppgaven (Fangen 2010, 196). Begrunnelsen for dette er at jeg ønsker å fremme informantenes menneskelighet, og prøve å unngå å gjøre dem til objekter. På denne måten ønsker jeg å gi leseren en opplevelse av hvordan det er å være menneske i den konteksten informantene lever i. Jeg har valgt å gi vanlige tanzanianske navn på informantene. Jeg har i tillegg byttet ut navnet på organisasjonen med «(org.)» der den er navngitt av informanter i teksten eller i sitat. Jeg så det som nødvendig å anonymisere organisasjonen fordi jeg oppgir informantenes stillinger i



oppgaven, og med navnet på organisasjonen vil det derfor være mulig å identifisere informantene.

#### *Ulike roller som forsker*

Å gjennomføre et feltarbeid for første gang, og i tillegg gjøre det i en fremmed kultur var både spennende og utfordrende. Jeg har tidligere hatt flere lengre utenlandsopphold hvor jeg har levd tett på de lokale, men aldri som forsker. Det var mer utfordrende enn jeg hadde trodd å bli komfortabel med forskerrollen. Den første måneden var derfor preget av mange følelser jeg ikke var forberedt på å kjenne på før jeg reiste. Fordi jeg lett relaterer til og sympatiserer med arbeidet de gjør på senteret, og fordi det var naturlig for meg å delta i det dagligdagse arbeidet, var det lett for meg å gå inn i «frivilligrollen». I denne rollen bidrog jeg med ulike arbeidsoppgaver på senteret, og var på den måten lik en hvilken som helst frivillig medarbeider som jobbet der og derfor følte jeg at jeg ble forstått av de ansatte og ikke skilte meg ut på noen annen måte enn at jeg var hvit. Det var vanskeligere å bli fortrolig med «forskerrollen» som i mye større grad var fremmed og ukomfortabel for meg, og som ikke var en rolle de ansatte og barna på senteret var kjent med. Jeg følte ofte at jeg måtte gjøre meg fortjent til å være der som forsker – ikke på grunn av noe noen sa, men på grunn av min egen samvittighet. Organisasjonen hadde tillatt meg å komme dit som forsker uten at jeg egentlig skulle bidra med mer enn litt frivillighetsarbeid, og dette hadde jeg stadig dårlig samvittighet for. Jeg kjenner meg igjen i en beskrivelse av kvinnelige feltforskere som føler en takknemlighet til deltagerne for at de lar dem gjennomføre feltarbeidet blant dem, og derfor heller føler seg ydmyke enn overlegne overfor informantene (Kleinman og Copp 1993 i Fangen 2010, 159). Jeg opplevde fra første stund å ha dårlig samvittighet for å bruke tiden min på studier, og følte jeg «burde» gjøre noe frivillig arbeid istedenfor. I tillegg følte jeg periodevis usikkerhet i forskerrollen, og var redd for at det skulle skinne gjennom til menneskene rundt meg og minske min troverdighet som forsker blant dem.

Fangen (2010, 189) problematiserer hvordan forskeren som deltagende observatør kan tre inn i informantenes private sfære, og at dette kan oppleves invaderende. I mitt prosjekt har jeg i liten grad beveget meg i informantenes private sfærer fordi jeg i hovedsak observerte på dagtid på deres arbeidsplass. De få gangene jeg var hjemme hos noen, var det som privatperson og ikke som forsker. Et unntak er personen jeg bodde sammen med. Gjennom samtaler med henne fikk jeg mye nyttig informasjon, og mine roller som forsker og privatperson gikk stadig over i hverandre. Jeg opplevde henne som innforstått med denne blandingen av roller, og vårt forhold var på den måten avklart. Underveis observerte jeg noen ting som foregikk på senteret

som jeg reagerte negativt på, og disse nevnte jeg for henne. Hun tok det videre til ledelsen, og i løpet av feltarbeidet ble tingene jeg hadde nevnt endret på, adressert i staben eller undervist om til barna. Jeg så slik at mitt nærvær og blikk som observatør var med på å bidra positivt til miljøet gjennom relasjonen jeg hadde til misjonæren.

Et annet moment jeg måtte være oppmerksom på var det faktum at jeg kom inn som hvit kvinne i en nesten hel-afrikansk kontekst. I tillegg kom jeg som forsker, noe som kunne virke skremmende eller truende for de jeg skulle gjennomføre feltarbeid hos. Jeg kunne fortelle at jeg gjennomførte et forskningsprosjekt, og prøve å forklare den for de ansatte, men jeg er usikker på hvor godt de forsto hva det egentlig gikk ut på. Det å rigget seg til med digital opptaker og sitte klar med en liste med spørsmål om ulike ting som skjedde på senteret som de ansatte skulle svare på, er ikke en dagligdags situasjon. Til tross for at jeg hadde blitt kjent med informantene når jeg intervjuet dem, var allikevel intervjuene en formell situasjon hvor det er mulig de følte de måtte svare «etter boka» og ikke tale helt fritt hva de mente. Mitt nærvær på senteret kunne også føre til at noen «skjerpet seg» eller oppførte seg annerledes fordi jeg var der. Samtidig har jeg inntrykk av at de satte pris på meg og fort ble vant til at jeg var der, kanskje spesielt siden de allerede hadde en hvit kvinnelig misjonær fra før.

### **Analyse**

Som forsker innenfor samfunnsvitenskapen gjør man fortolkninger av fenomener som allerede er fortolket av dem man studerer (Fangen 2010, 219). Det informantene forteller meg er måten de opplever verden på, og når jeg så videre skal fortolke det de har fortalt meg må jeg ha dette i baktankene. Jeg valgte å utføre feltarbeidet mitt gjennom deltagende observasjon med en eksplorerende tilnærming. Under feltarbeidet hadde jeg en åpen og nysgjerrig holdning til det jeg så rundt meg og i intervjuene jeg gjennomførte. Dette ønsket jeg å ta med meg videre i arbeidet med datamaterialet jeg hadde samlet inn, og jeg valgte derfor å analysere datamaterialet ved bruk av åpen koding. Dette innebærer at jeg tilnærmet meg de transkriberte intervjuene og feltnotatene med et åpent sinn på jakt etter det som er signifikant i datamaterialet (Nilssen 2012, 78). Jeg begynte med å lese det første intervjuet og merket meg med utsagn og ord som jeg opplevde som relevante og interessante innenfor ulike temaer som for eksempel hvordan intervjupersonen beskrev egen situasjon, motivasjon, omsorg for barn, spesielle hendelser, rutiner o.l. Jeg noterte tanker eller lagde små sammendrag av interessante avsnitt i marginen på de transkriberte intervjuet. Til slutt oppsummerte jeg intervjuet i et tankekart med ulike ord og tema som utmerket seg. Jeg dro linjer mellom de tingene som hang sammen, og fikk slik et godt overblikk av intervjuet. Med

tankekartet som utgangspunkt utarbeidet jeg fire kategorier som jeg ville ta med meg videre i analyseprosessen: motkultur, leve for andre, mer enn en jobb og forvandling. Videre gikk jeg gjennom de andre intervjuene og feltarbeidet på samme måte, men nå også med de nyfunnede kategoriene i bakhodet. Samtidig var jeg åpen for at andre tema og fenomen kunne stå fram eller overraske meg i prosessen. Jeg opplevde at de fire kategoriene, i tillegg til en som valgte å kalle utdanning, gikk igjen i større eller mindre grad i alle intervjuene, og at de beskrev godt ulike tema som jeg syntes kunne belyse problemstillingen på en god måte. De beskriver også viktige element i det som er viktig for organisasjonen og informantene. Jeg valgte derfor å bruke disse fem kategoriene med noen endringer i navnene. Det er disse fem kategoriene jeg har valgt å bruke som utgangspunkt for drøftingskapittelet.

Alle intervju ble gjennomført og transkribert på engelsk. Analysen er gjennomført med alt materiale og funn på engelsk for å unngå en tredje fortolkning av kommunikasjonen. Jeg har likevel valgt å oversette sitatene jeg bruker i oppgaven til norsk. Dette begrunner jeg med at det skaper bedre flyt i oppgaven, og at den derfor vil være lettere forståelig for leseren. Alle oversettelser fra engelsk til norsk er gjort av meg.

### **Forskningens kvalitet**

For å sikre forskningens kvalitet blir det ofte benyttet to kriterier som indikatorer: pålitelighet og gyldighet. I spørsmål om pålitelighet vil man i fortolkende kvalitative metoder ikke kunne oppnå fullstendig nøytralitet (Tjora 2012, 203). Forskeren vil alltid ha et engasjement for temaet som blir undersøkt i større eller mindre grad. Istedenfor å strebe etter nøytralitet vil en kvalitativ forsker heller søke å bruke engasjementet som en ressurs enn at det ender som støy. Forskeren må derfor klargjøre hvordan hennes posisjon kan påvirke forskningsarbeidet. Jeg har i mitt forskningsprosjekt forsøkt å være refleksiv i tilnærmingene til feltet, informanter, teori, metode og analyse, og vært åpen om mitt engasjement for temaet og utfordringer med å leve tett på de jeg har forsket på.

Gyldighet handler om resultatene i forskningen gir svar på forskningsspørsmålet man har stilt (Tjora 2012, 206). Dette kan man gjøre gjennom å forholde seg til aktuelle perspektiver og teorier, i tillegg til tidligere forskning innenfor temaet eller med samme metodebruk. Jeg har forsøkt å finne relevante teorier til mitt tema, men har ikke funnet mye tidligere forskning innenfor utdanning, omsorg og utvikling i en kontekst med internatskoler eller omsorg for trengende eller foreldreløse barn. Dette kan være en svakhet ved oppgaven.

## Del 4

### OM BARNESENTERET I TANZANIA

I denne delen vil jeg presentere funn som er utarbeidet fra materialet jeg har samlet under feltarbeidet gjennom observasjoner, samtaler og intervju. Innledningsvis vil jeg presentere organisasjonen og barnesenteret som er konteksten for undersøkelsen. Videre forteller jeg hvordan barna blir rekruttert, og hvilke elementer som er viktig i oppdragelsen av barna på senteret. Jeg fortsetter med å presenterer de ansattes forståelse av hvordan samfunnet ser på barn, og hvordan de på barnesenteret ønsker å tenke og handle annerledes. Videre gjør jeg rede for de ansattes motivasjon for å arbeide på barnesenteret, og avslutter med å presentere organisasjonens visjon for barna og ungdommenes fremtid.

---

*Jeg kan si at jeg har sett Guds nåde over oss. Vi startet skolen i en ydmyk begynnelse. Veldig ydmyk begynnelse. Og om vi sammenligner oss med andre skoler, andre skoler har kanskje fine bygninger og infrastruktur, ville vi kanskje bli skuffet. Men akkurat nå har vi barn som har fullført barneskole, ungdomsskole og er på universitetet. Og det oppmuntrer oss veldig. Man kan si «åh, denne personen var på dette punktet og nå er han her», så jobben er gjort, og jeg takker Gud for det.*

*(Winnie, rektor)*

Organisasjonen som jeg gjennomførte feltarbeidet hos, driver et veldedig arbeid gjennom et barnesenter i en by nord i Tanzania. Den ble startet av et tanzaniansk ektepar i 2001 som følte seg kalt av Gud til å ta imot foreldreløse barn i sitt eget hjem og gi dem utdanning. Under et opphold i USA erfarte de at en amerikansk kvinne ville betale for hele skolegangen til barna deres, en betydelig sum, og dette oppmuntret lederen fordi

*... hvis Gud kunne ta seg av våre barn, og jeg var veldig trengende, kunne jeg være i stand til å hjelpe andre barn til å få en god utdanning, og i tillegg hjelpe dem å kjenne sin skaper. Og slik startet organisasjonen. Ja. Vi begynte i vårt eget hjem, vi sluttet å jobbe som lærere og så kom vi tilbake hit.*

*(Joseph, grunnlegger)*

Etter et år hadde de 41 barn hjemme hos seg, og utvidet til et større lokale fordi det ikke lenger var plass til alle barna. Etter hvert bygde de et eget skolebygg, og nå, 16 år senere, er det i dag et senter med rundt 300 elever. Arbeidet består i hovedsak av to internatskoler hvor all undervisning gis på engelsk: en barneskole (primary) for barn fra ca. 5-13 år og en

ungdomsskole (secondary) fra ca. 14-18 år. De to skolene har sterk tilknytning, og regner seg som en del av organisasjonen. De har felles ledelse, i tillegg til at møtes hver fredag til allmøte for alle elevene. Organisasjonen har i tillegg drevet et barnehjem for foreldreløse hvor barna bor fram til de er fem år. Når de er gamle nok til å begynne i nursery (en skoleklasse for barnehagebarn) flytter de til internatskolen og bor der fram til de er 18 år. Organisasjonen har også et hjem for jenter som har vært involvert i prostitusjon som drives uavhengig av internatskolene, men det er på siden av min undersøkelse. Jeg har kun tatt for meg det akademiske og åndelige arbeidet i sammenheng med internatskolene. Når jeg i oppgaven bruker uttrykkene «barnesenteret» eller «organisasjonen» beskriver jeg derfor det som skjer av både akademisk og åndelig innhold på de to internatskolene nevnt ovenfor.

På hjemmesidene sine definerer organisasjonen seg som en internasjonal ideell organisasjon med mål om å utslette fattigdom med den «beste måten å utrydde fattigdom på i dette utviklingslandet», nemlig gjennom en helhetlig utdanning og 24 timers omsorg av de mest sårbare i den byen de har tilholdssted, og de rurale områdene rundt. Organisasjonen driver et evangelisk, utadrettet arbeid med tydelig kristen profil og er en ideell organisasjon som ikke henter ut profitt.

*Så for organisasjonen er det ikke en bedrift. Vi har barn som med egne øyne har sett sine foreldre bli sykere og sykere og dø. Vi har barn som ikke en gang kjenner sine egne foreldre. Vi har barn som ikke kjenner, eller som ikke har noen slektninger. Du vet, de har ingenting, de har bare organisasjonen.*

*(Winnie, rektor)*

Grunnleggerne har begge teologiutdanning og bakgrunn fra pinsebevegelsen. De er sittende leder og nestleder i organisasjonen, men er ikke direkte involvert i det praktiske arbeidet med barna på skolen, med unntak av litt forkynnelse. Mannen, Joseph, arbeider som pastor i tillegg til å være leder for organisasjonen, og konen driver med diverse utadrettet arbeid som for eksempel forkynnelse og kvinnearbeid. Joseph har etter en periode med mye ansvar i en lederstilling i kirken nå fått mere tid til å involvere seg i arbeidet til organisasjonen. Han forteller at hvor han i de første årene var direkte involvert med barna i form av undervisning og omsorg, er han nå mer involvert i de ansatte, og spesielt de som leder de ulike avdelingene i organisasjonen. Han uttrykker ønske om å investere i de ansatte og være sikker på at de bærer visjonen videre til de ansatte de igjen har ansvar for. Målet hans er at han til slutt vil være overflødig, og at organisasjonen vil kunne fungere slik han ønsker, uten ham som leder. Samtidig som han har en tanke om å bruke mest tid med ansatte, tar han seg likevel tid til å

forkynne og undervise for elevene, spesielt på allmøtene på fredager. Når han forkynner, kan han bruke buktalerdukke, ta fram barn som eksempler, han samtaler og tuller med barna, bruker bilder og uttrykk som de forstår, og snakker om tema som er relevante for dem.

De driver senteret gjennom inntekter fra skoleavgiftene i tillegg til at de får økonomisk støtte fra privatpersoner i flere land gjennom kontakter lederne har skaffet seg over de årene de har drevet organisasjonen. Til tross for bidrag fra utenlandske donorer møter de stadig økonomiske utfordringer fordi inntekten ikke er stabil. Joseph, grunnlegger, peker ut dette som den største utfordringen de har. Mange barn på senteret har ikke familie som kan betale skoleavgiften og det er varierende hvor mye penger som kommer inn fra utenlandske givere. I perioder fører dette til blant annet utsettelse av lønninger til ansatte, utsettelse av arbeid med sikring av skoleområdet, og lite variasjon i maten som serveres til barna. Samtidig hindrer ikke ustabiliteten i økonomien pågangsmotet, engasjementet og viljen til å starte nye prosjekter. Etter at jeg reiste derfra har organisasjonen startet å bygge et seks etasjers bygg på skoleområdet som ikke er i nærheten av ferdig finansiert, og de drømmer om å kunne tilby universitetsutdanning til elevene.

### **Rekruttering og oppdragelse av barna**

Elevene på senteret består av ca. 30% barn fra greit økonomisk stilte familier som selv betaler skoleavgiften. De resterende 70% er foreldreløse eller såkalte «trengende» barn som kommer fra familier med få eller ingen midler til å kunne betale skolegangen til barna. Joseph, grunnlegger, begrunner denne modellen med at de trengende barna skal føle seg likestilt med «vanlige» barn, og at miksen av barn fra ulike samfunnslag kan øke selvtilliten til de trengende barna gjennom at de ser at de ikke er annerledes eller dårligere enn andre barn selv om de er fattige.

Elevene blir rekruttert på flere måter. De foreldreløse barna har vokst opp i organisasjonens omsorg fra de var babyer og er da automatisk tatt inn som elever gjennom hele skoleløpet. Barn med familie kan bli oppmeldt ved at foreldre eller slektninger kommer til skolens kontor og søker om å få barnet registrert, andre barn blir registrert når for eksempel ansatte eller andre som kjenner organisasjonen har sett barn med behov og melder fra om det til de ansatte på kontoret. Et eksempel er en elev som ble observert sammen med sin tydelig fattige mor på gata av en av de ansatte på skolen. Moren satt og tigget mens det lille barnet gikk rundt henne. Personen meldte fra om dette til skolen, og de ansvarlige for rekruttering samlet den informasjonen de trengte om barnets familie og bakgrunn, og fikk så tillatelse av moren til å ta barnet inn som elev. I slike tilfeller dekker skolen så godt som alle utgifter. En

tredje måte barn blir rekruttert på er gjennom kontakter organisasjonen har i flere etniske grupper i nord-Tanzania. Gjennom disse kontaktene, som i hovedsak er kristne pastorer i områdene, får de hvert år et barn som begynner på skolen fra hver etniske gruppe. Dette er etniske grupper som for eksempel Hadzabe, Sonjo og Masaai. Barna som blir tatt inn på skolen er rundt 5 år og begynner i nursery-klassen. De kan som oftest bare stammespråket sitt og må i tillegg til å venne seg til alt som er nytt på internatskolen, lære seg to språk – kiswahili som hovedsakelig snakkes på fritiden og engelsk som er obligatorisk på skolen. Grunnen til at de aktivt oppsøker disse etniske gruppene og rekrutterer barn derfra er blant annet fordi «selv utdanning er ikke viktig for dem. Ikke en gang regjeringen har nådd ut til dem, så vi har bestemt oss for å gå til de stedene og ta barna» (Grace, daglig leder) I tillegg til å sikre utdanning for disse barna, handler det om beskyttelse for noen av dem, spesielt jenter. «Noen av barna du ser her, hvis de ikke var her hadde de vært gift nå. Visste du det? De ville vært gift, så det er verre for de å være hjemme. Så på en eller annen måte er det beskyttelse for mange av barna å være her» (Joseph, grunnlegger). Organisasjonens ledelse har bestemt at de bare tar inn barn i alderen førskole til første klasse (ca. fem til syv år) fordi de ønsker å forme barna etter et kristent verdenssyn og regler. De mener eldre barn som kommer inn kan ha dårlig innflytelse på barna som er på skolen på grunn av den oppdragelsen og innflytelsen de har fått andre steder, ofte fra tøffe familie- eller skolehverdager. Det å kunne forme barna slik organisasjonen mener er best, er en god og viktig mulighet som flere av informantene nevner i intervjuene.

Flere av informantene påpeker utfordringene med at mange av barna har vanskelige familiebakgrunner. Noen har blitt forlatt av sine foreldre, og står uten familie, andre kommer fra svært utfordrende familier med misbruk, prostitusjon, alkoholmisbruk eller forsømmelse. Esther, lærer, mener man kan dele barna på senteret inn i tre kategorier: de uten foreldre, de med foreldre som bryr seg og de med foreldre som ikke bryr seg. De som jobber tett på barna beskriver utfordrende situasjoner hvor behovet for oppfølging er stort, men ressursene og tiden begrenset.

*For noen ganger finner du at et barn viser noen sider hvor du vet at denne typen oppførsel kommer av at de ikke har hatt noen som lærte dem ting fra de var veldig små. Og det er noen ting som de ikke gjør som de som har foreldre gjør.*

*(Neema, lærer)*

Samtidig peker flere av informantene på de forandringene som skjer i disse barna gjennom årene de er på skolen. Gjennom å være utholdende, å stadig fortsette å vise kjærlighet og

veilede barna, opplever flere av informantene å se endringer i oppførselen og innstillingen til barna. Dette er for flere en motiverende faktor.

I tidsperioden jeg gjennomførte mitt feltarbeid var det stort fokus på hvilke ord som ble formidlet til barna. Chloe, misjonær og leder for den åndelige siden av arbeidet, poengterer viktigheten og effekten av å tale positive og oppbyggelige ord til barn og ungdommer, og at de på grunn av dette ser muligheter og potensiale for sin egen framtid. «Noen ganger sier noen negative ting til dem, men i all hovedsak får de ganske positive ord, og de snakker stadig om at de er 'hodet og ikke halen'. Så de ser mulighet, de ser potensiale» (Chloe, misjonær). Videre forteller hun om at flere av de eldre studentene trekker linjer mellom den åndelige og den akademiske opplæringen de har fått, og sier at den suksessen de opplever i den akademiske utdannelsen, har sammenheng med den åndelige opplæringen og utviklingen. Arbeidet med den åndelige oppdragelsen ledes av Chloe, og innebærer flere ting i løpet av uken. For det første har denne avdelingen ansvar for bibelundervisning som fag i skolen når administrasjonen ikke har klart å skaffe lærere i emnet. Fire dager i uken er det morgensamling med enten bønn, lovsang eller andakt. Her både underviser eller leder ansatte samlingene, men noen morgener må elevene ta ansvar selv. Dette skyldes ofte at lærere kommer for sent på jobben. Jeg kom inn i klasserommet til 1.klassen en morgen, og der var det ingen lærer tilstede, men de unge elevene ledet hverandre i lovsang og tok initiativ til å be for ulike ting, alt fra en lærer som var syk til land i verden de hadde snakket om i barnekirken søndagen før. Hver fredag er det allmøte på skolen og da rigger lovsangsbandet fra ungdomsskolen opp lydsystemet og leder ca. 20 minutt med lovsang hvor barn, ungdom og ansatte er med og synger og danser. Etter det er det som oftest en andakt i tillegg til utdeling av utmerkelser for den siste uken. Her blir elever fra begge skolene tatt fram og premiert for prestasjoner som god akademisk innsats, god framgang eller lignende. I helgen er det rolig på senteret. De fleste ansatte har fri, med unntak av en lærer som blir kalt «TOD» - teacher of the day. Denne læreren har ansvaret for alle barna hele lørdag og søndag. Lørdag er derfor en dag det ikke skjer så mye. På søndags morgen reiser de fleste ungdomsskoleelevene i kirken som lederen for organisasjonen er pastor i, og barneskoleelevene er hjemme på internatområdet. Misjonæren arrangerer barnekirke for dem hver søndag, og har bibelundervisning, lovsang og ofte en aktivitet av et slag under et stort mangotre. I helgen tilrettelegger misjonæren også for frivillig kristent utadrettet arbeid for ungdomsskoleelevene som man binder seg til å møte opp på hver eller annenhver helg. Ungdommene har mulighet til å bli med på ungdomsfengselsbesøk, hvor de forkynner, samtaler og bruker tid med barna og ungdommene



som er der. De har også mulighet til å være med som ungdomsledere i barnekirka på søndager, og den siste muligheten er noe de kaller «treasure hunting<sup>15</sup>» i sentrum av byen de bor i. Da reiser de til sentrum og spør Gud om hvem de skal snakke med, be for eller hjelpe. De har ofte endt opp med å be for hjemløse på gata, be for syke på sykehus, og har opplevd mange ting som Chloe forteller har inspirert og styrket både hennes egen og ungdommenes tro. Med 300 elever, og med mange drømmer og tanker for hva de skal gjøre i denne delen av organisasjonens arbeid, er det mangel på voksne ledere, og dette er noe Chloe utpeker som en utfordring.

Barna bor på sovesaler med jevnaldrende elever, gutter og jenter separert. To voksne arbeidere bor på hvert internat og tar vare på barna, med unntak av perioder hvor organisasjonen ikke har klart å rekruttere nok arbeidere, da har det bare vært en. Disse omsorgspersonene har ansvar for renhold, at barna steller seg og holder orden, vasker klær og har en samling med litt lovsang og bønn hver kveld før de legger seg. I tillegg bor flere av de ugifte, ofte yngre, lærerne på egne rom i internatbyggene, og har ansvar for sikkerhet og oppdragelse av elevene på sitt internat. Skoledagen starter klokken 07:30 med morgensamling enten ute på fellesområdet, eller fordelt i klasserommene. Samlingen inneholder som oftest lovsang, andakt eller bønn eller er en «militærparadetrening» som alle tanzanianske skoler har. Undervisningen starter klokken 08:00 og slutter ca. klokken 16:00. Barna får alle måltid servert på skoleområdet og de har selv ansvar for å vaske tallerkener og kopper etter de er ferdig å spise. I tillegg er barna satt opp i en turnus hvor de har ansvar for servering av mat, å hjelpe til på kjøkkenet eller å vaske ulike deler av skoleområdet.

Bruk av fysisk straff som middel i oppdragelse er relativt vanlig i Tanzania, og foreldre og lærere bruker ofte stokker for å slå barn som har vært ulydige. På barnesenteret er dette derimot ikke lov. Den eneste som til nøds kan bruke fysisk avstraffelse er assisterende rektor som har ansvar for oppfølging av barnas oppførselen. Til tross for at det ikke er lov å bruke vold observerte jeg at flere lærere gikk rundt med stokker, ofte brukt for å peke på ting på tavla, men kanskje også noen ganger brukt som en trussel mot barna. I tillegg så jeg mange barn som brukte stokker de hadde funnet på bakken i lek, og noen ganger for å «kontrollere» andre barn. Om lærere så at noen av elevene gikk rundt med stokker fikk de beskjed om å kaste de fra seg.

---

<sup>15</sup> «Skattejakt»

Flere av informantene har poengtert at de ansatte blir som foreldre for elevene i tiden de bor på skolen. Winnie, rektor, forteller at det er forskjell på hvor godt de ansatte håndterer den rollen. De som selv er foreldre tar det mer naturlig enn de som er yngre og uten egen familie. Neema, lærer, forteller at hun er ukomfortabel med å bli kalt mor på grunn av sin unge alder, hun omtaler heller relasjonen til barna som venner. Winnie, rektor, på sin side stråler når jeg spør om hun er som en mor for dem, og sier hun opplever seg kalt til å ta vare på barn på denne måten. Esther, lærer, viser stor omsorg for barna på skolen, og forteller at hun er som en mor både utenfor og noen ganger i klasserommet. En mannlig lærer presenterte sin klasse som «mine sønner og døtre» da jeg kom bort til dem når de satt ute i skyggen av et tre og jobbet med skolearbeid. Joseph sier «vi bekjenner og tror at man kan ikke erstatte foreldrene, men vi har skapt en hjemme-atmosfære hvor vi har blitt som fedre, vi har blitt som mødre for disse barna. Og det er derfor de virkelig føler seg hjemme» (Joseph, grunnlegger).

Grace forteller at

*... hvordan lærere forholder seg til barn her [på barnesenteret] er ganske annerledes enn hvordan barn blir behandlet andre steder ... noen steder er lærer-elev-forholdet preget av distanse. At barn snakker til deg, er glade og smiler, og at man noen ganger klemmer, det er ikke vanlig i Tanzania ... relasjonen er mer formell andre steder. Og noen vil føle at om et barn er veldig nær dem, da vil de fleste voksne føle: «dette er ikke rett».*  
(Grace, daglig leder)

Jeg observerte flere lærere som var fysisk nær elevene gjennom klemmer, en trygg hånd på skulderen, de tok dem på fanget og lignende. Jeg så også, og da spesielt på ungdomsskolen at flere av elevene var veldig trygge på lærerne, de snakket, smilte, tullet og lo sammen. Når jeg satt på lærerrommet på ungdomsskolen kom det stadig inn elever for å slå av en prat eller bare spørre om ting. I samtale med en tidligere elev på 20 år, utpekte hun spesielt lærer-elev-kontakten som noe som betydde mye for henne. Hun opplevde at lærerne også var venner som det var lett å tilnærme seg dem.

### **Barns verdi og posisjon i samfunnet**

Det er mange faktorer som bestemmer hvordan barn blir sett på i ulike samfunn. Tanken om hva barndom er og hvor lenge den skal vare, i tillegg til hvilke rettigheter barn skal ha varierer fra samfunn til samfunn, og det varierer også i stor grad innenfor et land som Tanzania. Gjennom flere av intervjuene kommer det fram at hvordan man ser på barn og oppvekst i Tanzania varierer både mellom ulike etniske grupper, men også mellom familier uavhengig av hvor i landet og hvilke samfunnslag de kommer fra. Flere av informantene påpekte spesielt at

det kom an på om barnet kom fra en kristen familie eller ikke, og om de kom fra tradisjonelle etniske grupper eller ikke. I følge Winnie, rektor, blir jenter i noen tradisjonelle samfunn verdsatt mindre enn gutter, og det eksisterer store forskjeller i rettigheter og muligheter mellom jenter og gutter, hvor ofte gutter blir favorisert over jenter. Det er også en risiko for unge jenter å bli giftet bort, noe som ofte fører til at de ikke får tilgang til utdanning. Joseph, grunnlegger, og Grace, daglig leder, forteller at dette er noe organisasjonen er med på å forhindre og er et samfunnstrekk som de ønsker å være med på å endre gjennom å ta inn barn fra ulike tradisjonelle etniske grupper. Under mitt feltarbeid observerte jeg at mange av barna, og spesielt noen jenter, snakket lavt og unngikk blikk-kontakt i samtale med voksne. Dette fortalte Winnie, rektor, kunne ha sammenheng med den kulturen de kommer fra, hvor barns stemme ikke er viktige, og spesielt ikke jenter. Hun har sett at jentene fra denne type samfunn, gjennom tiden de er elever på barnesenteret, kan lære at de også kan ha en posisjon og stemme i samfunnet. Dette kan skje gjennom at de ser hvordan de kvinnelige ansatte som jobber i organisasjonen lever: Disse kvinnene er ikke redde for å snakke høyt og tydelig, de har lederposisjoner i organisasjonen og viser slik et alternativ til det jentene har sett hjemme i samfunnene de kommer fra. Esther, på sin side fortalte at grunnen til at mange av barna snakket så lavt var at de var redd for å si noe feil på engelsk. Spesielt noen av elevene på barneskolen hadde mangelfulle engelskkunnskaper, og hadde samtidig ikke lov til å snakke kiswahili under skoledagen.

Senteret tar vare på flere foreldreløse barn. Neema, lærer, nevnte at i Tanzania gir mange pårørende heller bort foreldreløse barn til organisasjoner istedenfor å ta vare på barnet innad i familien fordi «det er så mange problemer med oppførselen deres». Å være foreldreløs kan for mange oppleves stigmatiserende og begrensende, noe Joseph, grunnlegger, ønsker å motarbeide. For ham var det viktig å ikke kalle barna for foreldreløse, men heller «elever på en kristen skole». Han vil at de ikke skal tenke på internatskolen som et barnehjem, men som et hjem og at de er familie. En av måtene de ønsket å motarbeide opplevelsen av diskriminering for de foreldreløse barna var blant annet med å ta inn elever på skolen fra ulike bakgrunner.

*Vi ville ikke at barna skulle føle at «vi er foreldreløse, vi er knuste, vi har ingen håp». Så vi ville ha en del av barna som er velstående, slik at når de kommer sammen så føler ingen at de er bedre enn den andre. De har på seg uniform, og når du kommer kan du ikke se hvem som er foreldreløse og ikke. Vi følte at det var den beste måten å løfte selvfølelsen til disse barna.*  
(Joseph, grunnlegger)

Det kom også fram at barn mange steder i Tanzaniansk kultur ikke blir sett på som viktige å investere i, bruke tid på, og bli formidlet til på «sitt nivå». Dette er noe organisasjonen aktivt ønsker å endre på. Grace pekte ut dette som en av de tingene hun setter størst pris på med organisasjonen. Hun liker måten de øker bevisstheten om barn, hvordan de elsker barna og driver et kristent barnearbeid. Hun sammenligner det organisasjonen gjør med vanlig praksis, også i kristne sammenhenger i Tanzania.

*Du vet, det er ganske annerledes i Tanzania sammenlignet med mange andre land. Kristent barnearbeid er ikke noe folk synes er viktig. De føler ikke at barn er viktige. De føler barn er mindre verdt, de er bare en mindre gruppe. Så (org.) har bidratt med å skape bevissthet til nasjonen og også andre deler av verden når det kommer til hvordan man oppdrar barn, elsker barn og driver kristent barnearbeid. Det er dette jeg elsker, spesielt når de kombinerer det med kristendom, kristen utdanning.*

*(Grace, daglig leder)*

Flere av informantene er glade for å kunne tjene barna som blir gitt vekk av familiene sine og sett ned på av samfunnet. Flere henviser til bibelen, Gud eller troen som en motivasjonsfaktor i dette. Neema, lærer, forteller at hun er takknemlig for å få gjøre et arbeid som «Gud selv ville ha gjort». Hun referer til bibelen hvor Gud sier han vokter over de trengende og de foreldreløse, og ser på jobben som en måte hun kan tjene Gud.

*Så å ha denne muligheten til å være med dem, det føles så bra å få muligheten til å delta i å tjene Herren, spesielt med denne gruppen mennesker som er så isolerte, ikke elsket av deres egne familier og samfunnet. Det er som om de har blitt isolert, det er ikke mange folk som liker foreldreløse på grunn av måten de oppfører seg på, så jeg ser det som en mulighet til å tjene Herren.*

*(Neema, lærer)*

Det kom også fram at ungdommer ofte blir sett ned på og stemplet som «good for nothing»<sup>16</sup>. Det kom fram i intervju med Chloe, misjonær, og noe jeg selv hørte ungdommene i ungdomsfengselet fortelle når jeg var med en gruppe fra ungdomsskolen på besøk der. Mange ungdommer har blitt fortalt av voksne at de ikke er verdt noen ting, at de bare er til bry og at de ikke kan bli noe i framtiden. For Winnie, rektor, er det viktig at man heier fram de unge istedenfor å trykke dem ned, og at de ansatte i organisasjonen kan fortelle ungdommene at de er viktige og kan bety en forskjell både her og nå, og i framtiden. Chloe, misjonær, er opptatt av å bruke ord som bygger opp, og gi ungdommene en sjanse uavhengig av hva de har gjort i fortiden, eller hvilken bakgrunn de kommer fra. Dette ser hun i arbeidet organisasjonen gjør

---

<sup>16</sup> Ikke duger til noe

der elevene blir oppmuntret til å tenke stort om potensialet for fremtiden deres, uavhengig av hvilken bakgrunn de kommer fra.

*Jeg tror jeg, det jeg elsker mest er måten de drømmer store drømmer med Gud. Du kan snakke med andre barn i Tanzania og de har ikke store drømmer, de vet ikke engang hva de vil bli når de blir store. Så jeg elsker at de blir oppmuntret til å ikke se livet, ikke se fremtiden sin basert på begrensningene eller det som skjedde i fortiden deres. De blir oppmuntret til å se at livet tilhører Gud, og fordi Gud er en stor Gud, så ser de ikke begrensningene som jeg tror andre barn kanskje kan se.*

*(Chloe, misjonær)*

Hun ønsker at ungdommene skal vite at de er viktige her og nå, og at de kan gjøre en forskjell der de er, med de egenskapene de har, samtidig som at de kan drømme stort og ha tro på at de kan gjøre store ting i fremtiden med Guds hjelp.

### **Motivasjon**

Organisasjonen har 38 ansatte og hvem som helst kan søke jobb i organisasjonen. For å bli ansatt krever ledelsen at personen er evangelisk kristen. Dette blir sjekket opp av de som ansetter gjennom kontrollspørsmål i intervjuet. Grunnen til dette kravet, er at organisasjonen ønsker at skolene ikke bare skal gi akademisk utdanning, men også åndelig og moralsk utdanning. Derfor ønsker de å ha kontroll på hvem som har innflytelse på barna.

*Vi er en kristen organisasjon, og vi vil, vi gjør det veldig klart at vi er en kristen organisasjon og å oppdra barn på en kristen måte er første prioritet. Vi kan ikke forvente at en muslim skal oppdra et kristent barn. Vi kan ikke forvente at en person som ikke lever et kristent liv skal påvirke noen til å leve et kristent liv.*

*(Joseph, grunnlegger)*

Det er derfor innforstått at alle jeg har intervjuet er kristne, og det kommer tydelig fram i intervjuene hvor mange spørsmål blir besvart ut fra et kristent verdensbilde. Som for eksempel når Winnie forteller om hva som motiverer henne til å jobbe i organisasjonen:

*Som en kristen vet jeg planen Gud har for barna. Og vi er Guds tjenere, vi er Guds hender og Guds føtter som brukes for å forme barna, eller å gjøre det Han vil med livene til barna. Ja, så uansett hva man gjør, gjør man for Herren. Du gjør det ikke bare på grunn av sjefen, eller noen som sitter på toppen, men du gjør mer enn det. Når sjefen ikke er der vet du at det er en annen sjef som ser og som dømmer rettferdig og som kan lønne deg. Så det er det jeg tror på.*

*(Winnie, rektor)*

Hva de ulike informantene velger å fokusere på når jeg spør om motivasjon har vært varierende. For Neema, lærer, var det en jobbmulighet som åpnet seg uten at hun hadde planer om å jobbe der på forhånd. Hun forteller at motivasjonen har endret seg over de årene hun har jobbet der, og at den nå i større grad er forankret i hennes tro og moral, i tillegg til at hun opplever senteret som et åndelig hjem hvor hun selv vokser og føler seg komfortabel. Esther forteller at det å begynne å jobbe på en kristen skole var viktig for henne, og at omsorgen hun har til barna er en viktig motivasjon.

*Det som motiverer meg er å se framgang i ett barn. Et lite steg. Så mange ser på tallene fra eksamener og er skuffet over resultatet, men da sier jeg til dem: du så ikke hvor dette barnet var og hvor det er nå – det er faktisk en framgang i dette barnet.*

*(Esther, lærer)*

Joseph, grunnlegger, forteller at hans motivasjon for å starte organisasjonen var å kunne investere i livene til barn, og se at livene deres blir forvandlet. Chloe, misjonær, opplevde seg ledet av Gud til organisasjonen, og blir motivert av å oppleve at Gud leder henne i arbeidet, av å se positive endringer i barna, og at de vokser i tro og frimodighet. Graces, daglig leder, motivasjon var og er fortsatt å kunne hjelpe de trengende i lokalmiljøet, noe hun brenner for. I tillegg har hun en opplevelse av at hun er kalt av Gud til å jobbe med det hun gjør, og at hun kan tjene Gud på denne måten. Winnie, rektor, motiveres av at det er en kristen skole og at man har frihet til å undervise om bibelen. Hun mener en oppdragelse med kristne verdier og moral er et godt utgangspunkt for voksenlivet. Hun opplever glede og stolthet over å se den positive utviklingen i barna og ungdommene gjennom årene de er der som elever. Andre lærere jeg snakket med og observerte var motivert hovedsakelig av at det var en jobb som ga inntekt, og så på stillingen som en mellomstasjon på veien videre mot en lærerkarriere i statlig drevne skoler. Dette var som oftest lærere som hadde vært ansatt i en kortere periode. Flere av de ansatte opplever glede og stolthet av å se de positive forandringene som skjer i elevene, samtidig som de også opplever store utfordringer i oppførselen mange av barna har på grunn av de tøffe familiebakgrunnene de kommer fra. Samtlige av informantene nevner Gud og tro som motivasjon for at de stadig jobber i organisasjonen. Noen nevner personlige grunner som å være del av et godt fellesskap og opplevelsen av åndelig vekst og å høre hjemme. I tillegg forteller flere av de unge ansatte at de har lært og vokst mye, både trossmessig og om hvordan man forholder seg til barn, den tiden de har jobbet der.

## Visjon

I følge hjemmesidene til organisasjonen ønsker de å utslette fattigdom gjennom utdanning. Et av organisasjonens motto er: «the heart of education is education of the heart»<sup>17</sup>. I følge Grace, daglig leder, handler hjertets utdannelse om «den typen kunnskap som forandrer noen helhetlig, ikke bare sinnet». Deres visjon er «to be a place where world transformers are transformed». De ønsker å investere i barns liv og se livene deres forvandlet slik at de kan forvandle miljøet de er i etter endt skolegang. Slik vil barna, ifølge flere av informantene, være med på å forvandle Tanzania og verden.

*Og etter de er ferdig på skolen, etter de har vært her tror vi at uansett hvor de er, om det er i USA eller i arabiske land eller hvor som helst, vil de forandre medstudenter, venner eller samfunnet på grunn av det vi har gitt inn i deres liv. Vi lærer dem, vi inspirerer dem, vi forteller dem at det er målet. Så uansett hvor de går, går de som ambassadører for Guds rike. De skal ikke bli forandret av verden, men heller bli brukt som instrumenter til å forandre verden ... Vi tror at litt etter litt, i ethvert resultat som kommer ut av organisasjonen finnes det noen som vil bli ledere i denne nasjonen. Toppledere og ledere i hver sektor.*

*(Winnie, rektor)*

Chloe, misjonær, har sett visjonen i praksis gjennom flere intervju og samtaler hun har hatt med noen av de eldre elevene som vitner om at livet deres har blitt forvandlet gjennom årene de har vært elever i organisasjonen. Hun peker ut en avgangselev som selv fortalte at:

*«... dette er hvordan jeg var når jeg kom, dette er bakgrunnen jeg hadde, og dette er hvordan jeg har forandret meg. Dette er hvordan jeg ser verden nå, og dette er hvordan jeg ser framtiden min. Så du vet, jeg brukte å tro jeg bare kunne bli en pastor, men nå ser jeg at det er så mange ting jeg kan bli».*

*(elev gjengitt av Chloe, misjonær)*

Videre forteller hun at organisasjonens modell handler om at elevene skal bli «verdensforvandlerne», og dette har hun sett skje i denne gutten gjennom at han har hatt flere muligheter til å tjene, spesielt i lederposisjoner. Disse erfaringene tar han med seg videre hvor enn han går. Chloe påpeker at disse erfaringsmulighetene er like for alle elevene, men det er ulikt hvem og hvor mange som benytter seg av dem

Både Joseph, grunnlegger, og Grace, daglig leder, ønsker at organisasjonen skal være med på å skape bevissthet rundt og endre synet på barn i Tanzania. Dette skjer ifølge dem på fire måter. For det første underviser de andre instanser som for eksempel kirker og andre

---

<sup>17</sup> Hjertet med utdannelse er hjertets utdannelse

organisasjoner om temaet. For det andre ønsker de at måten de lever på kan være eksempel til etterfølgelse. Dette kommer fram i intervju med Joseph når vi snakker om hvordan han er med på å forandre tankegangen i kristne sammenhenger.

*... du skjønner, da jeg var biskop, forventet ikke folk at jeg skulle fortsette å jobbe med barn. Fordi «du er biskop», ikke sant, og når jeg kom med buktalerdokka mi og talte foran barn, alle disse barna som de da ser forteller dem at man kan være en voksen og elske barn. Du kan være en voksen, du kan ha en posisjon og fortsatt være lav på nivå med barn, snakke deres språk også videre. Jeg snakker med dem på en måte, jeg lærer dem, jeg leker med dem.*

*(Joseph, grunnlegger)*

Den tredje måten de er med på å forandre måten man ser på barn er, ifølge Joseph, ved at mennesker som enten er innom arbeidet deres i kortere eller lengre perioder, eller som ser arbeidet utenfra, blir inspirert av det. Den fjerde er gjennom barna som er elever på internatskolen. Samtlige av informantene snakker om elevene som potensielle framtidige ledere i Tanzania, og uttrykker tro på at de kan gjøre en forskjell.

*Og du vet, hvis de [elevene] senere starter i jobber og er i lederskapet, i høye lederskapposisjoner, så vil de ha en god innflytelse på resten fordi ledere har innflytelse. Og de fleste, mange mennesker her i Tanzania har det ikke bra på grunn av lederne sine, eller på grunn av hva de har blitt opplært til.*

*(Grace, daglig leder)*

Grace forteller videre at hun ser mange flinke tanzanianere i landet i dag, men mener problemet er «at de ikke har gudsfrykten i hjertene sine, de lever bare for seg selv, for sitt eget liv, for sine egne egoistiske motivasjoner. De bryr seg ikke om andre». Hun utpeker denne mangelen på gudsfrykt som grunnen til at det er så mye korrupsjon i Tanzania, og mener elevene på skolen får selvtillit og blir istandsatt til å forvandle landet sitt gjennom lederposisjoner på en gudfryktig måte gjennom tiden i organisasjonens omsorg, og på denne måten kan være annerledes enn mange av dagens ledere i Tanzania som gjør jobben sin med et egoistisk utgangspunkt. Grace håper at elevene gjennom den helhetlige «utdanningen av hjertet» de får på skolen kan tjene sine medborgere og ikke bare seg selv gjennom de potensielle posisjonene de får i framtiden.

For Joseph, grunnlegger, er den formelle og kristne utdanningen som blir gitt på skolen et instrument for å oppnå visjonen. For ham handler det om at barna kan vokse opp til å bli mennesker forvandlet av det de har mottatt i tiden de har vært elever på skolen. Målet er at de



blir mennesker man kan stole på, som ikke tar imot bestikkelser, er borgere som kan være en del av de som styrer landet og som løfter nasjonen i utvikling. I tillegg ønsker han at de kan være mennesker man kan stole på med penger og som folk kan stole på med sin ektefelle og med sine barn. Han sier det handler om å istandsette barna her og nå for det som kommer i framtiden, og bruker uttrykket «children empowerment» for å beskrive dette. I følge Joseph er det å forvandle liv det viktigste arbeidet organisasjonen gjør, og han føler de har oppnådd det: «Ja, jeg kan virkelig si at hvis jeg dør i dag, vil jeg dø fornøyd. Jeg vil kunne si at jeg har sett mye forvandling». Han forteller videre om en tidligere elev han møtte samme dag som intervjuet, og som det går bra med. Hun er student i Dar Es Salaam og gjør det bra både åndelig og akademisk. Hun er ifølge ham et godt eksempel på at arbeidet de har gjort har fungert etter visjonen.

Et annet motto organisasjonen har, er “to grow, to glow and glorify God<sup>18</sup>”. De ønsker å se at barna opplever personlig, akademisk og åndelig vekst, og at de som en følge av dette skal stråle og gi æren til Gud for forvandlingen som har skjedd. Winnie, rektor, forteller at hun har sett dette skje i mange av barna. Hun sammenligner elevene fra de første dagene når de kom til skolen hvor de var beskjedne og stille og hvor det var mye de ikke fikk til, og til de mot slutten av ungdomsskolen er selvstendige og gjør det bra i de fleste områder, både akademisk, moralsk og åndelig. Det gjør henne stolt å se at de har vokst. På spørsmål om Winnie har vært med på å realisere dette mottoet, sier hun:

*Ja, fordi i alt vi gjør må vi være fokuserte og ha en mening eller et mål. Hvorfor gjør vi det vi gjør, og hvordan burde vi gjøre det bedre? Så hele tiden må vi stille oss selv det spørsmålet og man vokser og man gjør ikke bare hva som helst fordi andre gjør det. Man må be og spørre Gud om hjelp og flittig gjøre det.*

*(Winnie, rektor)*

Winnie påpeker at organisasjonen ikke bare bryr seg om utdannelsen barna får, men at de tenker helhetlig om tiden barna er hos dem. På spørsmål om hva elevene får på denne skolen sammenlignet med en vanlig ikke-kristen skole svarer hun:

*De får mye! Fordi hos en ikke-kristen skole fullfører de bare sin plikt, som å fylle dem mentalt. Men her behandler vi dem på en helhetlig måte. Mentalt, følelsesmessig, oppførsel, moral, fysisk. Vi ivaretar alle områder av deres liv. Og vi gir de ikke bare en utdanning, vi inspirerer de også til å kjenne den enkeltes gudgitte gaver, og hvordan de kan bruke de gavene.*

*(Winnie, rektor)*

---

<sup>18</sup> Å vokse, å skinne og å ære Gud

Flere av informantene uttalelser samsvarer med dette. De påpeker at utdannelsen elevene får er mer helhetlig enn «vanlige» skoler i Tanzania i den forstand at de på barnesenteret har omsorg for alle deler av barnas liv, ikke bare det akademiske. De har heller ikke bare tanke for det som skjer i tiden de er elever på skolen, men tenker langsiktig.

## Del 5

### DRØFTING AV FUNN

I del 4 har jeg presentert de ansattes oppfatning av sin virkelighet og de utfordringer de møter i hverdagen på barnesenteret. Som deltagende forsker ble jeg preget av møtene med disse oppriktige og engasjerte menneskene som jeg jobbet sammen med og opparbeidet tillit til i nesten to måneder. Jeg opplevde at jeg fort opparbeidet tillit til informantene, og at de åpnet seg for meg i intervjuene og turte å dele av sine tanker og følelser. Det å komme så nær de man gjennomfører en forskningsundersøkelse hos, kan både åpne for og begrenset mine tolkninger og analyser. Når jeg skulle analysere funnene var det viktig å ta et steg tilbake fra den nærheten jeg opplevde til stedet og informantene. På den måten søkte jeg å oppnå en analytisk distanse. Jeg ønsket å belyse funnene på en respektfull måte ovenfor organisasjonen som tok imot meg. Samtidig ønsket jeg å løfte det jeg hadde sett og hørt til et høyere analytisk nivå ved hjelp av teorien presentert i del 2. Da var det nødvendig å stille kritiske spørsmål til funnene.

I denne delen vil jeg drøfte ulike deler av funnene opp mot de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for i del 2. Jeg begynner med å drøfte ulike aspekter rundt *utdanning og barns rettigheter*, så vil jeg diskutere rundt inntrykket jeg har av at å jobbe på barnesenteret er *mer enn en jobb*, videre vil jeg undersøke hva *forvandling* betyr i denne konteksten, og hvordan det ser ut for barna og de ansatte. Så vil jeg ta for meg ulike sider ved det at barna blir oppmuntret til å *leve for andre*, og til slutt vil jeg diskutere hvordan organisasjonen ønsker å *skape endring* i samfunnet.

#### **Utdanning og barns rettigheter**

Sett fra et globalt nivå kan barns rettigheter være velformulert teori, statistikk og vedtekter som skal ratifiseres. På lokalt nivå, derimot, finner man enkeltindivid som aldri har hørt om noe som heter rettigheter, som aldri har sett noen i sin landsby fullføre mer enn barneskole eller som har vokst opp med å spise søppel og sove på gata. Dette er historier som er representative for flere av barna på barnesenteret i min studie. Et interessant spørsmål er om barnesenterets arbeid har sammenheng med globale prosesser i praksis, og om de er med på å sikre barns rettigheter, hovedsakelig gjennom utdanning, men også på andre måter gjennom arbeidet de gjør.

Organisasjonen har et mål om å redusere fattigdom i Tanzania gjennom utdanning.

Likevel er ikke den formelle utdanningen hovedmålet med arbeidet de gjør, men et verktøy for å oppnå visjonen som handler om å istandsette barna og ungdommene til å leve liv hvor de kan ta gode valg for seg selv, og ta vare på andre mennesker. Selv om de ønsker å se endring på flere plan i samfunnet gjennom elevene og arbeidet de driver, er utgangspunktet for arbeidet de driver en skole. Tilbudet de gir tar utgangspunkt i en tankegang om at alle barn er like mye verdt, og bør ha lik tilgang til utdanning uavhengig av hvilke samfunnsklasser de kommer fra, og er slik i tråd med barnekonvensjonen som sier at alle barn har rett til utdanning og bør ha like muligheter (OHCHR 1990), og FNs bærekraftsmål som ønsker å avskaffe kjønnsforskjeller i utdanning, og sikre lik tilgang til alle (FN-sambandet 2017c). Organisasjonen gir undervisning av høy kvalitet med engelsk som undervisningsspråk til fattige og foreldreløse barn fram til de er 18 år, og gir på en måte mer enn det som er forventet i barnekonvensjonen, og overholder FNs bærekraftsmåls ønske om god kvalitet på utdanning. Et tilbud om engelskspråklig undervisning til fattige barn er uvanlig i Tanzania, hvor skoler med engelsk som undervisningsspråk vanligvis har høye avgifter, og derfor kan ekskludere barn fra økonomisk dårlig stilte familier. Barnekonvensjonen fremmer utdanning som et viktig element i barns oppdragelse og forberedelse på voksenlivet, og dette er organisasjonen med på å gjøre. I tillegg kan arbeidet organisasjonen gjør gjennom å rekruttere barn fra etniske folkegrupper som har mindre eller begrenset tilgang til utdanning være med på å øke andelen barn i Tanzania som får utdanning. Det at de blir tatt vare på av organisasjonen og bor der hele oppveksten, sikrer at de får formell utdanning fram til de er 18 år. Risikoen for at disse barna ikke møter opp på skolen, og i noen tilfeller dropper ut vil sannsynligvis være større om de bor hjemme. Praksisen med å ta barn fra tradisjonelle samfunn på denne måten kan diskuteres, men med utgangspunkt i en tanke om at retten til utdanning er en universell menneskerettighet, og at alle barn skal ha like muligheter til utdanning, er arbeidet organisasjonen gjør med på å sikre at barnekonvensjonen blir opprettholdt.

Flere artikler i barnekonvensjonen poengterer at barns rettigheter blir utøvd i familiekonteksten, og at det er familien som har ansvaret for barna. Gjennom å drive internatskoler tar organisasjonen i stor grad over ansvaret som ifølge barnekonvensjonen tilhører foreldrene. De fleste av barna ser svært lite eller ingenting til foreldrene sine i løpet av et skoleår, og noen har ikke foreldre i det hele tatt. Mange av rettighetene som barnekonvensjonen gir barna blir sikret gjennom tiden de bor på barnesenteret. Samtidig blir barna og ungdommene i den samme settingen satt ut av familiekonteksten de ifølge barnekonvensjonen har rettigheter innenfor, og man kan spørre seg om de på denne måten teoretisk sett faller utenfor definisjonen av barndom på samme måte som kritikere av

barnekonvensjonen har påpekt skjer med gatebarn og barnesoldater (Ansell 2017, 217).

En av kritikkene barnekonvensjonen har fått er at de tar lite hensyn til den kollektive tankegangen familier har i land som for eksempel Tanzania. I The African Charter of the Child har vi sett at det ble spesifisert at barn har et ansvar overfor familiekonteksten de lever i, og at retten til deltagelse ikke er tatt med (Ansell 2017, 215). Det er forventet at familiemedlemmer skal sette familiens behov foran sine egne. Ved å drive en internatskole er ikke barna lenger i en tradisjonell familiekontekst i store deler av oppveksten, og hverdagen gir derfor mye større rom for selvrealisering enn de kanskje hadde hatt mulighet til om de bodde hjemme. Barnas liv på barnesenteret kan derfor befinne seg nærmere definisjonen av barndom som barnekonvensjonen beskriver, hvor barns deltagelse og stemme er et viktig element, og lenger fra rammen for barndom den afrikanske union tegner gjennom ACRWC. Ved å være satt ut fra familiekonteksten kan barna ha bedre muligheter til å forme sin egen framtid uavhengig av familien. Spørsmålet er om dette er et gode for barna. I en kultur hvor familietilhørighet og relasjoner er svært viktig, kan en for sterk individualisme bli tatt dårlig imot av storfamilien. Individualismen intensiveres gjennom at organisasjonen legger vekt på å fortelle elvene at de kan tenke stort om hvem de er og hva de kan gjøre både i nåtid, og i framtiden, og ta valg uavhengig av familien. Samtidig oppfordres de til å ikke bare tenke hva de kan få til for seg selv, men også tenke på hva de kan gjøre for å tjene sine medmennesker, hvordan de kan gi tilbake til de etniske folkegruppene og lokalsamfunnene de kommer fra, hva som er det beste for nasjonen Tanzania og hvordan de kan være gode forvaltere av ressursene som finnes i Tanzania. På den måten er ikke barnas og ungdommenes utdanning og oppdragelse en rendyrket individualisme, men heller et middel som kan brukes for kollektivets beste. Det kan allikevel være nyttig å problematisere at barna ikke får vokse opp i sin kulturelle familiekontekst, og det kan argumenteres for at utdanningen på denne måten undergraver kulturell integritet og kreativitet. Om det er slik at barnas oppdragelse og utdanning er nærmere opp mot barnekonvensjonens standard når de tas vekk fra sin kulturelle familiekontekst, kan man stille spørsmål ved rettighetenes universalitet om man ønsker å ta hensyn til kulturelt mangfold.

Totalt sett er organisasjonen med på å sikre de tre typene rettigheter i barnekonvensjonen: forsørgelse – gjennom å gi dem mat, utdanning og husrom; beskyttelse – gjennom for eksempel fravær av og beskyttelse fra barnearbeid, å bli giftet bort som barn, leve på gaten og å oppleve voldelige situasjoner, og delvis de siste rettighetene; deltagelse – gjennom studentlederskap og at de ansatte er tilgjengelige for innspill og tilnærmelser fra

elevene. Samtidig kan man spørre seg hvor mange av barna som hadde manglet noen av disse punktene om de hadde bodd med sin egen familie.

Jeg har tidligere poengtert at organisasjonen tilbyr *noe mer* enn bare formell utdanning. Både visjonen og mottoene handler om andre ting enn det som skjer i klasserommet, eller som kan måles i karakterer og prestasjoner. Organisasjonen blander formell og uformell utdanning gjennom klassisk skoleundervisning og formidling av tro og verdier gjennom blant annet andakter, bønn, lovsang, allmøter, ulike frivillige kristne tjenester elevene kan delta i og oppfølging av elever med utfordringer. I tillegg skjer størsteparten av barnas og ungdommenes sosialisering i hverdagen i klasserommet, skoleområdene og internatene. Organisasjonen har derfor ansvar for alle deler av læringen i hverdagen til barna og ungdommene. I utviklingsdebatten blir ofte utdanning sett på som den viktigste læringen, og den uformelle læringen og sosialiseringen har fått lite plass. Organisasjonens tilnærming derimot, virker å være motsatt. Her blir den formelle utdanningen bare et middel for å oppnå det de *virkelig* mener fører til utvikling – nemlig at barna blir forvandlet ved at de får «hjertets utdanning» og blir istandsatt til å ta vare på seg selv og andre mennesker. Dette skjer i stor grad gjennom den uformelle utdanningen utenfor klasserommene.

Ifølge Amartya Sen er mennesker selv ansvarlige for å ta valgene som bedrer egen situasjon, man må velge å utnytte mulighetene som finnes (Sen 2009, 511-512). Elevene på barnesenteret er under 18 år, og går man ut ifra menneskerettighetene som universelle er de derfor under beskyttelsen som barnrettighetene gir. Da blir spørsmålet om man likevel skal kunne stille krav til dem om å ta ansvar for de mulighetene som er gitt dem, og til å forbedre egen situasjon? Barna har blant annet rett til skolegang og rett til å få oppnådd sine potensial, men stilles det krav om handling til dem? Her er debatten rundt hvilket syn man har på barn nyttig. Er elevene hjelpeløse skapninger som trenger å bli ivaretatt og beskyttet, eller er de selvstendige individ som kan ta ansvar for egne liv? De forventningene og mulighetene som blir gitt til elevene gjennom de ulike frivillige tjenestene og lederposisjonene de kan ta på seg, sier noe om at organisasjonen legger til rette for deltagelse. En av kritikkene av barns rettigheter er nettopp denne kollisjonen mellom barns sårbarhet og rett til beskyttelse, og deres rett til deltagelse (Ansell 2017, 207-209). Elevene vil derfor ha ulike erfaringer og utgangspunkt etter endt skolegang basert på hvilke valg de selv har tatt når det kommer til å utnytte de mulighetene de har hatt på skolen.

På grunn av organisasjonens målsetting om å utslette fattigdom gjennom utdanning, kan man relatere den til humankapitalteorien. Humankapitalteorien ser på mennesker som

kapital man kan investere i og hente avkastning av i form av økonomisk framgang i nasjonen (Wells 2009, 98). Men der teorien ser på mennesker som kapital, og å gi dem utdanning som en investering for å oppnå utvikling, er menneskesynet til organisasjonen ganske annerledes. For dem er utdanningen et instrument for å oppnå utvikling, men det er ikke målet i seg selv. Det er barnas utvikling og istandsettelse som er målet. Dette innebærer at de blir oppmuntret til å stå på egne bein, ta egne valg, være i stand til å samhandle med omverdenen og tale imot når de opplever urett på egne og andres vegne. På denne måten kan oppdragelsen organisasjonen gir barna i større grad relateres til Amartya Sens utviklingsteori enn til humankapitalteorien (Sen 2009). For Sen er det ikke økonomisk vekst som er målet med utvikling. For ham er individenes frigjøring selve målet, det å kunne ta egne valg, realisere seg selv og oppleve at man har reelle valg til å leve slik man selv vil. Til tross for at elevene av en av informantene har blitt omtalt som «instrumenter» som skal forandre omgivelsene sine, opplever jeg ikke at de blir sett på som kapital som bare har verdi om de bidrar til utvikling gjennom økonomisk vekst i Tanzania. Gjennom årene de er elever på skolen får de se, høre og erfare at det er mer enn familiebakgrunn og sosial posisjon som definerer dem, og at det finnes større muligheter for dem i framtiden som de kan være med på å forme selv. De kan på denne måten være en del av å skape utvikling gjennom motivasjonen den økte friheten gir dem, om vi skal følge Sens tankegang. Barna blir ikke sett på som «human becomings» som først blir verdsatt når de er i lederposisjoner, eller velansette stillinger i voksen alder. «... vi fokuserer hele tiden på det motsatte, at de er veldig viktige akkurat nå. Vi venter ikke på at du skal bli en voksen!» (Chloe, misjonær). Elevene kan på denne måten i tråd med Freires frigjøringspedagogikk (Freire 2003) se muligheter både nå og i framtiden hvor de kan være med på å skape endring, fordi de selv har opplevd friheten fra en begrensende fortid, gjennom kunnskap om hvilken verdi og hvilke muligheter de har både nå og i framtiden. I tillegg har de fått en god utdanning som er et godt utgangspunkt og kan fungere som en døråpner i møte med jobbmarkedet. Samtidig er det en fare for at håpene elevene har for det de vil studere og bli etter endt skolegang ikke blir innfridd om samfunnsforholdene ikke ligger til rette. I et land med sårbar økonomi og arbeidsmarked som Tanzania er det ingen garanti for at det finnes jobber når ungdommene er ferdig utdannet. Læreren Eric delte sin bekymringen for jobbmuligheter i Tanzania. Han mente at mange av jobbene som krever høyere utdanning, som for eksempel ingeniørstillinger ofte blir gitt til kinesere, noe som er et økende problem for nyutdannede afrikanere både i Tanzania og andre steder i Afrika. Om de nyutdannede ungdommene står uten jobb etter endt universitetsutdanning, kan investeringen i utdanningen sett fra humankapitalperspektivet være bortkastet. I tillegg kunne den tiden som

ungdommene har brukt på utdanning heller blitt brukt på å lære tradisjonelle ferdigheter (Ansell 2017, 331), eller jobbet og hjulpet storfamilien. På den andre siden vil elevene i tråd med Amartya Sens kapabilitetsinnfallsvinkel være rikere på grunn av utdanningen de har fått, selv om den ikke leder til bedre inntekt. Ifølge Sen vil utdanning komme enkeltmennesker til gode uavhengig av om den fører til inntekt eller ikke. Utdanningen gir goder som at man blir tatt mer på alvor, kommuniserer godt, tar selvstendige og informerte valg og kan lese og tenke analytisk.

### **Mer enn en jobb**

«Man må bare akseptere det om det stedet her» konkluderte Eric, en av barneskolelærerne, med i en samtale vi hadde om hvordan organisasjonen ble drevet. Vi hadde nettopp snakket om at lønningene i perioder var forsinket på grunn av mangel på penger, og at dette i bunn og grunn handlet om «forretningsmodellen» til organisasjonen som ikke henter ut profitt, heller motsatt – de strever med å samle inn nok penger til å kunne drive arbeidet. Mange av barnas familier kan ikke betale for skolegangen til barna, og ved å tillate at disse barna går på skolen sendes et tydelig signal om at det ikke er profitt som er viktig i driften av barnesenteret. «Hvis du har et hjerte for barna, og går med på den siden ved arbeidet, er det fint å jobbe her», slo han fast. Selv var han usikker på hvor lenge han ville jobbe der fordi han ønsket å ha fast inntekt og spare penger slik at han kunne sikre seg en god framtid. Om han skulle bli i jobben på senteret, måtte han oppleve at Gud kalte ham til det, fortalte han meg. Og her finner man et potensielt dilemma for de ansatte: skal man sikre egen inntekt og framtid, eller sikre barnas beste og deres framtid? Jeg merket forskjell på ansatte i hvor stor grad de var involvert i arbeidet, og ikke minst i hvor stor grad de var «bærere av visjonen», at de var enige i teori og praksis med de føringer ledelsen har satt for organisasjonen, de ansatte og elevene. For her finner man en utfordring for ledelsen av organisasjonen. Det er ikke nok at de som blir ansatt deler tro og verdisyn med organisasjonen, de bør også ha noe «ekstra» som ikke er så lett å definere, men som man legger merke til om noen har. Mange av de ansatte er villige til å ofre, til å legge inn ekstra timer, til å strekke seg, bruke tid med ungene utenfor arbeidstid, til å ikke få lønning noen måneder i gangen, og allikevel fortsette i jobben i årevis. Som rektoren Winnie sier: «vi går en ekstra mil». Kanskje tar de her et sosialt ansvar for sine medmennesker, som Amartya Sen kaller det. Barna er ikke deres egne, og flere av dem er fra en bakgrunn som gjør at mange i samfunnet ser ned på dem, eller mener de ikke er verdt å bruke tid på. Til tross for dette velger mange av de ansatte å investere i disse barna på en måte som overgår det som kreves av en vanlig lærer i Tanzania. Dette blir lagt merke til, både av



andre kollegaer og besøkende og av barna selv, og det kan gjøre stor forskjell i elevenes liv. Jeg spurte et av barna, som skulle hjem til familien i ferien, hva hun kom til å savne. «Lærerne», svarte hun, «fordi de bryr seg om meg». For flere av de ansatte handler jobben om å tjene Gud og å tjene mennesker ut fra en trosbasert motivasjon. Mange av dem forteller om utfordrende arbeidsdager på grunn av barnas bakgrunn, men at de allikevel opplever å få mye tilbake. De opplever stolthet, følelse av mening og glede over å ta del i barnas hverdag, og over å være en del av Guds plan for disse barna. I følge Løgstrup er det en nær sammenheng mellom forholdet til Gud og forholdet til andre mennesker (Løgstrup 1999, 24-25), og dette gjenspeiles tydelig i det de fem ansatte har fortalt meg i intervju, hvor flere fortalte at det er nettopp på grunn av deres forhold til Gud at de valgte å begynne å jobbe på senteret, og noe av det som motiverer dem til å fortsette med det. Kanskje kan man dra en linje mellom den etiske fordring Løgstrup presenterer, og «kravet» til omsorg som følger med jobben i organisasjonen? Ifølge filosofen er man med på å prege den andres verden gjennom tilliten som skapes i møte med hverandre, og denne tilliten gir også ansvar i møte med et menneske. De ansatte er på denne måten blitt gitt elevene i sine hender gjennom jobben de tar på seg, og ansatte tar med dette resonnementet et etisk ansvar for barna og ungdommene. Forskjellene mellom de ansatte kommer kanskje til uttrykk i hvor mye av dette etiske ansvaret de tar innover seg, tenker at gjelder dem, og velger å handle på. Det forventes at de ansatte gir ekstra både av seg selv, sitt hjerte og sin tid av ledelsen i organisasjonen, noe mange av dem viser i praksis.

*Noen ganger, og du vil noen ganger se at de [barna] har denne typen oppførsel, de har sett mødre sine gjøre slike ting. Vi har barn som har blitt misbrukt, så de kommer fra veldig vanskelige situasjoner sammenlignet med de på andre skoler. Å oppdra dem, det krever sitt. Jeg har sett lærere ta seg av dem, noen ganger tar de penger fra egen lomme og gir til dem, de kjøper ting til dem, de bryr seg skikkelig, vet du. Det er det jeg kan si. De bryr seg virkelig om disse barna.*

*(Grace, daglig leder)*

Men i hvor stor grad de ansatte forplikter seg til dette, varierer, og jeg merket meg at de som har vært ansatt over flere år forholdt seg til både arbeidet, visjonen og barna med en større grad av lojalitet og hengivenhet. Kanskje er dette noe som tilegnes, læres og modnes over tid i organisasjonen? Kanskje øker engasjementet og eierskapet til arbeidet organisasjonen gjør over tid gjennom *erfaring* av organisasjonens filosofi i praksis, gjennom samhandling med barna, ungdommene og kollegaer, og gjennom å se resultater i elevene?

Ansvar for elevene som gis til de ansatte gir dem mange roller. I løpet av en dag på

jobb kan de være blant annet lærere, andaktsholdere, oppdragere, foreldre, omsorgspersoner og venner, og det å finne en god balanse kan være vanskelig. Læreren Esther beskrev det å ha flere roller som en følelsesmessig påkjenning, og i tillegg svært utfordrende fordi behovet for oppfølging av enkeltelever var stort og hun følte hun selv ikke strakk til. Med store behov og begrensede ressurser, kan det være vanskelig å imøtekomme alle elevene med det de trenger, og faren for at noen ikke blir sett eller møtt på en god måte, eller får god nok oppfølging, er til stede. Grace, daglig leder, opplever det som et stort ansvar å ta vare på barna. Winnie, rektor, kjenner på det samme, men sier samtidig at til tross for disse utfordringene opplever hun ansvaret hun har som en velsignelse, noe som kommer fram i flere av intervjuene og samtalene jeg hadde.

*Det er en velsignelse, det er en velsignelse. Til og med barna selv, de er så frie med oss. De kan komme og dele sine behov eller hvilket som helst problem de har. Det er annerledes sammenlignet med andre skoler, statlige skoler. Om man ser en lærer der, glemmer man seg, du springer i motsatt retning (hun ler). Du kan ikke åpne deg opp og dele. Men våre barn her, de er så herlige, vennlige, fordi vi har åpnet den døren. Så når jeg kommer sier de «Hei, Mrs. Winnie, hei!». Så det er det, de er frie.*

*(Winnie, rektor)*

Denne evnen til å glede seg over barna, og tenke på ansvaret som en velsignelse, er en kilde til motivasjon som kan være et element som gjør at flere av lærerne fortsetter i jobben i mange år til tross for ulike utfordringer.

Det at de ansatte både opplever og tar ansvar overfor barna har flere sider. Denne muligheten springer ut fra det faktum at organisasjonen tar over ansvaret for barna fra foreldrene når barna blir registrert som elever hos dem. En fredag under mitt feltarbeid inviterte organisasjonen til dåp for dem som ville, fra tredje klasse og oppover. Over 50 barn, ungdommer og voksne lot seg døpe. Under talen på forhånd sier Joseph, grunnleggeren: «vi er en kristen skole og vi kan gjøre hva vi vil uten å spørre foreldrene deres om lov» (feltnotater). Dette sa han ikke som en maktdemonstrasjon, men for at de som kom fra familier med annen trobakgrunn skulle vite at det var deres eget valg og ikke familiens valg hva de skulle tro på. Samtidig viser dette posisjonen organisasjonen tar i forhold til foreldrene til elevene. Ved å registrere barnet sitt som elev på internatskolen, gir de fra seg både kontroll over hva barna lærer og store deler av oppdrageransvaret til organisasjonen. Og det er nettopp dette fulle ansvarsskiftet flere av de ansatte vektlegger i intervju som viktig for å kunne oppnå visjonen og mottoene – at de gjennom å ta over oppdrageransvaret kan forme barna og ungdommene gjennom å gi dem det de mener er sann kunnskap. Her er det verdt å nevne aktualiteten rundt

artikkel 14 i barnekonvensjonen som handler om retten til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet i denne konteksten (OHCHR 1990). Man kan både argumentere for at barnas religionsfrihet er begrenset i en oppdragelseskontekst hvor den kristne tro formidles på daglig basis, mens det på den andre siden kan argumenteres med at barna ikke tvinges til å tro, de får velge selv, og står selvstendige til å ta valg om hva de skal tro på som individ, uavhengig av eventuelle press fra sin familie. Det er interessant at for de fleste av informantene var det religiøse innholdet i organisasjonen og muligheten til å gi kristen undervisning en avgjørende faktor for deres motivasjon for å jobbe der.

Jeg har tidligere nevnt at jeg ofte observerte lærer-elev-forhold som var nære og preget av tillit. Dette var spesielt på ungdomsskolen. På barneskolen, hvor jeg tilbrakte mer tid, var opplevelsene i større grad delte. Jeg observerte fysisk kontakt og nærhet mellom lærere og elever også der, men jeg hadde hele tiden et håp om å se mer av det. Dette er et område jeg personlig er opptatt av, noe som innebærer at jeg kom med mine forventninger fra en norsk oppdragelsesbakgrunn inn i en afrikansk oppdragelseskontekst. Det jeg observerte av omsorg i form av nærkontakt mellom ansatte og elever i dagliglivet på skolen oppfylte ikke mine forventninger og håp. Istedenfor så jeg ofte barn som nesten bare hvisket i møte med voksne når de kom på kontoret, barn som ofte vandret rundt på skoleområdet uten tilsyn av voksne, og som i liten grad (etter hva jeg observerte) hadde fysisk nærkontakt med voksne, som for eksempel en klem, sitte på fanget og lignende. Det er viktig å nevne at det var mange deler av dagliglivet jeg ikke var tilstede i og kunne observere. Det er sannsynlig at det fantes situasjoner med nærhet, samtale, latter og glede som jeg ikke så fordi jeg observerte på feil plasser eller til feil tid. Jeg var mye på hovedkontoret til organisasjonen, og respekten barna har for de voksne når de kommer inn i rommene der, er stor, og det vil naturlig nok prege oppførselen deres. Allikevel hadde jeg mine forventninger og tanker om den nærheten og bekræftelsen mennesker, og spesielt barn, trenger, og ble derfor trist av å se så lite av det på senteret. Det fikk meg til å reflektere over hvordan omsorg kan se ut, og hvordan det kanskje kom til uttrykk på andre måter i skolehverdagen og på senteret enn det jeg så etter. Winnies beskrivelser i sitatet over, av «vanlige» tanzanianske lærere som strenge og distanserte, gir også en forståelse av hvilke forventninger til nærhet og omsorg man normalt sett har til lærere i Tanzania. Samtidig innebærer organisasjonens arbeidsbeskrivelse, hvor jobben blir omtalt som en kristen tjeneste i tillegg til å være en vanlig jobb, en blanding av lærerrollen og rollen lærerne har som omsorgspersoner. På internatskolene blandes både det private og det formelle rommet siden barna og ungdommene både er elever og «vanlige» barn/ungdommer, de er

hjemme og de er på skolen – alt på samme sted, 24 timer i døgnet store deler av året. Organisasjonens mål for tiden barna og ungdommene er elever, legger føringer for at lærerne skal gjøre mer enn bare å undervise fag, de skal gi en helhetlig utdanning til barna, noe som også innebærer omsorg som normalt sett foreldrene gir. Jeg er usikker på hva mangelen på nærhet i skolehverdagen skyldtes; Var det kulturelle årsaker, usikkerhet i rollebytter blant lærere, ulike oppfatninger av hva barn trenger eller helt andre grunner? Og hva kan man egentlig forvente at et barnesenter skal kunne tilby av omsorg gjennom sine ansatte? Og hva er ideell barneoppdragelse? Er det FNs rettigheter for barn som definerer, som i stor grad legger opp til at rettighetene skal bli sikret i en familiekontekst? Det kunne være nyttig for meg å ha kjent til hvordan mange av de trengende barna var vant til å oppleve nærhet og omsorg hjemme i sine familier. Flere av elevene kommer fra familier med store utfordringer. En erfaring som kanskje kan gi en idé om dette har jeg beskrevet i feltnotatene mine:

*Vi dro på et hjemmebesøk sammen med en 9 år gammel elev for å møte familien hans. Begrunnelsen for besøket var å se et eksempel på hvilke hjem elevene kommer fra. Eleven, en svært beskjeden og stille gutt, satt fint på plassen sin i den store skolebussen mens vi kjørte for å møte familien hans. «Blir det stor gjensynsglede?», undret jeg meg mens vi nærmet oss, det var tross alt lenge siden gutten hadde sett mammaen sin. Jeg ble fortalt at begge foreldrene var syke med AIDS, at faren i tillegg var blind og at de var svært fattige. Vi var framme, og gikk ut av bussen. Jeg skimtet en kvinne med et lite barn på armen komme gående under noen banantrær lenger framme. Jeg kastet et blick på gutten, han gikk i samme tempo ved siden av meg. Jeg så på moren, hun søkte ikke blikket hans, jeg fant lite mimikk i ansiktet hennes. Vi møtte hverandre på veien, og moren gikk forbi gutten tilsynelatende uten å ense ham, og hilste på oss. Dette gjorde inntrykk på meg. Hun så ikke på sønnen sin en gang. Etter så mange uker, kanskje måneder uten å ha sett ham, ga hun ham ingen bekreftelse.*

Det kan være mange grunner til at moren ikke anerkjente sønnen sin i denne situasjonen, og jeg kan bare gjette. En grunn kan være respekten for autoriteter og en følelse av mindreverd ovenfor gjestene hun mottok, ikke mangel på affeksjon for sin sønn. Et offisielt besøk fra ledelsen fra sønnens skole, hvor familien er gitt alt fordi de selv ikke kan betale, kan gjøre at moren så det som viktigere å anerkjenne gjestene, og ikke sønnen sin. En annen grunn kan være bivirkninger av sykdommen hun var rammet av, eller kanskje var grunnen at nærhet mellom familiemedlemmer kun skal vises i det private rom. Men det kan også være at moren av flere grunner ikke var i stand til å vise kjærlighet og ta vare på sønnen sin. Det ble tydelig at denne familien hadde vanskeligheter for å dekke de grunnleggende behovene for barna sine, og når de kanskje i tillegg ikke er bekrefter sønnen sin med nærhet, kan man i tråd med

barnekonvensjonens kriterier konkludere med at barnet har det bedre i organisasjonens omsorg. Men hva gjør man når flere av barns rettigheter blir sikret om barnet er på en internatskole, enn hjemme hos sin egen familie? Hvordan ser omsorg ut når det ikke er en familie, men et internatliv som er utgangspunktet for oppdragelsen? På denne måten er FNs barnekonvensjon selvmotsigende.

Tilbake til skolehverdagen, spør jeg meg hvor mye kan man forvente at ansatte skal gi i tillegg til blant annet sine arbeidsoppgaver, tid, tålmodighet, oppmerksomhet og åndelig veiledning? På senteret er det rundt 300 elever man skal knytte bånd til og bygge tillit til slik at det er naturlig å vise omsorg gjennom fysisk kontakt. Mange av barna har opplevd tillitsbrudd og omsorgssvikt i sine familier og kan ha behov for profesjonell oppfølging, noe det er sannsynlig at organisasjonen hadde gitt om de hadde ressurser til det. I tillegg skal de ansatte gjøre arbeidsoppgavene sine og så reise hjem og ta vare på sin egen familie hjemme, om de har det. For mange av barna er det kanskje en bedre og tryggere hverdag å være på senteret enn å være hjemme hos sin egen familie, men sett fra et vestlig perspektiv på omsorg og oppvekst er kanskje dette en av utfordringene organisasjonen har. De ansatte blir på en måte som foreldre for elevene, men samtidig reiser de alle hjem på kvelden, og har fri stort sett hver helg, med unntak av den ene som har helgevakt, og de lærerne som bor på internatene. Det er både en svakhet og sårbarhet at de ansatte ikke alltid har motivasjonen og «bærer visjonen» slik ledelsen ønsker, og at det er mye utskiftning i staben. Det øker faren for at de målene organisasjonen har blir svekket eller ikke blir realisert.

I flere samtaler og intervju under mitt feltarbeid kom det fram at læreryrket blir sett ned på i Tanzania, og spesielt det å jobbe på barneskole. Eric, læreren jeg innledet dette delkapittelet med, gjorde det veldig tydelig at om ikke noe forandret seg, ville han ikke være lærer særlig lenge, og at hans ambisjoner var å skape en karriere der han kunne tjene mere penger og «være sin egen herre», og kanskje underforstått på denne måten vokse i anseelse og respekt i samfunnet. Her var også forskjellen tydelig mellom de som opplevde jobben som et kall, hvor motivasjonen handlet om medmenneskelighet og ikke å tjene penger og bygge karriere, og de som bare tenkte at jobben i organisasjonen var midlertidig og et steg mot en sikrere jobb i en statlig stilling eller andre steder. Med så forskjellig motivasjon er det sannsynlig at man vil møte barna og bygge tillit på ganske ulike måter.

## **Forvandling**

Organisasjonens visjon handler om å se elevene forvandlet. Men hva innebærer egentlig denne forvandlingen, hvordan blir denne forventningen formidlet til elevene og hvordan

opplever elevene det? Chloe, misjonær, snakker om at organisasjonen gir rom for elevene til å vokse og utvikle seg gjennom det som formidles til dem, og gjennom muligheter de har til å ta på seg lederansvar og delta i ulike frivillige aktiviteter. Historiene ungdommene selv forteller til henne, vitner om at de har opplevd personlig forandring fra tiden de kom som nye elever, og til hvor de er nå flere år ut i skolegangen.

*Jeg elsker å høre vitnesbyrd om hvor vanskelige livene deres har vært, og hva de har vært gjennom, og jeg elsker å se dem nå. Å se dem som rene mirakler der de går, snakker, fungerer, vokser, du vet, kjærlige, smilende mennesker. Og de er virkelig vandrende mirakler på grunn av helbredelsen, jeg mener, ofte tror jeg det er akkurat det Gud har gjort, helbredet livene deres. Nå er de barn som elsker andre, til tross for at mange av dem aldri har opplevd kjærlighet i sine egne familier.*

*(Chloe, misjonær)*

Det er et *før* og et *etter* i mange av eksemplene som blir gitt på denne forandringen, hvor et sett med oppfatninger eller syn på seg selv og verden er byttet ut med et nytt. Forandringen ser ut til å innebære nye evner til å både se og benytte seg av mulighetene som finnes, og ikke være begrenset av den bakgrunnen de kommer fra med de mange utfordringer det kan føre med seg, i form av beskjedenhet, frykt og destruktiv oppførsel som for eksempel frekthet, stjeling, lyving, stygt språk og skulking. Forvandlingen handler for informantene også om den åndelige endringen som skjer i elevenes hjerter når de blir kristne, og lar Gud få forme dem. Mange av dem takker Gud for de positive forandringene de ser i barna. Flere av informantene mener at en av fordelene med å drive internatskole er at de kan *forme* elevene slik de vil over tid uten innflytelse fra foreldrene. Winnie, rektor, forteller at de behandler barna på en helhetlig måte: «mentalt, emosjonelt, oppførsel, moralsk og fysisk». Gjennom å være målrettet og strategiske i måten de behandler barna på, og med hva de formidler til dem, ser de at mange av barna blir forandret og er mer selvsikre. En konsekvens av forvandlingen kan være at de klarer å tenke langsiktig og målrettet for eget liv. Ifølge barnekonvensjonen skal utdanningen tilrettelegge for at barnas fulle potensiale blir nådd. I potensiale inkluderes deres personlighet, mentale og fysiske egenskaper og talent. Gjennom den helhetlige omsorgen som blir utøvd på barnesenteret, og som kommer til uttrykk i både den formelle og den uformelle utdannelsen og i sosialiseringen som skjer i barnas hverdag, kan organisasjonen bidra til en positiv endring i barna, som de selv omtaler som en «forvandling». En konsekvens av den helhetlige omsorgen kan bli at hver enkelt elev opplever frihet og velferd fordi de gjennom skolegangen og under oppveksten på skolen får flere muligheter og blir istandsatt til å leve voksenlivet på en god og bærekraftig måte. Dette er i tråd med både barnekonvensjonen og

FNs bærekraftsmål som ønsker å se utdanning istandsette barn til den beste versjonen av seg selv på en bærekraftig måte. Denne helhetlige tankegangen organisasjonen har for barnas utdanning, og hva de kan gjøre i framtiden med de muligheter og evner de får gjennom tiden i deres omsorg er også i tråd med Amartya Sens kapabilitetsperspektiv fordi barnas og ungdommenes frihet og velferd er økt. Samtidig kan den kanskje ensidige utdanningen og verdiformidlingen diskuteres, hvor meningene, tankene og perspektivene til barnas foreldre er så godt som totalt fraværende.

I følge flere av de jeg intervjuet blir mål og visjon for barnas oppvekst formidlet til elevene gjennom å fortelle dem gang på gang at de er verdifulle og viktige, at de er verdensforvandlerne som kan gjøre en forandring i sin hverdag både nå og i framtiden. De kan slik leve frie liv, i tråd med Freires tankegang, fordi de har blitt gitt kunnskap som kan føre til handling og kraft til å forbedre forholdene som tidligere har begrenset deres livsutfoldelse. Samtidig skal en slik frigjøring ifølge Freire skje gjennom praksis, og kunnskap skal tilegnes gjennom erfaring og utforskning. På spørsmål om hvordan barna lærer å være «verdensforvandlerne» svarer Grace:

*Jeg ser det på denne måten: vi snakker mye til dem, vi sier at for det første må de kunne mottoet sitt, vårt motto, som er at de er her for å vokse, å skinne og å ære Gud. Og dette er stedet hvor verdensforvandlerne blir forvandlet. Så de vet at de kommer til å forandre verden, de vil forvandle verden gjennom hva de har lært her ... så å fortelle dem igjen og igjen, det bygger selvtillit, det bygger tro på at jeg er en verdensforvandler.*

*(Grace, daglig leder)*

Her formidles nye perspektiv til elevene som sier at de kan skape endring i eget liv og omgivelsene sine, og dette skal bygge selvtillit og tro på at det kan skje. Men i motsetning til Freires oppfordring til å erfare og lære i praksis sammen med underviseren, blir kunnskapen på barnesenteret i stor grad formidlet verbalt, og ofte i en setting hvor de ansatte forteller, og barna lytter og tar imot. På denne måten har ikke elevene mange muligheter til å utforske og tilegne seg kunnskapen selv, noe Freire sannsynligvis ville ha kritisert. Men det er ikke rett å si at all pedagogikk som blir brukt på senteret skjer som et banksystem, noe Freire kritiserer, i et banksystem blir elevene fylt opp med kunnskap som om de var beholdere, og får ikke selv mulighet til å utforske seg fram til kunnskapen. Læreren Neema fortalte en historie om noen elever hun traff etter skoletid. De hadde i etterkant av en naturfagstime gått ut i bushen, funnet en frosk og dissekert den for å lære mer om det de hadde lært i timen. Jeg observerte også flere situasjoner, spesielt i tro- og verdiformidling, hvor barna ble oppfordret til å snakke sammen og reflektere rundt det de hadde blitt fortalt, og at de ble oppfordret til å ta i bruk det

de lærte. De kunne praktisere det de hadde lært i ulike frivillige tjenester, som for eksempel fengselsbesøk og kristent barnarbeid i helgene eller etter skoletid. Dette kommer til uttrykk i den neste kategorien som handler om at barna og ungdommene blir oppfordret til å *leve for andre*.

### **Leve for andre**

Flere av informantene drømmer om at elevene skal bety noe for andre. Winnie, rektor, forteller at barna lærer å tjene andre gjennom tiden de er elever på skolen og at de også får muligheter til å anvende det de har lært gjennom å gi det de har fått videre til andre mennesker, både medelever og folk utenfor senteret. Med å tjene andre menes å sette andres behov over sine egne, og gjøre ting for andre som ikke gagnar en selv, noe som står i kontrast til beskrivelsene Grace ga av mange av dagens tanzanianere i lederposisjoner som handler ut ifra egoistiske motivasjoner. For de ansatte er det kristne fokuset hovedbudskapet i det som læres bort, og derfor er også språket de bruker når de snakker om det å leve for andre preget av dette. De bruker ord som gudfryktighet, å vise kjærlighet, bruke de gaver Gud har gitt dem, velsigne andre, be for andre og å være en tjener for folket.

Amartya Sen kommer med påstanden om at ansvar *krever* frihet, hvor han mener man selv må ha opplevd frihet for å kunne ta ansvar for andre, eller sagt på en annen måte – man må tilrettelegge for at andre skal oppleve frihet for at de skal være i stand til å ta ansvar for sine medmennesker (Sen 2009, 513). Forfatteren mener at ved å tilrettelegge for at andre mennesker blir gitt flere muligheter og kan utnytte sine evner vil de leve frie liv. Dette istandsetter dem til å gjøre det samme for andre mennesker igjen, og på denne måten vil man skape utvikling gjennom frihet ved å ta ansvar for hverandre. Selv om Sen ikke er en kristen tenker, kan flere av begrepene og beskrivelsene informantene bruker om det de ønsker å gi videre til elevene relateres til hans teorier når han snakker om at man har et sosialt ansvar for sine medmennesker. Motivasjonen er kanskje ulik, men i praksis kan dette sosiale ansvaret ha like trekk. Sen på sin side presenterer et moralsk ansvar ovenfor sine medmennesker begrunnet i en felles menneskelighet, mens de ansatte på barnesenteret beskriver motivasjonen med utgangspunkt i bibelen hvor man som kristen blir gitt et moralsk ansvar for å ta vare på sin neste, og i tillegg med utgangspunkt i sitt personlige forhold til Gud, hvor de ansatte motiveres av kjærlighet og nåde. Det er kanskje dette Grace ser i praksis når hun snakker om hvordan en gudfryktig person lever, og hva hun ser tidligere elever gjøre.



*... og vi lærer dem Guds ord, slik at de kan være gudfryktige barn. Og om noen er en gudfryktig person, vil denne personen ikke bare leve for seg selv, de vil leve for andre. Og det er det som skjer her. Vi har hatt elever som støtter andre foreldreløse eller trengende elever. Vi har hatt elever som er ferdige å studere her, de har gått, de er fortsatt studenter, ikke sant, de tjener ikke penger, men det lille de får fra foreldrene sine, deler de med noen, som for eksempel barn her hos oss.*

*(Grace, daglig leder)*

Vi er hverandres verden og bærer hverandre, sier Løgstrup (1999, 39). Barnesenterets elever blir oppmuntret til, og lært opp i å tjene andre og å ikke bare tenke på seg selv, til tross for de bakgrunnene de kommer fra og hvor begrensede ressurser de har. Med dette utgangspunktet for relasjoner, er de kanskje utrustet til å ta på seg Sins sosiale ansvar, som ifølge ham er nødvendig for at enkeltmennesker skal være i stand til å utnytte de evnene og mulighetene de har. Om noen av senterets elever en gang kommer i lederposisjoner i Tanzania vil de, forutsett at de fortsatt bærer med seg det de har lært der, også kunne være med og bygge et samfunn som i større grad tar på seg et sosialt ansvar for landets innbyggerne. De vil ifølge informantene kunne hindre korrupsjon og legge til rette for at landets ressurser blir rettferdig fordelt. På denne måten kan enkeltmennesker få hjelp til å utnytte de evner og muligheter de får som en konsekvens av økt tilgang til ressurser. Det vil være en oppadgående spiral som kan lede til utvikling, og det leder videre til den neste kategorien som handler om at organisasjonen ønsker å *skape endring* i samfunnet.

### **Skape endring**

Driften av barnesenteret handler ikke om akkumulering av profitt, men i større grad om menneskeverd, utvikling og et menneskesyn som fremmer likeverd. I motsetning til mange utviklingsteorier, har ikke organisasjonen noen uttalte ambisjoner om å øke produksjon eller oppnå økonomisk vekst i Tanzania, det framstår de heller ikke som i praksis. Mitt inntrykk er at de jobber mot utvikling gjennom å skape sosial, kulturell, religiøs og politisk endring i samfunnet. Utgangspunktet for organisasjonens arbeid startet med at et ektepar opplevde Guds kall til å ta ansvar for barn som trengte hjelp, og visjonen om å se nasjonen og verden forvandlet gjennom barna har, ifølge grunnleggeren Joseph, vokst frem underveis. I dag er det å skape endring og gjøre en forskjell i Tanzania noe som er viktig spesielt for ledelsen av organisasjonen, men også for de ansatte. Jeg tror de har en stor fordel av å være en organisasjon som er startet og drevet av tanzanianere, og ikke av for eksempel hvite misjonærer. Tanzanianere har en kulturell egnethet og kompetanse som kan gi både større forståelse, troverdighet, tillit, tyngde og innpass når man ønsker å ha innflytelse og endre

sosiale, kulturelle, religiøse og politiske trekk i eget land.

Organisasjonen skaper, eller ønsker å skape, endring på fire forskjellige måter. For det første skjer det gjennom at elevene de har i sin omsorg tar med seg de verdiene og det de har lært under tiden på senteret videre. I følge Winnie, rektor, er målet at de ikke blir preget av omgivelsene de reiser til, men at de heller er med og prege omgivelsene. Hun mener elevene blir brukt av Gud som «instrument som forandrer verden», gjennom verdier og egenskaper som å være hardtarbeidende, unngå korrupsjon, være tillitsvekkende og forvalte nasjonens ressurser på en god og rettferdig måte som kommer hele nasjonen til gode. Den andre måten er at organisasjonen endrer praksis og tankegang om måten man behandler, tenker om og omtaler barn og ungdom. Dette skjer gjennom å være et eksempel for andre instanser som kirker og ulike organisasjoner, i tillegg til at de underviser dem om kristent barnearbeid og barns verdi. Her fremmes tanker om at barn- og ungdommers stemme og deltagelse i sine omgivelser er viktige, og at de er viktige også før de er voksne. På denne måten er organisasjonen med på å fremme barnekonvensjonen og FNs bærekraftsmål også utenfor arbeidet med barna de har omsorg for. Dette gjelder også for den tredje måten organisasjonen ønsker å skape endring i samfunnet. Det skjer gjennom mennesker som er innom senteret og som ser hvordan arbeidet de driver er annerledes enn andre lignende organisasjoner eller skoler i Tanzania, og som tar med seg dette videre til andre plasser. Dette kan være ansatte, foreldre og slektninger av elever, eller andre besøkende som er innom. Den fjerde måten de ønsker å skape endring i samfunnet er gjennom å lære elevene om «noen ting som ikke er bra i vår kultur» (Grace, daglig leder). Grace nevner eksempler som at om du har litt røde øyne og spesielt om du er eldre, kan du bli anklaget for å være en heks og bli drept. I flere etniske folkegrupper er det vanlig at veldig unge jenter blir giftet bort og i tillegg tatt ut av skolen, og mange mener at albinoer er en forbannelse, eller at man blir rik om man dreper en albino. Organisasjonen ønsker å korrigere slike trekk i kulturen som er uriktige og som kan være både destruktive, diskriminerende og skadelige. Denne nye kunnskapen kan elevene ta med seg både hjem til sine familier, og til de stedene de reiser etter endt skolegang og lære andre, og slik kan man etter hvert endre kulturen gjennom økt kunnskap. Denne opplæringen er i tråd med barnekonvensjonens oppmodning om at undervisningen skal fremme toleranse, forståelse og likestilling og likeverd. I tillegg er dette også i tråd med Freires frigjøringspedagogikk hvor endring først kan komme når de undertrykte har sann kunnskap om sine omgivelser, og ut fra den kan ta valg basert på virkeligheten. I følge Freire er det bare slik man virkelig opplever frihet.

Ledelsen i organisasjonen har vist stor utholdenhet og vilje til å fortsette arbeidet til tross for mange utfordringer, spesielt når det kommer til økonomi. De våger å drømme stort, og lever i tro på at om Gud kalte dem til å drive senteret, vil han gi finansene de trenger for å fortsette. Idealismen og moralen er høy, og gjennomføringsevnen likeså. Samtidig er det en sårbarhet at organisasjonen er avhengig av den ustabile støtten som kommer fra utenlandske givere. Organisasjonen har forsøkt å bli mere selvforsynt gjennom jordbruksprosjekt, men har enda ikke opplevd gode resultater. Dette viser at det er mange områder ved organisasjonens drift som har forbedringspotensial. Joseph, grunnlegger, har utpekt økonomien som hovedutfordringen til organisasjonen. En annen utfordring jeg ser, er utskiftingen blant de ansatte og den blandede motivasjonen blant dem. For at en organisasjon med så tydelige mål og visjoner skal oppnå det de ønsker, er det viktig å ha medarbeidere som trekker i samme retning, og som er villig til å «gå en ekstra mil».

## Del 6

### KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg presentert synspunkt og erfaringer ansatte ved en ideell organisasjon i Tanzania har i møte med organisasjonens arbeid og de ansattes arbeidsoppgaver som handler om å ta vare på og oppdra barn gjennom to internatskoler på et barnesenter. Jeg har brukt teorier som sier at frihet leder til utvikling og at mennesker har et etisk ansvar i møte med hverandre som et rammeverk for analyse av ulike deler av organisasjonens praksis. Jeg har også dradd linjer mellom globale prosesser og strategier som barns rettigheter, barnekonvensjonen og FNs bærekraftsmål og arbeidet organisasjonen gjør i hverdagen til barn og ungdom på barnesenteret for å se arbeidet i et globalt perspektiv.

Organisasjonens mål er å istandsette trengende, foreldreløse og fattige barn og ungdommer til å kunne ta vare på seg selv, nå sine potensial gjennom å utvikle de egenskaper, evner og muligheter de har, og bli selvstendige og omsorgsfulle individ som bryr seg om andre mennesker i ord og handling. Organisasjonen ønsker at elevene får *noe mer* enn bare utdanning i løpet av tiden i organisasjonens omsorg, og at dette *mer* er noe de tar med seg videre og som kan skape utvikling i Tanzania gjennom at de blant annet unngår korrupsjon, er tillitsfulle og troverdige og forvalter nasjonens ressurser på en god og rettferdig måte.

Hva som motiverer de ansatte kan grovt deles i to hovedkategorier. For en del av de ansatte er det *bare en jobb*. Deres engasjement er kortsiktig, og jobben er en mellomstasjon før en bedre jobbmulighet melder seg. Den andre delen av de ansatte motiveres av sin kristne tro og relasjon til Gud, omsorg for barna og ungdommene, og av å se framgang og positiv endring i dem. For disse ansatte er det *mer enn en jobb*. De er villige til å gi mer enn det som forventes av en vanlig lærer i Tanzania, og er gjennom dette med på å realisere visjonen og målene til organisasjonen. De ansatte opplever også å måtte håndtere flere roller i jobben sin, som for eksempel lærer, forelder, venn, oppdrager, omsorgsperson og trosformidler. Dette kan oppleves som en emosjonell påkjenning, spesielt når behovene er store og tid og ressurser er knappe. De to kategoriene er ikke fastlåste, flere ansatte har over tid blitt «bærere av visjonen» i større grad enn da de begynte i jobben. Det kan begrunnes med at de i større grad forstår mer av hjertet bak arbeidet som drives, omsorg til barna, i tillegg til positive personlige opplevelser som åndelig vekst og følelse av felleskap og tilhørighet blant kollegaer.

Organisasjonens mål og de ansattes motivasjoner kommer til uttrykk på flere måter i

hverdagen på barnesenteret. Vi har sett at organisasjonen tar på seg store deler av ansvaret for barna og ungdommene fra foreldrene gjennom internatskolesystemet, og har dermed ansvar for både barnas uformelle og formelle utdanning i tillegg til sosialiseringen i barnas oppvekst. Dette medfører at barnas oppvekst i stor grad er satt utenfor familiekonteksten, noe som kan føre til en større grad av individualisering og selvstendigjøring av barna og ungdommene, og kan gi mulighet for dem til å forme sin framtid uavhengig av sin familie. Både organisasjonen og flere av de ansatte ønsker å *forme* barna og ungdommene etter sin kristne og verdibaserte overbevisning, og gjør dette gjennom målrettet undervisning både under og utenfor skoledagen. Barna og ungdommene blir fortalt at de er viktige her og nå, og at de kan gjøre en forskjell der de er. I tillegg oppmuntres de til å drømme om framtiden, og at om de jobber hardt og ved Guds hjelp, kan de nå sine drømmer. De ansatte ønsker å skape rom i hverdagen på barnesenteret hvor elevene kan vokse og utvikles som mennesker, både gjennom ulike tjenester de frivillig kan melde seg på, og gjennom undervisning som handler om tro og personlig utvikling. Valget om å benytte seg av de mulighetene som finnes, er det opp til barna og ungdommene selv å ta. Slik er elevene selv også delaktige i ansvaret for egen «frigjøring». De ansatte videreformidler både organisasjonens og sine egne verdier, og ønsker at barna skal leve for noe mer enn seg selv, og gi videre de verdier de har lært på senteret. Vi har sett at organisasjonen fremmer et menneskesyn som samsvarer med mange punkt i barnekonvensjonen og FNs bærekraftsmål. Organisasjonen legger til rette for at flere av rettighetene og målene blir nådd, og er slik med på å sikre barna og ungdommenes rettigheter. Organisasjonen ønsker også å prege ledere og andre instanser i regionen til å endre måten de tenker om og behandler barn og ungdom. På denne måten kan de være med på å løfte Tanzanias barn og ungdom i en retning hvor deres rettigheter blir sikret etter FNs standard på barndom og oppvekst.

Det er også nyttig å se hvilke potensialer og begrensninger som kan ligge i en utdanningsinstitusjon som har fullt omsorgsansvar for elevene. Det at man tar barn bort fra sin familiekontekst, og gir omsorgs- og opplæringsansvar til ansatte ved et barnesenter, kan ha både positive og negative sider. Det er ikke lett å finne en ideell modell for utdanning og omsorg for fattige og trengende barn i omgivelser preget av skrantende økonomi, fattigdom og lidelse, sårbarhet og egoisme. I tråd med deler av Amartya Sens, Paulo Freires og Løgstrups ulike tilnærminger til utvikling og medmenneskelighet har vi sett at dette barnesenteret både ønsker, og kan være med på å skape endring og utvikling i Tanzania gjennom sitt arbeid, til tross for økonomiske og menneskelige begrensninger. Dette skjer gjennom omsorgen for hvert barn og tro på at de er viktige. I tillegg kan de gjennom å bli

forandret gjennom å få sann kunnskap om sine evner og omstendigheter gjøre en forskjell i sine omgivelser både her og nå, og i framtiden. Samtidig åpner det for en diskusjon om hva som er til barnets beste – å vokse opp på et barnesenter som dette, eller å vokse opp hjemme med sin egen familie? Er omsorgen som de ansatte kan gi som en del av sin jobb, *nok* for barna og ungdommene? Kvaliteten på omsorgen er sårbar fordi det er opp til hver ansatt hvor mye «ekstra» de er villig til å gi. Samtidig har vi sett at ikke alle barnas behov blir dekt hjemme i sine familier, og noen av barna har ikke egen familie. Spørsmålet er om det finnes en perfekt løsning på dette problemet, og om man må ta til takke med en løsning som prøver å gjøre det beste ut av de skrantende midlene man har.

I dette forskningsprosjektet har vi fått innsyn i en organisasjon som driver arbeidet sitt med en dyp forankring i kristne verdier og trosformidling. Dette kan for mange vestlige være «sterk kost», men er ofte vanligere i en afrikansk kontekst. Denne oppgaven er, i tråd med Lunn (2009), med på å understreke hvor nært religion og utvikling henger sammen i trosmotiverte organisasjoner i Afrika. Religion, språk, hverdagsliv og arbeid er i større grad knyttet sammen, og er en realitet mange vestlige organisasjoner i større grad kan se verdien av, og ha nytte av å lære mer om for å samarbeide godt med religiøse afrikanske organisasjoner og enkeltindivid.

## REFERANSELISTE

- Africa, UNESCO Regional Bureau for Education in. 2011. Tanzania Education Sector Analysis.
- Ansell, Nicola. 2017. *Children, Youth and Development*. Oxon: Routledge
- Brinkmann, Svend, and Steinar Kvale. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Embleton, Lonnie, David Ayuku, Allan Kamanda, Lukoye Atwoli, Samuel
- Vreeman Ayaya, Rachel, Winstone Nyandiko, Peter Gisore, Julius Koeach, and Paula Braitstein. 2014. "Models of care for orphaned and separated children and upholding children's rights: cross-sectional evidence from western Kenya." *BMC: International Health & Human Rights* 14:9.
- Eriksen, Tore Linné, and Karen Brit Feldberg, eds. 2013. *Utvikling - en innføring i utviklingsstudier*. Kristiansand: Cappelen Damm AS.
- Fangen, Katrine. 2010. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- FN-sambandet. 2016. "Hva var FNs tusenårsmaal." accessed 12.05.2017.  
<http://www.fn.no/Tema/FNs-tusenaarsmaal/Hva-er-FNs-tusenaarsmaal>.
- FN-sambandet. 2017a. "Dette er FNs bærekraftsmål." accessed 07.05.2017.  
<http://www.fn.no/Tema/FNs-baerekraftsmaal/Dette-er-FNs-baerekraftsmaal>.
- FN-sambandet. 2017b. "FNs bærekraftsmål - utrydde fattigdom." accessed 07.05.2017.  
<http://www.fn.no/Tema/FNs-baerekraftsmaal/Utrydde-fattigdom>.
- FN-sambandet. 2017c. "Mål for bærekraftig utvikling." accessed 07.05.2017  
<http://www.fn.no/content/download/23718/257644/file/Norsk%20oversettelse%20alle%20delm%C3%A5l.pdf>.
- Freire, Paulo. 2003. *De undertryktes pedagogikk*. Gjøvik: De norske bokklubbene AS.
- Generalforsamling, De Forente Nasjoners tredje. 1948. Verdenserklæringen om menneskerettighetene, oversettelse utarbeidet i Utenriksdepartementet edited by FN.
- Globalis, FN-sambandet. 2013. "Tanzania." accessed 15.05.2017.  
<http://www.globalis.no/Land/Tanzania>.
- Haynes, Jeff. 2008. *Politics in the Developing World*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hem, Mikal, Benjaminsen, Grete. 2016. Tanzania. In *Store norske leksikon*.
- King, Elizabeth. 2011. "Education is fundamental to economic growth." accessed 01.03.2017.  
<http://blogs.worldbank.org/education/education-is-fundamental-to-development-and-growth>.
- Lunn, Jenny. 2009. "The Role of Religion, Spirituality and Faith in Development: a critical theory approach." *Third World Quarterly* 30 (5):937-951.
- Løgstrup, K. E. 1999. *Den etiske fordring*. Translated by Bodil Engen. Gjøvik: J. W. Cappelen Forlag AS.
- NESH. 2006. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).
- Nilssen, Vivi. 2012. *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nussbaum, Martha. 2009. "Den feministiske liberalismens fremtid." In *Liberalisme - politisk frihet fra John Locke til Amartya Sen*, edited by Lars Fr. H. Svendsen. Oslo: Universitetsforlaget.

- OHCHR. 1990. "Convention on the Rights of the Child." accessed 20.02.2017.  
<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- OHCHR. 2017. ""What are Human Rights?"" accessed 20.02.2017.  
<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>.
- Sen, Amartya. 2009. "Utvikling som frihet." In *Liberalisme - politisk frihet fra John Locke til Amartya Sen*, edited by Lars Fr. H. Svendsen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, Aksel. 2012. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- UNDP. 2014. Tanzania Human Development Report 2014.
- UNESCO. 1991. World Education Report. Paris.
- UNICEF. 2011. The state of the world's children 2011 - Adolescence, An Age of Opportunity. New York.
- Wells, Karen. 2009. *Childhood in a Global Perspective*. Cambridge: Polity Press.