

”It’s a matter of chance”

- en kvalitativ studie av mødres meninger om utdanning for sine døtre



Målfrid Hoas

Masteroppgave i samfunnsgeografi
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Universitetet i Oslo

Mai 2008

”It’s a matter of chance”

- en kvalitativ studie av mødres meninger om utdanning for sine døtre

Målfrid Hoaas

Masteroppgave i samfunnsgeografi
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi
Universitetet i Oslo

Mai 2008

Forord

Det å skrive masteroppgaven har vært noe helt annet enn jeg forestilte meg. Jeg har møtt meg selv i døren mange ganger. Det har ikke alltid vært like hyggelig! Noen valg jeg har gjort er veloverveide. Andre skulle jeg ønske jeg fikk ta om igjen. Mange ting fortøner seg annerledes i retrospekt; ikke minst har følelsen av å være utrolig privilegert blitt sterk.

Det finnes så mange spørsmål. Det føles så rart at de ubesvarte blir flere og flere. Det er så mye urettferdighet. Jeg har betraktet teoriene, kunnskapene jeg har og kjent på redselen for at jeg ikke lenger skal bli opprørt av urett; at jeg skal begynne å si: ”*Det er sørgelig, stakars dem*”. Det håper jeg ikke jeg gjør, men jeg er redd jeg er en av dem som tenker på hva der gir vinning og tap. Som skylder på aker og fe, og at jeg har mer enn nok med det!

Ved veis ende er det mange jeg vil takke. Tante Valbjørg for inspirasjon til problemstillingen. Du rakk mye, selv om livet ble litt for kort. Min veileder Jan Hesselberg korte tilbakemeldinger med spørsmål om hva som gir mening har vært nyttige. Jeg håper oppgaven reflekterer det. Marit Østebø: Takk for at du delte av dine kunnskaper om kvinner i oromokulturen med meg. Takk til alle informantene mine. Takk til Torill Bø for hjelp med å finne en god tolk. Tolken min, Alemnesh Megerse fortjener en stor takk, ikke minst for mange timer, dager og ukers trasking sammen med en nordmann som ikke er redd for å ta beina fatt. Denne oppgaven hadde ikke vært det den er uten dere! Takk til alle dere som gjorde oppholdet i Etiopia *mulig*. Takk til alle dere som gjorde oppholdet i Etiopia *umulig å glemme*.

Hva hadde vel masterstudiet i samfunnsgeografi vært uten alle dere på lesesalen og pauserommet? Dere vet hvem dere er; sortimentet er suverent! Takk for en fin studietid. Takk til deg Asbjørn. Det var utmerket å ha en bror å spise lunsj og middag med når det ble lange dager på Blindern. Nå er det din tur; Lykke til! Takk til mamma og pappa for alt dere har gitt meg av kjærlighet, trygghet og tro på meg selv.

Og til slutt: En stor takk til familien min. Min kjære Richard, du synes nok dette har trukket i langdrag, men nå er jeg i mål! Takk at du og guttene ble med meg til Etiopia. Guttene mine, Sebastian og Andreas; jeg er stolt av dere, slik dere er stolte av meg!

Målfrid Hoaas

mai 2008

Innholdsfortegnelse

Forord.....	5
Innholdsfortegnelse	7
Innledning.....	11
Oppgavens berettigelse og relevans	11
Problemstilling	13
Oppgavens struktur	14
Metode.....	15
Vitenskapsteoretisk ramme	15
Epistemologisk og ontologisk utgangspunkt.....	15
Førforståelse.....	19
Forståelse.....	21
Metodisk tilnærming	22
Triangulering.....	22
Kvalitativt forskningsdesign	23
Forskning i fremmed kultur.....	23
Oppsummering	24
Intervjuundersøkelsen	24
Rekruttering av informanter	24
Informantene	26
Tolk	27
Intervjuet	29
Intervjuguiden	30
Forholdet til informantene.....	31
Forskningsetiske betraktninger	32
Informert samtykke og anonymisering	33
Forskning i andre kulturer og kulturell anerkjennelse	34
Implikasjoner av fremgangsmåte for dataproduksjon	34
Jenters skoledeltagelse: teoretisk og empirisk bakgrunn	36
Rettighetstilnærmingen	36
Skoledeltagelse blant jenter i utviklingsland.....	38
Etterspørsel etter utdanning for jenter	38
Fattigdom som årsak	39
Uheldige, kulturelle praksiser som årsak	41
Ekteskap	42
Forventet avkastning av utdanning	44
Ulikheter mellom rurale og urbane områder	46
Bakgrunn	47
Kontekstuell ramme	47
Stedet.....	47
Informantene	48
Kechne.....	49
Welabo	49
Etenesh	50
Mulumebit	50
Analyse.....	51
Rettigheten til utdanning	52
Kunnskap om utdanning.....	56
Formell skoledeltagelse.....	56

Informasjon fra skole	61
Oppsummering	62
Erfaring med utdanning.....	63
Sosial mobilitet.....	63
Egen økonomisk sikkerhet	67
Migrasjon	67
Egne barns skoledeltagelse.....	69
Observasjon av andre	72
Oppsummering	73
Kulturens betydning for mening om skoledeltagelse	75
Kjønnsroller.....	76
Ekteskap	81
Kidnappings ekteskap	82
Arrangerte ekteskap.....	88
Kjærlighetsekteskap	90
Alder for inngåelse av ekteskap	92
Begrepet ”ekteskap”	93
Oppsummering	93
Økonomiske faktors betydning for mening om skoledeltagelse	95
Direkte kostnader betydning for mening om jenters skoledeltagelse	95
Indirekte kostnader betydning for mening om utdanning	104
Oppsummering	107
Konklusjon	109
Litteratur.....	113
Litteratur.....	113
Vedlegg 1: Liste over intervjuer.....	117
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	118

Innledning

Ved inngangen til det nye årtusenet satte FN opp en rekke svært ambisiøse mål, Tusenårsmålene. Ett av disse målene er at innen 2015 skal alle barn ha tilgang til utdanning og at all ulikhet mellom kjønnene i tilgang til grunnskoleutdanning skal være utryddet. Nå er 2005 passert og det er langt igjen, i alle fall i Etiopia.

I Etiopia skrives rundt 60% av barna i hver alderskohort inn i grunnskolen. Av disse er det bare rundt 60% som fullfører fjerde klasse. I rurale områder innskrives færre enn halvparten av barna i hver alderskohort i skolen og bare 55% av de innskrevne når fjerde klasse (World Bank 2005).

Grunnskoleutdanning for jenter har spesielt fått stor oppmerksomhet fordi det er langt flere jenter som ikke deltar i eller faller fra grunnskoleutdanning. Denne skjevheten forsterkes jo høyere opp i utdanningssystemene elevene/studentene kommer. Den skjeve fordelingen av gutter og jenter som innskrives i skolen er mye omtalt i forskningslitteraturen. Det legges stor vekt på *strukturelle forklaringer og forhold ved utdanningstilbudet*. Det er imidlertid sjelden spørsmålet om meninger om utdanning studeres, selv om meningene har stor innflytelse på hvordan foreldrene forholder seg til barnas skoledeltagelse. Denne oppgaven skal nærme seg dette spørsmålet ved å undersøke hvordan meningene til noen mødre i Etiopia dannes. Dette er en kvalitativ studie som derfor ikke kan besvare spørsmålet om hvilke meninger om utdanning for døtre alle mødre i Etiopia har, men den kan gi innsikt i hvordan meninger dannes og dermed danne et grunnlag for å arbeide videre med spørsmålet.

Oppgavens berettigelse og relevans

FNs erklæring om grunnleggende menneskerettigheter er denne oppgavens verdipremiss (Hesselberg 1998c). Utdanning er en av de universelle menneskerettighetene. Artikkel 26 i menneskerettighetserklæringen omhandler retten til utdanning og slår fast at:

Enhver har rett til undervisning. Undervisningen skal være gratis, i det minste på de elementære og grunnleggende trinn. Elementærundervisning skal være obligatorisk.
(Verdenserklæringen om menneskerettighetene¹)

I menneskerettighetserklæringen er utdanning ikke bare en rettighet, men har også en instrumentell rolle:

¹ <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/nrr.htm> (4. januar 2008) Oversettelse utarbeidet av Utenriksdepartementet

... hvert individ og hver samfunnsmyndighet, med denne erklæring stadig i tankene, skal søke gjennom undervisning og oppdragelse å fremme respekt for disse rettigheter og friheter, ...

(Verdenserklæringen om menneskerettighetene 1948)

Meningen alltid har et objekt som den er rettet mot. I dette tilfellet er det utdanning. Hva forstår jeg med begrepet utdanning og hva forstår mødre i Etiopia med begrepet utdanning? Det er viktig å undersøke forståelsen av holdningsobjektet fordi det forteller oss hva grunnlaget for en persons mening er, hva det er personen egentlig mener noe om. Meninger er ikke medfødte. De tilegnes og formes gjennom direkte erfaring, omgivelsenes reaksjoner, ved observasjon og gjennom selv-refleksjon. Det er derfor nødvendig å kjenne og forstå informantenes forståelse av og erfaring med *utdanning* for å utvikle en forståelse av hennes meninger utdanning.

Innsikt i mødres meninger om utdanning kan kaste lys over noen av de romlige mønstrene i tilbudet og tilgangen til utdanning. Mitt bidrag, med denne oppgaven, er å gi en bedre forståelse av *hvordan meningene mødre har om utdanning for jenter kan dannes* og gjennom det en bidra til en bedre forståelse av mulige forklaringer på jenters skoledeltagelse eller manglende skoledeltagelse.

Hvorfor er mødres meninger relevante? Mødre er aktører i en prosess som fører til at en jente enten får eller ikke får utdanning, eller noe "midt i mellom". Jeg mener mødrenes rolle er for lite utforsket da det i ofte er mødre som tar den daglige beslutningen om egne barns skoledeltagelse.

I studier av andre kulturer leter vi etter det ukjente rom; rom er slett ingen kjent eller absolutt størrelse. Videre er rom en grunnleggende del av all samfunnsorganisering og virksomhet, og blir relevant i studier av ressurskonflikter, kulturforskjeller og marginalisering av individer og grupper i Sør.

(Lund 1998)

Hvert sted har unike kontekster, samtidig som det er romlige mønstret er åpenbart. I dette tilfellet er det den enorme ulikeheten i tilgang til utdanning mellom jenter i urbane og rurale områder i Etiopia. Det er store geografiske variasjoner både i tilgang til utdanning, innhold i utdanningen og kvaliteten på utdanningen etiopiske jenter blir tilbudt. I denne oppgaven vil jeg utforske meningene mødre i en landsby i Oromia regionen i Etiopia har om utdanning for sine døtre.

Det er få som kritiserer utdanning. Utdanning blir sett på som middelet til utvikling fra det tradisjonelle til det moderne. Det ligger en implisitt antagelse om at utdanning er et gode

både for det enkelte individ og samfunnet som helhet. Utdanning blir ansett som viktig for utvikling. I dagens debatt er utdanning forankret i FNs erklæring om Universelle menneskerettigheter. I drøftingen av de teoretiske perspektivene vil jeg ikke gå inn på debatten om menneskerettighetene virkelig er *universelle* og hvorfor *rettighetene* skal anvendes.

Mangel på utdanning til alle blir sett på som en barriere for utvikling. Utdanning har en solid forankring i moderniserings teoriens tilnærming til utvikling: For å skape økonomisk vekst er det altså viktig med en utdannet befolkning. Denne argumentasjonen finner vi i stor grad hos Verdensbanken, og menneskelig kapital tilnærmingen de bruker. Utviklingslandene er avhengige av bistand for å bygge sine utdanningssystemer, noe som gir Verdensbanken og vestlige giverland stor innflytelse på utdanningssystemene i utviklingslandene. På denne måten kan utdanning ses som kulturimperialisme (Tikly 2004). Tikly tilhører en tilnærming som stiller spørsmål ved vestlig utdanning generelt og hva den forårsaker når den påtvinges utviklingslandene (Närman 1998).

Utviklingslandene er imidlertid i en situasjon hvor utdanning etterspørres og forventes, noe som gjør at de ikke klarer seg uten disse utdanningssystemene. Det har derfor liten praktisk betydning å diskutere om vestlig utdanning er nødvendig eller ikke. I drøftingen av de teoretiske og den empiriske tilnærmingen vil jeg derfor ikke ta opp spørsmålet om hvorvidt utdanning fører til *utvikling* eller *underutvikling*, da dette er en stor problemstilling som ville ta uforholdsmessig stor plass og som ikke er nødvendig for å belyse forskningsspørsmålet. I drøftingen av de teoretiske perspektivene vil jeg heller gå inn på debatten om menneskerettighetene virkelig er *universelle* og hvorfor *rettighetene* skal anvendes.

Problemstilling

Jeg bruker en kvalitativ og eksplorerende tilnærming til spørsmålet om mødres meninger om utdanning for sine døtre. Problemstillingen i denne oppgaven er derfor *Hvordan kan mødres meninger om grunnskoleutdanning for sine døtre forklares?* I denne oppgaven vil jeg derfor utforske *meningene om utdanning*, og de ulike forståelsene av utdanning mødre har.

Problemstillingen i denne oppgaven er: *Hvordan dannes mødres meninger om skoledeltagelse for døtrene sine?* For å besvare problemstillingen vil jeg svar på følgende spørsmål:

1. *Hvilken betydning har kulturelle verdier mødres meninger om utdanning for sine døtre?*

2. *Har det økonomiske aspektet ved skoledeltagelse innflytelse på mødres meninger om utdanning?*
3. *Hvordan påvirker kunnskap om utdanning meningene om utdanning for egne døtre?*
4. *Hvilken betydning har erfaring med utdanning for mødres meninger om skoledeltagelse?*

I analysen av datamaterialet vil jeg drøfte disse spørsmålene i forhold til det empiriske materialet mitt. Argumentasjonen støtter seg på de teoretiske perspektivene presentert i teorikapitlet. I tillegg trekkes annen litteratur inn der det er naturlig.

Oppgavens struktur

Den videre fremstillingen av mødres meninger er organisert rundt tre hoveddeler. Den første delen er metodekapitlet. Den metodiske tilnærmingen er sentral i denne oppgaven, da oppgaven er vitenskapsteoretisk forankret i en hermeneutisk tilnærming til problemstillingen. Den andre er et kapittel som belyser og drøfter noen av de teoretisk og empiriske perspektivene som allerede finnes om skoledeltagelse og meninger som skoledeltagelse for jenter. Den tredje og viktigste delen av oppgaven er analysen av datamaterialet som er produsert. Oppgaven avrundes med en konklusjon som besvarer problemstillingen gjennom de fire spørsmålene.

Metode

Ærlighet er et grunnleggende prinsipp for all forskning. Dette er særlig viktig for studier utført i utviklingsland fordi få eller ingen her hjemme kan etterprøve data eller relevansen av tilpassning av metode til kontekst (Hesselberg 1998a). I dette kapitlet vil jeg derfor gjøre rede for valgt metode, de metodiske avveininger knyttet til dataproduksjonen.

Det er svakheter i dataproduksjonen, og min intensjon er verken å underslå eller bortforklare *metodiske svakheter*, men å vise at jeg har en *begrunnet oppfatning* av at mine data er mer riktige enn gale og å gjøre eksplisitt hvilke begrensninger datamaterialet mitt har. Jeg vil derfor avslutte kapitlet med en diskusjon av troverdighet, overførbarhet og bekræftbarhet.

Husserl forstår uttrykket ”vitenskapens krise” som den vitenskapelige kunnskapens uavklarte status, en manglende bevissthet om kunnskapens ontologiske og epistemologiske grunnlag (Peet 1998) Enhver forsker har en vitenskapsteoretisk forankring. Dette er ikke noe forskeren kan velge om han vil ha eller ikke. Han kan bare være seg den mer eller mindre bevisst. Svarene på de ontologiske og epistemologiske spørsmålene er avgjørende for valg av forskningsspørsmål og de metodiske beslutningene jeg har tatt. Vitenskapsteori og metode kan derfor ikke ses uavhengig av hverandre.

Vitenskapsteoretisk ramme

En hermeneutisk innfallsvinkel innebærer å fortolke fenomenene og forstå fenomenenes egenart slik de fremtrer i bestemte situasjoner, noe som er avgjørende for hvilken mening fenomenene har. Siden forskeren er påvirket av tidligere kunnskapsbidrag blir også egen dataproduksjon farget av dette. I hermeneutiske tilnærminger kan man derfor ikke uten videre skille mellom teori og empiri. En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på bakgrunn av visse forutsetninger. Disse forutsetningene er både tidligere teoretiske bidrag og egne erfaringer.

Epistemologisk og ontologisk utgangspunkt

Hermeneutisk metode er i utgangspunktet en *tekstfortolkningsdisiplin* som har sine røtter i tolkningen av hellige skrifter, juridiske skrifter og av klassiske verker. Som samfunnsvitenskapelig metode innebærer hermeneutisk metode å ”lese” kultur som tekst. Det vil si at forskeren fortolker kulturelle fenomener for å finne fenomenets (egentlige) mening.

Det som noen sier, enten det er i samtale, i et brev, en bok eller hvor som helst, har jo tvert i mot som forutsetning at det er hans eller hennes mening som her blir uttalt og som jeg må ta til etterretning uten at jeg behøver å dele den. Men denne forutsetningen innebærer ikke at forutsetningene for min forståelse blir enklere, snarere fører de til at forståelsen vanskeliggjøres i den grad de egne forutmeningene som bestemmer min forståelse, kan forbli ubemerkede.

(Læg Reid og Skorgen 2001)

Hermeneutikken har altså sin opprinnelse blant annet innen teologien, og da i sammenheng med spørsmålet om hvordan Bibelens tekster skal forstås.

Enhver eksegesi[tekstfortolkning] ledet av dogmatiske fordommer hører ikke hva teksten sier, men lar den likevel si det eksegeten [tekstfortolkeren] ønsker å høre.

(Bultmann i Læg Reid og Skorgen 2001: 108)

Bultmann her peker på er problemet som oppstår når fortolkeren har visse læresetninger som han kommer til teksten med og som han ikke er villig til å forkaste. Fortolkeren legger da føringer for hva teksten skal si. Meningen i teksten underordnes da fortolkerens premisser (førforståelse).

Hermeneutikken oppstod altså som tekstfortolkningsdisiplin, mens denne studien baserer seg på samtidige menneskers utsagn tatt vare på i form av lydopptak og senere transkripsjoner. Tekst og tale er begge språklige fenomener, de er formidlingsformer for tanker som formidleren kan benytte. Tale kan bli tekst og tekst kan bli tale (Læg Reid and Skorgen 2001). Å anvende hermeneutisk metode på kultur innebærer å lese kultur som tekst.

På samme måte som Bultmann hevder at bibelfortolkere ikke må la fordommer begrense tolkningens resultat før tolkningen er påbegynt, må samfunnsforskeren være åpen for den andres mening i datainnsamling og tolkning av datamaterialet.

Det å studere samfunn og historie forutsetter helt andre betingelser enn hva naturvitenskapene forutsetter fordi alle verdier, ideer, begreper, hensikter og ønsker er en nødvendig del av det å forstå samfunn (Smith 1998).

Moderne hermeneutikk kan defineres som teorien om *meningstolkning* (Smith 1998). Denne kan føres tilbake til Wilhelm Diltheys *Introduction to the Human Sciences* (Smith 1998). Dilthey argumenterer for at samfunnsvitenskapen skiller seg grunnleggende fra naturvitenskapen og derfor krever en annen metodisk tilnærming (Peet 1998, Johnston et al. 2000). Han mener likevel at det er mulig å komme frem til *objektiv* kunnskap innenfor begge vitenskapene. Mening finnes i alle slags objekter og handlinger. Meningen finner vi i dette fordi objekter og handlinger er "en objektifisering av livet". Hvordan kan vi trekke ut meninger fra

disse? Det kan vi ved å bevege oss frem og tilbake mellom vår førforståelse og teksten², ofte omtalt som den hermeneutiske sirkel.

Adferd er en meningsbærende størrelse (Baune 1991). For at noe skal være en meningsbærende størrelse må det være observerbart. Mening er derimot en abstrakt, ikke observerbar størrelse. Hvis man finner en gjenstand man ikke aner hva er, så ”forstår” vi den ikke. Når vi vet hva gjenstandens funksjon er så kan vi også forstå den. På den samme måten kan vi observere handlinger og reaksjoner *uten å forstå handlingen vi observerer*, samtidig kan en forståelse av handling og reaksjoner være en *misforstått forståelse*.

Forskeren er ikke en *tabula rasa*, men har en rekke førforståelser. Fordi aktører er stedbundne er også aktørens holdninger knyttet til en spesifikk kontekst. En forsker har altså en førforståelse av fenomenet han studerer og disse førforståelsene påvirker forståelsen av fenomenet og kan gjøre aktørens forståelse vanskelig tilgjengelig eller i verste fall utilgjengelig for forskeren.

En tekstfortolker er ikke delaktig i produksjonen av tekstene. Samfunnsforskeren derimot er en deltager i produksjonen av datamaterialet, som tilslutt blir til teksten som fortolkes. På samme måte som bibelfortolkeren kan ha dogmer han ikke er villig til å gi slipp på og som dermed styrer tolkningen av teksten i en gitt retning, kan samfunnsforskeren ha dogmer som styrer både innsamling og tolkning av data. Jeg har egne erfaringer og forståelser av utdanning. Disse er dels tilegnet gjennom egen skolegang, sosiokulturell tilhørighet og andre empiriske/teoretiske bidrag inne utdannings- og utviklingsforskningen. Dette gjør at jeg kommer til feltet med en rekke *førforståelser* som avgjør hvilke spørsmål jeg stiller, hvilke informanter jeg velger og hvilke teoretiske tilnærminger jeg benytter for å belyse og forklare informantenes uttalelser.

Diltheys og Schleiermachers syn på tolkning er at forskeren kan gjennom å *forstå meningsbærende uttrykk* overvinne seg selv og sin egen subjektivitet, og meningsforståelsen blir fordomsfri. Slik kan fortolkeren unngå at hans eget subjektive perspektiv hindrer eller preger oppfattelsen av den *egentlige meningen* bak uttrykkene (Peet 1998, Guneriussen 1999). Gadamer mener derimot at slike *fordommer mot fordommer (førforståelser)* er et objektivitetsideal som er antihermeneutisk og uforenlig med humanvitenskapen (Guneriussen 1999). Han ser fordommene som en *forutsetning for å erfare og forståelse*. Fra Gadamers ståsted mangler Dilthey en klargjøring av den uopphevelige kontekstualiteten som preger forskeren. Ga-

² Teksten kan da like gjerne være handlinger og uttrykk.

damers forståelse av den virkningshistoriske sammenhengen mellom nåtid og fortid, gjør det utenkelig med en fordomsfri "forflytning" mellom ulike kontekster.

Gadamer (Læg Reid og Skorgen 2001) poengterer at det ikke er nødvendig å glemme eller forkaste egne meninger eller forståelser (fordommer) men at det kreves *åpenhet* for det den andre eller teksten sier. I tråd med Gadamer mener jeg at det ikke er mulig å frigjøre seg fra førforståelser, men det er nødvendig å forsøke å avsløre førforståelsene for å avdekke og å forstå hvordan disse påvirker forståelsen av forskningsobjektet. "*Det er herredømmet til de ugjennomskuelige fordommene som gjør oss døde for den saken som taler i overleveringen.*" (Læg Reid og Skorgen 2001)

Jeg har i datainnsamling, bearbeiding og analyse forøkt å være åpen for at min forståelse av utdanning må revurderes, at mødre i Etiopia kan ha andre forståelser av utdanning og årsaksforklaringer når det gjelder jenters skoledeltagelse kan være andre enn de jeg på forhånd har antatt. Jeg har igjennom hele feltarbeidet hatt som utgangspunkt at jeg kan gjøre funn som går utover det jeg på forhånd kunne forvente å finne. Likevel er vil funnene være preget av min subjektive forståelsesutvikling.

Forskeren bærer med seg forståelser av forskningsobjektet, altså at han eller hun begynner sitt vitenskapelige arbeid med en rekke forståelser av fenomenet eller forskningsobjektet som påvirker forskerens forståelser av fenomenet. Teologen Bultmann stiller spørsmålet om det er mulig med en forutsetningsløs tekstfortolkning. Dette spørsmålet besvarer han med både *ja* og *nei*. Han sier: Ja, det er mulig med en tekstfortolkning der tolkningens resultat ikke blir forutsatt og videre at det er ikke bare mulig, men et krav. Men han sier også: Nei, det er sannsynligvis ikke mulig for en bibelfortolker å gå til teksten uten bestemte spørsmål og uten forestillinger om hva teksten handler om (Læg Reid og Skorgen 2001). Jeg vil som Bultmann hevde at det er umulig med en forutsetningsløs fortolkning av de dataene jeg har produsert da jeg fra første stund har hatt både forestillinger om feltet jeg har arbeidet med og har egne erfaringer med utdanning. Det å forske på holdninger i en fremmed kultur er som å lete i mørket med lommelykt. Jeg finner kanskje noe der jeg retter lysstrålen. Denne er smal i forhold til hva det ville vært mulig å se ved høylys dag. I forskningsprosessen er jeg ikke en *tabula rasa* som finner holdninger som ligger klare til å dokumenteres. Jeg har igjennom hele arbeidet vært beredt på å måtte forkaste overbevisningene mine: Utdanning er fører til utvikling, utdanning styrker kvinners rettigheter osv. Jeg har hele tiden forsøkt å rette lommelyktens lyskjegle i den retningen informantene viste vei.

”Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende.” (Thagaard 2003). Forskerens fortolkning av betydningen av et meningsutsagn er dobbelt hermeneutikk fordi forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av de som deltar i den samme virkeligheten (Giddens 1976). Trippel hermeneutikk, mistankens hermeneutikk, innebærer å tolke meningsutsagn i lys av teorier som fremhever utsagnets skjulte eller underliggende betydning (Ricouer 1974, Peet 1998). Denne typen fortolkning søker å avdekke meningsutsagnets ”egentlige” betydning. Målet er å finne skjulte sannheter som ligger til grunn for utsagnet, og som ikke er erkjent av informantene selv. Forskeren skal ikke bare fortolke virkeligheten, men også ta et kritisk standpunkt til tolkningen (Alvesson og Sköldberg 1994).

Førforståelse

Når det gjelder spørsmålet om forskning på fenomener i egen eller fremmed kultur hevder Paulsgaard (1997) det er mer hensiktsmessig å snakke om *posisjonert innsikt*. Med dette menes at forskeren har en posisjon og en kompetanse som muliggjør analyse og fortolkning av sosiale situasjoner. Hvordan inntrykkene forstås og hva forskeren fokuserer på har sammenheng med dennes erfaringer og perspektiver, enten vedkommende er en del av kulturen eller utenforstående. Førforståelsen forskeren har er avgjørende for hvilke former for innsikt forskeren får.

En forsker som studerer utdanning kan ikke gjøre dette uten en førforståelse av fenomenet. Den som er forsker har selv utstrakt erfaring med utdanning.

Fordommene bestemmer vår oppfatninger og preger våre erfaringer (oftest) uten at vi er klar over det. Vi kan ikke oppfatte kulturelle fenomener uavhengig av alle slike fordommer, samtidig som fordommene også kan modifiseres gjennom vår erfaring av det fremmede. De utgjør ikke en fullstendig lukket horisont for erfaring.

(Gunteriusen 1999)

Dette gjør at forskeren bevisst eller ubevisst i utgangspunktet har en fordom/førforståelse av fenomenet utdanning. Det er nødvendig for enhver forsker å forsøke å avdekke og reflektere over hvilken innvirkning egne førforståelser eller fordommer har på forståelsen av fenomenet han eller hun forsker på. Dette er kanskje enda viktigere for forskere som forsker på utdanning fordi vi forsker på en institusjon eller et fenomen vi både er en del av, har mange års erfaring med og har en klar oppfatning av. I tillegg tilhører jeg som masterstudent en gruppe som har *lykkes* i utdanningssystemet.

Når jeg har til hensikt å forstå fenomenet *mening om grunnskoleutdanning for jenter* i en fremmed kultur mener jeg at det er viktig å først kort gjøre rede for vesentlige deler av min forståelse, fordi disse førforståelsene vil prege forståelsesutviklingen og analysen av det sosiokulturelle fenomenet ”mening om skoledeltagelse”. Førforståelsen består av to deler: kjennskap til tidligere forskningsbidrag (teoretisk førforståelse) og egne erfaringer med utdanning (empirisk førforståelse). Selv om skillet mellom teoretisk og empirisk førforståelse ikke er opplagt vil jeg i den videre fremstillingen dele førforståelsen min i disse to kategoriene. Denne inndelingen er gjort fordi jeg ønsker å fremstille og drøfte tidligere bidrag innen forskningen på skoledeltagelse i utviklingsland.

Den teoretiske førforståelsen gjøres rede for og diskuteres i kapitel tre: ”Teori”. Det finnes store mengder forskning på skoledeltagelse i utviklingsland, og det er dermed nødvendig å redegjøre for og diskutere disse perspektivene. Min teoretiske førforståelse teoretiske bidragene vil komme til uttrykk gjennom dette kapitlet.

Min empiriske førforståelse av utdanning formes av hovedsakelig to forhold: egen erfaring med utdanning og et tidligere opphold i Etiopia. I denne sammenhengen mener jeg det viktigste er min erfaring med grunnskoleutdanning.

Jeg har, som de aller flest norske barn født på 1970-tallet, fulgt et utdanningsforløp med niårig grunnskole. Etter endt grunnskoleutdanning har jeg gått videregående skole og deretter ”fulgt opp” med universitetsstudier. Dette er ikke noe eksepsjonelt utdanningsforløp, samtidig som det er et utdanningsforløp som gir uttrykk for at jeg har *lykkes* i skolesystemet. Dette gir grunnlag for at jeg oppfatter utdanning som noe positivt og som utvider mine muligheter både videre i utdanningssystemet, i arbeidsmarkedet, i samfunnet generelt og til økonomisk trygghet. Ikke minst forstår jeg utdanningssystemet. Jeg har erfaring som *elev* både i det norske og det amerikanske skolesystemet. Min grunnskole utdanning er likt fordelt mellom Norge og USA. Jeg har halve grunnskoleutdanningen min fra Norge (Tromsø, 2.-4. klasse), og halve fra USA (Fort Wayne, Indiana 1. klasse og St. Louis, Missouri 5-6. klasse). Dette er to utdanningssystemer, som i alle fall da jeg var grunnskoleelev, hadde nokså ulik tilnærming til undervisning og opplæring. Det norske systemet vektla felles læringsmål og ekstra ressurser til elever med faglige utfordringer. Skoleårene i USA var preget av sterk vekt på individuelle prestasjoner og lærere som aktivt støttet flinke elever, særlig gjelder dette de to siste årene av grunnskolen. Jeg hadde i USA venner og klassekamerater som hadde foreldre som forventet gode prestasjoner på skolen. Skolen jeg var elev ved de to siste årene av grunnskolen var en skole som tilhørte en bydel med mange ressurser og som på det tidspunktet prioriterte familie og skole høyt og var opptatt av at bydelens skoler holdt et høyt nivå nasjonalt. Jeg opp-

levde å lykkes i begge systemer, men ble nok sterkere engasjert i å lære mer på skolen i USA. Jeg har ingen formening om at jeg i løpet av grunnskolen reflekterte over hvilket av systemene som best eller hva som dette var bra eller dårlig eller dårlig med de prinsipielt nokså ulike tilnærmingene. Møtet med norsk skole i 7. klasse ble derimot en blandet opplevelse da jeg ganske sterkt følte at opplegget for undervisningen var preget av stadige avbrudd (friminutter), usikkerhet om grunnlaget for vurderingen av mine prestasjoner og en mer kollektiv oppfølging av elevene. Jeg reflekterte på dette tidspunktet nok i større grad over hvorfor undervisningen var som den var. Disse erfaringene fra egen skoletid er vanskelige å komme utenom at preger min forståelse og tolkning av informantenes holdninger til grunnskoleutdanning for jenter. Dette kan nok også føre til at jeg legger sterkere vekt på *om elevene lærer på skolen og innholdet i undervisningen*.

Jeg har også erfaring med det norske skolesystemet som *mor* til to gutter i grunnskolealder. Det er store endringer som har skjedd i grunnskolen siden jeg selv var elev. Det har i de senere årene med jevne mellomrom vært diskusjoner i media om norske skoleelevers prestasjoner, leseferdigheter og et stadig synkende kunnskapsnivå blant elever og lærerstudenter. Med barn i grunnskolen er det umulig, som mor, å ikke ta stilling til hva som er bra og dårlig ved skolesystemet og ikke minst hvilke undervisningsformer som fungerer. Det å være mor innebærer også et ønske om og et sterkt engasjement i at barna skal få en skoletid som gir et godt læringsutbytte. Det at jeg selv er mor gjør nok at jeg tolker informantene mine på en annen måte enn om jeg ikke selv hadde vært mor og at jeg legger vekt på *hva jentene oppnår ved å gå på skolen*, og en forståelse av at *mødre ønsker det beste for barna sine*.

Forståelse

Forståelsen av mødrenes meninger utvikles i en kontinuerlig prosess fra min førforståelse til ny erkjennelse i en oscillerende form; det er dette som er den hermeneutiske sirkel. Det er ikke en prosess med én retning, men en stadig bevegelse mellom førforståelse og ny forståelse, fra helhet til del, med nye sammenhenger og virkeligheter som stadig trer frem. ”*En grunnidé som gjennomsyrrer hermeneutisk tankegang, er at mening kun kan forstås om den settes i sammenheng med helheten i teksten.*” (Alvesson og Sköldbberg 1994) Konkret betyr det at hvert utsagn og hver beretning om handling hos mine informanter ikke kan forstås isolert fra den sammenhengen de er ytret eller utført i. På samme måte trer helheten, den dype forståelsen først frem når hver enkelt del utforskes hver for seg. Slik blir den analytiske prosessen en vekselvirkning mellom førforståelse og ny forståelse helhet og del.

Metodisk tilnærming

Valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode har avgjørende betydning for *hvilken type* data feltarbeidet gir, og ikke *kvaliteten* på dataene. Kvaliteten på dataene henger sammen *for* arbeidet, *de metodiske valgene* og *behandlingen* av de innsamlede data. Kvale (1997) hevder at kvalitativ metode brukes for ofte og for ukritisk. Han mener det er viktig å vurdere hvorvidt andre metoder kan være bedre egnet. Metode valget bør avgjøres av undersøkelsens tema og form. En kvalitativ tilnærming kan beskrives som et ”*grunnlag for å oppnå forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner.*” (Thagaard 2003) Jeg skal nedenfor vise hvorfor jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til mødres holdninger til grunnskole utdanning for jenter.

Triangulering

I planleggingen av denne studien falt valget på å en metodisk triangulering, altså en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ metode for belyse forskningsspørsmålet. En metodisk triangulering gir muligheten til å si noe om utbredelsen av fenomenet skoledeltagelse for jenter, samtidig som det vil gi et godt grunnlag for å få kunnskap om aktørperspektivet til mødrene. Det vil si mødres forståelse av, kunnskap om og vurdering av grunnskoleutdanning for jenter, samt beslutningsprosessen for utdanning for jenter. Ikke minst ville det være mulig å se de to delene i sammenheng.

Metodevalget holdt jeg fast ved frem til midten av feltarbeidet. Da ble det klart at det ikke ville være mulig å gjennomføre både den kvantitative og den kvalitative delen av feltarbeidet. Jeg valgte å avbryte den kvantitative datainnsamlingen av flere grunner: For det første var det vanskelig å få gode intervjuer. Det var store usikkerheter knyttet til de dataene jeg samlet inn. Kvaliteten på det kvantitative datamaterialet mitt var altså ikke god nok. Dette hadde i stor grad sammenheng med følgende forhold: Vansker med geografisk avgrensning og følgelig oversikt over universet, utvalgsproblemer og frafall, påliteligheten i respondentens svar³ og mangel på tid. Disse problemene går jeg ikke nærmere på siden denne delen av feltarbeidet ble avsluttet og ikke vil bli brukt i analysen. De nevnes kort her fordi de var en viktig del av grunnlaget for beslutningen om å avbryte denne delen av datainnsamlingen. Denne endringen i metodisk tilnærming begrenset tilfanget av datamateriale, og har følgelig konsekvenser for hvilke konklusjoner det er mulig å trekke.

³ Tolken min mente at respondentene svarte på en måte som ikke hang sammen. Hun hadde inntrykk av at de forsøkte å svare ”rett”.

Jeg hadde tatt en annen beslutning om kvaliteten på intervjuene hadde vært bedre og jeg hadde vurdert det som mulig/realistisk å gjøre tiltak for å forbedre dette. Den primære problemstillingen min var heller ikke omfanget av ikke-innskrivning, repetisjon og frafall, men å utforske holdningene mødre har til utdanning for jenter. Jeg mener derfor at det ikke var mulig å forsvare den økte tidsbruken ved å gjennomføre den kvantitative delen fordi den ikke ville stå i forhold til det jeg ville vinne på å fullføre den på grunn av dårlig kvalitet på datamaterialet.

De kvantitative intervjuene jeg gjennomførte (113 stykker) gjorde at jeg fikk en bedre innsikt i og forståelse av hvilke temaer det var vanskelig å snakke om og hvilke temaer mødre opplevde som relevante og engasjerende. Tolken og jeg hadde i etterkant av hvert intervju en samtale eller diskusjon om hvorfor mødrene svarte som de gjorde og hvilke av respondentene som svarte ærlig, unnvikende eller gav det som fremstod som "usanne" svar. Dette gjorde at jeg hadde muligheten til å forberede meg bedre til de kvalitative intervjuene. Arbeidet med de kvantitative intervjuene gav meg en sterk bekreftelse på at det var nødvendig å bruke en kvinne som tolk.

Kvalitativt forskningsdesign

Dette prosjektet har en kvalitativ forskningsdesign. Problemstillingen er mødres meninger om grunnskoleutdanning for jenter. Det er problemstillingen i denne studien som avgjør den metodiske tilnærmingen. Det er gjort lite forskning på foreldres meninger om utdanning for jenter og enda mindre på mødrenes meninger. Det er derfor ikke opplagt hvilke variable som er fruktbare for å få frem meninger mødre har. Min vurdering var derfor at det var en nødvendighet at i alle fall deler av dataproduksjonen var kvalitativ med en eksplorerende form.

En forståelse av noe kan sjelden oppsummeres i en kort setning eller forklares med ja, nei eller vet ikke. Nettopp fordi forståelsen danner grunnlaget for holdningene er det vesentlig at informantene er delaktig i å legge premissene for svarene. Det samme gjelder for opplevelser og forventninger. De er komplekse og har nyanser som er vesentlige for forståelsen av fenomenet.

Forskning i fremmed kultur

Det å studere meninger i en fremmed kultur er en utfordring. "Ethvert lokalsamfunn (også svært små) er som en løk. Man kan ta av lag på lag, og det er stadig nye virkeligheter som trer frem." (Hesselberg 1998a).

En fordel ved å være utenforstående er at det er lettere for forskeren å stille spørsmål ved det informantene tar for gitt. På den annen side er det nødvendig å være tilknyttet den fremmede kulturen for å forstå den.

(Thagaard 2003)

Fordeler og ulemper ved observasjon av fremmedkultur kontra egen kultur er et sentralt tema i metoddebatten (Thagaard 2003). Det finnes to ytterpunkter i denne debatten. I det ene ytterpunktet vurderes det å studere egen kultur som mest fruktbart fordi tilknytning og kjennskap til kulturen gir det beste utgangspunkt for å forstå denne. I det andre ytterpunktet ses den utenforstående som en som har et bedre grunnlag for å forstå relasjonene mellom dem som observeres. Standpunktene slik jeg har referert dem ovenfor er stereotypier av posisjonene, men det illustrerer bredden i denne debatten.

Oppsummering

Den kvalitative tilnærmingen er vesens forskjellig fra den kvantitative. Den kvantitative tilnærmingen gir data om utbredelse og antall. Den kvalitative tilnærmingen søker å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i tall eller frekvenser (Thagaard 2003). Forskningsspørsmålet i denne studien krever undersøkelse av meninger i en fremmedkultur. Jeg mener derfor at et utelukkende kvantitativt feltarbeid er uegnet til å belyse problemstillingen og rammes således ikke av Kvaales kritikk (1997). En utelukkende kvantitativ tilnærming ville forutsatt at jeg på forhånd hadde god innsikt i mulige holdninger og at jeg var i stand til å formulere presise og ikke ledende spørsmål. ”..., *vi skal ikke glemme at intervjuformen er spesielt egnet når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden.*” (Kvale 1997)

Intervjuundersøkelsen

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for fremgangsmåten i den *kvalitative* intervjuundersøkelsen. Jeg vil ikke gå inn på den kvantitative delen av feltarbeidet, da den ble avsluttet og det ikke er produsert noe data til analysen av mødres holdninger. Intervjuene ble gjort i løpet av periode på ca seks uker. Jeg vil i det følgende gjøre rede for rammen for intervjuene og utvelging av informanter, og hvilke muligheter og begrensninger jeg har i analysen av datamaterialet.

Rekruttering av informanter

Informantene mine ble valgt med utgangspunkt i en forståelse jeg tilegnet meg igjennom arbeidet med de kvantitative intervjuene. Den kvantitative delen av feltarbeidet var ble dermed viktig i forhold til å velge informanter fordi jeg gjennom de i overkant av hundre intervjuene

jeg gjorde fikk snakket med mange mødre fra ulike hushold i Diimaa. På denne måten fikk jeg et overblikk over variasjonene i husholdene. Dette gjorde at jeg etter hvert fikk en bedre forståelse av variasjonene i sosioøkonomisk status og jeg kunne på sammen med tolken velge informanter med ulik bakgrunn. Dette var en stor fordel, da det viste seg at informantene mine generelt var svært tilbakeholden med å gi meg navn på andre jeg kunne snakke med, da de ikke ville "sladre" på naboen. Dette gjorde også at jeg unngikk å få informanter som utelukkende tilhørte samme nettverk.

Jeg rekrutterte informantene ved å oppsøke husholdet, introdusere meg selv og undersøkelsen. Tidspunktet jeg oppsøkte informantene mine på varierte både etter tidspunkt på dagen og ukedag. Noen tidspunkter på dagen var det vanskeligere å finne mødrene hjemme. På markedsdager, som var tre dager i uken var de fleste mødrene i nærmeste by/tettsted for å selge det de måtte ha å selge. De potensielle informantene ble spurt om de kunne tenke seg å delta etter at jeg hadde presentert meg selv og undersøkelsen. Noen takket nei. Disse oppgav som regel en grunn til at de ikke ville delta. Jeg noterte aldri begrunnelsene for avslag på min forespørsel. Alle informantene skulle ha minimum en jente i alderen 7 til 16 år i husholdet. Dette fordi jeg er interessert i meningene til de mødrene som faktisk har jenter i grunnskolealder. Det finnes ingen oversikt over hushold og personer bosatt i kebeleen⁴. For å finne ut om en hushold oppfylte dette kriteriet var det nødvendig å spørre. I alle hushold jeg oppsøkte presenterte jeg meg selv og grunnen til at jeg oppsøkte dem for mor eller far. Dersom mor var hjemme spurte jeg om hun hadde barn under 16 år som bor i denne husstanden og hvor mange av disse som er jenter. Tilslutt spurte jeg om noen av jentene var over 6 år. Da dette var avklart spurte jeg om mor kunne tenke seg å snakke med meg om skolen og jentenes situasjon.

Problemet med denne fremgangsmåten er at de som ikke ønsket å delta kan velge å si at husstanden ikke hadde jenter i den aktuelle alderen i stedet for å si at de ikke ønsket å delta. Likeledes kunne de som ønsket å delta si de hadde jenter i den riktige alderen, selv om døtrene var eldre eller yngre. Ved et par anledninger måtte jeg avbryte intervjuer fordi jenten/enten var for unge (under 6 år) og innskrevet i *førskole* eller var eldre enn 16 år og hadde fullført grunnskolen. Disse var alle mødre fra relativt velstående hushold. Det kan tenkes at disse mødrene ønsket å fortelle om sin familie. Valg av informanter er basert på informantens selvrapportering av barnas alder og kjønn. Den største metodiske svakheten er utvelgelsen av informantene, kombinert med at husholdets sammensetning var basert på selv rapportering. Dette er problematisk av flere grunner. Den viktigste grunnen er at mødrene kunne velge å utelate

⁴ En kebele er den minste administrative enheten i Etiopia, tilsvarende en kommune eller bydel.

ett eller flere medlemmer av husholdet, samt oppgi feil alder. I tillegg fulgte jeg ikke opp spørsmål om barn som ikke lengre var en del av husholdet. Unntaket var de døtre som hadde giftet seg. Dette betyr at en mor kan ha døtre som er innenfor grunnskolealder, men som er mor mener ikke er gifte og bor et annet sted. Dette betyr at mødre med døtre som var blitt gift tidlig som følge av svangerskap utenfor ekteskap, som er skambelagt, kunne velge å ikke ”telle” disse med i utgangspunktet. Når det så sener ble spørsmål om dette ble svarene gjerne vage og det ble vanskelig å få tak i hva som virkelig hadde skjedd. For jenter i slike situasjoner er trolig problemene knyttet til skoledeltagelsen større enn for jenter generelt.

Informantene

Informantene mine er 18 mødre fra Diimaa kebele i Alem Gena woreda, fire av disse informantene mine er hovedkildene til dataene brukt i analysen. De ble valgt ut på bakgrunn av visse kriterier. Noen av kriteriene var *felles* for alle hushold og andre var *varierte* mellom husholdene. Kriteriene som var felles for alle informantene var at de skulle være mødre⁵, bo i den aktuelle kebeleen og at de skulle ha jenter i alderen 7 til 16 år i husholdet⁶. Kriteriene som varierte mellom informantene var *antall barn, mors alder, språket som blir brukt til daglig i familien, antatt sosioøkonomisk status og ekteskapelig status*. De fire hovedinformantene mine er valgt på bakgrunn av deres erfaring med skolen, deres meninger om skolen og deres historier er spesielt interessante.

Det var vanskelig å få klarhet i nøyaktig hvor grensene til kebeleen jeg gjorde intervjuene min i og de omkringliggende kebeleene går. Jeg fikk ikke kontakt med noen på woredaens kontor som kunne fortelle nøyaktig hvor grensen går. Kebele myndighetene var aldri til stede på sitt kontor. Jeg gjorde ikke annet enn å oppsøke kontoret til kebele administrasjonen, fordi jeg gjennom intervjuene mine og samtaler med folk vite at kebele myndighetene for to år siden tvang alle foreldre til å skrive barn i skolepliktig alder inn i skolen. Av den grunn vurderte jeg det som uheldig for intervjuene å vise for stor interesse for, eller ha tett kontakt med kebele administrasjonen. For å unngå at informantene bodde utenfor kebeleen spurte jeg alltid informantene hvilken kebele de bodde i. På skolen var det ingen av lærerne, heller ikke rektor, som kunne forklare meg nøyaktig hvor grensene trekkes. Om grunnen er at de ikke visste nøyaktig hvor grensene går eller vi ikke hadde nok felles referanser til at de kunne forklare det vet jeg ikke. Jeg klarte altså ikke å få nøyaktig oversikt over kebeleens' utstrekning.

⁵ Jeg ”en mor” forstår jeg; en kvinne som enten har født barn eller har påtatt seg det daglige (forsørger) ansvar for noen andres barn, så som egne barns barn, slektingers barn eller andre barn som var inkludert i husholdet.

⁶ Med begrepet hushold mener jeg som de som vanligvis bor sammen og deler på inntekter og utgifter.

Ikke alle informantene var sikre på hvilken kebele de bodde i. På direkte spørsmål kunne ikke alle svare bekreftende på at de bodde i kebeleen. For å være sikker på at alle informantene bodde i kebeleen spurte jeg andre, der hvor jeg var usikker, om hvilken kebele vi var i og hvor neste kebele begynner. Det holdt stort sett å spørre to til tre personer/grupper med mennesker. Jeg mener at alle informantene mine faktisk bor i kebeleen og at det viktigste er at informantene selv mener at de bor i den aktuelle kebeleen.

Det var vanskelig å få mødre til å snakke om døtre som var blitt tidlig gift. De som faktisk ville snakke om dette var en av nøkkelinformantene mine. Hun hadde en datter som hadde en datter som var blitt gift ved kidnapping og hvor moren hadde motsatt seg ekteskapet. Den andre måten mødre kunne snakke om dette var *indirekte* om døtrene sine ved å si at det var noen i nabolagets datter. Dette gjør at jeg har mindre data om holdninger som bryter med reglene for ekteskaps inngåelse og for jenter som er spesielt dårlig stilt i forholdt til deltagelse i skolen.

Tolk

Etiopia er et land som har mellom 70 og 80 ulike folkegrupper og da også over 70 ulike språk. Amharisk var tidligere det offisielle språket og svært mange snakker amharisk i tillegg til sitt eget morsmål. Oromoene er den største folkegruppen i landet og de snakker *oromo*. Engelsk undervises på skolen, som et fag i grunnskoleutdanningen og er undervisningsspråk fra 8. klasse.

Kebeleen hvor jeg foretok datainnsamlingen/dataproduksjonen ligger i Oromia regionen, som er regionen hvor de fleste oromoene bor. Undervisningsspråket på er oromo. Kebelelen ligger relativt nær til Addis Ababa. Amharisk er administrasjonsspråket i Etiopia og er derfor det mest brukte språket. Inntil for få år siden utelukkende ble undervist på amharisk i skolen. Kebeleens nærmeste by har cirka 25 000 innbyggere. Denne byen ligger også i Oromia, men undervisningsspråket på skolene her er amharisk. Befolkningen i kebeleen snakker enten oromo eller amharisk. De fleste snakker begge språk, men det var stor variasjon i hvilket av språkene de behersket best. Ut ifra mine observasjoner er det befolkningen som bor lengst unna Sebeta som er nærmeste by og Addis Abeba som behersker oromo best.

Jeg snakker verken amharisk eller oromo og hadde derfor behov for en tolk. Jeg forstod nok amharisk til at jeg i de intervjuene som ble gjort på amharisk kunne følge med på at temaet var riktig, men ikke forstå oversettelsen og langt mindre vurdere om dette var en god eller dårlig oversettelse. I flere tilfeller hadde jeg et grovt inntrykk av hva informantene hadde sagt før tolken begynte å oversette. Det å kunne utveksle hilsener, noen høflighetsfraser og

forsøke snakke med informantene om noen dagligdagse ting på amharisk før jeg begynte intervjuet var en viktig isbryter i forkant av intervjuene med amharisk talende mødre. Jeg lærte meg også noen oromo hilsener. Disse enkle hilsenene bidro i en del av intervjuene til at informantene virket friere.

Jeg mente det var viktig å ha en tolk som snakker både amharisk og oromo fordi det var sannsynlig at oromo er førstespråket til mange i Diimaa Guranda kebele. Videre var det avgjørende at tolken min var oromo og også snakket oromo viktig for at jeg skulle få tillit hos folk i Diimaa fordi etnisk tilhørighet er viktig i Etiopia. Tolken min måtte derfor beherske både oromo og amharisk, i tillegg til engelsk. Tolken min er oromo, men bosatt i Addis Abeba. Hun behersket nok amharisk best.

Informantene mine er mødre til jenter i grunnskolealder. Det var derfor avgjørende for meg å ha en kvinnelig tolk. Det ville være vanskelig å få kvinner til å snakke åpent om ulikheter mellom jenter og gutter så lenge det var en mannlig tolk. Det viste seg også at i intervjuer gjort med menn til stede var kvinnene svært tilbakeholdne med å snakke om problemer som kun berørte jenter.

Det var krevende å finne en kvinne som snakker både oromo, amharisk og engelsk og samtidig hadde mulighet til å være med rundt for å gjøre intervjuer i flere uker sammenhengende. Det lyktes meg etter hvert å finne en jente som jeg kunne bruke som tolk. Hun var nyutdannet og hadde ikke fått seg jobb enda. Tolken min var en jente på 23 år som nettopp hadde fullført en bachelor i byggfag fra University of Adama. Det betydde at hun kunne være med meg hver dag og at vi i stor grad kunne velge selv tidspunktene for å oppsøke mødre. Det gjorde det lettere å rekruttere informantene mine. Det var også en fordel at tolkens utdanning var i et teknisk fag. Det at hun hadde en teknisk utdanning gjorde at hun ikke i noen særlig grad blandet seg opp i opplegget. Det at hun er en jente med utdanning gjorde likevel at hun hadde tanker om hvilke holdninger mødre har til utdanning, og at hun var interessert i temaet. Det største problemet med at hun var relativt høyt utdannet var at dette gikk klart frem, alle informantene plasserte intuitivt både tolken og meg i kategorien utdannede. Flere av informantene gav eksplisitt uttrykk for at om de hadde vært som oss (hatt utdanning) så hadde tolken vært overflødig. Det viste seg etter hvert at tolken min hadde fått en jobb hun ikke hadde fortalte meg om før det var absolutt nødvendig. Dette var utløsende årsak til at avsluttet den kvantitative undersøkelsen. Siden problemstillingen er mødres meninger om grunnskoleutdanning for jenter er det de kvalitative intervjuene som vil være viktigst for å kunne besvare dette.

Tolken fungerte ikke bare som oversetter, men som en tolk for flere forhold. Hun forklarte villig om ulike forhold ved skolen, om hva som var alminnelig høflighet, og pekte ved flere anledninger på at informantene mente noe mer enn de hadde sagt. Dette gjorde det lettere å forsette på temaer som informantene begynte å prate om. Dette gjaldt særlig saker som var vanskelige i forbindelse med ekteskap og seksualitet. I analysen har jeg valgt å ikke oversette sitater fra engelsk til norsk. Dette har jeg gjort fordi mening lett forsvinner eller forandres i oversettelsen fra et språk til et annet. Mødrenes fremstilling er allerede oversatt fra amharisk eller oromo til engelsk. Hensynet til å bevare meningen i informantenes svar, utsagn og fortellinger må veie tyngre enn en konsekvent bruk av norsk i denne oppgaven.

Intervjuet

Informantene ble rekruttert ved at jeg oppsøkte dem i hjemmet. Alle intervjuene ble foretatt *inne* i informantens hjem. Dette var et bevisst valg fra min side. Det var flere grunner til at jeg gjorde det på denne måten.

Den viktigste grunnen til å gjøre intervjuene inne i informantens hjem var at vi kunne snakke mer uforstyrret. I noen tilfeller var ektemannen og/ eller noen av barna også hjemme. Det var vanskelig for tolken å be en mann om å forlate rommet, siden hun var ung og mennene var nysgjerrige hvis de var hjemme. Tolken min mente det ville være problematisk, og vi i alle fall ville fornærme ham. I de tilfellene der mannen var hjemme og tilstede under intervjuet deltok han i varierende grad i intervjuet. I ett intervju svarte mannen konsekvent for sin kone. Jeg bad ham om å la henne svare, men hun virket redd og usikker på hva hun skulle svare. Jeg valgte da å avbryte intervjuet. I andre intervjuer var mannen med og hjalp konen å huske. I et intervju var mannen til stede uten å si noe. Det er vanskelig å vurdere hvordan mannen påvirker intervjuer, men det *er* forskjell på intervjuene hvor mannen er til stede og de intervjuene hvor hun føler seg sikker på at mannen ikke kommer til å komme inn under intervjuet. I de aller fleste intervjuene var mannen ikke tilstede og jeg kunne snakke uforstyrret med kvinnen. Dette bidro til at kvinnene følte seg mer fri til å snakke.

En annen grunn til at jeg valgte å intervju informantene inne var at jeg da fikk mulighet til å observere huset og gjøre meg opp en mening om husholdets økonomiske situasjon (fattig, gjennomsnittlig eller velstående). Dette viste seg å fungere godt i praksis.

En svakhet ved den metodiske fremgangsmåten er at hver informant bare ble intervjuet én gang. Dette var et forhold jeg ikke kom utenom. De fleste informantene var det var ikke vanskelig å få til å la seg intervju. Problemene oppstod da jeg skulle gjøre de neste intervjuene. De få informantene jeg intervjuet flere ganger skiftet beskrivelse av egen situasjon til de

neste intervjuene. De beskrev sin situasjon som dramatisk verre i intervju nummer to. Dette drøftet jeg med tolken min for å finne en løsning på problemet. Hun medga da noe motvillig at flere informanter hadde sagt at de ville ha kompensasjon for tiden hvis de skulle stille opp på flere intervjuer. I lys av dette så jeg de endrede historiene som forsøk på å vekke sympati hos meg slik at jeg skulle hjelpe dem ut av deres vanskelige situasjon. Siden historiene de fortalte endret seg dramatisk valgte jeg å intervju informantene bare én gang hver.

Det var stor forskjell på måten informantene forholdt seg til å bli intervjuet på i det første intervjuet og i det andre. De fleste informantene var i det første intervjuet positivt innstilt, svarte så godt de kunne og forklarte motstridende uttalelser der hvor jeg spurte. I de påfølgende intervjuene var informantene opptatt av å avkrefte informasjon de hadde gitt i tidligere intervju, samt å påpeke at de hadde det verre enn de hadde sagt i forrige intervju.

Da jeg besluttet at jeg ikke skulle intervju hver informant mer enn en gang bestemte jeg meg samtidig for at jeg ikke skulle gi noe til den enkelte informant, men at jeg skulle kjøpe materiell til skolen. Dette ble heller aldri kommunisert til informantene.

Det at jeg kunne intervju hver mor bare en gang gjorde at jeg måtte begrense temaene jeg ville innom i hvert intervju. Disse temaene ble til å handle om kjennskap til skolen, vurdering av skolen og skoledeltagelsen til husholdets barn, samt husholdsarbeid og ekteskap. Dette gjorde at jeg mistet mye informasjon om livssituasjon som kunne bidratt til å forklare informantenes valg.

Intervjuguiden

Den kvantitative intervju undersøkelsen gav en god innsikt i hvilke spørsmål og måter å stille spørsmål på som fungerte og som ikke fungerte. Intervjuguiden for de kvalitative intervjuene ble langt bedre enn den ville ha vært uten at jeg hadde gjort de første 100 intervjuene. Dette arbeidet jeg gjorde med avgjørende for å bestemme hvilke temaer jeg skulle gi plass til i intervjuguiden. Tolken min og jeg hadde mange samtaler om hva som var problemer i de forskjellige kvantitative intervjuene, hva som kunne vært bedre og hvorfor respondentene svarte som de gjorde. De kvantitative intervjuene gjorde at jeg fikk "testet" hvilke spørsmål som ble misforstått av respondentene, og hvilke spørsmål som fungerte dårlig og stengte for ytterligere samtale og informasjon om visse temaer. Jeg oppdaget at temaet ekteskap var langt mindre sensitivt enn jeg først hadde fått inntrykk av og at dersom jeg spurte direkte ble jeg enten høflig avvist eller fikk en fyldig forklaring av og innsyn i deres erfaringer med og meninger om de ulike typene ekteskap.

Jeg fikk også forståelse av hvilke spørsmål jeg ikke kunne vente å få ærlige svar på. Visse spørsmål, som for meg virket uproblematiske, var av en slik karakter at informantene i stor grad ville unnlate å fortelle sannheten. Dette gjaldt blant annet skoledeltagelse og hvordan avgjørelser blir tatt om ektefellene er uenige. Det viste seg at jeg her måtte gå mer forsiktig frem.

Intervjuguiden er bygget opp omkring fire hoveddeler. Den første delen inneholder en rekke spørsmål om familien, dens størrelse og sammensetning og barnas skoledeltagelse. Den andre delen inneholder spørsmål om kjennskap til skolen, hvordan utdanning vurderes, hvilken nytte det har og hvilke forandringer utdanning skaper for jenter. De viktigste spørsmålene i denne delen hadde til formål å avdekke mødrenes forståelse av hva grunnskole utdanning er og hvordan mødre vurderer utdanning for jenter og hva de synes om dette. I den tredje delen er andre forhold som kan påvirke jenters skoledeltagelse. De viktigste spørsmålene i denne delen gikk inn på temaene ekteskap/ seksuelle relasjoner og husholdsarbeid. Den fjerde delen inneholder spørsmål om foreldrenes egen eventuelle skoledeltagelse og familiens inntektskilder. Alle intervjuene ble avsluttet med at de ble stilt spørsmålet om hva de håpet på eller ønsket for fremtiden. Det viste seg etter hvert at svaret på dette spørsmålet ga mye informasjon om forventningen og frykt mødre har for barnas videre liv.

Forholdet til informantene

For folk flest i Diimaa Guranda kebele var det nok ikke så lett å forstå hva jeg drev med. De aller fleste trodde at jeg kom fra en NGO og trodde kanskje at det kunne komme hjelp eller goder fra meg. Jeg førte en bevisst og konsekvent linje når det gjaldt å gi. Jeg gav ingenting til noen i den tiden jeg gjorde feltarbeidet mitt. Jeg opplevde med jevne mellomrom at folk kom og ba om penger til dette eller hint. Videre spurte flere aktuelle informanter om hva *de ville få* for å delta. Noen få takket nei til å være informant når jeg sa at det ikke følger noen goder med å være informant. Andre bestemte seg for å delta likevel.

Jeg hadde helt fra før jeg kom til Diimaa bestemt meg for å ikke si at jeg ville si at informantene skulle få noe av meg for å være informanter før etter jeg hadde avsluttet undersøkelsen for at en slik kompensasjon ikke skulle ha innflytelse på dataene mine. Årsaken til at jeg valgte å ikke belønne informantene er to-delt. Det ene er hensynet til materialets troverdighet og det andre er at det ville ikke være rettferdig at de *jeg* valgte ut som informanter skulle få, mens andre som ikke fikk muligheten til å delta ikke fikk. Jeg så tidlig at det var stor mangel på bøker på skolen og dette var også noe foreldrene var opptatt av. Opptil 5 elever i 4. klasse og oppover deler en bok. På bakgrunn av denne observasjonen bestemte jeg meg for å

kjøre bøker til skolen når datainnsamlingen min var avsluttet. Jeg fortalte bare dette til tolken min, slik at hun skulle forstå og ikke føle så sterkt på ubehaget ved å avvise mennesker som ba om penger/ ting direkte eller indirekte⁷. Tolken min lovt å ikke fortelle noen om dette og det løftet holdt hun.

I intervjusituasjonen forsøkte jeg å vise forståelse for informantens situasjon og opptre på en slik måte at jeg bekreftet deres verdighet som mennesker uten å involvere meg i deres liv på en slik måte at det ville oppleves som et svik når jeg ikke hadde mulighet til å løse problemer de hadde. Jeg la ikke, i begrepets rette forstand, vekt på å skape nærhet til informantene, men det var altså viktig for meg å vise innlevelse ved å forsøke å forstå informantene og ikke bagatellisere deres utfordringer. Jeg tror at i mange, men ikke alle intervjuene oppnådde jeg tillit hos informantene. Særlig mot slutten av feltarbeidet fikk jeg flere bekreftelser på at informantene hadde tillit til at det ikke ville skape problemer for dem å betro seg til meg.

En av informantene mine fra, en i Diimaa, relativt bemidlet husholdning hadde mannen sin som tilhører (og ”sufflør”) under intervjuet. Jeg var usikker på hvordan jeg i etterkant skulle tolke svarene hennes, men forstod likevel intervjuet. Etter jeg hadde spurt om barnas arbeidsbyrde i husholdet begynte de å prate seg i mellom uten at tolken min oversatte for meg. Jeg spurte derfor tolken om hva som ble sagt:

Q: Which of the children have the heaviest work burden?

A: The girl.

Q: Can the boy do some of the girls work if the girl has too much to do?

A: No, he doesn't. No he can't.

[Some talking. Laughing.]

M: What did she say?

[laughing]

T:He said: Why not say just like this: yes, he help. Why not say like this? he said. She says: No, I tell her the reality.

(Egeyew Mulat/ Sost, intervju)

Forskningsetiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) opererer med en definisjon av forskning som innebærer at også studentarbeider som masteroppgaver ved universiteter innbefattes av begrepet ”forskning”. Dette er ikke et vesentlig poeng i denne

⁷ Jeg ble engang spurt av en eldre dame om jeg liker gamle folk. ”Ikke svar” sa tolken min. Hvis du sier nei blir hun fornærmet, og hvis du sier ja er det neste spørsmålet om du kan gi henne penger!

sammenheng, men det peker på at som masterstudent er det min plikt å sørge for at arbeidet mitt foregår på en *etisk forsvarlig* måte. Verken forskeren eller mastergradsstudenten har under noen omstendigheter anledning til å betrakte andre mennesker utelukkende som midler. Det er derfor nødvendig å gjøre rede for noen sider ved dette prosjektet som berører forskningsetikk.

Informert samtykke og anonymisering

Den som er gjenstand for forskning har krav på å få all den informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene ved å delta i prosjektet og av hensikten med forskningen (NESH 2006). Jeg utarbeidet en introduksjon av prosjektet som jeg presenterte for informantene sammen med tolken min (vedlegg 1). Denne introduksjonen tok opp formålet med prosjektet. Jeg presenterte likevel prosjektet på en generell måte og som om det gjaldt skoledeltagelse for alle barn. Dette for å unngå å at informantene kom med de svarene de trodde jeg var ute etter. Tolken min mente dette var helt nødvendig. De første respondentene i den kvantitative undersøkelsen ble engstelige av presentasjonen og var veldig reserverte i sine svar. Jeg gjorde noen få endringer og presiserte enda sterkere at det kun var meg som skulle ha tilgang til intervju materialet, at det kun var jeg som skulle bruke det og at ingen respondenter eller informanter ville bli mulige å kjenne igjen i oppgaven. Etter hvert ble jeg oppmerksom på at tolken min bruket stadig kortere tid på å oversette denne informasjonen. På spørsmål fra meg om dette svarte hun at hun mente at det var bedre å ikke informere respondentene og informantene om prosjektet. Dette kunne jeg ikke akseptere og måtte forklare tolken min at dette var en fremgangsmåte jeg ikke kunne stå inne for. Tolken mente at å introdusere prosjektet skapte frykt hos respondentene og informantene for at jeg var der for å kontrollere skoledeltagelsen til barna i husholdet. Etter flere lange diskusjoner endte vi med et opplegg som jeg mener ivaretok kravet om informert samtykke, men som er vesentlig modifisert i forhold til hva jeg opprinnelig mente var nødvendig informasjon å gi. Jeg la vekt på tre forhold. For det første; informanten får informasjon om hvor jeg kommer fra (et universitet i Norge/Europa) og at jeg forsker på utdanning i Etiopia. For det andre; at det bare er jeg som skal ha tilgang til intervjuene og at hun ikke vil kunne kjennes igjen. For det tredje; at deltagelse i intervjuet/samtalen er frivillig og at hun velger selv hvilke spørsmål hun vil besvare og om at hun har mulighet til å avbryte intervjuet. Jeg mener informantene fikk tilstrekkelig informasjon om prosjektet.

Det interessant å se hvordan tolken min som var en relativt velutdannet kvinne i etiopisk kontekst ikke syntes det var riktig å skremme informantene. Jeg tror denne tilbakehol-

denheten som oppstod når jeg informerte slik jeg egentlig ønsket sier noe om mangelen på *tillit* til myndighetene hos informantene. Jeg avbrøt et par intervjuer hvor informantene åpenbart var svært ukomfortabel med å svare på spørsmålene jeg stilte. Alle informantene mine og stedet jeg utførte feltarbeidet er forøvrig anonymiserte i oppgaven.

Forskning i andre kulturer og kulturell anerkjennelse

Det å forske på en annen kultur er krevende fordi det stilles spesielle krav til fremstilling av mennesker fra andre kulturer; ”...*man bør være særlig varsom med å operere med inndelinger og betegnelser som gir grunnlag for urimelige generaliseringer.*” (NESH 2006:24) Forskeren har en spesiell forpliktelse til å skille tydelig mellom *dokumentasjon* og *vurdering*.

På den annen side har forskere også en forpliktelse til å ”...*veie hensynet til anerkjennelse av kulturell ulikhet mot hensynet til andre fundamentale verdier og menneskerettigheter*” (NESH 2006:24). Det å respektere en annen kultur er ikke det samme som at det kreves aksept for forhold som diskriminering eller kulturelt begrunnede overgrep. Forskeren også en forpliktelse til å skille klart og tydelig mellom *beskrivelse* av normer og praksiser i kulturen og *normative drøftinger* av forholdene i lys av presiserte verdistandarder. Dette problemet har særlig aktualisert seg i et tema som jeg hadde i intervjuguiden: *Ekteskap*. Ekteskapspraksiser var det temaet som flere av informantene mine hadde sterkest meninger om. Flere av informantene mine hadde et syn på ekteskap som var sterkt knyttet til den tradisjonelle oromokulturen og som må sies å være i strid med rettigheter som slås fast i menneskerettighetserklæringen. Samtidig pekte flere av informantene på problemer med en innføring av ”kjærlighets-ekteskap”. For ikke å foregripe analysen skisserer jeg bare dilemmaet her. Dette dilemmaet har gjort at det har vært krevende å skulle analysere datamaterialet mitt, og jeg har hatt mange diskusjoner med meg selv og andre omkring dette temaet.

Implikasjoner av fremgangsmåte for dataproduksjon

I kvantitative forskningsprosjekter *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* viktig å gjøre rede for. I kvalitative forskningsprosjekter foregår dataproduksjonen på en annen måte enn i kvantitative prosjekter. De nevnte målene er ikke relevante for å beskrive datamaterialet jeg har samlet inn. Det betyr ikke at datamaterialets kvalitet er uvesentlig i kvalitative prosjekter, men at det er andre forhold som må gjøres rede for.

I kvalitative prosjekter er det nødvendig å gjøre rede for datautviklingsprosessen og ved det vise hvilken troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet dataene har (Thagaard

2003). De metodiske og analytiske fremgangsmåtene jeg har valgt har sammenheng med det vitenskapsteoretiske synet oppgaven bygger på. Det har vært min målsetning at meningene informantene mine har skal være førende for forståelsesutviklingen. Det betyr at det metodiske, inntrykkene fra intervjusituasjonene og hendelser jeg observerte under datainnsamlingen påvirker tolkningen av mødres meninger.

Metodevalget mitt bygger på en *idealmodell*, men de faktiske fremgangsmåtene mine er et resultat av hva som praktisk var mulig. De praktiske begrensningene jeg stod ovenfor var flere. Den kanskje viktigste var at jeg ikke klarte å motivere informantene til å la seg intervju flere ganger. I tillegg ønsket jeg å være forsiktig med å spørre etter personlig informasjon som ikke var direkte relevant for problemstillingen min for å få bedre tilgang til de historiene jeg mente var viktige å få frem. Kvalitative opplegg er sårbare for særlig enkeltpersoner eller informanter som er ”utypiske” for den gruppen de tilhører. Det å bruke velge et kvalitativt opplegg gjør at det ikke er mulig å si noe om hva som er typiske eller vanlige meninger blant mødre i feltområdet. I tolkningen av datamaterialet har jeg valgt å en tilnærming som forsøker å forklare hvorfor informanten mener det hun mener. I de tilfeller hvor jeg bruker begreper som ”de fleste”, ”mange”, ”få”, ”ingen” eller ”alle” referer dette kun til utvalget av informanter. Det viser ikke til alle mødre i Diimaa, og må ikke forstås som en generalisering eller en antagelse om at funnene har gyldighet for populasjonen som helhet.

Datamaterialet jeg har produsert kan tolkes ut i fra flere ulike perspektiver. Jeg har valgt ett som jeg mener gir mening til det innsamlede materialet. Hvordan datamaterialet hadde vært om jeg hadde brukt en annen fremgangsmåte eller hadde hatt en annen kulturell tilhørighet eller hadde vært et annet kjønn er det umulig for meg å vite noe om. Det at jeg selv er mor bidro til at jeg i særlig noen intervjuer opplevde at jeg kunne forstå tankegangen til mødrene jeg intervjuet på en annen måte, enn om jeg ikke hadde vært mor. Samtidig ble jeg kanskje nok aller mest oppmerksom på den formidable *avstanden mellom meg og informantene*. Både muligheter og vurderinger av handlingsalternativer er grunnleggende forankret i den kulturen man tilhører og det er dermed en kløft mellom informanten og meg som jeg forsøkte å gjøre så smal som mulig uten at jeg noensinne opplevde at vår felles erfaring som *mor* gjorde at vi hadde en felles forståelse å orientere oss ut i fra. Min posisjon som fremmed ble aldri borte under feltarbeidet.

Jenters skoledeltagelse: teoretisk og empirisk bakgrunn

Det finnes ikke noen opplagt teoretisk tilnærming eller rammeverk å bygge studien over. Det er likevel flere teoretiske innfallsvinkler og empiriske arbeider som er relevante. Disse arbeidene fungerer som bakgrunn eller innfallsvinkler til problemstillingen, men det er naturlig å trekke alle disse arbeidene inn i analysen av datamaterialet. Jeg mener derfor at jeg kan forsvare å kalle det teoretiske grunnlaget for analysen.

Den første teoretiske tilnærmingen er rettighetstilnærmingen, med Verdens erklæringen om menneskerettigheter som en sentral tekst i begrunnelsen for at alle skal ha tilgang til utdanning.

Derneft støtter jeg meg på forskningsprogrammet *Gender and Primary Schooling in Africa* ledet av Christopher Colclough, Tembon og Rose som har utviklet en to-trinns modell som de mener forklarer hvorfor flere jenter enn gutter ikke har tilgang til utdanning i Africa. Det andre trinnet i denne modellen, kulturelle praksiser berører holdninger i husholdene. Deler av datamaterialet er samlet inn i Etiopia. Arbeidet er derfor særlig relevant for denne studien.

Den tredje hovedbidraget i det teoretiske rammeverket er Enegye-Eloundou og Calves sin studie av økonomiske tilbakeføringer fra kvinner til egen familie og hvordan disse påvirkes av ekteskap. De ser også på forventninger som finnes hos kvinnens familie.

Rettighetstilnærmingen

Utgangspunktet for å forske på mødres meninger til grunnskoleutdanning for jenter er artikkel 2 og artikkel 26 i VEMR. Disse artiklene slår fast at rettighetene erklæringen stadfester gjelder alle individer uten hensyn til noen andre forhold (2) og at alle har rett til utdanning (26). Retten til utdanning stadfestes i artikkel 26 i VEMR⁸. I den norske oversettelsen som OHCHR bruker, oversettes ”education”⁹ med ”undervisning”. Jeg mener ”utdanning”¹⁰ er en bedre og mer dekkende oversettelse. Jeg vil derfor bruke begrepet utdanning i stedet for undervisning i den videre redegjørelsen og drøftingen av menneskerettighetserklæringen.

⁸ VEMR (Verdenserklæringen om menneskerettighetene): Norsk: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/nrr.htm> (06.12.07)

⁹ VEMR Engelsk: <http://www.un.org/Overview/rights.html> (06.12.07)

¹⁰ VEMR Norsk: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/nrr.htm> (06.12.07)

VEMR slår i artikkel 2 fast at rettighetene i erklæringen gjelder alle:

Enhver har krav på alle de rettigheter og friheter som er nevnt i denne erklæring, uten forskjell av noen art, f. eks. på grunn av rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse eiendom, fødsel eller annet forhold.

Artikkel 2 om ikke-diskriminering har fått en fremtredende plass i erklæringen og må tolkes i sammenheng med innledningen og artikkel 1 (Skogly 1992). Innledningen og artikkel 1 gir en mer utførlig definisjon av hva som menes med ”enhver”, som er begrepet som er brukt i artikkel 2. Prinsippet om like rettigheter for alle er forankret i en forståelse av at forskjellsbehandling av mennesker basert på en persons egenskap ikke er i overensstemmelse med prinsippene i reglene i menneskerettighetserklæringen.

Unterhalter (2005) trekker i sin artikkel om tusenårsmålene frem Sen og Nussbaum sine tilnærminger til utdanning. Disse står i motsetning til rettighetsbasert tilnærminger til utdanning for alle. Altså at utdanning er noe alle har rett til. Hun peker også på konflikten som kan oppstå mellom rettigheter. Hva er innholdet i rettighetene og på hvilken måte skal rettigheter avgrenses og veies opp mot hverandre? Skal rettigheten en jente har veie tyngre enn foreldregenerasjonens rettigheter i det samfunnet hun lever i? Dette spørsmålet er relevant i forhold til denne oppgavens problemstilling fordi spørsmålet om hvordan rettigheter forholder seg til hverandre har betydning for hvordan jeg skal forstå mødres meninger om utdanning for sine døtre. Jenters deltagelse i skole ses på som avgjørende for å tilegne seg kunnskaper om den verden hun lever i, settes bedre i stand til å ta vare på sin egen og hennes fremtidige barns helse og øke evne til å uttrykke seg og dermed også kunne bedre ivareta sine interesser. Skal disse rettighetene som hver enkelt jente har veie tyngre en retten hver enkelt mor har til å velge å ivareta tro og kultur som kan være i konflikt med ønsket/ rettigheten til utdanning?

Unterhalter (2005) viser til Amartya Sen og Martha Nussbaums omfattende arbeider med en tilnærming som kalles ”capabilities approach”. Sen og Nussbaum har over en årrekke utviklet sine tilnærminger i samarbeid og uenighet. Vekten i disse tilnærmingene er ikke rettighetsbasert, men har fokus på at kvinner skal få tilgang til ressurser, ha en rolle eller stemme når avgjørelser skal tas og muligheter til å skape verdier for seg selv. Her er fokuset på utfallet av at jenter får gå på skolen skal være positivt for *individet*. De legger vekt på at verdien av kjønnsbalanse i skoledeltagelse ikke skal ha en instrumentell rolle i forhold til å oppnå for eksempel økonomisk utvikling og bedre helse for befolkningen som helhet. Deres tanker er forankret i en etisk individualisme, som betyr at hvert enkelt individ er subjekt og objekt i

forhold til moralske avgjørelser. Sen og Nussbaums intellektuelle og politiske prosjekt er, i følge Unterhalter (2005) å bruke innsikt fra den etiske individualismen i en verden som de anser som urettferdig og ikke likestilt.

Skoledeltagelse blant jenter i utviklingsland

Den empiriske tilnærmingen til skoledeltagelse tar utgangspunkt i forskningsprogrammet *Gender and Primary Schooling in Africa*. I dette forskningsprogrammet er det utviklet en to-trinns modell for å forklare jentenes lavere skoledeltagelse eller dårligere tilgang til utdanningstilbudet. Hovedtyngden av den empiriske litteraturen er basert på data fra Etiopia og Guinea, men også forskningsarbeider fra andre deler av Afrika og andre utviklingsland inkluderes i den empiriske tilnærmingen. Det er problemer knyttet til å sammenlikne empiriske funn fra ulike deler av Etiopia, ulike afrikanske land og ulike deler av verden, men jeg vil legge vekt på å diskutere relevansen i forhold til den gitte konteksten. Betydningen av disse for mødres holdninger jenters skoledeltagelse diskuteres.

Mødres meninger kan tilhøre årsaker på husholdsnivå, men forhold i arbeidsmarkedet og/eller lokalsamfunnet som påvirker etterspørselen etter utdanning for jenter kan ha betydning for mødres meninger, som er oppgavens problemstilling.

Etterspørsel etter utdanning for jenter

Fattigdom er utvilsomt en viktig forklaring på at barn ikke går på skolen (Winter and Macina 2001), men bildet er mer *nyansert* både hva gjelder barn generelt, og jenter spesielt. Fattigdom, både i et land og på husholdsnivå er forbundet med ikke-innskrivning i skolen og frafall av barn i skolealder, men den skjeve kjønnsbalansen i denne manglende skoledeltagelsen kan ikke forklares med fattigdom (Colclough *et al.* 2000). Det at fattigdom er forbundet med lav skoledeltagelse, men ikke forklarer ulikhetene mellom kjønnene betyr at vi må også se på andre forhold for å finne forklaringen på jenters lavere skoledeltagelse i forhold til gutters. I følge Colclough *et al.* (2000) er det en rekke uheldige, kulturelle praksiser som kan forklare at færre jenter enn gutter går på skolen.

Colclough *et al.* (2000) argumenterer for å bruke en enkel to-trinnsmodell til å forklare ulik tilgang til grunnskoleutdanning mellom kjønnene. Modellen opererer med to ulike årsaksforklaringer for manglende skoledeltagelse for jenter. Den ene er *fattigdom* som er en strukturell forklaring og den andre er *uheldige, kulturelle praksiser*. Fattigdom gjør at mange barn ikke får tilgang til grunnskoleutdanning. Fattigdom rammer imidlertid ikke jentenes skoledeltagelse hardere enn guttenes. Uheldige, kulturelle praksiser har mange former og er knyt-

tet til en rekke ulike deler av jenters livssituasjon. Felles for alle er at de har en større negativ innvirkning på jenters mulighet til deltagelse i grunnskolen enn guttenes deltagelse. Colclough *et al.* (2000) baserer denne modellen på egen forskning, både kvalitativ og kvantitativ, i Etiopia og Guinea.

Fattigdom som årsak

Kostnader knyttet til skolegang virker begrensende på barnas skoledeltagelse (Peasgood *et al.* 1997, Ødegaard 1998, Fox 1999, Benders 1999, Colclough *et al.* 2000, Jensen 2000, Rose & Al-Samarrai 2001). Disse kostnadene kan være direkte kostnader som skolepenger, utgifter til kjøp av skolebøker, skrivebøker, skrivesaker og uniformer/passende skoletøy, eller indirekte kostnader som at det er behov for barnas arbeidskraft hjemme, på markedet, til barnepass eller andre husholdsoppgaver som frigjør foreldrenes tid slik at de kan utføre betalt arbeid. Denne begrensede tilgangen til skoledeltagelse fordeler seg imidlertid ikke likt mellom kjønnene noe vi skal se nærmere på nedenfor.

Direkte kostnader ved å ha barn på skolen kan være store selv om det ikke kreves skolepenger. I et område i Etiopia hvor skolepengene er avskaffet var foreldre likevel ikke i stand til å bære kostnadene ved å ha barn på skolen fordi skolebøker, skrivesaker og passende klær kostet for mye (Colclough *et al.* 2000). I Etiopia fortalte også en del foreldre at de ikke var i stand til å bære kostnadene forbundet med barnas skolegang siden skolepengene ble innkrevd i september i forkant av innhøstingen, den tiden på året hvor inntektene er lavest. I Guinea kreves det ikke inn skolepenger, men foreldrene må betale et registreringsgebyr og kjøpe nødvendig skolemateriell som bøker, skrivesaker og skoleuniformer. I Guinea fant man at det i tillegg kreves det fødselsattest for barn som skal innskrives i skolen. Denne kan det være både tidkrevende og kostbart å få tak i. Siden foreldrene er ute av stand til å betale for barnas skolegang må barna ofte ta betalt arbeid for å finansiere sin egen utdanning (Colclough *et al.* 2000).

Kostnadene for jenters skolegang og gutters ble, i begge landene, vurdert som like store. Gutter fikk likevel oftere mulighet til å gå på skolen. Jenter har oftere oppgaver knyttet til hjemmet (Colclough *et al.* 2000). Reproduktivt arbeid som matlaging, barnepass og husstell, som er typiske oppgaver jentene har, blir ikke ansett som et økonomisk bidrag til familien. Guttene har oftere mulighet til å delta i produktivt arbeid, som salg av ulike varer og disse pengene kan de bruke til å betale skolepenger med. I Guinea ble det i tillegg funnet at når jenter tjente penger på salg av varer som frukt og grønt, nøtter og diverse andre små varer ble

fortjenesten ansett som hele husholdets inntekt, mens guttene kunne disponere sin egen inntekt fritt og kan på denne måten betale for skolegang (Colclough *et al* 2000).

I Mauritius presset Verdensbanken og IMF på for at landet skulle innføre kostnadsdeling mellom stat og bruker for skoledeltagelse. Mauritierne nektet å innføre kostnadsdeling noe som har ført til at flere jenter har fått tilgang til utdanning (Bunwaree 1999). Dette strider i mot funnene hos Colclough *et al.* (2000) I en studie av fattige barns skoledeltagelse i Dhaka i Bangladesh fant Jensen (2000) at de direkte kostnadene er hovedårsak til ikke-innskrivning og frafall for både jenter og gutter. Jensen (2000) fant i Dhaka i Bangladesh, det samme som Colclough *et al.* (2000) fant i Etiopia og Guinea, at ikke-innskrivning og frafall, som følge av direkte kostnader, var likt fordelt mellom jenter og gutter.

Indirekte kostnader forbundet med barnas skolegang er en viktig årsak til ikke-innskrivning og frafall fra skolegang. Empiri fra Etiopia viser at både gutter og jenter slutter på skolen for å tjene penger, utføre arbeid i hjemmet eller på i dyrking av husholdets jord (Colclough *et al.* 2000). De finner også at det er det flere gutter enn jenter som slutter på skolen for å tjene penger. I Guinea er det derimot dobbelt så mange jenter som gutter som slutter på skolen for å arbeide hjemme. I både Etiopia og Guinea skyldes jentenes frafall i hovedsak at de må bidra med arbeid i hjemmet. Selv om det i Etiopia er flere gutter som slutter på skolen for å arbeide hjemme eller tjene penger er det jentene som har flest arbeidsoppgaver knyttet til husholdet. For guttene kan det være så lønnsomt å arbeide at det i seg selv representerer et disinentiv til å gå tilbake til skolen (Colclough *et al.* 2000). I Niger (Wynd 1999) og Tanzania (Peasgood *et al.* 1997, Bendera 1999) ser vi det samme: Jenter forventes, ut i fra kvinners rolle i samfunnet, tidlig å bidra til husholdet og dets reproduksjon. Jensen (2000) fant i sin undersøkelse i Bangladesh ut at indirekte kostnader ikke var noen hovedårsak til ikke-innskrivning og frafall fra skolen, men den samme sterke arbeidsdelingen mellom kjønnene eksisterer også i Bangladesh. I Ghana er problematikken noe annerledes, men også her er mengden arbeid barn må utføre for husholdet betydelig, og påvirker barns mulighet til å gå på skolen (Stephens 2000). Disse studiene viser altså at indirekte kostnader forbundet med å ha barn i skolen er en større barriere for jenters skolegang enn for guttene.

Ser vi direkte og indirekte kostnader forbundet med skolegang under ett er det åpenbart at det for mange kan være en stor, økonomisk belastning å ha barn under utdanning. På landsbygda lever ofte store deler av befolkningen av selvbergingsjordbruk. For disse kan selv relativt små utgifter være en betydelig utfordring å bære. I en studie fra Etiopia fant Rose & Al-Samarrai (2001) at husholdets størrelse påvirker barnas skolegang på to måter: På den ene

siden øker de direkte kostnadene ved skolegang med antall barn, men på den andre siden synker de indirekte kostnadene for husholdet når arbeidet kan deles på flere. Både deltagelse og fullføring økte for både jenter og gutter med økende størrelse på husholdet. Fattigdom er en årsak til manglende skoledeltagelse for jenter, men også for gutter. Det er altså ikke fattigdom i seg selv, men kombinasjonen mellom fattigdom og praktiseringen av arbeidsdelingen i husholdet som forårsaker at en større andel av jentene enn av guttene ikke får delta i grunnskoleutdanningen.

Uheldige, kulturelle praksiser som årsak

Jenters manglende skoledeltagelse har ofte sammenheng med kulturelle normer, tradisjonell tro og praksis (Colclough 2000). Disse uheldige, kulturelle praksisene opptrer på flere ulike arenaer og representerer en barriere for jenters, men ikke gutters, skoledeltagelse. Colclough *et al.* (2000) har i sin to-trinnsmodell fire ulike arenaer hvor kulturelle praksiser som hindrer jenters skoledeltagelse opptrer: *husholdet, skolen, arbeidsmarkedet og samfunnet generelt*. De kulturelle praksisene som er uheldige, opererer ikke ved siden av årsakene knyttet til fattigdom, men de kommer i tillegg til og forsterker problemene knyttet til fattigdom og gjør problematikken knyttet til ikke-innskriving, frafall og repetisjon *forsterkes*.

Når det gjelder indirekte kostnader, som er en del av årsaksforklaringen knyttet til fattigdom, argumenterer Colclough *et al.* (2000) for at det i forhold til disse er behovet for barns arbeidskraft i husholdet og i inntektsgenererende aktiviteter som holder barn borte fra skolen. Den uheldige, kulturelle praksisen er ikke arbeidet i seg selv, men det faktum at det er en *kjønnert arbeidsdeling* i husholdet. Dette mener de gjør at det er større indirekte kostnader forbundet med jenters skoledeltagelse fordi de har en større arbeidsbyrde i husholdet enn gutter. De fant at, både i Etiopia og Guinea, har jenter flere oppgaver og de har oftere arbeidsoppgaver i husholdet de må utføre. Indeksen Colclough *et al.* (2000) har laget, måler kun antall arbeidsoppgaver og oppgavens frekvens. Dette betyr at det er mulig at gutter arbeider mer, det er da en forutsetning at guttenes arbeidsoppgaver konsekvent er mer tidkrevende å utføre enn jentenes oppgaver. Med mindre det siste er tilfelle, antyder dette at de indirekte kostnadene forbundet med jenters skoledeltagelse er større enn for gutters. Samtidig fant de at de er det en arbeidsdeling i husholdet som følger kjønn. Jenter i begge land har oftere oppgaver knyttet til daglige husholdsaktiviteter som matlaging, barnepass, renhold, vann- og vedhenting. Guttenes arbeidsoppgaver knyttes i hovedsak til driften av familiens jord, hovedsakelig pløying, innhøstning, dyrepass og vedhenting (Yelfign *et al.* 1995, Colclough *et al.* 2000). Jentenes arbeidsoppgaver er reproduktive mens guttenes oppgaver er produktive.

Beslutningen om å innskrive et barn i skolen avgjøres av foreldrenes oppfatning av gevinsten forbundet med å få utdanning. I den sammenhengen er det særlig to forhold som peker seg ut: Det ene er tilgangen ansettelse i det formelle arbeidsmarkedet. Det andre er ekteskap. Når det gjelder mulighet for ansettelse i formelle delen av arbeidsmarkedet fant Colclough *et al.* (2000) at det manglet muligheter for slikt arbeid i Etiopia, særlig på landsbygda. Det at det manglet eksempler på personer som hadde lyktes var til hinder for at barn ble innskrevet i skolen. Flere sa at de hadde mistet troen på utdanningssystemet, og at utdanned ungdom var blitt frustrerte og til og med hadde havnet ut i kriminalitet i stedet for betalt arbeid.

Ekteskap

Et annet forhold som ofte hevdes å påvirke foreldrenes vurdering av avkastning av jenters skolegang er at en jente går ut av sin egen familie og inn i mannens familie når hun gifter seg. Gevinsten av utdanning av jenter kan oppfattes som liten av foreldrene fordi det ved inngåelse av ekteskap er jentene som forlater sin familie for å bli en del av mannes familie. Investering i utdanning til jenter gir derfor ingen utsikter til fremtidige inntekter (Rose & Al-Samarrai 2001, Colclough *et al.* 2000) og det å bære, både de direkte og indirekte kostnadene, for jentens utdanning oppfattes som en investering i hennes fremtidige ektemanns familie (Colclough *et al.* 2000).

Eloundou-Enyegue & Calvès (2006) har forsket på spørsmålet som følger av denne slutningen: Er det faktum som vi finner i mange utviklingsland, at foreldre forfordeler døtre i forhold til sønner, med hensyn til utdanning, et uttrykk for en kultur eller er de økonomisk betinget? Datainnsamlingen er gjort i syv Afrikanske land: Benin, Malawi, Mali, Rwanda, Uganda, Zambia og Zimbabwe. Eloundou-Enyegue & Calvès (2006) argumenterer for at disse landene gjenspeiler mye av regionens geografiske mangfold, noe av dens sosioøkonomiske diversitet med tanke på ulikhet mellom kjønnene i utdanning og kontroll over husholdets ressurser. Argumentet om opphør av økonomisktilbakeføring¹¹ har vært fremført av blant annet Odaga & Heneveld (1995) som mener å ha funnet en sterk tro på at så fort jenter blir en del av en annen familie er utdanningsinvesteringen tapt. Eloundou-Enyegue & Calvès (2006) testet i sin studie *Remittances from married women in Sub-Saharan Africa* to hypoteser: 1) Kvinner har liten kontroll over husholdets ressurser, og har derfor mer begrensede muligheter til å bistå slektninger enn sine ektemenn. 2) Utdannede kvinner har større kontroll over husholdets

¹¹Eloundou-Enyegue & Calvès (2005) bruker substantivet *remittance*, dette oversettes på norsk med remisse (pengesending i posten). Verbet *remit* oversettes remittere, (over)sende, betale

ressurser og har derfor større mulighet til å bistå slektninger enn kvinner uten utdanning. De konkluderer tredelt: For det første har kvinner en betydelig mulighet til å bistå, uavhengig av om dette måles i praktisk hjelp eller i økonomiske overføringer. For det andre, øker kvinners muligheter til å bistå med økende utdanning, særlig dersom de har betalt arbeid. For det tredje fant de at kvinners evne til å bidra var større i vest-Afrika enn i øst-Afrika på tross av at det er lavere utdanningsnivå for kvinner i denne regionen.

Deres funn er dermed ikke konsistent med at utdanning for jenter er en ressurs overføring fra jentens familie til den framtidige ektemannens familie. Eloundou-Enyegue og Calvès (2006) fant altså at kvinner har en betydelig evne til å remittere enten med praktisk hjelp eller økonomisk til egen familie, og at denne evnen øker med økende utdanning og står i direkte motsetning til argumentet om at å utdanne jenter er å investere i datterens fremtidige familie.

I mange samfunn medfører utenomekteskapelige graviditeter skam og representerer stort problem for foreldrene, blant annet Etiopia og Guinea (Colclough *et al.* 2000), Niger (Wynd 1999) og Tanzania (Bendera 1999). Problemene knyttet til utenomekteskapelige graviditeter rammer utelukkende jentene og deres familier. Jenter som ikke er jomfruer er vanskelige å gifte bort og representerer en økonomisk byrde for familien (Wynd 1999). Frykt for at jentene skal bli gravide oppgis som en grunn til å holde dem borte fra skolen både i Guinea (Colclough *et al.* 2000) og Niger (Wynd 1999). Wynd (1999) fant i Niger at det var en vanlig oppfatning at jo lengre en jente går på skolen dess større er risikoen for at hun blir gravid. I Niger forsøker mange foreldre å få giftet bort jentene mens de fremdeles går i grunnskolen. Gjerne omtrent samtidig med avsluttende eksamen. Jentene blir oppfordret til ikke å ta eksamen. Wynd (1999) mener dette har en sammenheng med at når jentene går over til videregående må de flyttet hjemmefra og inntil byen. Det er ofte mødre som overtaler jentene til å ikke ta eksamen, og det gjør det med bakgrunn i en frykt for at risikoen for at jentene skal påvirkes av *moderne ideer* og at *utenomekteskapelige graviditeter* skal oppstå. I Niger hadde likevel mange store problemer med å nevne eksempler på jenter som var blitt gravide på skolen i løpet av de siste 30 årene (Wynd 1999). Unge menn i Niger hadde en annen oppfatning enn foreldre generasjonen om skolegang for jenter. De hevdet at det er lettere å gifte bort en jente som har fått skolegang og at disse jentene er mer attraktive for de unge mennene. Dette har likevel ikke stor praktisk betydning for jentene da de som oftest blir giftet bort til eldre menn og har lite å si i valg av ektefelle i sitt første ekteskap (Wynd 1999).

Ekteskap kan i lys av dette tolkes som en forsikring mot problemer som kan oppstå i tenårene. Tidlige ekteskap er et stort hinder for jenters tilgang til grunnskoleutdanning i enkel-

te land og deler av andre land. Offisiell alder for ekteskapsinngåelse er i Etiopia øket til 18 år, men i flere områder giftes jenter bort så tidlig som i 8-10 års alder (Colclough *et al* 2000, Rose 2003). Det at en jente blir gift anses som en forsikring mot den skammen en eventuell utenom ekteskapeleg graviditet medfører (Colclough *et al.* 2000, Rose & Al-Samarrai 2001). Stephens (2000) fant også i Ghana at flere foreldre opplevde at det var en konflikt mellom egne verdier og skolens. Videre at folk særlig i den nordlige delen av landet hadde en oppfatning av at sannsynlighet en for at en jente ikke lenger er jomfru, øker i takt med lengden på hennes deltagelse i skolen.

Ekteskap virker direkte og negativt inn på jenters skoledeltagelse, da jenter som er gifte ses på som voksne. Disse jentene blir ofte ertet dersom de fortsetter på skolen (Rose & Al-Samarrai 2001). I Tanzania blir viktigheten av ekteskap og reproduksjon for jenter tidlig innlært (Peasgood *et al.* 1997, Bendera 1999). Jenter blir giftet bort så fort de har fullført grunnskolen for å unngå at hun blir gravid før hun blir gift. Laveste lovlige alder for inngåelse av ekteskap er 15 for jenter og 18 for gutter i Tanzania, men likevel blir mange jenter giftet bort når de er mellom 13 og 15 år. På tross av at grunnskole er tilgjengelig for alle har i Tanzania, har ikke den ventede reduksjonen i antall tidlige ekteskap og fødselsratene Verdensbanken forutsa kommet (Bendera 1999).

I enkelte områder i Etiopia vurderer foreldre skolegang som ødeleggende for jentenes fremtidsutsikter. Jenter som har gått på skolen kan bli for gamle til å giftes bort, i tillegg til at de er mindre villige til, og dårligere til å utføre husarbeid (Rose & Al-Samarrai 2001). I uttrykket "uheldig, kulturell praksis" som Colclough *et al.* (2000) bruker ligger det at samfunnet har et kjønnsrollemønster som tilskriver kvinnene rollen som underordnet og i varetager av reproduktive oppgaver i hjemmet, mens menn har de ledende rollene i samfunnet både på lokalt og nasjonalt nivå. Det samme observerer Fox (1999) i Papua Ny Guinea. Hun hevder at den viktigste enkelte faktoren for jenters lave skoledeltagelse er at det er et gjennomgripende syn på kvinner som underordnet, altså dominert av menn i samfunnet. Kvinners identitet er knyttet til det å være "kone" eller "mor".

Forventet avkastning av utdanning

Foreldre som ikke kan bære kostnaden av å ha alle barna på skolen prioriterer guttene. Det viser forskning fra Etiopia, Guinea (Colclough *et al.* 2000, Rose & Al-Samarrai 2001) Ghana (Stephens 2000), Papua Ny Guinea (Fox 1999), Tanzania (Bendera 1999) og Mauritius (Bunwaree 1999). Peasgood *et al.* (1997) finner at innskrivningsraten for gutter og jenter i

Tanzania er om lag lik og mener dette har sammenheng at myndighetene helt siden 1970 tallet har lagt vekt på at det er av like stor viktighet at jenter går på skolen som at gutter gjør det. De finner likevel at foreldrenes prioritering av gutters skoledeltagelse har negativ effekt på jenters skoledeltagelse, selv om Tanzania er langt nærmere et mål om lik tilgang til utdanning for begge kjønn enn de fleste andre land i Afrika. Den forventede avkastningen av utdanning har betydning for barnas skoledeltagelse. Rose og Al-Samarrai (2001) fant at foreldres holdning til barnas skolegang også preges av en vurdering av fremtidig forventet avkastning.

Fordelene ved at barna går på skole er i stor grad knyttet til arbeidsmarkedet og muligheten til å få arbeid innenfor den formelle sektoren. I Etiopia rapporterte en del foreldre at de hadde mistet tilliten til utdanningssystemet fordi de har få eksempler på noen som har tatt utdanning og blitt ansatt innenfor formell sektor (Colclough *et al.* 2000). De hadde større erfaring med at ungdom som har fullført skolen ikke oppnår det de ønsker, blir frustrerte og i stedet dras inn i kriminalitet. Det er i tillegg mange som stryker på avsluttende eksamen, noe som bidrar til å øke vanskeligheten med å finne arbeid innenfor den formelle sektoren. For jenter vurderes det som enda vanskeligere å få slikt arbeid. Dette er nok et disincentiv for jenters skoledeltagelse (Colclough *et al.* 2000). Wynd (1999) fant tilsvarende oppfatninger om fordelene ved utdanning i Niger. I Niger er forventet avkastning av skolegang økt økonomisk sikkerhet, først og fremst gjennom ansettelse i offentlig sektor. Skolegang blir altså sett på som en inngangsbillet til offentlig ansettelse. En del informanter mente at det å lære å lese og å skrive var en fordel ved å gå på skolen, men dette var et underordnet mål i forhold til økonomisk sikkerhet for familien. Suksess i form av fullført skolegang og ansettelse i offentlig sektor er det mange som ikke får. Dette legger en demper på viljen til gi barna skolegang. Det er svært få jenter som har lykket og disse jentene finnes stort sett i byene, noe som representerer en stor barriere for jenters skolegang i Niger siden største delen av befolkningen bor på landsbygden.

Only boys advance in their schooling. No girls advance. Among our women, none of them has a job in the city or has money to help her parents and herself. In our village there has been a school for many years. The difference is, in our village, no girl has succeeded in school; no girl has got a job with the government. But everyone knows that boys have succeeded, they have money and are helping their parents and relatives. There is no female government employee from Ngida helping her parents and relatives with what she has gained as a civil servant!

(Mannen til en kvinne med grunnskoleutdanning i
Wynd i Heward & Bunwaree 1999, s. 109)

I Ghana fant Stephens (2000) at jentens muligheter til skoledeltagelse er svekket i forhold til guttenes i både den patriarkalske søndre delen av Ghana, og i den nordre delen av Ghana som er matriarkalsk. I den patriarkalske delen av befolkningen/landet betyr dette at brødre og fars' brødres' sønners skolegang ofte prioriteres fremfor jenten(e)s for å sikre sønnenes fremtid. I matriarkalske samfunn er det flere faktorer som påvirker jenters deltagelse i skolen. Siden fedre og døtre ikke tilhører samme arverekke svekker dette fedres ansvarsfølelse ovenfor sine døtre. I tillegg hender det nokså ofte at barna ikke vokser opp sammen med mor og far og at de blir fostret opp hos slektninger. Unger jenter i disse familiene blir ofte behandlet som hus-hjelper hos slektingene (Stephens 2000).

Ulikheter mellom rurale og urbane områder

I de foregående avsnittene er årsaker til lav skoledeltagelse, i form av ikke-innskrivning og frafall beskrevet. Denne beskrivelsen gjelder rurale områder. Det er enighet i litteraturen om at lav skoledeltagelse/ikke-innskrivning av jenter er et ruralt fenomen (Rose 2003). Nasjonale statistikker viser en konsekvent og manglende kjønnsbalanse i forhold til lesedyktighet og innskrivning i skolen. Disse forskjellene er mye større i rurale områder enn i urbane områder. Ikke bare fordi offentlige midler kanaliseres til urbane områder, men også fordi at foreldres holdninger er langt mer konservative i rurale områder (Leach 2000).

Kjønnsulikhetene er større i områder med lav innskrivningsrate og i rurale områder. Både i Etiopia og i Guinea er innskrivningsratene omtrent like for gutter og jenter i urbane områder (Colclough *et al.* 2000).

Colclough *et al.* (2000) fant at ubalansen mellom mannlige og kvinnelige lærere på landsbygda i stor grad skyldes arbeidsforholdene. Etter fullført utdanning på lærerskolen har kvinnelige lærere en tendens til å søke seg til skoler i urbane områder. Her er det bedre tilgang til markeder og andre sosiale goder, samt mindre problemer med transport og mindre problemer for partneren til å finne lønnet arbeid. Potensielle forbilder for unge jenter blir igjen i urbane områder, og rurale jenters eneste forbilder blir kvinner i lokalsamfunnet som lever i tråd med det tradisjonelle synet på kvinnens rolle i samfunnet.

Bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg beskrive både *stedet* jeg gjorde feltarbeid og skrive noen korte *portretter* av de viktigste informantene mine. Portrettene er korte og sammenfattede fremstillinger av informantenes erfaringer med *fenomenene* analysen berører. Portrettene er produktet av flere transformasjoner: fra intervjusamtale til opptak, fra opptak/notater til transkripsjon, fra transkripsjon til portrett. Portrettet er produktet av at dataene mine har gått fra samtale til min analytiske fremstilling i form av et portrett av informantene.

Kontekstuell ramme

I Etiopia er skoledeltagelse obligatorisk for alle barn i alderen 7 til 12 år. Det varierer hvordan plikten til å innskrive alle barn i skolealder følges opp; dette er tilfellet også i Diimaa. Foreldrene i Diimaa kjenner til at de er pliktige til å innskrive alle barn. I 2003 håndhevdde *kebele myndighetene* plikten til å innskrive i skolen (Alem and Guenet 2006, intervju). Dette førte til en økning i innskrivningen i 1. klasse fra 241 barn i 2002 til 755 (+514 barn) barn i 2003, men med påfølgende fall i innskrivningstallet i 2004 til 526 og 216 høsten 2005. Det var også et stort antall elever som begynte høsten 2003 som ikke fortsatt videre fra 1. til 2. klasse. Av 755 elever som begynte i 1. klasse i 2003 fortsatt bare 492 i 2. klasse og i 3. klasse var antallet ytterligere sunket til 321. Forholdet mellom gutter og jenter som ble skrevet inn i 1. klasse var ikke jevnt. Av de 755 innskrevne var 57% gutter og 43% jenter. Av 323 innskrevne jenter i 2003 var det 122 som fortsatt til 3. klasse, altså var det bare 38% av de innskrevne som nådde tredje klasse.

Stedet

Diimaa er en landsby som ligger relativt nær hovedstaden Addis Abeba og ligger såpass nært hovedstaden at det er relativt greit å komme seg til å fra Diimaa dersom en kan bekoste reisen. En tur retur reise til Addis Abeba koster nesten to dagslønner for en dagsarbeider fra Diimaa.

Hovednæringsvei er jordbruk, overveiende subsistens jordbruk, men også salgsjordbruk. De viktigste avlingene er korn, blant annet tef en kornsort som brukes i injerra. En del hushold dyrker også chat (khat) som er en buskvekst som når den tygges gir en mild narkotisk rus. Chat er den viktigste salgsvlingen i Diimaa. Det er ikke helt enkelt å dyrke og selg chat,

da chaten må transporteres til Addis Abeba og selges der. Myndighetene krever at det betales toll for innførsel til Addis Abeba hvor chaten kan selges. Det er for mange ikke lønnsomt å betale dette og det er derfor risiko knyttet til å dyrke og selge chat. Chaten blir beslaglagt ved kontrollpunktene langs veiene inn til Addis Abeba dersom det oppdages chat.

Det ligger også et bryggeri i Diimaa, Meta Beer Factory. Meta ølet er en av de største fabrikk øl merkene i Etiopia. Arbeiderne ved bryggeriet får langt bedre betalt enn dagarbeiderne, neste dobbelt så mye som en dagarbeider. *"Around the beer factory the families are rich and buy nice and styleable dresses for their childs."* (Guennet og Alem, lærere, intervju). Noen av mennene i Diimaa jobber ved bryggeriet, men det er bare et fåtall som får arbeid der. De fleste som arbeider ved bryggeriet blir hentet inn utenfor Diimaa. Daglig kjøres folk inn til Diimaa med buss fra andre steder for å arbeide på bryggeriet.

I Diimaa er det også mulig å holde kuer for melkeproduksjon. Melken leveres til et meieri som produserer melk for varehus i Addis som har utlendinger og velstående etiopiere som kunder. Det er noen få i Diimaa som selger melk, men det betinger at de har mulighet til å holde minst en ku som har stabil melke produksjon. For 10 liter melk får de 20 birr i betaling i følge en av mine informanter.

De langt fleste i Diimaa har imidlertid ikke fast inntekt fra betalt arbeid. Hovednæringsvei er jordbruk. Produksjonen var for svært mange hovedsakelig til eget bruk eller for salg på markedet for å kunne kjøpe andre varer de måtte ha behov for.

Informantene

Jeg vil bruke tre ulike kategorier for å beskrive husholdenes sosioøkonomiske plassering: Fattige hushold, hushold som ikke skiller seg spesielt ut i noen retning og bedre stilte hushold. Med fattig menes at et hushold har færre materielle goder relativt til det som er vanlig i Diimaa. Hensikten med å benytte disse betegnelse på husholdene er i denne sammenheng ikke å gi en eksakt beskrivelse informantenes sosioøkonomiske situasjon, men å vise variasjonen i de sosioøkonomiske forholdene informantene lever under. Dette gir grunnlag for å se på likheter og ulikheter i meninger mellom mødre fra hushold som har liknende sosioøkonomiske karakteristika. De sosioøkonomiske kategoriene ikke gir noen dekkende beskrivelse av forholdene informantene lever på andre geografiske nivåer. Det er heller ikke hensikten. Informantene plasserer jeg i de ulike kategoriene på bakgrunn av dels systematiske observasjoner (spørsmål om arbeid og arbeidssted, mulighet til å dekke behov), tilfeldig observasjoner og informantenes egne beskrivelser. Plasseringen er derfor avhengig av at jeg har oppfattet informantenes situasjon noenlunde riktig. Av dette følger et nødvendig spørsmål; har jeg en god

nok forståelse av de sosiale og økonomiske forholdene til at det gir mening å bruke disse kategoriene? Datautvikling i kvalitative forskningsopplegg er alltid avhengig av forskeren. Min førforståelse former tolkningen av informantene. Hermeneutiske tilnærminger har et subjektivt kunnskapsideal. I dette ligger det at kunnskap først kan formidles videre når ”jeg” har fått en forståelse. Antall hushold jeg var i kontakt med og antall hjem jeg var inne i gir et tilstrekkelig grunnlag til å gjøre en vurdering av husholdene som er så pass grovmasket som denne; vurderingen som jeg har gjort av husholdene kan derfor brukes til å antyde variasjonen i levekår mellom de ulike informantene. Meninger formes, utvikles og varierer i styrke i takt med skiftende omstendigheter. Meningene informantene har kan ikke forstås uavhengig av den sosioøkonomisk situasjonen informanten befinner seg i. Det å ha en viss forståelse av de sosioøkonomiske forholdene informanten lever under tilfører derfor forståelsen av mødres meninger en dimensjon som jeg mener er viktig for å forklare informantenes meninger.

Felles for alle informantene mine er at de er mødre og at de har døtre i skolealder (7-12 år) eller døtre som er innskrevet i grunnskolen. Utover dette er informantene nokså ulike. Jeg vil under presentere korte portretter av de viktigste informantene mine. De er informanter som er særlig interessante i forhold til problemstillingen. I analysen bruker jeg datamateriale som inkluderer flere informanter en de som presenteres her.

Kechne

Kechne tilhører et fattig hushold. Hun er en av de eldre informantene mine. Hun har fire barn. To gutter som er femten og åtte år. To jenter som er seksten og ti år. Den femten år gamle sønnen bor sammen med bestemoren. Av barna som bor i husholdet er det bare den ti år gamle datteren som går på skolen. Den seksten år gamle datteren er gift. Hun ble kidnappet for to år siden. Hun gikk da i femte klasse, men har ikke gått på skolen etter hun ble gift. Kechne forsøkte å sette en stopper for ekteskapet, men lyktes. Verken Kechne eller ektemannen har gått på skole. Kechnes ektemann jobber som dagsarbeider. For å øke husholdets inntekt lager og selger Kechne *tella*, en alkoholholdig drikk, og selger fra hjemmet.

Welabo

Welabo er den fattigste og eldste informanten min. Hun har fem barn, hvorav fire er voksne. Hun har en datter som er femten år og bor hjemme. Welabo er enke og tilhører nå svigerfamiliens hushold. Hun har ingen inntekt. Tidligere har hun forsøkt å selge *tella*, men det gikk dårlig. Den eldste sønnen hennes hjelper henne med å klare utgiftene Welabo har til datterens skolegang. Datteren går i åttende klasse, og gjør det bra på skolen. Da datteren skulle begynne

på skolen unnlot hun å skrive datteren inn. Datteren gikk selv til skolen sammen med vennene sine og ba om å få bli skrevet inn. Da Welabo fikk rede på dette bestemte hun seg for å la datteren gå på skolen. Welabo er nå fornøyd med at datteren går på skolen og gjør det hun har mulighet til for å hjelpe datteren med skolegangen. Welabo er selv analfabet og har aldri gått på skolen.

Etenesh

Etenesh sitt hushold er nokså gjennomsnittlig bemidlet. Hun er i slutten av tyveårene, er gift og har tre barn som er jenter. De er tolv, ti og fem år gamle. Den tolv år gamle datteren går i sjette klasse. Ti åringen går i andre klasse. Hun har måttet gå om igjen en klasse fordi hun var syk. Etenesh har selv gått på skolen opp til og med åttende klasse. Hun kan både lese og skrive. Ektemannen hennes har også gått på skolen helt opp til åttende klasse. Hun ble gift gjennom et arrangert ekteskap og sluttet på skolen før hun ble gift. Etenesh sin mann jobber som dagsarbeider, mens hun selger flere varianter av lokale alkoholholdige drikker *tella*, *arki* og *tej*.

Mulumebit

Mulumebit tilhører et av de bedre stilte husholdene. Hun er også gift og har tre barn. Det to eldste er jenter på tolv og ti år. Sønnen er ni år. Døtrene går i henholdsvis femte og fjerde klasse, mens sønnen går i første klasse. Barna går på skole i Sebeta, et tettsted som ligger ca 5 km unna Diimaa, fordi barna ikke forstår oromo godt nok. Oromo er undervisningsspråket i på skolen i Diimaa, mens amharisk er undervisningsspråket i Sebeta. Mulumebit ble gift og sluttet på skolen da hun var seksten år. Hun gikk da i sjette klasse. Både Mulumebit og ektemannen kan lese og skrive. Husholdet får inntekten sin fra jordbruk. De dyrker både tef, hvette, chat og geishu. Geishu brukes til å lage tella, mens chat er en busk som når skuddene tygges gir en mild narkotisk rus. Dette er salgsvarer. Tef brukes til å lage injerra som er basis i det etiopisk kostholdet.

Analyse

I dette kapitlet vil jeg belyse mødrenes meninger om skoledeltagelse for sine døtre ut ifra det produserte datamaterialet. Jeg introduserer mødre i de tre sosioøkonomiske kategoriene depriverte, gjennomsnittlige og bedrestilte hushold. Meninger er sammensatte og påvirkes av forskjellige forhold som virker sammen og danner grunnlaget for mødres meninger om utdanning for sine døtre. Det kontekstuelle er sentralt i forståelsen av meninger. Jeg argumenterer derfor for at det ikke mening å peke på en enkelt årsak. Å la kulturen alene forklarer mødres meninger om skoledeltagelse for sine døtre blir for unyansert.

Det hevdes ofte at fedrene tar den formelle beslutningen om barnas skoledeltagelse. Jeg mener mødre har trolig har større innflytelse på barnas og særlig jentenes utdanningsforløp enn det kan fremstå som. Mødre tar i mange hushold den *reelle* beslutningen om barnas skoledeltagelse. Maktforholdet mellom foreldrene er avgjørende for hvem som tar beslutningen om barnas skoledeltagelse. Mødrene er sentrale i forhold til beslutningen om jenters skoledeltagelse fordi det er kvinnene som er ansvarlig for husarbeid (det reproduktive arbeidet). Mor bestemmer i stor grad hvor mye hjelp hun må ha av barna. En av respondentene i den kvantitative undersøkelsen hadde ingen barn som var innskrevet i skolen. Under intervjuet kom ektemannen hennes inn i rommet. Det oppstod en diskusjon i mellom respondenten og ektemannen. Diskusjonen endte med at mannen forlot rommet i en svært oppbrakt tilstand. Tolken min oversatte i etterkant av intervjuet hva som ble sagt mellom disse to. Respondenten, som altså var en mor, ønsket ikke at barna skulle gå på skolen fordi hun hadde behov for deres hjelp med alt arbeidet i husholdet. Dette hadde hun allerede fortalt meg da mannen kom inn. Mannen var interessert i å vite hva vi snakket om. Da han fikk rede på temaet for samtalen utløste dette en diskusjon mellom ektefellene om barnas skoledeltagelse. Mannen ønsket at barna skulle gå på skolen, men moren ønsket ikke det og nektet å la barna gå på skolen. Dette eksempelet viser at det helt klart er mulig for en mor i Diimaa å ta den reelle beslutningen om barnas skoledeltagelse. Hvem som tar beslutningen avhenger derfor trolig i stor grad av maktforholdet mellom ektefellene, enn kjønnsrollene. Det at mor kan like gjerne kan være beslutningstageren gjør at mødres meninger om utdanning for sine døtre er interessante og viktige.

Rettigheten til utdanning

Utdanning for jenter har blitt tillagt stor vekt på grunn av den viktige rollen utdanning antas å ha i forhold til økonomisk og sosial utvikling (Rose and Al-Samarrai 2001). Det er en tilnærming til utdanning som gjør utdanning til et middel for å skape økonomisk vekst. Målet blir da økonomisk vekst, og ikke at hvert enkelt individ skal få større mulighet til å ta egne valg og bestemme over eget liv (Unterhalter 2005). Retten til utdanning bør begrunnes ut i fra et menneskerettighetsperspektiv; tilgang til utdanning er en universell rettighet alle mennesker har.

Siden denne oppgaven henter sin legitimitet i retten til utdanning er det nødvendig utdype hva som ligger i rettigheten, og hvilken forståelse av rettigheten mødre har. FNs verdenserklæring om menneskerettigheter inneholder de rettighetene som et flertall av verdensstater har klart å enes om som *universelle menneskerettigheter*. Det at disse rettighetene er universelle gjør ikke at kjennskapet til og kunnskapen om disse er universell. Langt mindre sikkert er det at mødre i Etiopia vet hva *de universelle menneskerettighetene* betyr og hva som er begrunnelsen for at deres barns har rett til utdanning. Det er altså ingen nødvendig sammenheng mellom rettighetene og forståelsen av rettighetene. Det er tydelig hos mine informanter. Det er få som har kjennskap til at det eksisterer noen universelle rettigheter *alle mennesker har* og som det er bred enighet om. Noen av rettighetene vil nok virke både fremmede (for eksempel rettighetene i artikkel 16 som omhandler ekteskap) og som uopnåelige (for eksempel rettigheten i artikkel 8 til å rettslig forfølge krenkelser av egne rettigheter) for mange av informantene mine:

Most of the time they are not arrested because they beg the girl to say "I love him" and "I accept this marriage". And they beg her to sign the paper and threaten to beat her if she doesn't. She is so afraid so she will try to do what they ask.

(Jehalowerk, intervju)

Noen av informantene mine har hatt muligheten til å få utdanning. I Diimaa er det få eller ingen andre kanaler enn skolen for formidling av kunnskap om grunnlaget for rettigheten til utdanning.

Rettighetstilnærmingen som tusenårsmålene og målet om universell utdanning bygger på er forankret i en kulturfære som er grunnleggende ulik den tradisjonelle oromokulturen. Oromokulturen i sin opprinnelige form er det ikke mye igjen av, men mange viktige perspektiver på familie, samfunn og rettigheter som ligger i denne kulturen har trolig fremdeles i dag

innflytelse over oromoenes liv. Rettighetstilnærmingen er grunnleggende individualistisk. Det vil si at individet er i fokus, og at rettighetene er noe hvert enkelt individ har i kraft av at det er menneske. Oromokulturen, er som mange andre afrikanske kulturer, kollektivistiske. Det betyr ikke at individet ikke har rettigheter og plikter, men at det kollektive er langt viktigere enn i den vestlig kultursfæren. Dette gjør at rettighetstilnærmingen på et grunnleggende nivå bryter med oromoenes forståelser av hvordan forholdet mellom individ og samfunn er.

Det som er interessant med *utdanning* i menneskerettighetserklæringen er at den er både en rett (artikkel 26-1), en plikt (artikkel 26-1) og et middel (prologen/innledningen). Forholdet mellom rettighet og plikt er ikke enkelt. Undervisning skal være obligatorisk i grunnskolen (de grunnleggende trinnene), samtidig er det nedfelt i artikkel 26-3 at det er foreldrenes rettighet å bestemme hva slags undervisning barna skal få. Asenakech forteller meg at hun velger utdanning for sin datter fordi hun har fått vite at hun må.

I don't know whether it is good, whether it's bad. They know educated people about education. Somebody come..., somebody says or everybody says you must send your child to school, so because of that I send my girl to school. I didn't know what she know. I didn't how to read, how to write. I don't know the process of the school, so...

(Asenakech, intervju)

Utdanning fremstår mer som en *plikt* enn en *rettighet*. For mødre som ikke kjenner utdanning er artikkel 26(3) ikke relevant. Det er dette Asenakech peker på at hun mangler kunnskap om skolen. Rettigheten som datteren har er fremstilt som en plikt for Asenakech. Lærerne Guenet og Alem mener at den eneste grunnen til at foreldrene lar jentene gå på skolen er at de er tvunget til det:

Because they are forced to send their child to school. The government forced them. So the comitee establish around the environment forced them to send their child to school. That's why they send their child to school. When we call them on the meeting or when we go to their home, we say just like this. If you, if he learn or if she learn they can improve your life. We say such things, they saids such things based on that. But in reality they don't think just like that. If we say: She must help in the future. If we say just like that: After I dead I don't know how much I live here. They say just like that. That's why. When they need they send their child to school. When they don't need they keep their child at home.

(Guenet/Alem, intervju)

Lærerne beskriver mødrene som uinteresserte i å gi døtrene mulighet til å gå på skolen. Guenet mener at mødrene blir glade om de kan slippe å la barna gå på skolen og opplever foreldrene som bakstreverske og uopplyste og uten ønske om endring. Lærerne skiller ikke mellom foreldrene når det gjelder viljen til å gi døtre mulighet for skoledeltagelse. Rettigheten til ut-

danning har liten betydning for Asenakechs vurdering av utdanning for sin datter. Asenakech bekrefter at hun ikke vet noe om utdanning og at hun ikke vet om utdanning er bra eller dårlig. En tvungen innskrivning av alle barn kan forklare at flere hushold beslutter å innskrive døtre, men det å innskrive døtre kan da ikke ses som en positiv mening om utdanning.

Det at foreldre blir pålagt og tvunget til å innskrive alle sine barn kan ha betydning for meningene om utdanning for døtre. Når foreldre blir tvunget til å innskrive barna sine kan føre til negative meninger om utdanning siden dette fratår foreldrene muligheten til å ta avgjørelser for egne barn.

Utfordringen med rettighetstilnærmingen er at så lenge utdanning ikke er noe et hushold eller en mor *ønsker* at datteren skal ha tilgang til er det lite meningsfullt å forklare mødres meninger ut i fra et rettighetsperspektiv. I tilfeller hvor husholdet og mor *ikke opplever utdanning som noe positivt* blir rettigheten datteren har en plikt for foreldrene. Når husholdet ikke kjenner til rettigheten må den eller de som har den daglige omsorgen få kunnskap om rettigheten eller bli pålagt å innskrive datteren i skolen.

I prologen/innledningen til menneskerettighetserklæringen angis utdanning som et middel til å spre kunnskap om rettigheter og sikre alle individer tilgang til rettigheten. I hushold hvor utdanning ikke *ettespørres* blir utdanning en til plikt og et offer når obligatorisk grunnskoleutdanning innføres. Kunnskapen om barns rettigheter til utdanning generelt og jenters formidles hovedsakelig gjennom nettopp skolen. Det at utdanning er middelet til å spre kunnskapen om alle barns rett til utdanning blir en barriere for spredningen av kunnskap til mødre som ikke selv har deltatt i skolen. For at utdanning skal fremstå som en rettighet for mødrene og ikke en *plikt* må mødrene ha kjennskap til rettigheten og et ønske om egne døtres deltagelse.

Paradokset er at målet og virkemiddelet er det samme. Det at utdanning er middelet kan være en opphav til negative meninger om utdanning når det brukes tvang for å innskrive barn i skolen og innholdet i skolen oppleves som irrelevant eller som en pådriver for endring av normer og verdier som finnes i lokalsamfunnet.

This is education. Education is just like this. They don't hear what we say, they don't have any respect for us. They go to school and learn these type of things. But previously when they learn in school they learn good things and immediately they got good jobs, but now a time it's not very fruitful. I don't think it's good, but I send my child. At least she must write her name, to know how to write and to read, but they don't know how to learn good behaviour from school.

(Kechne, intervju)

Skolen er ingen verdinøytral institusjon; den er tvert i mot en formidler av en kultur og et sett med verdier som har sitt opphav i vestlig kultur og et individorientert menneskesyn.

Kunnskap om utdanning

I dette kapittelet vil jeg belyse hvordan mødres kunnskap om utdanning for deres mening om utdanning for sine døtre. Kunnskap om skolen og forståelse av det som foregår der tilegnes gjennom kontakt med skolen. Den viktigste kontakten en mor kan ha hatt er egen skoledeltagelse. Det at foreldre er informert om hva skolen er og hva barna lærer gjør dem bedre i stand til å bidra til barnas utdanning og ta gode beslutninger i forhold som berører barnas utdanning (Kahsay 2006). Kontakt med skolen og kunnskap om den kan mødre også ha gjennom møter på skolen, oppsøkende virksomhet fra skolen og direkte engasjement i aktiviteter på skolen. Det kognitive er viktig fordi det er den forståelsen de har av utdanning som er danner grunnlaget for meningen om utdanning.

Formell skoledeltagelse

Egen formell skoledeltagelse er den viktigste kilden til førstehåndskunnskap om det som undervises på skolen. Det at en mor selv har fått grunnskoleutdanning betyr ikke at hun nødvendigvis har kjennskap til hva som undervises på skolen i dag. Mødre med utdanning har likevel bedre forutsetninger for å forstå, og tilegne seg kunnskap om det som undervises til egne barn. De har dermed *bedre tilgang* til innholdet i undervisningen.

Foreldrenes utdanningsnivå er utslagsgivende for hvilken tilgang til utdanning deres barn får (Rose and Al-Samarrai 2001). Dette forklares av interaksjonen mellom utdanning, høyere sosioøkonomisk status og positive holdninger til skoledeltagelse. Alle studier som har inkludert en analyse av forholdet mellom innskrivning og foreldres utdanningsnivå har funnet at dette er en viktig faktor. Yelfign i (Rose and Al-Samarrai 2001) antyder at jenter som har mødre som kan lese og skrive oftere går på skolen.

Informantene mine har ulik erfaring med skolen. Dette er et bevisst valg gjort for å få innblikk i meningene til mødre *med* utdanning og *to uten* utdanning. Kechne og Welabo har ikke gått på skolen. Kechne ble innskrevet på skolen og begynte i første klasse, men hun kom aldri til andre klasse. Hun kan verken lese eller skrive. Welabo gikk imidlertid litt på skolen under Derg regimet, men sier hun skjønnte ingenting av det hun lærte: *“At the empire of Derg when we are forced to go to school, at that time I will go, but I didn’t understand anything.”* Verken Kechne eller Welabo kan lese eller skrive, men meningene deres er nokså ulike. Welabo ønsket i utgangspunktet å holde datteren borte fra skole fordi hun fryktet for hva som kunne hende datteren på vei til og fra skolen. Kechne sier ikke noe spesielt om hva hun i utgangspunktet mente om å la døtrene delta i grunnskoleutdanning. Hun har imidlertid skrevet

inn begge døtrene. På det tidspunktet jeg intervjuet henne var hun kritisk til det elevene lærer på skolen.

Mulumebit har i motsetning til de to andre gått på skolen opp til sjette klasse og kan både lese og skrive. Etenesh er den av informantene mine som har gått lengst på skolen. Hun fullførte åttende klasse, og kan både lese og skrive amharisk. Både Mulumebit og Etenesh er gir uttrykk for positive meninger om skolen.

Det å selv ha gått på skolen er en viktig kilde til kunnskap om det som foregår på skolen. Denne kunnskapen har mødrene hovedsakelig tilgang til gjennom egen skoledeltagelse. Tafesech har to barn. Det ene barnet er en elleve år gammel jente og det andre er en tre år gammel gutt. Hun har selv gått på skolen opptil femte klasse, men måtte slutte da hun var seksten år gammel fordi hun var gravid. Hun fødte en datter, som nå er elleve år. Tafesech forteller at hun kan lese og skrive litt.

Etenesh og Mulmebit som selv hadde gått på skolen nevner langt flere skole fag og gi en mer nyansert beskrivelse av hva barna lærer på skolen. Welabo sier at hun gikk på skolen under Derg, men Welabo og Kechne har begrenset eller ingen erfaring med skolen, mens Mulumebit og Etenesh har mer enn seks års erfaring med skolen. Etenesh har faktisk fullført grunnskoleutdanningen. Det er derfor stor forskjell mellom informantene i hvilket utgangspunkt de har for å ha kjennskap til hva som foregår på skolen.

Jeg sender henne til skolen. Jeg vet ikke hva hun lærer, men jeg tror hun lærer språket.[...] Jeg sender jenten min for å lære det som undervises på skolen, og når hun kommer hjem ber jeg henne studere det hun lærer på skolen. Hvis hun lærer noe annet som ikke er nødvendig, er det opp til henne. Det er i orden for meg. [...] Jeg har fremdeles ikke vært på møter på skolen og heller ikke på selve skoleområdet. Jeg går ikke til skolen, verken for møter eller noe annet. Jeg vet ikke om noe på skolen.

(Kechne/ Simmint, intervju)

Kechne og Mulumebit bruker uttrykket ”det som undervises på skolen”. Det er et forsiktig svar, som gir inntrykk av at de ikke kjenner til fagene og innholdet i disse. Det betyr ikke at de har samme forståelsen og kjennskap til skolen. Kechne presiserer uttalelsen sin og gir klart uttrykk for at hun ikke vet hva som undervises på skolen eller er interessert i å skaffe seg informasjon om dette. Hun sender datteren sin til skolen. Hun legger til at om datteren lærer noe ”unødvendig” får det være opp til henne. Det at Kechne forteller at hun aldri har vært på skolen og at hun ikke går til skolen, verken på møter eller i andre ærender viser at hun har liten

kjennskap til hva det er som foregår på skolen. Hun er ikke spesielt interessert i det, men lar datteren gå så lenge det ikke kommer i direkte konflikt med andre forhold som hun synes er viktig.

Kechne har lite direkte kunnskap om skolen. Meningene hennes om skoledeltagelse for jentene er derfor vanskelig å forklare med at hun har kunnskap om, og vurderer, det faktiske innholdet i utdanningen datteren får.

Mulumebit svarer med samme uttrykk som Kechne:

De lærer det som undervises på skolen, ikke bare å lese og å skrive. [...] De lærer amharisk, engelsk, geografi, oromo og naturfag.

(Mulumebit, intervju)

Hennes svar kommuniserte likevel noe helt annet og bærer mer preg av en slags lett oppgitthet over spørsmålet. *Du vet* hva som undervises på skolen. Hun nevner de konkrete fagene hun vet det undervises i. Mulumebit har gått på skolen opp til sjette klasse. Hun var seksten år da hun sluttet på skolen. Mulumebit har enten begynt på skolen da hun var 10 år, eller så har hun gått klassetrinn om igjen. Mannen hennes har gått på skolen opptil åttende klasse. De giftet seg da Mulumebit var ferdig i sjette klasse. Barna deres går på skolen i Sebeta fordi de ikke snakker oromo, som er undervisningsspråket i Diimaa. Mulumebit og hennes mann er oppmerksom på at det er nødvendig at barna forstår det som blir undervist på skolen. Amharisk var tidligere undervisningsspråket på alle skoler i Etiopia og de som behersker Amharisk bruker ofte dette språket i dagligtalen også. Det at Mulumebit og mannen hennes har gått flere år på skolen kan være grunnen til at de snakker amharisk hjemme, men det kan også bety at de ikke er oromoer.

Mulumebit sier aldri at hun ikke vet hva som undervises på skolen, men hun uttrykker seg nokså likt som de andre mødrene, litt unnvikende. På oppfølgingsspørsmålet svarer hun derimot presist og greit at de lærer oromo, amharisk, engelsk, geografi og naturfag. Mulumebits tilbakeholdenhet med å svare på spørsmålet i første omgang tror jeg henger sammen med situasjonen hun befant seg i. Trolig følte hun at jeg, som velutdannet utlending, hadde større kjennskap til hva som blir undervist på skolen enn hva hun selv har. Det kan også tenkes hun følte seg usikker på hva jeg egentlig spurte etter.

Det å ha kunnskap om skolen og innholdet i undervisningen gjør at Mulumebit er positiv til døtrenes skoledeltagelse. Hun ønsker at de skal få gå på skolen så lenge som mulig.

First they learn up to grade ten. If they score good result they also join the university to complete up to that.

(Mulumebit, intervju)

Hun har oversikt over hvor lang grunnskoleutdanningen er og at det finnes muligheter for flinke elever til å fortsette videre. Hun mangler likevel kunnskap om utdanningssystemet slik det er *etter endt grunnskoleutdanning*. Hun har selv gått relativt mange år på skolen, men var aldri i nærheten av å kunne fortsette videre oppover i utdanningssystemet. Mulumebit er positiv til skoledeltagelse for sine døtre fordi hun vet hva som undervises på skolen og at det kan gi muligheter.

They got some knowledge, not only getting a better job in Addis. In addition to getting better job, they got some knowledge to solve their problem.

(Mulumebit, intervju)

Mulumebit mener at det ikke er noen automatikk i at den som går på skolen får ett annet type liv enn de som ikke går på skolen: *It's difficult to say. This is good, this is bad. It depends on the person.* (Mulumebit, intervju). Hun har et nyansert syn på hva som er konsekvensen av utdanning.

Etenesh som er informanten som har gått flest år på skolen av alle informantene sier at de lærer det de må på skolen.

She learns about herself and about the culture of the country. They learn in one class, so they learn the same things. For, especially for girls they learn girls things in the girls club. Because girls have so many problem, so that's why they learn in the girls club. To avoid the bad culture of Ethiopians, for example like circumcision and such type of bad culture must be stopped by the girls club. Such type of bad culture must be stopped by that girls club, just like early marriage. So many things are stopped when they learn at that club. For example by circumcision and other bad culture the aids transfer from one people to other people. If they teach about that thing in the girls club, maybe they manage the problem of hiv/aids, so that's good.

(Etenesh, intervju)

Etenesh legger vekt på en helt annen side av innholdet i undervisningen enn hva Mulumebit gjør. Mulumebit vektlegger det *faglige innholdet*, mens Etenesh derimot fokuserer på det *holdningsendrende innholdet* i undervisningen. Etenesh trekker frem at hiv/aids er et problem som *jentene* har. Etenesh sin forståelse av hiv/aids problematikken er at problemet rammer kvinner hardere enn menn. Hun mener jenteklubben kan sette jentene i bedre stand til å unngå å bli smittet. Det finnes ikke noe i intervjuet med Etenesh som støtter at hun mener at det er jentene som er årsaken til hiv/aids problemet. Hun har gått på skolen helt opp til niendeklasse, men mener selv at hun fikk lite igjen for disse årene.

I will enrolled in school and I was learning up to grade nine. That's... I know about these things when I was in school, but I am married by force. Then I stop it and I forget everythings at this time and I lead this type of life. If I finish my education I will lead better life, but that's why I say education is better for all girls.

(Etenesh, intervju)

Det er et paradoks i det Etenesh sier. Hun har i en rural kontekst *lang* utdanning, men mener at utdanningen har hatt liten betydning for hennes videre liv siden hun ble gift. Hun peker på ekteskapet som årsak til at hun ikke har fått den gevinsten av utdanning som hun kunne fått.

I don't want to repeat my life. I need to complete their education and I wish to get a good chance or a good job for them. I don't want to repeat my life. I need to... I don't need to repeat my life. I wish a better life for themselves. I need to lead a good job. I don't want to decide the place. It depends upon their points. If they go to the university or college and they get some chances. Where ever it is I don't mind, but I need to lead a better life.

(Etenesh, intervju)

Hennes mening om utdanning for sine døtre forklarer hun med en negativ vurdering av det livet hun selv lever hvor hun fyller den tradisjonelle kjønnsrollen, som kone og mor. Husholdets økonomi så ut til å være noe over det som var gjennomsnittlig i Diimaa, men har langt fra noen økonomisk frihet. Etenesh sier at hun og mannen snakker om og diskuterer hvordan skoleutstyret til barna skal finansieres:

We will discuss about the education of our children. We discuss based on, for example uniforms started this year, before this year there is no uniform, so when we decide to enroll my child in school, first we decide about the exercise books, pen, pencils, the shoes, their clothes, we discuss based on this material. If we can't to satisfy their need, we will try to sell some material from house or maybe it will be cow or material or some cultivated crops. Something we will sell and buy for them. So we will discuss based on this.

(Etenesh, intervju)

Informantene hadde på tross av at de alle i utgangspunktet gav tilsynelatende liknende vurderinger av egen kjennskap til innholdet i undervisningen nokså ulik viten om dette. Deres beskrivelse av egen viten om innholdet i undervisningen har lite felles. Det er svært ulik erfaring hovedinformantene mine har med skolen. På spørsmålet om hva barna lærer på skolen svarte alle i utgangspunktet unnvikende svarer alle derimot litt unnvikende. Dette tror jeg kan ha sammenheng med informantenes oppfatning av at jeg har bedre kjennskap til det som foregår på skolen, mer enn at det er et uttrykk for at de ikke ønsket å fortelle om dette. Informantene har også nokså ulik betoning av innholdet.

Jeg tror de lærer bra ting på skolen. Og de eldste barna lærer de yngste barna. De eldste hjelper de yngste. De lærer på denne måten. Jeg vet ikke nøyaktig hva de lærer, men de skriver og de leser. Og når de kommer hjem hjelper de meg med å gjøre noe.

(Etagenj, intervju)

Jeg kjenner ikke til utdanning, men jeg tror de skriver noe på tavlen, de kopierer det i skrivebøkene sine og de kommer og leser det. Jeg vet ikke hva de lærer. De lærer oromoi-fa, engelsk og ... så mange ting. Tre ting. [...] Jeg vet ingen ting om utdanning, men så vidt jeg vet er det bedre for jentene å gå på skolen. Jeg sender henne derfor hver gang, fordi jeg tror hun forstår noe.

(Zenebesh, intervjvju)

Flere av informantene gav uttrykk for at de ikke har kjennskap til skolen og vurderer sine egne muligheter til å få kjennskap til dette som dårlig fordi *de selv ikke har utdanning*. De fremhever at de tror de lærer noe og at de tror det barna lærer er bra. Det kan se ut til at det er stor avstand mellom lærerne og foreldrene.

Informantene som selv har fått utdanning kjenner skolen og verdiene som formidles der. De er i større eller mindre grad sosialisert inn i systemet. Etenesh og Mulumebit som har god kjennskap til skolen er langt mer positive til skoledeltagelse for sine døtre enn de andre informantene. Dette kan forklares på to måter: Den ene er at de vet hva som undervises på skolen og derfor skjønner at dette er nyttig. De har erfaring med at det ikke er tilstrekkelig med kort og/eller sporadisk utdanning. Den andre måten å forklare meningene deres på er at de er, gjennom egen skoledeltagelse, blitt sosialisert inn i skolens verdier og derfor verdsetter utdanning langt høyere enn innformantene som ikke selv har utdanning.

Informasjon fra skole

Informasjon fra skolen til foreldrene er en kilde til kunnskap om det som foregår på skolen. Denne informasjonen kan formidles i personlige samtaler mellom lærer og mor, på foreldremøter og ved at lærerne oppsøker husholdet.

Skolen og lærerne mener at de gjør mye for å nå ut til foreldrene med informasjon om skolen.

According to your country, according to your habit, if you are here what do you do? We will try to change the parents minds. We call so many times. We do our best to get the parents. But we don't get the parents. If you were here: What do you do? We become hopeless, because the parents don't try to change their mind, because they didn't ... They don't know about the use of education, they didn't learn before. The mother, the grandmother, step grandmother, everybody don't learn. They live by farming and when they born a child, when he grow up they are married each other and they repeat their family life. In the future we will see a change, but we are hopeless on their parents. Their parents don't try to change their mind.

(Guennet og Alem, lærere, intervju)

Lærerne mener det er vanskelig å nå frem med informasjon om skolen fordi mødrene er uinteresserte.

We discuss based on so many types of problems, but we didn't get the family, because every time we call for meeting but they don't come here. It's difficult to get the parents.

(Guenet og Alem, lærere, intervju)

Informasjonen mødrene får fra skolen er i stor grad om praktiske ting.

If they come from poor family, teaching is very, very difficult for them, because they go with barefoot, they don't get enough exercise books, as well as pen, pencil and when they go to school they didn't eat enough food. They are very hungry and they do a lot of work, so it's difficult to teach the students from the poor families. I can't provide all they need. They [the teachers] call us on September and say: They didn't get anything for school. For example in September they call for a meeting and say: you must buy a uniform. I didn't buy a uniform for them because it's beyond my potential. They don't have any shoes, even I can't buy shoes with five or six birr. It's very difficult to me, they go with their barefoot and it's difficult for me to feed them properly. So that's a big problem for me.

(Ababo, intervju)

Oppsummering

Det å selv ha gått på skolen er en viktig kilde til førstehåndskunnskap om hva det innebærer å gå på skolen og om innholdet i utdanningen. Gjennom egen skoledeltagelse har noen av informantene tilegnet kunnskap om hva som kreves av elevene. Informantene som selv har gått på skolen har en bedre forståelse av hvordan husholdsarbeid virker inn på døtrenes skoledeltagelse og definerer lekser som en del av utdanningen.

Informantene som selv hadde gått på skolen hadde ulik vurdering av utdanning for sine døtre. Lengden på informantenes skoledeltagelse varierte fra ingen til åtte år. De som har gått lenge på skolen var villige til å prioritere døtrenes utdanning i langt større grad enn de andre informantene.

Det som var interessant i datamaterialet er at mødrene som selv har gått på skolen hadde klare meninger om at det var nødvendig å fortsette skolegangen utover grunnskolen for at det skulle ha noen betydning for døtrenes videre liv. Det å selv ha gått på skolen i åtte år ble ikke vurdert som tilstrekkelig for å forbedre livet. Dette må sannsynligvis ses i sammenheng med kulturelle verdier. Siden ekteskapet begrenser kvinners muligheter i stor grad, mente noen av informantene at det å gå på utdanning kunne være et alternativ til en tradisjonell kjønnsrolle hvor det å ha gått relativt mange år på skolen ikke gir noe særlig gevinst. Disse informantene la vekt på å prioritere døtrenes utdanning og omfordele oppgavene mellom alle barna sine.

Erfaring med utdanning

Palme (1994) hevder det er mer fruktbart å snu tilnærmingen innenfor utdanningsforskning fra å lete etter årsaker til at barn *faller fra* utdanningsforløpet sitt til å fokusere på hvilke grunner som finnes *for at barna skal innskriveres og delta* i skolen. Spørsmålet blir da: *Hvilken betydning har skoledeltagelse for deres videre liv?* Det er derfor interessant å utforske mødres meninger om utdanning fordi disse antageligvis henger sammen med hvilken betydning mødre mener utdanning vil ha for døtrenes videre liv. Selv om utdanning har en verdi i seg selv vurderes utdanningens kvalitet ofte utifra muligheten til arbeid etter endt utdanning (Närman 1998). Rose og Al-Samarrai (2001) mener at foreldres holdninger er spesielt viktige i forhold til skoledeltagelse fordi etiopiske foreldre har en oppfatning av at gevinsten av utdanning er lav, spesielt for jenter. I en studie fra USAID (1994) hevdes det at etiopiske foreldre anser gevinsten av utdanning for gutter størst fordi de, i motsetning til jenter, også etter ekteskap tilhører husholdet. Dette argumentet finner Eloundou-Enyegue og Calves (2006) at mangler forklaringskraft i forhold til foreldres oppfatning av at utdanning for jenter, da jenter både i øst-Afrika og vest-Afrika har en betydelig evne til å avgi ressurser til egen familie, både i form av praktisk og økonomisk bistand.

Ved å se nærmere på mødres forståelse av nytten av utdanning kan vi få en bedre forståelse av hvilken betydning disse forholdene har for mødres meninger om utdanning for sine døtre. Spørsmålet jeg her vil belyse og drøfte er altså hvordan mødrenes erfaring med utdanning virker inn på deres meninger om utdanning for egne døtre. Med erfaring mener jeg all erfaring untatt egen skoledeltagelse.

Sosial mobilitet

Konsekvensen ved å la en datter gå på skolen er for en mor i Diimaa først og fremst målbar i form av forandring i forhold til om barna ikke får gå på skolen. Nyttene kan måles i form av en jentes situasjon, økonomisk og sosialt, etter endt utdanning sammenliknet med det som er vanlig for en jente som ikke har utdanning. Det er i hovedsak to forhold informantene min legger vekt på. Det ene er at utdanning kan føre til et bedre liv for datteren i fremtiden, og det andre at utdanning av døtrene kan sikre deres egen fremtid. *“The demand for schooling is strong at all levels. For the individuals and their families it is a key, perhaps the key, to self-improvement and family advancement.”* (Gould 1993). Sosiale støtteordninger svake eller fraværende i Etiopia og foreldrene vil når de blir eldre være avhengig av sine barn for livsoppholdelse. Av den grunn har foreldrene en *egen interesse* i at barna klarer godt seg godt

økonomisk. For jenter vil dette være å inngå et gunstig ekteskap, da deres fremtidige levekår i stor grad avhenger av hvordan de vurderes på ekteskapsmarkedet (Fafchamps & Quisumbing 2004).

For det første er det ingen garanti for at en jente overhodet får noen gevinst av å ta utdanning. Gould (1993) hevder at i den tredje verden er et individs utdanningsnivå en avgjørende faktor for dets livsstil, karrieremuligheter og generelle endringer i livet. De som er velstående, har sikre jobber og en høy livskvalitet i forhold til de fleste objektive målene har en tendens til å være de med noe utdanning. De som er fattige, har dårlig betalt og utrygge jobber, dårlige boforhold og helse har en tendens til å være de uten utdanning.

It's very, very good, because if my parents teach me I don't stay here just like this. Always I am here with mud, okay. Always my job is related to mud. I don't feel comfort with that. If my parents teach me I will go in office and do just like you or other some ladies. So that's good. Education is good for girls.

We learn... We see when girls go to road, when they go to foreign country. When we go to the city we see so many girls, so many people going by comfortable way. They lead better life rather than us. When we see them we wish to be just like them. We see. We learn by seeing.

(Demitu, intervju)

Utdanning er likevel med sikkerhet ikke en tilstrekkelig faktor og heller ingen nødvendig faktor. Gould(1993) hevder likevel tilegnelsen av formelle kvalifikasjoner er en fordel som få vil velge å være uten. Almaz er negativ til skolen fordi det er en langt fra sikker vei til et bedre liv, men mener samtidig at utdanning er et gode. Almaz har erfaringer med skolen som gjør at hun er skuffet over hva datterens skoledeltagelse har medført:

Most of the time if they don't continue up to the wedding ceremony. Only the boy need something from her. Maybe he need until he sleep with her. After that he don't want to stay with her, so it's not good marriage. One boy gets so many girls by lying. When they go to work, when they go to school. If we select for the child, they say no we don't need to select for us. We select by ourself, they say just like this.

(...)

If they complete their education it's better, but sometimes they beg them I'm in love with you. I love you. I married you. You can live with me. They say just like this. She also drop just like that.

(...)

He [a boy] is begging her. I will marry you. You will live with me. He is begging her and leave her education to live with him. First he said I married you the youngest girl, then when she drop out from school, then he leave her and find another girl. She feels shame. If she don't drop out she got grade seven. Now she drop from grade five. She feel shame to go to school now.

(Almaz, intervju)

Erfaringen Almaz har gjort seg må ses i sammenheng med måten skolen formidler rettigheter på og de kulturelle praksisene knyttet til ekteskap som finnes i Diimaa. Disse to kan ikke ses uavhengig av hverandre, da de gjensidig påvirker hverandre. Rettighetene som formidles på skolen har betydning for hvordan elevene forholder seg til eksisterende sosiale institusjoner som ekteskap. Almaz peker på at barna/ungdommene nå sier at de vil bestemme selv. Dette er helt i tråd med hva som formidles på skolen. Hun hevder også at det ikke er uvanlig å inngå seksuelle relasjoner som er ustabile sammenliknet med ekteskapet, og at dette gir guttene handlingsrom i forhold til jentene. Det er jentene som er den tapende part når en seksuell relasjon brytes. For Almaz sin datter har konsekvensen blitt at hun ikke lenger går på skolen fordi hun skammer seg over å ha blitt forlatt av en gutt som hadde lovet henne ekteskap. Hun har tapt på den sosiale rangstigen. Dette kan muligens har trolig gjort henne enda mer sårbar for uønskede seksuelle handlinger:

She go to learn to school with her exercise books, but there are so many guys. They don't allow to them to go to school to learn. They attack them in the road. So it's not good to leave the girls to school.

(Almaz, intervju)

For Almaz og hennes familie har muligheten til å forbedre sin livssituasjon ikke blitt en realitet. Datteren er verre stilt på ekteskapmarkedet enn hun var før hun startet på skolen. Datteren har gått helt opp til femte klasse, og hun klarte seg rimelig bra på skolen. Situasjonen datteren nå er i er den vanskelig. Meningen Almaz har om skolen er sterkt preget av de erfaringene hun har gjort seg med datterens skoledeltagelse. Hun mener at det er svært vanskelig å lykkes i skolen:

If they have a chance it's better to girls, but it is difficult. Not only for girls, for boys also it is good, but if they have a chance to learn properly. It's better than bad marriage, but it's very, very difficult to learn in school properly.

(Almaz, intervju)

Det er nødvendig, slik Palme peker på, å spørre de som først og fremst er ment å tjene på utdanning hvilken betydning de mener utdanning kan ha for deres liv. Utdanning er et individuelt gode som først og fremst gavner individet. I en kultur hvor det kollektive står sterkt, og det eksisterer forventninger til alle familiens medlemmer om å bidra til fellesskapet blir likevel hele husholdet eller storfamilien påvirket av de beslutninger som tas med hensyn til utdanning og det resultatet dette gir.

Forbedrede levekår er den viktigste fordel informantene mine trekker frem. Etenesh legger vekt på hva som er en mulig gevinst ved utdanning og sammenlikner mulighetene som følger av utdanning med sin egen utdannings- og livshistorie:

If they learn and support themselves, they help their parents, so everybody send their child to school to get some help when they finish their education. When they go to school, especially girls, education is good for all, especially for girls. They know how to manage their life. For example about the birth date. The educated girl know how many child she have. She go with their economy and if she have so many child she control her self, don't have so many childs, by using tablet or some other things. She do these things if she learns otherwise she have so many childs and she leads a poor life. That's why education is good for girls. I will enrolled in school and I was learning up to grade nine. That's... I know about these things when I was in school, but I am married by force. Then I stop it and I forget everythings at this time and I lead this type of life. If I finish my education I will lead better life, but that's why I say education is better for all girls.

(Etenesh, intervju)

Etenesh sin beretning er interessant fordi hun har gått relativt lenge på skolen; hun gikk på skolen helt opp til niende klasse. Hun har sett at andre lykkes, og meningene hennes om skoledeltagelse for døtrene kan forklares av den innflytelsen over egen livssituasjon hun ser andre har. Hun vil ønsker ikke å inngå et arrangert ekteskap for sin datter som hennes foreldre gjorde mot henne. Dette gjør at Etenesh oppfatter gevinsten som mer sannsynlig for sin datter enn den var for henne selv.

Mulumbits har også gått på skolen og hen er en av de informantene mine som er mest positive til utdanning. Hun beskriver fordelene ved utdanning på samme måte som lærerene: hun kan endre landets historie.

They got some knowledge, not only getting better job in Addis. In addition to getting better job, they got some knowledge to solve their problem. If she have a good mind she can help and change the history ... she can help their parent and support her self also.

(Mulumbit, intervju)

Mulumbits fremstilling er så å si identisk med lærerens. Hun hevder datteren vil kunne bli i stand til å hjelpe seg selv, landet og foreldrene.

It depends according to the student. For example some go to school by dreaming a good future and by aim. Some go just for fun and for spending their time at school. So it depends according to the student.

(Mulumbit, intervju)

Hun legger likevel til at det er ingen nødvendig sammenheng mellom utdanning og forbedrede levekår. Hennes erfaring er at gevinsten av utdanning i stor grad avhenger av den enkelte elev, og dennes ambisjoner.

Egen økonomisk sikkerhet

Skolen kan være et middel til å forbedre egen levestandard. Informantene legger vekt på den nytten de selv vil komme til å ha av at deres døtre går på skolen. Welabo har bestemt seg for at så langt det står i hennes makt skal datteren få gå på skolen.

She love me so much. When she see me, she feel badly and she say: I will change your life in the future she said. And at this time when she come from school she collect firewood. She carry by one hand her exercise book and pen and by one hand she will try to collect firewood. And when she come here she will prepare the whole, she will clean the home, she will try to cook some food. Then she give a great respect for me.

(Welabo Bededa, intervju)

Hun ser det som eneste mulighet til å få det bedre. Welabo er fattig. Hun lever er en del av sin avdøde ektemanns hushold, og får penger fra sønnen. Hun har ingen måte å skaffe seg egen inntekt på. *"I don't have any source of income. I will try to sell cultural drink, tella, but I didn't sell it, noone come to my home to buy from me."*(Welabo, intervju)

Ababo har erfaring med at utdanning ikke nødvendigvis fører til et bedre liv:

If they learn properly, it has its own advantage. It's necessary. If they learn properly they got better chance. Everybody, if they learn lead better life. Education is very important for girls, if they learn properly. If they don't learn it's nothing, but if they learn properly it changes their life

(Ababo, intervju)

En av hennes døtre ble gravid og sluttet på skolen. Denne datteren bor ikke sammen med familien hun bor hos *"noen andre."* (Ababo, intervju) Senere forteller Ababo at datteren bor hos noen slektninger. Datteren er tjenestejente hos slektninger som har råd til å ha henne boende for å arbeide. Ababo har blitt sittende med ansvaret for barnet. Hun forteller at hun har to barn som er innskrevet i skolen, men at hun tidligere hadde tre. Jenta har sluttet på skolen fordi hun er *"syk i øret og i hjertet."* (Ababp, intervju).

Migrasjon

Demitus viktigste erfaring med utdanning for jenter er observasjon av naboens datter. Denne familien har fått muligheten til å etablere en mølle fordi datteren reiste til utlandet og tjente

penger. Demitus mening om utdanning henger sterkt sammen med erfaringen hun har av at det *er mulig*. Hennes begrunnelse for utdanning generelt og jenter spesielt er muligheten til sosial mobilitet, gjennom migrasjon.

I see so many changes in education. For example I have a neighbor. They teach their children and when they finish the education they go to a foreign country and when they come back to the contry they change all the parents life. So I understand from that: education is very good. For example our neighbors child, she learn and when she finish her education, she go to some foreign country and when se come back here she open a millhouse for her parents. So that's a big change for me.

(Demitu, intervju)

Demitu legger vekt på begrunner sin viten med eksempler på naboer som har fått en vesentlig bedret livssituasjon etter at barna har tatt utdanning, reist til utlandet og kommet hjem for å hjelpe foreldrene. Hun viser også til folk hun ser når hun er i byen.

She must learn up to she finish and go to foreign country. She go to foreign country and we need to take some foreign birr. When they learn in school they get good jobs. We think just like that. If she go to school she can read and write and know how to read and write and maybe she can work just like you. Translation or some other jobs. At that time she helps me. That's why I send my girl to school she said. It's very, very good, because if my parents teach me I don't stay here just like this. Always I am here with mud, okay. Always my job is related to mud. I don't feel comfort with that. If my parents teach me I will go in office and do just like you or other some ladies. So that's good. Education is good for girls. We learn... We see when girls go to road, when they go to foreign country. When we go to the city we see so many girls, so many people going by comfortable way. They lead better life rather than us. When we see them we wish to be just like them. We see. We learn by seeing.

(Demitu, intervju)

Demitu mener at jenter med utdanning kan få andre typer jobber, enn de som ikke har utdanning. De jobbene som Demitu nevner finnes ikke i Diimaa. En kontorjobb kan være mulig å få i den nærmeste byen, men tilbudet om slike jobber er langt mer begrenset der enn i Addis Abeba. Hun trekker også frem muligheten for å være tolk. Dette mener jeg viser at tolken min fungerte som en verifikasjon for informantene på at det er mulig for kvinner å få bedre arbeid ved å ta utdanning.

Et spørsmål som er viktig er mødrenes forståelse av hvor lenge en jente må gå på skolen for å ha utbytte av utdanningen sin, og i den sammenheng er *lengden på utdanningen* et aspekt som dukker opp i forskningen på jenters skoledeltagelse og hos informantene mine. Hvor lenge må en jente gå på skolen for at hun skal ha nytte av det? Svaret på dette spørsmålet er avhengig av hva nytten måles i. Det er to viktige innfallsvinkler til dette spørsmålet.

Den ene er en forbedring av hennes *materielle livssituasjon*. Den andre innfallsvinkelen er økte muligheter til å

I was enrolled in school and I was learning up to grade nine. That's... I know about these things when I was in school, but I am married by force. Then I stop it and I forget everything at this time and I lead this type of life. If I finish my education I will lead better life, but that's why I say education is better for all girls.

(Etenesh, intervju)

Egne barns skoledeltagelse

I en studie fra Bhavnagar fant Eie (2003) at det var *myndigheter* og *lærerne* som var av den oppfatning at barn ikke går på skolen fordi de må jobbe. Eie argumenterer for at denne forklaringen brukes av lærerne fordi det er en forklaringsmodell som plasserer ansvaret for barnas manglende skoledeltagelse utenfor deres eget ansvarsområde. Ansvaret for at skolen ikke fungerer plasseres på denne måten hos foreldrene og lærerne fremstår som hjelpeløse i forhold til hva de kan utrette for å forbedre skoledeltagelsen.

They [the parents] don't know what they [the children] do in school. They don't know any idea about school. Only they send their child to school. What they learn, what they do, they don't know anything about that. For example we give some homework for the students, but they didn't do the homework because of so many problems. So if we want to know about the problem, within the student side or with the parent side, to know this we say: Go and come with your parent. We say just like that and send the student back to their home. At that time the parent is very happy, because they get their child to do more in the home. They don't come with their parent. They absent that day. And tomorrow the student come. You... why were you absent from school? I said you come with your parents. Why not come with your parents? If I said like that [the parents think] she [the teacher] don't have any work, that's why she called me. I have a lot of work here. I don't come. The parents say just like that.

(Guenet og Alem, lærere, intervju)

Lærerne i Diimaa fremstiller foreldrene på samme måte som Eie fant at lærerne i Bhavnagar gjorde. De mener at foreldrene er uinteresserte i barnas utdanning og at de blir glade om barna kommer hjem fra skolen før tiden og at de foretrekker at barna blir hjemme og hjelper til fremfor å gå på skolen. Lærerne forstår mødrene som uvillige til å forandre på tradisjonelle kjønnsrollemønstre:

Yes, the work burden is heavy on the girls, but we will teach here the boys: If she do something in the home, you must help by doing something. We teach the boys students these things. For example the boys work is only on the field, but the girl must do everything, even she must wash her brothers leg when they go to home from school. And they care about the smallest child, everything in the home. But we say... We teach the boys: Please, if she do these things, you must help by doing these things. We teach the boys in the school.

(Guenet og Alem, lærere, intervju)

Guenet og Alem beskriver hvordan de er *aktive for å få guttene til å endre holdninger* til arbeidsdelingen i hjemmet. Det gjør de ved å forsøke å få guttene til å spille på lag med seg. De ber, som sitatet ovenfor viser, dem om å hjelpe jentene selv om de ikke blir bedt om det. Guenet beskriver hvordan hun i en samtale med en mor om arbeidsdelingen mellom en bror og en søster forsøker å hjelpe en av jentene i klassen til å få en jevnere arbeidsfordeling mellom henne og broren:

For example one time I have two childs in my class. The boy and the girl, they are brother and sister. One day I call the mother. The girls says I have work burden in my home, she said. Then when the mother come[the girl said]: When we go to home when I clean the home, he must bring drinking water. Tell him to help me just like this. The girls say just like this. At that time the mother quarrel with her: Because the decision is mine not your decision. He don't do your work. You must do by yourself. She said.

(Guenet lærer, intervju)

Guenet beskriver hvordan en datter ba moren om å dele arbeidet mellom barna. Hun kunne ordne huset; broren kunne hente vann. Jenten får en reprimande av moren for at hun vil velte sitt arbeid over på broren.

Lærerne har altså en nokså negativ forståelse av foreldrene. De mener foreldrene er *uinteressert i å gi barna utdanning*. Utdanning gir muligheter og status. Lærerne har denne statusen. Det har ikke foreldrene i Diimaa. "*Å frigjøre seg fra en evolusjonistisk tankegang er ikke bare lett for folk i Nord, men det er nok i like stor grad et problem for eliter og akademikere i Sør.*" (Hesselberg 1998b) Noen av mødrene bekrefter langt på vei at de ikke vet hva som foregår på skolen og at de aldri har forsøkt å finne ut av hva som skjer på skolen. Guenet og Alem beskriver foreldrene som uvitende om og uinteressert i hva som foregår på skolen. Lærerne mener at foreldrene blir glade om barna blir sendt hjem fra skolen. Noen av mødrene derimot fokuserer på at de ikke skjønner hva det er barna lærer på skolen.

I don't know whether it is good, whether it's bad. They know educated people about education. Somebody come..., somebody says or everybody says you must send your child to school, so because of that I send my girl to school. I didn't know what she know. I didn't how to read, how to write. I don't know the process of the school, so...

(Asenakech, intervju)

I'm illiterate. I don't know what they learn. I'm only sending my child to school because I don't know about education, and I didn't ask, and I don't know what they learn.

(Ababo, intervju)

Hovedproblemet ligger i familiene. Barna er på skolen bare fire timer om dagen. I en klasse er det mange elever som ikke kommer. De er borte fra skolen. Det er et stort problem. En elev kan være borte 7-10 dager i løpet av en måned. De har ikke skrivebøker og ikke blyanter. De spiser heller ikke skikkelig. Hvis det er problemer med lærerne, hvorfor kommer der ikke og spør oss? Om for eksempel kopiering fra bøker etc. Hold barna borte fra *tella* og *tej*. Elevene blir fylliker. Hold de også unna chat tygging.

(Innlegg holdt av lærer, foreldremøte Diimaa skole)

Det at lærerne legger ansvaret for barns manglende skoledeltagelse på hjemmene gjør at de kan slippe å ta ansvar for at barna som ikke får tilbud om utdanning.

Kechne har en helt annen oppfatning av problemene knyttet til datterens skoledeltagelse.

[Scolding daughter because she didn't obey her mothers order.]This is education. Education is just like this. They don't hear what we say, they don't have any respect for us. They go to school and learn these type of things. But previously when they learn in school they learn good things and immediately they got good jobs, but now a time it's not very fruitful. I don't think it's good, but I send my child. At least she must write her name, to know how to write and to read, but they don't know how to learn good behaviour from school.

(Kechne, intervju)

Hun plasserer, i motsetning til lærerne, ansvaret for oppførselen til barna på lærerne. Kechne mener at datteren har mistet respekten for henne etter at hun begynte på skolen. Hun sammenlikner det å få utdanning nå, med gevinsten av utdanning tidligere og mener at utdanning ikke fører med seg noe bra nå. Dette mener hun skolen må bære ansvaret for:

When we know, they do, they prepare the food, they wash their hands, they wash their clothes and they prepare shoes and the necessary things for them and school material. Then the teacher accept the students from us. We prepare all the necessary things for them and we send the childs to school. Our role is up to this, then the next role is teachers role. Whether they teach good thing or bad thing we don't know about that, but we send our children to school to get good things. The next thing is the teachers and the student role. The parents send their child, by fulfilling according to their potential, the necessary things and sometimes the girl or the boy who have older age, they say we are going to school, but they don't go to school, even they say we go to school, but they don't go to school, they go to other area. This is the fault of the student and the teacher, it is not the fault of the parent. So some obey for their parents, some do not obey for their parents. Most of the time they acts just like this.

(Kechne, intervju)

Måten skolens lærere og ledelse forholder seg til foreldrene på mener jeg er viktig for meningen mødre har om utdanning for døtrene sine. Når skolen fraskriver seg ansvaret for uheldige ting som skjer ved å plassere ansvaret andre steder og mødrene opplever problemene som noe de er ute avstand til å gjøre noe med vil det lett føre til negative meninger om skolen.

I tillegg til dette kommer det en rekke krav til foreldrene som er forbundet med skoledeltagelse. Tidlig i foreldremøtet jeg var tilstede på, i begynnelsen av feltarbeidet, holdt rektor et innlegg om behovet for økonomiske bidrag fra foreldrene:

Det sitter fem barn ved hver benk/ pult. De krangler seg i mellom og noen sitter på gulvet, slik de gjør hjemme. På skolen må de sitte på stoler og ikke på gulvet. 1. til 3. klasse elevene sitter på stoler, men 5. til 7. klasse elevene sitter på bakken. Vi har begynt å bygge nye klasserom. Hvis dere har mulighet, vær så snill å hjelpe. Når barna ikke sitter skikkelig/behagelig er det vanskelig å lære. De av dere som har penger, vær så snill å gi penger til skolen. De av dere som ikke har penger kan jobbe på dugnad eller gi steiner og materialer.

Det går tydelig frem av innlegget rektor mener foreldrene må stå for oppgraderingen av skolen. Mødrene i Diimaa har sannsynligvis liten kontroll over husholdningens inntekter. Holdningen rektor har til foreldrene kan være med på å forsterke skillet mellom skolen og foreldrene. Rektoren trekker opp et skille mellom skole og hjem i forhold til hvordan det er akseptabelt å opptre, og at det kreves en høyere standard på skolen. Hjemme tillates det at barna sitter på gulvet, men på skolen er dette uakseptabelt og uheldig. Den negative beskrivelsen av elevene følges opp med en kommentar som indikerer at dette er adferd de må ha lært hjemme. Implisitt sier han at skolen forsøker å lære barna bedre oppførsel og vaner enn det de har med seg hjemmefra.

Observasjon av andre

Bekelus forståelse samsvarer med Goulds (1993) analyse av sammenhengen mellom utdanning og livskvalitet:

When I compare the girl who go to school and the illiterate girl. The girl going to school, the educated girl have a better chance to lead a better life. When they reject: I don't need to marry some guy. I want to complete my education. If they decide just like that they get better chance to lead a better life. But sometimes they don't get this chance [even if they go to school].

Begge ser det som *mer sannsynlig* at en med utdanning får et bedre liv, enn en uten utdanning. Gould (1993) forstår imidlertid "et bedre liv" som noen *bedre betalte og trygge jobber og gode boforhold*. Han legger ingen vekt på ekteskap, kontroll over eget liv. Det gjør imidlertid Bekelu. Det hun trekker frem er økt kontroll over inngåelse av ekteskap, og muligheten til å unngå tidlig ekteskap. Bekelu begrunner sin mening om muligheten for et bedre liv med at hun kjenner noen som har fått forandret livet sitt gjennom å utdanne datteren sin.

I know some family changed by the girls, educated girls, and some of them also when I see they didn't go to school and they lead the same type of life as me. I didn't go to school before, so I don't lead good life. Then if they don't go to school, they live just like me. But if they go to school they improve the parents' life and their own life.

(Bekelu, intervju)

Etenesh mener utdanning for jenter er bra fordi det gir jentene større innflytelse over eget liv, både når det gjelder antall barn, hva husholdets penger skal brukes til og at det er dette som gjør at utdanning er bra for jenter. Etenesh sine utsagn om at utdannede jenter har større innflytelse over husholdets økonomi er i tråd med funnene hos Eloundou-Eneyegue og Calvès (2006), som finner at kvinners relative kapasitet til å bistå egen familie i form av å ta seg av barn (fosterbarn) og til å ha kontroll over egen inntekt er betydelig. Videre finner de at denne evnen øker i takt med utdanningsnivå, og spesielt dersom de har inntektsgivende arbeid. De har undersøkt hvordan kvinners kapasitet til å bistå egen familie økonomisk etter å ved ekteskap ha blitt en del av en annen familie.

Oppsummering

Erfaring med utdanning kommer fra ulike kilder. Viktige kilder til erfaring er egne barns skoledeltagelse og observasjon av andre hushold.

Informantene mine har svært ulike erfaringer med døtrenes skoledeltagelse. Det spenner fra en informant som har en datter som selv har skrevet seg inn i skolen fordi hun så sterkt ønsket å gå på skolen, til mødre som opplever at døtrene ikke respekterer dem, til at datteren har inngått ett kjærlighetsekteskap. Erfaringene mødrene har gjort er en av de viktigste faktorene for etableringen av de meningene mødre har. Erfaringene informantene har gjort seg er svært ulike og det er vanskelig å se at de å ha hatt døtre som har deltatt i skolen skal gi noen mulighet til å forutsi hvilke meninger en mor har.

Det at Demitu bruker tolken min som eksempel, mener jeg nødvendigvis gjør at jeg i behandlingen av mødres erfaringer tar høyde for at tolken min og meg i noen intervjuer kan ha hatt betydelig påvirkning på meningene mødre oppgav å ha om erfaringer med skolen. Dette medfører at meningene som kommer frem i dette kapitlet kan være i overkant positive.

Alle mennesker observerer i større eller mindre grad det som foregår rundt dem. Å se at andre hushold har døtre som lykkes på skolen gir håp om at det samme kan skje i eget hushold. Migrasjon er, når det gjelder erfaringer, faktoren i dette datamaterialet, som påvirker mødrenes meninger sterkest. Utdanning blir på denne måten en investering i en mulig forbedret sosioøkonomisk situasjon og en sikkerhet for alderdommen om datteren skulle lykkes. Enkelte

av informantene mener de har opplevd at skoledeltagelsen har ført til at datteren nå er verre stilt, enn om hun ikke hadde deltatt i skolen.

Denne erfaringen informantene har gjort seg har stor innflytelse på meningene mødrene har om skoledeltagelse for døtrene. Muligheten for en forberet livssituasjon modereres av hvordan datteren klarer seg på skolen. Informantene som opplevde at døtrene lykkes på skolen er langt mer positive til skoledeltagelse enn mødre som mener at døtre ikke har noe gevinst av utdanningen. Erfaringer er en viktig del av mødres meninger, men hvordan erfaringene virker inn på meningene er vanskelig å forutsi fordi det avhenger av det spesifikke møtet den enkelte jente og hennes hushold mesterer møtet med skolen.

Kulturens betydning for mening om skoledeltagelse

Det er åpenbare utfordringer knyttet til at utdanning for alle er både et mål og et middel. Retningslinjene fra NESH tar opp spørsmålet om *kulturell anerkjennelse*. I punkt 9 presiseres det at respekt for og lojalitet til kulturen hvor forskningen foregår ikke fører til at det er nødvendig å akseptere diskriminering og kulturelt begrunnede overgrep (NESH referanse). I denne sammenhengen hviler det et ansvar på den som driver forskning å vise ”*aktsomhet og vurdere hvordan det er riktig å forholde seg når man støter på forhold som kulturelt begrunnede overgrep mot liv og helse eller brudd på andre menneskerettigheter.*” (referanse NESH s 24)

Ulike samfunn har ulike normer og verdier. Disse er ikke gitte eller konstante, men er i stadig endring. Mødres meninger om utdanning er interessante og viktige fordi kulturen konstitueres gjennom en stadig reproduksjon eller manglende reproduksjon av det konstituerte. Kulturen opprettholdes eller endres ved at individer handler i overensstemmelse eller i strid med eksisterende normer; på denne måten reproduseres eller endres kulturen. De fleste endringer i kulturelle praksiser er ikke radikale brudd med eksisterende normer, men er små endringer som skjer på bakgrunn av ulike impulser; disse impulsene kan komme utenfra eller innenfra. Hvordan kulturen påvirkes avhenger dermed av konteksten. Vestlig kultur vil trolig ha større innflytelse på kulturen i strekt bistandsavhengige land; Etiopia er et land hvor det er mange NGOer som er tilstede. Disse impulsene vil trolig også ha ulik grad av gjennomslagskraft på i deler av befolkningen og ulike sosiale lag og være avhengig av eksponering og oppfattet nytte av å endre kulturelle praksiser.

Skolen er ikke en nøytral formidler av objektiv kunnskap. Skolen formidler normer og verdier både direkte og indirekte og har dermed innflytelse på kulturen. Den direkte påvirkningen skjer gjennom det som undervises på skolen, om blant annet kjønnslemlesting (FGM), helseopplysning og ekteskap osv. Den indirekte påvirkningen skjer ved at barna sosialiseres inn i et system som ikke har forankring i oromokulturen og som har en forankring i en kultur som er grunnleggende ulik den tradisjonelle oromokulturen. Det er et både et gap i skoledeltagelsen mellom kjønnene, og et gap i skoledeltagelsen mellom urbane og rurale områder. I tillegg kommer store regionale variasjoner. Negash (1996) peker på at det viktigste forholdet i tilknytning til det rurale-urbane gapet er at skolens pensum er rettet mot den moderne urbane sektoren. Dette har, i mange rurale samfunn, ført en følelse av at utdanning er ødeleggende for den tradisjonelle kulturen. Det samme finner O'Neill og Spennemann (2008) i Micronesia. De argumenter for at micronesianerne må få større kontroll over innholdet i skolen (pensum) og overføring av egen kultur til barna.

Meninger mødre har om utdanning for døtrene sine henger sannsynligvis sammen med hvordan mødre oppfatter at utdanning påvirker andre fenomener som er viktige for dem. De mødre som oppfatter at deres datter lærer noe som er nyttig eller bra vil trolig mene at utdanning er bra. Mødre som opplever at kulturen de kjenner og føler seg trygg på endres eller motarbeides på skolen vil trolig være langt mer negative til døtrenes utdanning.

Kjønnsroller

Mødre tar i større grad enn fedrene den *daglige* beslutningen om barna skal møte opp til undervisningen eller ikke. Den daglige beslutningen om skoledeltagelse er interessant fordi den har en direkte sammenheng med kjønnsrollemønsteret. Den daglige beslutningen er også interessant fordi mødrenes begrunnelser forklarer hvordan mødre rangerer viktigheten av skoledeltagelse i forhold til andre oppgaver.

Individer og grupper av individer tildeles roller i det samfunnet de lever i. I de aller fleste kulturer har menn og kvinner ulike roller, men hvor ulike disse rollene varierer fra kultur til kultur. Kjønnsrollen er summen av de forventningene som knytter seg til det å være jente/kvinne eller gutt/mann. Maktbalansen mellom kjønnene er avgjørende for hvilket handlingsrom de ulike kjønnene har i forhold til hverandre. Mødres meninger om utdanning må ses i sammenheng med kjønnsrollene, altså de forventningene som finnes til jenter og kvinner. Det konkrete innholdet i kvinners rolle i oromokulturen er interessant fordi det forteller om hvilke forventningene som stilles til kvinner. Disse forventningene påvirker i neste omgang kvinners muligheter i samfunnet. Kjønnsroller kan derfor forklare meningene ulike mødre har om utdanning for sine døtre. Det er ikke opplagt i hvilken retning kausaliteten går. Meningene mødre har om utdanning gir oss også en tilgang til deres vurdering av rollen kvinner tilskrives.

En rollemodell er en som er et forbilde gjennom sin rolle, altså sin oppførsel og handlemåte. I mange kulturer er mannen husholdets forsørger, mens kvinnen er ansvarlig for omsorg, matlaging, rengjøring, pass og stell av barn. Mannen får på denne måten rollen som forsørger, mens kvinnen får rollen som omsorgsgiver. På denne måten knyttes mannen til husholdets inntektsgenererende aktiviteter, altså det *produktive arbeidet*. Kvinnens rolle knyttes til de aktivitetene som ikke gir økonomisk avkastning, *reproduktivt arbeid*.

The girls works the girls job and the boy works the boys job. I don't have a farming area, so I don't have any more job, but if I have coffee they [the girls] prepare for me coffee ceremony and give me drinking water.

(Ababo, intervju)

Arbeidsdelingen i de fleste husholdene i mitt datamateriale var kjønnet. Jeg har derfor ikke grunnlag for å si noe meningen til mødre i hushold med en annen arbeidsdeling. Det er heller ikke verken meningen eller mulig å si noe om hva som er vanlig eller hvor stor andel av husholdene som har en kjønnet arbeidsdeling da dette er en kvalitativ studie. Jeg skal her fokusere på hvordan kjønnsroller påvirker mødres meninger om utdanning for sine døtre.

Colclough et al (2000a) bruker uttrykket *uheldige, kulturelle praksiser* om forhold som gjør utdanning mindre tilgjengelig for jenter enn for gutter. Colclough *et al.*(2000) identifiserer fire arenaer hvor disse praksisene finnes: i husholdet, på skolen, i arbeidsmarkedet og i lokalsamfunnet. Uheldige kulturelle praksiser er et samlebegrep som viser til handlingsmønstre, og ikke til verdier eller meninger. Det betyr ikke at det ikke er verdier eller meninger knyttet til disse praksisene, men Colclough *et al.*(2000) drøfter i liten grad dette spørsmålet. Det ligger imidlertid som et implisitt premiss i deres fremstilling. Mødres meninger tilhører årsakskategorien ”husholdet” som forårsaker at jenter ikke får delta i grunnskoleutdanning på lik linje med gutter. Colclough *et al.* (2000a) hevder at det er *den sterkt kjønnete arbeidsdelingen i husholdet* som har størst forklaringskraft i forhold til jenters skoledeltagelse. Altså er det meningene som finnes i husholdet som har størst forklaringskraft i forhold til manglende skoledeltagelse for jenter. Denne arbeidsdelingen gjør at det er større indirekte kostnader knyttet til jenters skoledeltagelse enn gutters skoledeltagelse. Det er altså i følge Colclough *et al.* (2000) i meningene som finnes i husholdet den viktigste forklaringen på jenters lavere skoledeltagelse finnes.

Jeg finner, i husholdene informantene mine tilhører, i likhet med Colclough *et al.* (2000) at det eksisterer ett kjønnsrollemønster som tilskriver en intern arbeidsdeling i husholdene, som i hovedsak følger skillet mellom produktivt og reproduktivt arbeid. Informantene mine har alle en mening om hva som er jente- og guttearbeid. Det er noen variasjoner mellom mødrene i hva de legger i betegnelse ”jentearbeid” og ”guttearbeid”.

We are a farmer, so they do in home as well as in the field. The boys helps us in the field, by collecting, farming and by bringing the drinking water and by watching the cow in the field. And the girl try to help us by clearing the house, by making coffee ceremony, wet or other things rather than baking injerra. The oldest girl help us in the field also.

(Bekelu, intervju)

Jentene blir med en slik arbeidsdeling i husholdet den som naturlig erstatter mor når mor er utilgjengelig på grunn av andre oppgaver og forpliktelser. Guttenes arbeidsoppgaver er i hovedsak knyttet til husholdets økonomiske aktiviteter: Husdyrhold, dyrking av mark og innhøs-

ting. Noen oppgaver kan både jenter og gutter gjøre: å hente vann, samle av ved og gjøre mindre innkjøp.

Alle hovedinformantene mine har mellom ett og fire barn som tilhører husholdet på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Etenesh har tre døtre i alderen fem til tolv år. Mulumebit har en gutt som er ni år gammel, samt to døtre på ti og tolv år. Kechne har en gutt som er åtte år gammel og en ti år gammel jente. Hun har også en datter som er seksten år. Denne datteren ble kidnappet til ekteskap for ett år siden. Kechne har også en sønn på femten som bor hos bestemoren. Welabo har bare sin yngste datter boende sammen med seg. Etenesh svarer når jeg spør om arbeidsbyrden datteren hennes har:

She cleans the home and she brings me drinking water. At this moment or at this stage, she only do this. When she becomes older and older she will to all the work girls must to do.

(Etenesh, intervju)

Hun har en tydelig forståelse av at det er noen oppgaver som er spesifikke for jenter og oppgavene hun nevner er reproduktivt arbeid. Hun forteller at datteren ikke har så mange arbeidsoppgaver nå, men måten hun besvarer spørsmålet på viser hun at hun ser det som naturlig at datteren ”vokser inn i” rollen som kvinne. Etenesh mener at det ikke er noen konflikt mellom husholdsarbeidet og skoledeltagelsen: *”They work their work before going to school.”* Skoledagen er kort, bare tre timer. Holdt sammen med de arbeidsoppgavene Etenesh sier hun pålegger sine døtre er det ikke usannsynlig at hun har rett i at det er fullt mulig å både arbeide og gå på skolen.

Etenesh er den av informantene som har lengst erfaring med egen utdanning og er positiv til utdanning. Hun fokuserer på økt kontroll over eget liv og egen fertilitet, samt mer innflytelse over husholdets ressurser som de viktigste fordelene ved å få utdanning.

When they go to school, especially girls, education is good for all, especially for girls. They know how to manage their life. For example about the birth date. The educated girl know how many child she have. She go with their economy and if she have so many child she control her self, don't have so many childs, by using tablet or some other things. She do these things if she learns otherwise she have so many childs and she leads a poor life. That's why education is good for girls.

(Etenesh, intervju)

Etenesh er kritisk til sin egen livssituasjon og rollen hun har som kvinne. Hun ønsker at døtrene skal få ett bedre liv enn hun selv har.

I don't want to repeat my life. I need to complete their education and I wish to get a good chance or a good job for them. I don't want to repeat my life. I need to... I don't need to

repeat my life. I wish a better life for themselves. I need to lead a good job. I don't want to decide the place. It depends upon their points. If they go to the university or college and they get some chances. Where ever it is I don't mind, but I need to lead a better life.

(Etenesh, intervju)

Etenesh lærer sine døtre kvinnearbeidet og forventer at døtrene skal utføre arbeid. En mulig forklaring er at hun selv ikke har fått den ønskede gevinsten av sin egen utdanning. Hun kan av den grunn føle seg usikker på om hennes døtre vil få bedre muligheter som følge av deres utdanning. Sannsynligvis vil det også være nokså vanskelig å bryte det dominerende kjønnsrollemønsteret. Det kan tenkes at hun på grunn av dette ønsker å sette døtrene i stand til å utføre de oppgavene som er knyttet til kvinnerollen. Etenesh sine meninger om kvinnerollen er i og for seg motstridende. Dette kan forklares er at kvinnerollen ikke endres selv om kvinner får nye muligheter og at Etenesh derfor lærer sine døtre å utføre de oppgavene som det forventes av kvinner.

Mulumebit mener i likhet med Etenesh at utdanning for jenter er bra. Hennes barn har oppgaver knyttet til husholdet. Mengden arbeid mener hun står i forhold til hva de kan klare ("*according to their potential*"). Hennes hushold har også en kjønnet arbeidsfordeling. Barna har oppgaver basert på alder og kjønn: Jentenes oppgaver er i hovedsak knyttet til reproduktivt arbeid.

According to their potential they help me. The girls do the girls work, for example they make coffee ceremony, they clear the house, they wash the dishes. The boy also help me by bringing some material from there to me and go to shop.

(Mulumebit, intervju)

Det å ha gått seks år på skolen har ikke ført til en annen arbeidsdeling i husholdet. Mulumebit er en av informantene som har gått lengst på skolen. Hun legger imidlertid vekt på *mengden arbeid* barna blir pålagt. Mulumebit er den eneste av informantene som gjør dette. Det er ikke usannsynlig at dette henger sammen med hun selv har gått på skolen og gjennom dette fått et litt annet syn på hvor mye arbeid foreldre bør pålegge barna. Mulumebit "*The final destiny of girl is married.*"

Verken Etenesh eller Mulumebit gir uttrykk for at kjønnsrollene påvirker deres meninger om skolen. I Eteneshs tilfelle vil jeg heller si at det er motsatt; Hun ønsker noe annet for sine døtre, og uttrykker en strek vilje til å la døtrene fortsette på skolen lenge. Mulumebit legger også

til rette for datterens skoledeltagelse, men hun mener at døtrenes mål er å bli gift. Likevel holder begge disse mødrene fast på skillet mellom kvinnearbeid og mannsarbeid.

Colclough *et al.* (2000a) mener at den uheldige, kulturelle praksisen er ikke arbeidet i seg selv, men det faktum at det er en *kjønnnet arbeidsdeling* i husholdet. Dette mener de gjør at det er større indirekte kostnader forbundet med jenters skoledeltagelse fordi de har en større arbeidsbyrde i husholdet enn gutter. De fant at, både i Etiopia og Guinea, har jenter flere oppgaver og de har oftere arbeidsoppgaver i husholdet de må utføre. Indeksen Colclough *et al.* har laget, måler kun antall arbeidsoppgaver og oppgavenes frekvens. Dette betyr at det er mulig at gutter arbeider mer, det er da en forutsetning at guttenes arbeidsoppgaver konsekvent er mer tidkrevende å utføre enn jentenes oppgaver. Med mindre det siste er tilfelle, antyder dette at de indirekte kostnadene forbundet med jenters skoledeltagelse er større enn for gutters. Mengden arbeid som jenter utfører i husholdet kan ha direkte innvirkning på mødres meninger om skoledeltagelse for sine døtre, da en større del av arbeidet knyttet til husholdet blir mors ansvar. I Diimaa er skoledagen bare 3-4 timer lang, og noen av mødrene mener det er uproblematisk å kombinerer skoledeltagelse med plikter i husholdet:

Det er mødrene som er jentenes *rollemodeller* og former ved det jentenes forståelse av hva det vil si å være en kvinne. Det er mødrene som tar den daglige beslutningen om barnas skoledeltagelse, særlig gjelder dette jentenes skoledeltagelse. En slik kjønnnet arbeidsdeling i husholdet er at det er jentene som må bli hjemme hvis mor blir forhindret i å utføre det daglige arbeidet.

Hun er kanskje hjemme fra skolen noen ganger, hvis det er et problem. (...) Hvis jeg må gå på markedet eller i en begravelser sermoni kan det hende hun er hjemme fra skolen. I slike anledninger kan hun være hjemme, men mesteparten av tiden går hun til skolen. Jeg holder henne ikke hjemme.

(Welabo, intervju)

Jenter har i større grad enn gutter har arbeid knyttet til husholdet. Jenters arbeidsbyrde er også jevnt fordelt utover året da de fleste arbeidsoppgavene jentene har er knyttet til den daglige driften av husholdet. Også de to informantene som har lengst erfaring med skolen snakker om *jentearbeid* og arbeid som jenter *må* gjøre.

Informantene har også samme forståelse av hva som er *guttearbeid*. Det å hjelpe til med innhøstning, gjete husdyr, hente vann og kanskje ved nevnes av mange som guttearbeid. Det kan tyde på at det er klart definert hvilke oppgaver jenter og gutter har. Dette er konsistent med funnene i annen forskning på årsaker til manglende skoledeltagelse i Etiopia (Rose 1997,

Colclough *et al.*. 2000a, Rose 2003a, WorldBank 2005) og andre afrikanske land (Malekela 1994, Palme 1994, Odaga and Heneveld 1995, Peasgood *et al.*. 1997, Bendera 1999, Buchmann 2000, Winter and Macina 2001) Guttene har trolig en varierende grad av plikter knyttet til husholdet. Jentearbeidet er av en slik art at det ikke vil forsvinne om husholdet endrer økonomisk status. Bedre stilte hushold har like mange eller flere oppgaver som defineres som jentearbeid. Guttenes oppgaver vil antagelig reduseres i takt med forbedring av økonomisk status, særlig om husholdet går over fra jordbruk til lønnsarbeid.

She cleans the home, she washes the dishes and she prepares coffee ceremonies, she collects the firewood, she brings drinking water. The only job she doesn't do is to bake injera. She can't bake injera, but she does all the other things. (...) The work burden is heavier on the girls.

(Tafesech, intervju)

Mulumebit sine barn hjelper henne med å holde kaffeseremoni (Yedes *et al.*. 2004)¹², holde huset i orden og vaske opp. Sønnen hjelper henne med å gå ærender for henne og handle. Arbeidsbyrden er like stor på alle mener hun, men arbeidet fordeles etter alder og evner. Det er imidlertid en kjønnsdelt arbeidsfordeling. Jentene gjør *jentearbeidet* sier hun. Døtrene til Etenesh har også i oppgave å holde huset i orden og hente vann. Dess eldre hun blir dess flere oppgaver vil hun få sier Etenesh og tilslutt skal hun gjøre alt arbeidet jenter skal gjøre. Etenesh som er informanten som har lengst utdanning ordlegger seg på en måte som forutsetter kjønnsdelt arbeidsfordeling, men hun har bare jenter så det er vanskelig å si om det bare er en talemåte, oversettelse, misforståelse eller om det er en arbeidsdeling som er så selvsagt at hun bruker betegnelsen uavhengig av at hun ikke har sønner. Etenesh mener også at kombinasjonen av arbeidsoppgavene i husholdet og skolen ikke er noe problem. Døtrene gjør arbeidet før de går på skolen.

Ekteskap

I datamaterialet mitt har jeg identifisert tre ulike måter å inngå ekteskap på: *Kidnapping (telefa)*, *arrangerte ekteskap* og *kjærlighetsektenskap*. Fremstillingen av disse tre ekteskapspraksisene bygger direkte på mødrenes forståelse av hvordan ekteskap inngås. Jeg har valgt å bruke en empirinær inndeling i analysen av hvordan ekteskap som fenomen påvirker mødres meninger

¹² *Kaffeseremoni* er en etiopisk skikk hvor tilberedning og servering av kaffe er hovedelementene. Kaffebønnene brennes på en liten kullovn. De brente bønne males så og kaffen kokes på den samme kullovnen. Alle blir servert kaffe i små kopper og det skal servers tre runder. Det er betraktet uhøflig å takke nei. Kaffeseremoni er derfor en tidkrevende aktivitet.

om skoledeltagelse; dette fordi flere informanter uavhengig av hverandre beskriver og konseptualiserer fenomenet på samme måte.

Kidnappings ekteskap

Både i Niger og i Etiopia fant Colclough *et al.* (2000a) er foreldre motvillige til å la jentene gå på skolen hvis den er langt hjemmefra. Dette på grunn av frykt for at jentene kan bli utsatt for seksuelle overgrep og kidnapping på veien til skolen. De fant i en av regionene i Etiopia at jenter *noen ganger* ble kidnappet på vei til skolen eller på skolen for å bli giftet bort. Det var da guttenes foreldre som stod for kidnappingen. Denne formen for overgrep mot jenter beskriver alle informantene mine som en form for "ekteskap": Kidnapping. Det finnes flere studier som viser at kidnappingsekteskap og overgrep mot kvinner er utbredt i Etiopia (Sullivan *et al.* 2005, WorldBank 2005, Kloos *et al.* 2007)

Kidnappingsekteskap inngås ved at en jente overfalles, bortføres til guttens hjem. Han har sex med henne, eller fremstiller det for hennes foreldre som om han har hatt det. For å bearbeide og skape velvilje hos jentas foreldre bringer *the old man* på vegne av gutten og hans familie gaver. Disse gavene er gjerne husdyr som geiter eller kyr.

When they married by abduction they take the girl at night or one day. Then at the morning the old man come to beg the parents. Your girl is abducted by someone, so please agree with this marriage. They say just like this.

(Almaz, intervju)

When the girl is married by force the *old man* comes to the parents home bringing many sheep, cows, ox as a gift for her parents and they beg them to agree with this marriage. Then the parents agree with the old mans idea.

(Jehalowerk, intervju)

Når dette har skjedd vil foreldrene i de aller fleste tilfellene gå med på å inngå et ekteskap (Kloos *et al.* 2007). Denne ekteskapsformen er ganske utbredt i rurale områder i Etiopia. I nordvest fant Getahun (2001) at over halvparten av brudene var kidnappet.



Skuespill om ekteskap skrevet og fremført av jenteklubben på skolen

Colclough *et al.* (2000) finner at dette problemet er direkte knyttet til skolen og hindrer jenter i å delta i skolen. Flere av informantene mine bekreftet problemstillingen, men så ikke dette som direkte knyttet til skolen. Kidnapping og overgrep kan skje nærmest hvor som helst. Og kan like gjerne hende i forbindelse med arbeidsoppgaver knyttet til husholdet, som for eksempel når de henter vann eller samler ved.

There is some culture in this area. At this time it is a little improved. That culture is marriage by force. Whether she learns or not, whether she is young or becomes older when they [the men] need to marry her they force her. When she goes to school, to shop/ to the market or when she goes to fetch drinking water for example .If we knew the time we would keep our girl at home. If someone wants to marry her he will take her at any time or in any place. I am afraid it will happen to my daughter, but I can't do anything because it is our culture. She can't do anything, because she doesn't have any power to control them. When they take her, they beat her with a stick.

(Jehalowerk, intervju)

Jehalowerk forklarer hvordan dette kan skje med at jenter er sårbare fordi de mangler fysisk styrke i forhold til guttene. Hun mener det er lite både foreldre og jentene kan gjøre for å unngå problemet.

Welabo forteller at hun opprinnelig holdt datteren hjemme fra skolen på grunn av frykt:

When she was enrolled in school for the first time I didn't send her at early stage because I'm afraid. She is so young, because she is alone, she don't have sister and brother follow her to school. I kept her at home, but her friends went to school before she went to school.

Det å holde døtre borte fra skolen kan være en strategi for å redusere døtrenes sårbarhet for denne typen ekteskap, men slik Jehalowerk beskriver problemet vil en strategi som innebærer å holde datteren borte fra skolen være langt fra tilstrekkelig, siden det er vanskelig å vite når en kidnapping vil finne sted. ”Hvis vi hadde visst når det ville skje hadde vi holdt henne hjemme.” (Jehalowerk, intervju) Måten Jehalowerk og Welabo beskriver disse ekteskapene på viser at de vurderer dem som uønskede og at de ønsker å prioritere handlingsalternativer som kunne eliminere problemet.

Samtidig er det en resignasjon over måten de beskriver fenomenet. Getahun (2001) fant, som nevnt at over halvparten av brudene i et område i nordvest Etiopia var kidnappet. Jehalowerk bekrefter at disse ekteskapene også er utbredt i Diimaa: “*In this area we have a culture which encourages these kinds of marriages.*” Denne kulturen er knyttet til *the old man*, som i kraft av sin liminalitet har sterke spirituelle krefter i følge oromoenes tro.

Det finnes flere studier av vold mot etiopiske kvinner både i Etiopia og i diasporaen (Deyessa *et al.* 1998, Berhane *et al.* 2001, Getahun 2001, Sullivan *et al.* 2005) Det at overgrep av seksuell art (FGM, voldtekter, bortføringsekteskap) rammer en så stor andel av etiopiske kvinner kan kanskje forklare resignasjonen.

Det er vanskelig å beskytte seg fordi det er mange muligheter for en mann til å forsøke å kidnappe eller seksuelt fornærme en kvinne. Kvinner er fysisk svakere enn menn. Dersom det er slik at kidnapping av jenter til bruder hovedsakelig finner sted i på vei til og fra skolen og under oppholdet på skolen ville det forklare at mange mødre var negativt innstilt til døtres skoledeltagelse.

Det at kidnapping kan skje og skjer ved mange ulike anledninger gjør at det er rimelig å stille spørsmål ved hvilke forklaringskraft frykt for kidnapping har i forhold til negative meninger om skoledeltagelse for jenter. Jeg finner at de flere av informantene mine er *positive* til utdanning eller usikre på om utdanning er bra eller ikke. Det at datteren risikerer å bli kidnappet er et forhold som muligens får større betydning for mødrenes mening om utdanning når meningene om utdanning for jenter bare er svakt positive. I denne sammenheng mener jeg at Ringdals (2001) poeng om intensiteten i holdningene er relevant. Meningene, altså standpunktet til utdanning, er viktig, men styrken på disse meningene er vesentlige. I forhold til

mødres meninger kan kidnappingssekteskap være en forklaring på negative meninger hvis skoledeltagelse medfører *økt eksponering for risiko* ved å delta i skolen.

Disse ekteskapene kan likevel ikke alene forklare mødres meninger om utdanning for sine døtre. Jeg finner imidlertid en resignasjon i forhold til kidnappingssekteskap. Skjer det, så skjer det.

There is some culture in this area. At this time it is a little improved. That culture is marriage by force.

Whether she learns or not, whether she is young or becomes older when they need to marry her they force her. The men. When she goes to school, to shop/ to the market or when she goes to fetch drinking water for example. If we knew the time we would keep our girl at home. If someone wants to marry her he will take her at any time or in any place.

(Jehalowerk, intervju)

Det er ikke noe vi kan gjøre er Jehalowerk sin egen tolkning av situasjonen. I denne sammenhengen er Sullivan *et als.* (2005) funn interessante fordi de forteller at andelen kvinner som blir utsatt for uønskede seksuelle handlinger og overgrep er så stor at nær annenhver kvinne statistisk må regne med å bli utsatt for dette. I lys av dette blir den økt eksponeringen ikke like viktig som økte muligheter til å få ”et bedre liv”.

Foreldrene til jentene står slik mødrene beskriver det ovenfor et dilemma dersom en datter blir kidnappet. Det ligger et økonomisk incentiv for foreldrene i å akseptere tilbudet fra mannen:

When the girl is married by force the *old man* comes to the parents home bringing many sheep, cows, ox as a gift for her parents and they beg them to agree with this marriage. Then the parents agree with the old mans idea.

(Jehalowerk, intervju)

Datamaterialet mitt viser at det er en felles forståelse hos mødrene av at kidnappingssekteskap er dårlige. De uttrykker seg utelukkende i negative vendinger. Lærerne mener at mødrene er langt mer negativt innstilt ovenfor disse ekteskapene enn fedrene; mødre ønsker ikke at slike ekteskap skal inngås. De mener derimot at fedrene legger vekt på det økonomiske aspektet. En årsak til at fedrene får det siste ordet kan være at det er mennene som er forsørger og ansvarlig for husholdets økonomi. Det å forklare fedres aksept av bortføringsekteskap ut ifra økonomisk rasjonalitet innebærer å se negative meninger om skoledeltagelse på grunn av kidnappingssekteskap som strukturelt betinget av fattigdom.

Most of the time the mother do not accept this type of marriage. Actually both parents reject abduction, but if they come and beg the child for marriage the father is allow to give her child, but the mother always do not accept the idea, even if they come and beg them.

But the father is happy if they give enough money, enough cow, enough material for him, he give her child.

(Guenet og Alem, lærere, intervju)

Det økonomiske incentivet ligger imidlertid ikke bare i verdien på gavene som tilbys. En jente som har blitt kidnappet og vært inne i mannens hus vil ikke lenger regnes som en jomfru. Det er problematisk for en kvinne som ikke er jomfru å bli gift. Wynd(1999) fant i Niger at jenter som ikke er jomfruer er vanskelige å gifte bort og representerer en økonomisk byrde for familien. Det samme finner jeg; når en datter ikke blir gift forblir hun en del av husholdet og vil på den måten bli en økonomisk belastning.

We have two reasons [for accepting such a marriage]. The first one is she can't get another husband if she is not a virgin. The next reason is if we refuse the old man he will curse her, so no one can marry her because they are afraid of that curse.

(Jehalowerk, intervju)

En forklaring der det legges vekt på at en kvinne som ikke er jomfru vil representere ett problem i forhold til senere ekteskapsmuligheter og medfølgende allianser med en annen familie, har et økonomisk aspekt men må forklares ut i fra kulturen og ikke økonomisk rasjonalitet.

Det at kidnappingsekteskap regnes som ekteskap gjør at det er mulig måte å skaffe seg en kone for menn som ellers ikke ville være i stand til å betale *brudepris*. Tolken min hevdet dette. Det er en forklaring som er mulig, men den eliminerer ikke kostnadene fordi mannen er nødt til å komme med gaver til jentas familie.

Oromoenes tradisjonelle religion og kultur har innflytelse over synet på kidnappingsekteskap og valgene foreldre tar. Jehalowerk forklarer hvordan *the old man* har stor innflytelse over valgene, fordi han har makt til å kaste forbannelser over familien. Kechne, som har en datter som er ble kidnappet da hun var femten år, forteller at *the old man* kom til henne og sa at hun var nødt til å akseptere ekteskapet; Det gjorde hun da også.

I følge Bartels (1983) er forbannelse en viktig mekanisme for sosial kontroll i det tradisjonelle oromosamfunnet. Evnen til å kaste forbannelser er knyttet til liminalitet. Når en oromo blir eldre, blir også hans evner til å forbanne eller velsigne større. Jo svakere en person blir fysisk, dess større er hans spirituelle krefter. Evnene til å forbanne forsterker patriarkalsk kontroll: Menns kontroll over kvinner, eldres makt over yngre. Men makten også er sterk hos de som sosialt ikke er sterke; Kvinner, eldre og svært unge har krefter som de dominerende grupper akter og respekterer.

For å forbanne eller velsigne brukte oromokvinnene *siiqqee'en*¹³ både individuelt og kollektivt. Frykt for abaarsa siiqqee var reell og folk holdt seg unna det som de tror vil utløse en kvinnes vrede (Legesse 1973). Ingen av mødrene nevner muligheten for å bruke siiqqee til å stoppe et uønsket ekteskap. Diimmaas beliggenhet, nær Addis Abeba, gjør at oromokulturen er i endring. Det er bare i oromoene i Borana (syd Etiopia) som har bevart det tradisjonelle politiske og sosiale systemet (Hussain 2004). Det kan også hende at mødre er mindre negative til kidnappingsekteskap enn de selv gir uttrykk for. Lærerne mener imidlertid at mødre er negative til slike ekteskap og at det er fedrene som er ansvarlig for at disse ekteskapene ikke blir stoppet.

Den tradisjonelle oromokulturen i Diimaa er imidlertid ikke helt forsvunnet. Det at flere av informantene begrunner akseptene for kidnappingsekteskap med frykt for forbannelser kastet på den av *the old man* tyder på at oromokulturen ikke er helt uten innflytelse på oromoene i Diimaa også i dag. Det kan synes som om kvinnenes posisjon i forhold til kontroll over egen seksualitet er blitt svekket siden siiqqee'en og forbannelsene de kunne kaste med den var et viktig middel til kontroll over egen seksualitet for kvinnene¹⁴. De gamle har imidlertid i større grad beholdt sin mulighet til å sanksjonere. Det er mulig at kvinnens handlingsrom og kontroll over egen livssituasjon har blitt svekket i møte med andre etiopiske kulturer og vestlig kultur. Det finnes ikke godt nok grunnlag i datamaterialet mitt til å konkludere med dette.

Informantene omtaler kidnapping som en legitim måte å inngå ekteskap på i kulturen i "dette området". Almaz forteller at:

There are three type of marriage in this area. One type ... For example when they married by abduction they take the girl at night or one day. Then at the morning the old man come to beg the parents. Your girl is abducted by someone, so please agree with this marriage. They say just like this. One is this type of marriage. The next type of marriage is by begging the parents, the girl parents and the third type of marriage is they fell in love with each other. If the girl love the boy she follow him. At this time, no one can... At this area only there is no marriage by force. If she love him, she follow him.

(Almaz, intervju)

Mulumebit er ikke udelt negativ til kidnappingsekteskap. Hun sammenlikner disse ekteskapene med kjærlighetsekteskap og konkluderer med at kidnappingsekteskap tross alt er bedre enn kjærlighetsekteskap:

¹³ En siiqqee er en kjepp eller stav som kvinnene får når de gifter seg.

¹⁴ Personlig meddelelse Marit Østebø.

Actually abduction and asking the parent is not a good habit, but it is better than this time, because at this time they don't abducted and they don't forced with their parents to marry someone, but the girls and boys are treating in bad way. They are acting in bad way. I hate this time marriage. They lead by their feelings.

(Mulumebit, intervju)

Legitimiteten og anerkjennelsen av kidnappingsekteskapene har bidrar til å reproducere disse kidnappingsekteskapene.

Arrangerte ekteskap

Ekteskap i oromokulturen er komplisert, og det finnes mange varianter av arrangerte ekteskap (Beyene and Tolera 2006). I analysen vil jeg bruke begrepet *arrangerte ekteskap* om alle disse. Informantene deler ekteskap inn i tre typer. Jeg merket meg at alle informantene som går nærmere inn på de ulike ekteskapsvariantene inndeler likt. Jeg var i forkant av feltarbeidet ikke klar over at denne inndelingen av ekteskap. De av informantene mine som gjør en inndeling av ekteskap gjør denne inndelingen uten at jeg spurte om det finnes ulike typer ekteskap. Når informantene gjør denne inndelingen på tross av at det finnes en rekke varianter av arrangerte ekteskap mener jeg det er to mulige måter å forstå dette på.

Det ene er at ekteskapsritualene og tradisjonene er overtid har blitt svekket, og fremstår som én form. Den andre forståelsen er at inndelingen informantene gjør må forstås som at disse tre formene konseptuelt er så ulike at det fremstår som en naturlig inndeling, men at de ulike formene for arrangerte ekteskap er varianter og at de ulike formene Beyene og Tolera (2006) finner er situasjonsbetingede; Således mener jeg disse må anses som ulike konfigurasjoner av samme fenomen. Hensikten med denne oppgaven er å forklare mødres meninger, det er derfor interessant å bruke mødrenes perspektiv på ekteskapsinngåelse til å forstå hvilken innflytelse disse formene har på meninger om skoledeltagelse. For informantene gjør denne inndelingen det sannsynligvis også lettere å forklare de ulike ekteskapene for en fremmed, og få frem hva de mener om disse ekteskapene.

We have a culture, if somebody comes to your home and beg your child to marry. You must bring your child, you must give your child to that boy to marry her. Otherwise they are afraid if they refuse: No she must to learn, she didn't marry anyone, she must complete school. If they say just like that, they afraid the cursing. They are afraid the old man cursing. Not only by the decision of the parentes, most of the time abduction is high in this area. For example when the students are abducted from the school, we can go to the courtes and tell the problem. And we'll struggle to bring the girls to school, but the parents when they call to the courtes they change their idea and decide to agree with that marriage, because some people give some money for them. Then they say: okay.

(Gennet /Alem, lærere, intervju)

Lærerne gir ikke eksplisitt uttrykk for den samme tredelingen av ekteskapspraksiser. Deres fokus er på det uheldige kidnappingsekteskap og arrangerte ekteskap fører med seg for jentene. Tredelingen er likevel implisitt; Det er kun disse tre formene de omtaler. De kvinnelige lærerne som var mine informanter ønsker at jentene skal få bestemme selv hvem de vil gifte seg med (kjærlighetsekteskap). Lærerne bekrefter videre mødrenes forståelse av problemet med *the old man* og *forbannelser* når sosiale konvensjoner brytes.

Flere av mødrene, som er informanter i undersøkelsen, min fremstiller arrangerte ekteskap som den beste måten å inngå ekteskap på. Begrunnelsen er at de to andre formene for ekteskap er dårlige for jentene.

After they completed education and after they get a job, they must marry. Before that don't marry anybody I say, just like this, but around this area most of the time abduction is usual thing to marriage. For example when they are grade four or grade three or when they become grade eight or grade nine they abducted or they say we are fell in love. They say just like this. Both of things are not good for them, because if they complete their education they get better thing to lead their future. But without completing the education and without getting any good things marriage is very, very bad thing.

(Etagenj, intervju)

Etagenj mener imidlertid at ekteskap bare er bra under tre forutsetninger *at de fullfører utdannelsen sin, at de har økonomisk trygghet og at de får bestemme selv*. Hun antyder også at kidnappingsekteskap og kjærlighetsekteskap kan henge sammen. Etagenj gikk på skoen til hun var ferdig med syvende klasse, og hun giftet seg da hun var nitten år.

I select my husband by myself. I select my own husband, when I was working in some factory. I was nineteen, around nineteen when I married. I don't want to repeat my life in my children. For example when I select my husband I was nineteen, but even if I have a job I don't have any property, any house, anything for living together. Then we live with his parents house, so at that time I suffer more. It's very, very difficult to live together with other people. Then that's not good thing for me. I don't want to repeat this life in my children. Even if they have ..., if they are nineteen or eighteen, I don't concern about their age. I concern about what they have. If they have enough thing to marry I allow to them to marry. Otherwise it is difficult to live with husband.

(Etagenj, intervju)

På skolen arbeides det for å få en slutt på både kidnappingsekteskapene og arrangerte ekteskap, fordi disse fratir jentene muligheten til selv å bestemme hvem de vil gifte seg med.

Lærerne forsøker å spre informasjon til foreldre ved å gå fra dør til dør, holde foreldremøter og ved å undervise elevene om ekteskap og helse. Det er etablert en jenteklubb i tilknytning til skolen i Diimaa etter initiativ fra en lokal NGO Siiqqee womens organization. Jenteklubben ved skolen i Diimaa hadde i slutten av oktober forberedt flere ulike rollespill/skuespill om

ekteskap, spesielt kidnappingsekteskap (telefa) og om hiv/aids problematikken. Disse rollespillene skulle fremføres for foreldrene. Siiqee, en lokal NGO som har vært pådriver for å få etablert jenteklubber på skolene i woredaen, og alle foreldrene var invitert til å komme til skolen på en helligdag¹⁵ for å se skuespillet. Da skuespillene skulle fremføres møtte representantene fra Siiqee og kun to foreldre opp. Lærerne som hadde ansvaret for jenteklubben og rektor ved skolen ble rådville med hensyn til hva de skulle gjøre. Etter en lengre drøfting kom de frem til at skuespillet skulle fremføres da de antok at det samme ville gjenta seg om man flyttet fremføringen til en annen dag. Lærerne mente dette bekreftet en manglende interesse hos foreldrene for temaet spesielt og skolen generelt.

Det er vanskelig å si nøyaktig hva som var årsaken til at foreldrene ikke kom til skolen for å se fremføringen av det elevene hadde forberedt. Lærernes forståelse av årsaken er at foreldrene er uinteressert i endre praksis i forhold til ekteskap. En annen måte å forklare på årsaken til det elendige oppmøtet er at foreldrene er for opptatt til å komme fordi de prioriterer å gå til kirken for å feire eller at de arbeider med innhøstning. På det forrige foreldermøtet som skolen holdt ble de foreldrene som møtte opp sterkt anmodet om å komme med bidrag til skolen i form av penger, materialer eller dugnadsinnsats. Det flere forhold som kan forklare at foreldre ikke ønsker å komme til skolen.

En annen forklaring er at lærerne og mødrene har klart ulike oppfatninger om hva som er et bra ekteskap. Dette kan forklare at mødrene spesielt og foreldrene generelt ikke ønsker å komme på skolen og se for eksempel dette skuespillet.

Kjærlighetsekteskap

Skolen er formidler av et en holdning til ekteskap, som i tråd med menneskerettighets erklæringen sier at ekteskapet skal være frivillig og basert på kjærlighet. Lærerne er sterkt opptatt av å endre praksisen med bortføringsekteskap og arrangerte ekteskap.

Previously it is shame to marry each other by falling in love, but now there is no shame. If they love each other they marry each other. Previously become married at fourteen, fifteen up to sixteen. If you pass that age that's shame, but now until thirty maybe they don't marry each other. There is no shame. They say only: We are learned, we are learned. The age of them is running before them.

(Welabo Bededa, intervju)

¹⁵ Den etiopisk-ortodokse kirken har svært mange helligdager. De fleste er knyttet til helgener. På disse dagene arbeider de ortodokse kristne ikke.

Welabo forklarer endringen av unges meninger om ekteskap til utdanning og beskriver hvordan de unge argumenterer med at de er utdannet og ikke trenger å forholde seg til de sosiale normene som bryter med det mødrene opplever som riktig.

In our culture, previously just like that. But now it is not... You say, most people, the government and the people that live in the city say the girl must select her husband or the boy must select his wife. They say just like that. Because of that you avoid or culture. I don't accept this type of culture. The parent must select for the boy or the girl.

(Ababo, intervju)

Almaz har erfaring med *kjærlighetsekteskap*. Datteren hennes gikk på skolen, men det var en som var forelsket i henne og ba henne om å gifte seg med henne. Hun ble sammen med ham og sluttet på skolen for å gifte seg med ham, men da hun hadde sluttet på skolen forlot han henne for en annen jente. Datteren til Almaz er femten år og hadde gått i syvende klasse om hun ikke hadde sluttet på skolen. Da dette skjedde for to år siden gikk hun i femte klasse og hun har ikke gått på skolen mer. Hun skammer seg og vil derfor ikke gå på skolen.

He is begging her. I will marry you. You will live with me. He is begging her and leave her education to live with him. First he said I married you the youngest girl, then when she drop out from school, then he leave her and find another girl. She doesn't want to go back to school. She feels shame. If she didn't drop out she would have been in grade seven. Now she drop-out from grade five. She feels shame to go to school now.

(Almaz, intervju)

Den beskrivelsen av *kjærlighetsekteskap* som Almaz gir samsvarer ikke med det som er den vanlige definisjonen av (kjærlighets)ekteskap. Denne typen ekteskap, i den form informantene mine beskriver den mangler en formell ramme og anerkjennelse, og står i motsetning til det formelle kjærlighetsekteskapet.

Flere av informantene mine uttrykker en bekymring over konsekvensen av kjærlighetsekteskap. Etagenj mener kjærlighetsekteskap er det beste, men kun under forutsetning av at jentene har fått fullført skolegangen sin og at de som skal gifte seg har tilstrekkelig med midler.

For example when they are grade four or grade three or when they become grade eight or grade nine they abducted or they say we are fell in love. They say just like this. Both of things are not good for them, because if they complete their education they get better thing to lead their future. But without completing the education and without getting any good things marriage is very, very bad thing.

(Etagenj, intervju)

Forståelsen av kjærlighetsekteskapene som flere, men ikke alle informantene mine har avviser til dels sterkt fra det vi normalt forstår med begrepet. Det finnes ingen formell ramme om-

kring kjærlighetsekteskap. Disse ekteskapene kan i praksis sidestilles med kjærlighetsforhold og eventuelt samboerskap. Skolen og lærerne er de fremste forkjempere for kjærlighets ekteskap i Diimaa. Skolen formidler sterkt og tydelig for elevene at kjærlighetsekteskap er den eneste riktige formen for ekteskap, men de er ikke like opptatt av hva slike ekteskap innebærer og hva som bør være fundamentet for denne typen ekteskap. Det ble på skolen lagt stor vekt på at jentene skal få bestemme selv. Siden det ikke er tydelig hva som menes med kjærlighetsekteskap er dette *svært problematisk*, og det kan trolig forklare hvorfor mødre er negative til slike ekteskap. De aller fleste mødre i alle kulturer ønsker det beste for barna sine. Det at skolen er en forkjemper for en ekteskapsform som mødre opplever som ugunstige for døtrene sine kan også forklare at mødre ikke er udelt positive til å utdanne døtrene sine.

Samtlige av mine informanter, untatt Etagenj vurderte disse ekteskapene som negative, på linje med kidnappingsekteskap. Almaz forklarte også hvordan gutter kan utnytte jenter ved å love ekteskap og inngå en seksuell relasjon med en jente, for så å forlate henne. Det er sårbarheten for sosial og økonomisk utrygghet informantene er opptatt av når de er negative til kjærlighetsekteskap. Almaz sin datter har vært utsatt for dette. Kjærlighetsforholdet datteren hadde til en gutt var direkte årsak til at datteren droppet ut av skolen. Skammen over det som var hendt gjorde at hun datteren nektet å fortsette på skolen.

Det var kun Etagenj som foretrakk kjærlighetsekteskap. Resten av informantene mine mente enten at arrangerte ekteskap var bra, eller det beste i valget mellom tre onder. Flere av informantene tok til orde for at arrangerte ekteskap er bra *hvis* jenta blir spurt om hun vil og hennes mening blir tatt hensyn til.

En forklaring på mødres negative meninger om kjærlighetsekteskap er at konseptet/fenomenet kjærlighetsekteskap mangler innhold. I noen tilfeller kan slike ekteskap representerer ytterligere muligheter for at jenter blir utsatt for (i ettetid) uønskede seksuelle handlinger og tidlige graviditeter.

Alder for inngåelse av ekteskap

Rose og Al-Samarrai (2001) fant at i Jimma var alderen noe høyere ved inngåelse av ekteskap enn i Øst-Gojam hvor jenter blir gift så tidlig som i åtte års alderen. Alderen for inngåelse av ekteskap er trolig nærmere alderen i Jimma enn i Øst-Gojam. Befolkningen i Øst-Gojam er av en annen etnisk opprinnelse og befolkningen der er amharer eller tigrayer. Jimma ligger i Oromia regionen og befolkningen tilhører i hovedsak oromofolket. Den viktigste grunnen for

å anta at ekteskapsalderen er nærmere ekteskapsalderen enn i Jimma enn alderen i Øst Gojam fordi befolkningen i Jimma er oromo; I Øst-Gojam er befolkningen amharer.

Previously become married at fourteen, fifteen up to sixteen. If you pass that age that's shame, but now until thirty maybe they don't marry each other. There is no shame. They say only: We are learned, we are learned. The age of them is running before them.

(Welabo, intervju)

Welabo kobler den høyere alderen for inngåelse av ekteskap til utdanning.

Måten Etagenj omtaler hva hun ønsker for døtrene sine, viser at Welabo og Etagenj har en felles forståelse av hva som har vært "normal" alder for inngåelse av ekteskap; De tidlige tenårerne er det vanlige. Welabo svarer at tidligere ble jenter gift i når de var fjorten, femten og opptil seksten, og at det å ikke være gift når man var eldre enn dette medførte skam. Etagenj sier at selv om døtrene blir atten eller nitten kommer hun ikke til å bekymre seg. For det er ikke alderen, men hva de har som betyr noe for henne. Måten disse informantene beskriver ekteskapsalder på antyder at det er forbundet med risiko å ikke holde seg innenfor det som er normen og sosialt akseptabelt. Shewatek sin beskrivelse av at hun ikke vil bekymre seg om døtrene blir både atten og nitten før de blir gift, indikerer at dette er utenom det vanlige.

Begrepet "ekteskap"

Jeg har brukt begrepet "ekteskap" om alle tre ekteskapsvariantene, fordi informantene mine og tolken min forstår alle disse tre fenomenene som varianter av ekteskap. Jeg gjør dette for å få en bedre tilgang til informantenes forståelse. Jeg mener imidlertid vanskelig å bruke begrepet *ekteskap* om det som gjennom informantenes beskrivelser for meg fremstår som klare overgrep. Dette vil jeg komme tilbake til.

Det finnes flere studier av vold mot etiopiske kvinner både i Etiopia og i diasporaen (Deyessa et al. 1998, Berhane et al. 2001, Getahun 2001, Sullivan et al. 2005). Disse finner at en svært stor andel av etiopiske kvinner blir utstøtt for seksuell vold/overgrep hjemmet i løpet av livet. Sullivan et al.(2005) siterer en informant som sier at det finnes et etiopisk ordtak som sier "*Women love to be abused.*" . Under feltarbeidet snakket tolken og jeg mye om dette temaet. Hun mente også at "menn generelt" har en oppfatning av at kvinner ønsker å ha sex selv om de sier nei; At når en kvinne/jente sier "nei" er det som regel påtatt blyghet.

Oppsummering

Ekteskapet er en institusjon som er viktig informantenes meninger om utdanning for døtrene. Ekteskap er det temaet informantene hadde de sterkeste meningene om av de temaene som

intervjuene berørte. Mange av informantenes meninger om forhold knyttet til utdanning/skoledeltagelse for jenter fremstod som *svake* i forhold til engasjement og vilje til eller motvilje mot å snakke om prosessen rundt inngåelse av ekteskap. De positive meningene til utdanning for jenter som flere av informantene uttrykte var relativt svake. Det å ha svakt positive meninger om utdanning gjør trolig at når noe annet, som etter mødrenes mening, viktigere kommer i veien blir utdanning/skoledeltagelse et sekundært hensyn. I datamaterialet fremstår ekteskap som et slikt forhold.

Meningene informantene har om ekteskap sammenliknet med lærernes meninger om ekteskap for jenter, viser at synet på ekteskap er et kontroversielt og konfliktfylt område. Flere informantene mener at kjærlighetsekteskap er verre enn arrangerte ekteskap og at konsekvensen av kjærlighetsekteskap kan sidestilles med kidnappingsekteskap. Det er imidlertid viktig å merke seg at definisjonen av kjærlighetsekteskap som flere av informantene mine implisitt bruker ikke er den samme som vi vanligvis bruker. I dette ligger det også at skolen formidler at ekteskap skal være selvvalgt og at foreldrene ikke skal bestemme, uten at det finnes noen formell anerkjent ramme for kjærlighetsekteskapet i Diimaa.

Ekteskap tydeliggjør konflikten mellom det tradisjonelle og det moderne samfunnets organisering. Det synliggjør hvordan skolen er forankret i en individualistisk kulturell tradisjon, mens oromoene i Diimaa fremdeles har en kultur hvor det kollektive står sterkt. I en stat hvor sosiale ordninger er minimale eller ikke eksisterende blir også familiære allianser og det kollektive langt viktigere for å opprettholde et minimum av økonomisk trygghet. Enkelte av informantene mines meninger har sammenheng med at de opplever at kjærlighetsekteskap gjør døtrene mer sårbare for en økonomisk utrygg fremtid fordi disse forholdene er langt mer ustabile enn de tradisjonelle ekteskapene. Andre informanter mener at viktigheten av ekteskap blir mindre når en jente får utdanning.

Økonomiske faktorerers betydning for mening om skoledeltagelse

Sammenhengen mellom fattigdom og ikke-deltagelse i skolen er godt dokumentert. Fattigdom er et hinder for barns skoledeltagelse, men at det ikke er et større hinder for jenter enn gutter (Colclough *et al.*, 2000a). Fattigdom kan være direkte eller indirekte årsak til at noen barn ikke får tilgang til utdanning. Når fattigdom er den *direkte* årsaken til manglende skoledeltagelse betyr det at kostnadene ved skoledeltagelse er så høy at det ikke er mulig for de foresatte å dekke kostnadene. I menneskerettighetserklæringens artikkel 26 paragraf 1 står det: ”*Undervisningen skal være gratis, i det minste på de elementære og grunnleggende trinn.*” Ararjärvi (1992) kommenterer definisjonen av gratis utdanning. Gratis utdanning må mest sannsynlig forstås som at det ikke skal kreves skolepenger, men at det kan være kostnader forbundet med skoledeltagelsen som eleven må dekke for egen regning, for eksempel transport til og fra skolen.

Utdanning i Etiopia skal være gratis. Definisjonen av ”gratis utdanning” viktig fordi hva ”gratis” betyr kan ha betydning for mødres mening om utdanning for døtrene. En studie fra Peru indikerer at direkte kostnader utgjør en større barriere for jenters skoledeltagelse enn for gutters (Ilon and Moock 1991). Kostnadene foreldrene har avhenger av hvordan ”gratis utdanning” defineres og operasjonaliseres. Defineres gratis utdanning på en snever måte vil det være en rekke ugifter knyttet til barnas skoledeltagelse som foreldre må dekke selv. For at det i det hele tatt skal være mulig å snakke om gratis utdanning må et grunnleggende prinsipp være at skolen ikke har anledning til å kreve betaling til å dekke lærernes lønn eller at det kreves betalt for å kunne være tilstede under selve undervisningen. Med en slik definisjon vil det være en rekke kostnader som påløper for foreldre med barn under utdanning. Skal utdanning være gratis bør de nødvendige lærebøkene være kostnadsfritt tilgjengelig for elevene. Utover det er det en rekke utstyr som er nødvendig for å kunne ha utbytte av undervisningen, som ikke nødvendigvis inngår i lærernes arbeid og undervisningsmateriell. Det gjelder for eksempel skrivebøker og blyanter. På skoler hvor skoleuniform benyttes utgjør denne en direkte kostnad er stor. I tilfeller der skoler nekter elever å delta i undervisningen dersom de ikke har riktig uniform på, representerer uniformen en betydelig barriere for fattige hushold.

Direkte kostnader betydning for mening om jenters skoledeltagelse

I denne sammenhengen er det derfor interessant å se på hvordan kostnader påvirker mødres meninger om grunnskoleutdanning for jenter. Colclough *et al.* (2000a) finner fattigdom er en

barriere for barns tilgang til grunnskoleutdanning, men ikke at fattigdom påvirker jenters skoledeltagelse mer enn gutters. De direkte kostnadene forbundet med jenters skoledeltagelse er de samme som for gutter. Dette indikerer at det ikke er kostnadene i seg selv som er avgjørende. Moren i et hushold er den personen i husholdet som rammes av at jentene går på skolen når det er en kjønnet arbeidsdeling i husholdet. Store direkte kostnader kan tenkes å ha direkte negative konsekvenser for mor i form av at det blir mindre penger til andre husholdsformål som mat, samtidig som arbeidsbelastningen øker hvis skoledeltagelsen påvirker mengden arbeid datteren eller døtrene kan utføre for husholdet. Dersom direkte kostnader har betydning for mødres meninger om utdanning for sine døtre, vil mødre fra depriverte hushold være de som i størst grad er negative til utdanning. To av hovedinformantene mine, Kechne og Wela-bo, tilhører hushold som må regnes som depriverte. De har ikke jord og heller ikke fast inntekt av noe slag:

We work as a daily laborer. For example on the farming time he will farm for someone, on the harvesting time he will be harvested for someone, and I also prepare cultural drinking for sale. Then we get this money from that.

(Kechne, intervju)

Kechnes ektemann er dagsarbeider. De har ikke jord og er avhengig av å få arbeide for andre for å ha inntekt/mat. Hun forteller at hun lager "cultural drink", *tella* og *tej* som er alkoholholdige drikker og selger fra hjemmet. *Tella* er laget av blant annet bladene på en buskvekst og *tej* er honningvin. Dette er en strategi for å skaffe inntekter som depriverte hushold i kebleen benyttet seg av (egne observasjoner). Kechne er ikke positiv til skoledeltagelse for barna, verken døtrene eller sønnen. Hun er heller ikke interessert i hva som foregår på skolen:

Still I didn't go to the school meeting or on the school area. I didn't go to the school whether they are meeting or not, so I don't know about that.

(Kechne, intervju)

Det som er interessant med Kechne er at det er ikke kostnadene verken de direkte eller de indirekte som gjør at hun er negativ til at datteren skal gå på skolen.

I don't know if they need a uniform. They didn't force us. If they say you must buy these, these, these things I will try to buy the necessary things. They don't affect my ability to send my daughter to school. I will struggle to teach her. I didn't have any problem I will struggle to teach her.

(Kechne, intervju)

Det er kostnader forbundet med skoledeltagelsen til datteren, men selv om hun ikke er interessert i datterens utdanning forøker hun å kjøpe de tingene hun må som ”*exercise books, pencil, pen and bag*” (Kechne, intervju). For Kechne er det ikke kostnadene som er avgjørende for hennes mening om skolen. Dette henger trolig sammen med at de gjenstandene det blir forlangt at hun skal kjøpe kan spres ut over i tid og ingen av enkelt gjenstandene har en veldig høy pris.

Welabo har ingen inntekt. Hun er en del svigerfamiliens hushold etter hun ble enke. Hun er derfor helt avhengig av svigerfamilien. Hun har en voksen sønn som støtter henne økonomisk, blant annet med å dekke utgiftene til datterens skolegang.

Colclough *et al.* (2000a) fant i Etiopia at skolepengene ble krevd inn i september, like i forkant av innhøstningen. Dette er den tiden på året hvor folk har minst mulighet til å dekke ekstraordinære kostnader. I kebeleen hvor mitt datamateriale er samlet inn fant jeg at det ikke kreves skolepenger. Alle informantene mine hevder at skoledeltagelse er gratis i kebeleen.

Actually there is no cost around this area. We don't cost for the school to learn some people, but they need school material, for example pen, pencil, exercise book, uniform, shoes, clothes and some cosmetics for example for their hair and for their hands and they need some soaps to clean themselves. That's our cost, so it's difficult to say: we cost this much money, because according to their grades the cost is different.

(Etenesh, intervju)

Likevel oppga alle at de hadde utgifter som er direkte knyttet til skoledeltagelse. Både Welabo og Kechne mener at utgiftene er høyere enn de egentlig har mulighet til å dekke. Det er interessant at informantene opplever fravær av skolepenger som at skoledeltagelse er gratis.

If we include every necessary thing maybe it costs two hundred birr for one child. For example all the necessary school materials and rubber, ruler, pen, pencil, bag, colors, every necessary materials and uniform.

(Mulumebit, intervju)

Mulumebit tilhører et hushold som er bedre stilt. De har både tef og hvete, i tillegg til å dyrke chat og geishu. De har flere inntektskilder og Mulumebit opplever det som uproblematisk å dekke kostandene til utdanning.

Husholdet til Etenesh er ikke deprivert, men er heller ikke et hushold som har god økonomi. De klarer å dekke behovene sine, men de har ikke fast inntekt:

He sell something, he farms, he works as a daily laborer. He doesn't have a continuous job. Permanent.

I don't have a permanent job. I do something for today and I earn some money. I get some money for today. By getting that money I didn't satisfied, because I don't know

about the future, about tomorrow. I am worry about tomorrow today. Any time I don't get any happiness or I didn't feel comfort about that money because if I get to day some money I didn't feel happiness because I don't know about the future, I don't know about tomorrow. So every time I will thinking about my future, whether it's good, whether it's bad, but if I got a permanent job when I get some money I manage my life by that money and I feel happiness. That's our big problem. I don't know about tomorrow.

(Etenesh, intervju)

Etenesh sammenlikner skolen i kebeleen med private alternativer. I byene er det vanlig å forberede barna på skoledeltagelse ved å la dem gå på førskole. Tolken min mente at det mange steder er nødvendig for et barn å kunne alle fiedelene¹⁶ før det begynner på skolen. De private skolene krever skolepenger i tillegg til at foreldre må kjøpe alt det andre materiellet også. Dette kan være grunnen til at Etenesh oppfatter skolen som gratis.

I depends on my economy, not the students age, because for example I have a five years old girl. If I have a money I will send my girl to city to teach in kindergarten, but I don't have enough money, I don't send my child to school. Here in Diimaa to enroll in grade one the students age must be seven. At seven they enrolled, so I must wait until she becomes seven years old. That's why we depend not upon their age, but upon my income, economy. We decide when we get some, enough money, we send our children to school. We discuss based on, for example uniforms started this year, before this year there is no uniform, so when we decide to enroll my child in school, first we decide about the exercise books, pen, pencils, the shoes, their clothes, we discuss based on this material. If we can't to satisfy their need, we will try to sell some material from house or maybe it will be cow or material or some cultivated crops. Something we will sell and buy for them. So we will discuss based on this.

(Etenesh, intervju)

Det er mulig at utgiftene oppleves som håndterbare fordi de betales i den tiden på året da de fleste hushold har størst økonomisk handlingsrom. Alle informantene mine sier at utdanning er gratis. Likevel forteller samtlige at de har kostnader forbundet med barnas skoledeltagelse, og at de har vansker med å dekke kostnadene. Både Etenesh, Kechne, Mulumebit og Welabo sier at de prøver å dekke alle kostnadene forbundet med barnas skoledeltagelse eller at de ikke klarer det. Det er likevel ingen av dem som oppfatter det som at det er i konflikt med at utdanning skal være gratis. De fleste påpeker at utdanning er gratis i Etiopia. Det er skrivebøker, skriveredskaper og uniform som er de viktigste utgiftspostene. Definisjonen av gratis utdanning er smal: Det kreves ikke skolepenger og skolen holder lærebøker. Alle andre utgifter er foreldrenes ansvar.

Skolen og lærerne argumenterer for nødvendigheten av skoleuniform ved å vise til at uniformer skjuler sosioøkonomiske ulikheter mellom elevene og bidrar til et mer likeverdig forhold

¹⁶ Tegnene i det amhariske alfabetet.

mellom elevene. Et annet viktig argument for skoleuniform er at det forhindrer elevene i å kle seg for å tiltrekke oppmerksomhet fra det motsatte kjønn. Disse argumentene kan være argumenter som mødrene opplever som relevante. De fleste informantene bekymret seg for at døtrene skulle bli utsatt for kidnappingssekteskap og kjærlighetsekteskap. Det at skolen innfører tiltak beregnet på å begrense disse problemene kan føre til at mødrene blir mindre negative til skolen på tross av at det innebærer økte utgifter. Dette var det imidlertid ingen av informantene som berørte.

Sko og klær til bruk på skolen er en kostnad som kan øke når barna innskrives i skolen. I tillegg kommer andre behov som måtte oppstå som følge av at barna går på skolen. En vid definisjon av gratis utdanning vil måtte inkludere de fleste av disse kostnadene. Flere av informantene mine forteller at de har kostnader til såpe, hårpleieprodukter, andre klær enn uniform, vesker til barna. Det er imidlertid ikke rimelig at gratis utdanning skal inkludere gratis såpe, hårpleieprodukter og klær til bruk utenom skolen.

Det koster ikke noe å ha barna på skolen i dette området. Vi må ikke betale skolen for å undervise noen, men de [barna] trenger skolemateriell, for eksempel penn, blyant, skrivebøker, uniformer, sko, klær og noe kosmetikk til for eksempel håret og til hendene trenger de såpe for å vaske seg. Det er vår kostnad, derfor er det vanskelig å si hvor mye vi betaler, fordi kostnadene er så ulike for de ulike klassene.

(Etenesh/ Sabbat, intervju)

Etenesh sier at det er ulike kostnader for de ulike trinnene. Hun har en tolv år gammel gutt som går i sjette klasse og en ti år gammel jente som går i andre klasse. Etenesh sier også at hun og ektemannen diskuterer eller snakker hvordan de skal dekke kostnadene forbundet med barnas skoledeltagelse:

Vi diskuterer med utgangspunkt i, for eksempel uniformer som er nytt i år, tidligere var det ikke uniformer. Så når vi bestemte oss for å innskrive barna i skolen bestemte vi først om skrivebøkene, pinner, blyanter, sko og klær. Vi diskuterte med utgangspunkt i disse tingene. Hvis vi ikke klarer å dekke behovet for alt dette prøver vi å selge noe fra huset eller kanskje en ku eller materialer eller noe av avlingen. Noe selger vi og kjøper det barna trenger. Vi diskuterer om disse tingene.

Etenesh har oversikt over hvilke kostnader barnas skoledeltagelse medfører, og hvordan householdet går frem for å få dekket disse kostnadene.

Mulumebit sine barn er innskrevet på skolen i Rogge fordi de ikke snakker oromo. Hun anslår at familiens kostnader til skoleutstyr er på omkring 140 kroner¹⁷ per barn. Inkludert i dette er: ”viskelær, linjal, penn, blyant, veske, farger og alt nødvendig utstyr inkludert uniform.” Mulumebit mener familien er i stand til å dekke disse kostnadene og de gjør det fordi de ikke har noe valg. Barna går på Rogge skole i Sebeta, på grunn av språket. Denne skolen ligger lenger fra familiens hjem enn Diimaa skole. Dette medfører en ekstra kostnad til transport, eller ekstra forbruk av tid hver dag for å komme seg til og fra skolen. Det nevner ikke Mulumebit.

Welabo har bare en jente som går på skolen. Hun er seksten år og går i åttende klasse. Hun forteller at tidligere måtte foreldrene betale 16 birr¹⁸ uavhengig av hvor mange barn familien skrev inn i skolen. Men forrige år måtte foreldrene betale 30 birr, men det ble aldri innkrevd. ”Ingen foreldre kunne betale og de lot oss være.” (Welabo, mor)

Welabo er den eneste av de fire informantene mine som forteller at det ble krevd inn skolepenger. Både skolens ledelse og de andre informantene sier at det ikke kreves skolepenger på skolen i Diimaa. På foreldremøtet var skolens rektor svært pågående ovenfor foreldrene. Han la frem skolens problemer med å skaffe nok klasserom, benker og pulter samt lærebøker. Videre presenterte han tre ulike måter å bidra på: *gi penger, jobbe på dugnad og gi materialer.*

Hvis dere har mulighet, vær så snill å hjelpe. Når barna ikke sitter skikkelig/ behagelig er det vanskelig å lære. De av dere som har penger, vær så snill å gi penger til skolen. De av dere som ikke har penger kan jobbe på dugnad eller gi steiner og materialer.

(Rektor, foreldremøte på skolen i Diimaa)

Welabo kan, dersom hun har vært tilstede på et tilsvarende foreldremøte, ha oppfattet det som et krav om å komme med bidrag til skolen. Welabo er den fattigste av informantene mine. Hun har ikke arbeid og er avhengig av å bo hos svigerfamilien og av økonomisk hjelp fra sønnen. Siden Welabo også er nokså gammel er det sannsynligvis umulig for henne å arbeide på dugnad på skolen. Når hun ikke har egen eiendom er det usannsynlig at det er aktuelt for henne å gi bygningsmaterialer til skolen. Det eneste alternativet som blir stående igjen er å gi penger til skolen. For at hun skal kunne gi noe bidrag til skolen er hun avhengig av hjelp fra sønnen. Welabo har altså mulighet til å la datteren gå på skolen, men kun fordi hun kan få økonomisk hjelp av sønnen. I Etiopia er det vanlig at barna forsørger sine foreldre når foreld-

¹⁷ 200 birr

¹⁸ Birr er den etiopiske valutaen. 1 BIRR = 0,7 NOK

rene blir gamle. Det er dermed ikke noe spesielt oppsiktsvekkende ved at Welabos sønn gir økonomiske bidrag til sin mor.

”Folk kommer ikke på møtene fordi de tror vi bare spør etter penger. Vi har møter for å diskutere også.” (Lærer, foreldremøte Diimaa skole) Læreren viser at han forstår at det kan være en sammenheng mellom spørsmål om økonomiske bidrag til skolen og foreldrenes manglende oppmøte på foreldremøter, men de stilte ikke ovenfor meg spørsmålstegn ved innholdet i foreldremøtene. Problemet med manglende oppmøte ble fremstilt som et problem ved foreldrene:

Når vi sier det er et møte må dere ikke la være å komme bare fordi vi spør etter penger. Hjelp oss ved å gjøre noe. Vi *skriver* [min utheving] så mange ganger brev til dere og ber dere komme hit, men så kommer det kanskje bare 20.

(Rektor, foreldremøte Diimaa skole)

Måten rektor ordlegger seg på tyder på at det på i alle fall noen foreldremøter blir bedt om/krevet økonomiske bidrag til skolen. Rektors forståelse av sammenhengen mellom foreldrenes oppfatning om at de vil bli bedt om å gi økonomiske bidrag til skolen om de møter opp på foreldremøte og et faktisk dårlig oppmøte på kan forstås som at måten informantene mine fremstiller seg selv på er uriktig. Ikke alle informantene mine om virket *engasjert* i døtrenes skoledeltagelse. Welabo beskriver sin beslutning som noe som presset seg frem på grunn av datterens sterke ønske om å gå på skolen, ikke som en økonomisk overveining.

Kechne hadde en datter som var innskrevet i skolen. Hun er ti år og går i andre klasse. Kechne forteller også at hun ikke må betale noe for å ha datteren på skolen, men at hun må kjøpe skrivebøker, blyant, pen og veske. Hun har heller ikke fått krav om at datteren skal ha uniform og kjenner heller ikke til at det skal være et krav at barna må ha uniform. I andre klasse er det ikke nødvendig. Kechne sier at hun forsøker å skaffe alle de sakene barna må ha, og at hun strever for at datteren skal få utdanning. Alle informantene forteller om de samme utgiftene som Kechne; de har utgifter forbundet med barnas skoledeltagelse, men ingen av mødrene definerer disse utgiftene som at det koster noe å få undervisning. Det er de samme utgiftene: skolemateriell og uniform, i tillegg bidrag til skolen i form av penger, materialer eller dugnadsinnsats.

Funnene mine samsvarer ikke med funnene i undersøkelsen til Colclough *et al.* (2000a). De fant at kostnader til skrivebøker, penner/blyanter og klær/uniformer gjør at foreldre ikke er i

stand til å skrive barna inn i skolen. Dette kan ha flere årsaker til at mine funn ikke støtter Colclough *et al.s* funn. Den første og viktigste er at alle hovedinformantene mine har barn som går på skolen. De kan derfor anses å tilhøre gruppen som har tilstrekkelig med inntekt til å kunne dekke kostnader forbundet med skoledeltagelse. Det andre er at skolen i Diimaa på det tidspunktet jeg gjorde intervjuene mine ikke håndhevet kravet om alle barn skal ha uniform. Uniform er i særklasse den største utgiftsposten foreldrene har forbundet med barnas skoledeltagelse. Funnene mine samsvarer i større grad med funnene i en undersøkelse av fattige barns skoledeltagelse i Dhaka (Jensen 2000). Mange av foreldrene oppgir utgiftene forbundet med barnas skoledeltagelse som hovedårsak til at barna ikke går på skole. I denne undersøkelsen hadde alenemødre en signifikant lavere inntekt en hushold med to foreldre, likevel var det ingen signifikant forskjell i skoledeltagelsen mellom en forelder hushold og to forelder hushold. Disse funnene tyder på at andre faktorer enn forholdet mellom inntekter og utgifter spiller en betydelig rolle. En mulig forklaring er at kvinner er mer positive til utdanning enn menn. Det vil i tilfelle støtte det Verdensbanken hevder er forklaringen er forklaringen i Etiopia (Rose and Al-Samarrai 2001). Problemstillingen i denne oppgaven berører ikke egentlig om jentene er deltaker i skolen eller ikke, men mine informanters døtres skoledeltagelse er relevant for å forstå utgangspunktet for meningene mødre har om utdanning for sine døtre.

Tolkning av informantenes fortellinger er en konstant bevegelse fra helhet til del, til helhet igjen. Det at informantene mine mener at de klarer å dekke utgiftene, eller gjør så godt de kan forstår jeg som at de klarer å dekke tilstrekkelig mye av kostnadene til at barna kan fortsette på skolen. Lærerne beklager seg over at barna møter opp på skolen uten nok materiell: *"Undervisningen og læringsprosessen er i ferd med å forverres fordi barna ikke får nok skrivebøker og blyanter."* (Rektor kebele'ens skole, foreldremøte) Men både foreldre og lærerne avkrefter at elever blir vist bort fra skolen fordi de mangler uniform eller bøker og skrivesaker. Mangel på skolemateriell kan gjøre at barna blir hjemme selv om lærerne ikke nekter dem å komme på skolen. Etenesh sier at *"Noen ganger, når pennen eller skriveboken deres er oppbrukt blir de hjemme til jeg har kjøpt dem nye."* Grunnen til det kan være at barna føler skam og ønsker å holde seg borte fra skolen. Det kan også tenkes at det er mødre som føler skam når barns behov ikke kan dekkes.

Ingen av informantene uttrykker negative til skolen på grunn av de direkte kostandene forbundet med skolen. De fleste av informantene klarer ikke å dekke alle behovene som er forbundet med barnas skoledeltagelse. Kravet om at barna skal ha uniform var nytt skoleåret 2006/07. På skolen var det godt under halvparten av barna som hadde uniform. Noen barn

hadde enten bare den lyse blå genseren eller uniformsbuksen/skjørtet. Det vanligste, ut ifra mine observasjoner under feltarbeidet, var at barn som bare hadde deler av uniformen hadde genseren. Dette er sannsynligvis også den rimeligste delen av uniformen. Hvordan kostander forbundet med skoledeltagelse påvirker skoledeltagelsen for alle barn generelt og jenter spesielt har jeg ikke noe grunnlag i datamaterialet mitt for å si noe om. Det ville heller ikke belyse problemstillingen. Spørsmålet er; hvordan påvirker kostnader mødres meninger om skoledeltagelse for døtrene. Jeg fant altså ikke at de direkte kostnadene forbundet med skoledeltagelse hadde noen særlig betydning for mødrenes meninger om utdanning for jenter. Dette kan ha sammenheng med flere forhold som informantene tok opp.

Høsten 2006 ble det innført uniform på skolen i kebeleen. Det er økonomisk krevende for husholdet å plutselig skulle skaffe til veie uniform. På skolen var det rundt halv parten av elevene som hadde minst en del av uniformen (egen observasjon). Elever som mangler uniform og skolemateriell ikke blir vist bort fra skolen. Dette gir foreldrene handlingsrom.

Still now they didn't fire them, but maybe in the future that's a must. They began wearing uniform this year. Still now they didn't force us. But they say you must. In the future maybe they forced us. Maybe it stop or they forced us to buy. I don't know. The school know about this. Still now they didn't force us. But at the meeting they say it's a must to wear... they must to wear a uniform in the future. I don't know about the future, but now they didn't force us. They say simply you must buy uniform, they say just like that. In the future maybe they help the poor parents. I don't know about that. Or they stop wearing a uniform. I don't know about the future.

(Etenesh, intervju)

Skolen gir foreldrene tid til å skaffe uniform i løpet noen måneder. *"Vi vet at ikke alle foreldre har råd til uniform. Dere kan betale/ skaffe innen en til to måneder. Det er i orden."* (Lærer, foreldremøte)

Skoleåret, midt i september, kommer litt i forkant av innhøstningen. Dette betyr at skolestart og den tiden på året hvor husholdet har størst inntekter faller nesten sammen. Når skolen har en lempelig praksis med håndheving av bruk av uniform og de fleste foreldrene noen uker etter skolestart går inn i den delen av året hvor inntektene er høyest gjør dette at skolen oppfattes som smidige og forståelsesfulle, samtidig som foreldrene opplever at de klarer å dekke de behovene som er absolutt nødvendige og de utgiftene de selv synes de må.

Mødrenes oppfattelse av at skoledeltagelse er gratis er interessant av flere grunner. For det første er det betydelige kostnader forbundet med skoledeltagelse. For det andre var det bare en av informantene mine som var i stand til å dekke alle kostnadene; også informanter som helt opplagt ikke tilhørte gruppen depriverte var ute av stand til å dekke alle kostnader da

de ble intervjuet. Disse to forholdene til sammen er det ikke urimelig å anta at har betydning for hva mødre mener om skoledeltagelse for jenter.

I mitt materiale er det likevel ikke mulig å finne at kostnadene har noen særlig innvirkning på meningen om utdanning for jenter. Altså mener jeg at de direkte kostnadene forbundet med skoledeltagelse vanskelig kan forklare meningene mødre har om skoledeltagelse. Det kan være flere årsaker til dette. Den ene er at nesten alle informantene mine hadde døtre som er innskrevet i skolen. De hører dermed til gruppen av hushold som har klart å dekke tilstrekkelig av kostnadene til at deres barn kan gå på skolen. Dette forklarer imidlertid bare selve skoledeltagelsen og ikke mødrenes meninger om utdanning for sine døtre. Det at skolen var fleksibel i forhold til frister for å ha skaffet alt nødvendig utstyr er etter min mening en viktig forklaring på at direkte kostnader ikke påvirker positive meninger om skoledeltagelse for sine døtre. Det er også mulig at mødre ikke ønsker å kritisere skolen, men dette ser jeg som lite sannsynlig i og med at det var flere av de samme mødrene var kritiske til skolens ekteskapssyn.

Indirekte kostnader betydning for mening om utdanning

Fattigdom forårsaker også *indirekte* at barn ikke får anledning til å gå på skolen. Det skjer ved at de som skal forsørge barnet er avhengig av barnets i produktivt eller reproduktivt arbeid. En kjønnnet arbeidsfordeling medfører at det er ulike kostnader forbundet med gutter og jenters skoledeltagelse. Denne arbeidsdelingen gjør at det er større indirekte kostnader knyttet til jenters skoledeltagelse enn til gutters skoledeltagelse (Colclough *et al.*, 2000a).

I Diimaa er undervisningen delt inn i to bolker. Skolebarna fordeles i to grupper, hvor den ene gruppen har undervisning om morgenen fra ca klokken 9-12 og den andre gruppen har undervisning fra ca kl 1230 til 1530. ”Barna er på skolen i bare tre timer om dagen. De er hjemme i tyve timer. Hvis de bare arbeider glemmer de det de har lært på skolen.” (Lærer, foreldremøte) Det er omkring 1500 barn som er innskrevet i skolen og det ville ikke være plass til alle elevene om alle skulle undervises samtidig. Skolen er full selv om det er skiftordning. Opptil 4 elever deler samme pult. Denne skiftordningen fordobler skolens kapasitet, samtidig som den begrenser tiden hvert enkelt barn tilbringer på skolen. Informantene mine var stort sett var fornøyd med skiftordningen da barna både kunne utføre nødvendig husarbeid og gå på skolen. Dette samsvarer med funn i en undersøkelse gjort i Etiopia; arbeid har liten innflytelse på etiopiske barns skoledeltagelse (WorldBank 2005).

Når hun kommer hjem fra skolen hjelper hun meg på ulike måter. Hun går og handler, hun henter drikkevann, hun samler brensel. Hun gjør mange ting for meg. [...] Hun er på skolen til... hun har undervisning om morgenen, hun kommer hjem fra skolen klokken halv tolv. Når hun hadde undervisning om ettermiddagene gikk hun klokken tolv og kom hjem klokken fem. Hun hjelper meg etter det. Når hun går på skolen om morgenen hjelper hun meg på ettermiddagene. Når hun gikk på skole om ettermiddagene hjalp hun meg på formiddagene. Men hvis hun har lekser gjør hun dem. Hun gjør lekser om kvelden i lyset fra lampen.

(Zenebesh Metuku/ And, intervju)

Fattigdom er assosiert med manglende skoledeltagelse, både fordi de direkte kostnadene og de indirekte kostnadene forbundet med skoledeltagelse er *for høye* (Colclough *et al.* 2000a). Kechne og Welabo er to av informantene mine som jeg har kategorisert som deprivert. Welabo er den som uten tvil har dårligst levekår. Hun har likevel mulighet til å la datteren gå på skolen fordi hun har en sønn som er villig til å hjelpe henne å bære kostnadene. Kechne klarer i egne øyne å dekke kostnadene; så lenge datteren kan gå på skolen uten uniform holder ikke de direkte kostnadene Kechnes datter utenfor skolen.

De indirekte kostnadene forbundet med skoledeltagelse er ikke nødvendigvis store for depriverte hushold Diimmaa. Welabo forteller at arbeidsbyrden hennes ikke blir noe større av at datteren går på skolen: "*Jeg har ingenting å gjøre.*". Hun har forsøkt å selge *tella*, men det gikk ikke, det var altfor få som kjøpte av henne. For Welabo og hennes datter representerer ikke deprivasjonen et uoverstigelig hinder for datterens skoledeltagelse fordi de har økonomisk bistand fra familien og det er lite arbeid knyttet til husholdet: ingen yngre søsken, de har ingen buskap, egen dyrket mark, samtidig er de en del av Welabos svigerfamilies hushold. Det at datteren går på skolen representerer heller en mulighet til å komme seg ut av en vanskelig sosial og økonomisk situasjon.

Kechne tilhører også en deprivert husholdning. De er likevel bedre stilt en Welabo. Kechnes mann tar arbeid som dagsarbeider og hun selger *tella*. En dagsarbeider tjener rundt kr 5,50 (8 birr) per dag. Det største problemet for dagsarbeiderne er at de ikke har stabil inntekt. Etiopia opplevde i 2006 en mangel på sement. Dette skyldes høy sementpris på grunn av stor byggeaktivitet.

I to måneder nå har det vært vanskelig å få arbeid, men denne måneden har jeg fått arbeide. På grunn av problemet med sement.

(Tafesech, intervju)

En fattig husholdning har større behov for barnas arbeidskraft i hjemmet og arbeid knyttet til husholdet og gir dermed ikke rom for aktiviteter som ikke bidrar til den daglige driften av husholdet, som for eksempel skole (Colclough *et al.* 2000a, Rose and Al-Samarrai 2001, Rose 2003a). Denne sammenhengen mellom fattigdom og skoledeltagelse blir for unyansert.

Etenesh gav klart uttrykk for at det å kombinere skole og arbeid i hjemmet ikke var noe stort problem. *”De gjør arbeidet sitt før de går på skolen”* (Etenesh, intervju). Skoledagen varer bare i tre til fire timer. Tiden det kreves av elevene er tilstede på skolen er så pass kort at det ikke påvirket Etenesh sine meninger i negative til sine døtres skoledeltagelse. Welabo som er den av informantene mine som har dårligst levekår forklarer at det i forhold til arbeidsoppgaver knyttet til husholdet ikke er noe problem at datteren går på skolen. Hun forklarte dette med at det rett og slett ikke var oppgaver å gi datteren. *”Jeg har ikke noe som må gjøres.”* (Welabo, intervju). Det å tilhøre en deprivert husholdning gir altså ikke nødvendigvis en negativ effekt på skoledeltagelse i Diima. I en deprivert husholdning kan den samlede mengde arbeid være nokså liten. Welabo og hennes datter likevel avhengig av svigerfamilien og hjelp fra Welabos eldste sønn som yter betydelige bidrag:

Hun har en bror, mitt eldste barn, han arbeider som dagsarbeider og han skaffer alle tingene hun trenger, for eksempel pen, blyant, skrivebok, klær og sko. (...) Han er som en far for henne. Ut i fra mulighetene han har, han er ikke veldig rik, skaffer han det han kan. Det er ikke som i en rik familie.

Det vil da være fullt mulig for mor å utføre alle arbeidsoppgavene uten hjelp fra barna. Det en progresjon i arbeidsmengden som pålegges barna, men innen de er 10-12 år gamle er arbeidsbyrden betydelig. *”Selv om arbeidsbyrden er tung for meg kan hun ikke hjelpe meg fordi hun er for ung.”* (Kechne, mor til åtte år gammel jente, intervju). Kechnes datter har arbeid som hun må utføre. Datteren holder huset i orden¹⁹ og henter hjem drikke vann. Begge disse aktivitetene er tidkrevende, men ikke umulig å kombinere med skoledeltagelse da skoledagen er kort.

Lærerne mener at mange elever ikke får gjort både hjemmearbeid og husholdsarbeidet.

Barna er på skolen i bare 3 (4?) timer hverdag. Dere foreldre må gi barna nok tid til å lese lekser. Det er ikke nok å bare være tilstede på skolen.

(Lærer, foreldremøte)

Det kan være flere årsaker til at et hushold er deprivert og de ulike årsaken vil ha ulik innvirkning på mødres meninger om skoledeltagelse for døtrene sine. En ikke uvanlig årsak til deprivasjon er at mor er alene med barna, enten fordi hun har forlatt ektemannen, ektemannen har forlatt henne eller ektemannen kan være død. Dette betyr at husholdet har kun en forsør-

¹⁹ Å holde huset i orden betyr å klappe en blanding av kumøkk og leire utover vegger og gulv innvendig i huset for å holde disse jevne og glatte. Blandingen både sprekker opp og slites bort

ger og at mor får hele arbeidsbyrden alene dersom barna ikke har noen arbeidsoppgaver i husholdet.

Det å kritisere myndigheter er problematisk i Etiopia. Kebele'en er eneste instans som kan gi tilgang til skole, helseklinikker og identitetskort (Wright 2000, Faraasen 2002).²⁰ Dette kan bety at informantene kan ha vært tilbakeholdne med å uttale seg på en måte som kan tolkes som kritisk til skolen og skolens praksiser fordi de kan ha vært redd for at kebele'en eller skolen skulle få kjennskap til hva de har sagt. Informantene mine syntes ikke å være særlig redd for å kritisere andre forhold ved skolen, og da særlig skolens syn på ekteskap. Det kan likevel hende at det er mer problematisk å kritisere økonomiske disponeringer og uttrykke negative holdninger til kebele'ens finansiering av skolen enn å være kritisk til ekteskapspraksisen skolen formidler. Måten kebele'en håndterer anmeldelse av kidnappingsekteskap kan styrke en slik tolkning av at det er større aksept for å kritisere visse forhold (for eksempel ekteskapspraksis) enn kebele'ens økonomiske disponeringer. En annen forklaring på mødrenes forståelse av "gratis utdanning" er at det i liten grad ventes at myndighetene vil tilføre ressurser til skolen, og at mødrene derfor er fornøyd med at skolen ikke krever inn skolepenger og at husholdene ikke selv må skaffe lærebøker.

Oppsummering

Manglende skoledeltagelse (ikke-innskrivning, frafall og fravær fra skolen) kan forklares på ulike måter. Fattigdom både som lav husholdsinntekt, direkte og indirekte kostnader ved skoledeltagelse er en vanlig forklaring på denne manglende skoledeltagelsen. Informantene ga uttrykk for at det ikke var kostnader forbundet med barnas skoledeltagelse og at dette derfor ikke påvirket deres meninger om utdanning for døtrene. Dette er imidlertid vanskelig å se at stemmer. Definisjonen av kostnader forbundet med skoledeltagelse, slik lærerne og rektor ved skolen definerer dem, er lave. Det er ikke nødvendigvis hadde sammenheng med kostnadene forbundet med skoledeltagelsen og mødres meninger om utdanning sine døtre.

Det økonomiske aspektet ved utdanning er i datamaterialet mitt ser ut til å ha relativt liten innflytelse på meningene om utdanning for døtrene. Det betyr ikke at det økonomiske aspektet ikke har betydning for om en jente blir innskrevet, men at mine informanternes meninger om skoledeltagelse for døtrene ikke hadde noen sterk sammenheng med kostnadene forbundet med utdanning. Det at flere av informantene var positive skoledeltagelse for døtre-

²⁰ ID-dokumenter er viktige for etiopiere fordi det kreves og kontrolleres i mange sammenhenger. (Egne observasjoner)

ne kan når det gjelder dette aspektet ha sammenheng med at utdanning er definert som gratis. I forhold til kostnadene som påløper blir det fra skolens side det ble vist betydelig fleksibilitet i forhold til innkreving av skolepenger og kjøp av uniform og kravet om at elevene til enhver tid skal ha det nødvendige utstyret.

Konklusjon

FN har som ett av sine Tusenårsmaal (Millenium Development Goals) at universell grunnskoleutdanning skal oppnås innen 2015. Målet om universell grunnskole utdanning er langt fra nådd. I Afrika er det fremdeles bare 51% av barna som fullfører grunnskoleutdanning (Birdsall *et al.* 2005). I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilke meninger mødre har om utdanning for sine døtre fordi jeg mener det kan øke forståelsen av hvilke barrierer som møter jenter i forhold til å få den utdanningen de har rett til. Jeg har analysert meningene ved hjelp av empiri og teori om skoledeltagelse og årsaker til manglende skoledeltagelse, samt rettighets-tilnærmingen. Jeg har brukt en kvalitativ metode som er eksplorerende og som legger vekt på informantens historier, samtidig som jeg forsøker å ta et kritisk standpunkt til disse. Den metodiske tilnærmingen har vært sentral for analysen av funnene fordi jeg mener at en del av årsaksforklaringene som ofte fremsettes med hensyn til skoledeltagelse for jenter, like gjerne kan være et resultat av korrelasjon i datamaterialene, som kausalitet. Det overordnede perspektivet i denne oppgaven har vært å, gjennom en hermeneutisk tilnærming, komme frem til en forståelse av hvordan mødres meninger om skoledeltagelse for døtre kan dannes.

Få av informantene var opptatt av rettigheten. Rettigheten kan, selv om den er en rettighet fremstå som en plikt for mødre, særlig dersom de ikke ønsker at døtrene går på skolen. Den etiske individualismen, som retten til utdanning er forankret i, er grunnleggende ulik forståelsen og forankringen av rettigheter som finnes i oromokulturen. Oromokulturen er en kultur hvor det kollektive står sterkt (Hussein 2004). Det betyr at retten til utdanning ikke nødvendigvis oppleves som verken nødvendig eller relevant.

Gjennom skoledeltagelse sosialiseres det enkelte individ inn i skolens verdier. Mødrene som hadde størst kunnskap om utdanning var mest positive til utdanning for døtrene.

Analysen av mødres meninger om skoledeltagelse viser at mødres egen skoledeltagelse kan påvirke meningene vesentlig i retning av positive meninger om utdanning for døtre. Jenter som får delta i skolen sosialiseres på skolen og tar opp verdiene som skolen fremmer. På denne måten øker forståelsen for og aksepten av moderne verdier. Det er imidlertid ikke en nødvendig kobling mellom verdier og meninger, og handling (Negash 1996). Ulike samfunn tilskriver sine medlemmer ulike roller basert på både kjønn og alder. For at noen skal bryte med

disse rollene forutsetter at det finnes alternativer. På landsbygda er disse alternativene få. Colclough *et al.* (2000) påpeker for Etiopias vedkommende at det eksisterer kulturelle praksiser, både i arbeidsmarkedet og samfunnet generelt, som fører til lavere skoledeltagelse for jenter fordi de mangler rollemodeller, blir utestengt fra arbeidsmarkedet og ikke får brukt sine kunnskaper i samfunnet. På denne måten opprettholdes det en geografisk ulikhet, mellom landsbygda og byene, når det gjelder nytten av utdanning. Utdanning har liten nytte for jenter på landbygda, mens byene tilbyr bedre muligheter for jentene (Rose 2003, Leach 2000). På denne måten åpnes det en mulighet for migrasjon, der formell utdanning er en farbar vei. Dette går rett inn i debatten om utdanning fører til utvikling. Er utvikling en overgang fra det tradisjonelle til det moderne? På hvilken måte kan utdanning føre til bedre livsvilkår for befolkningen på landbygda dersom utdanningen oppleves som irrelevant? Det er en debatt denne oppgaven ikke har berørt og som derfor heller ikke kan besvares.

Mødre har erfaring med skoledeltagelse gjennom observasjon av andre og egne barns skoledeltagelse. Disse erfaringene er formative for mødres meninger. Negative erfaringer virker sterkt inn på mødrenes meninger. På samme måte gir gode erfaringer positive meninger om utdanning. Måten erfaring virker inn på mødres meninger er dermed individuelt og komplekst, og avhengig av hva den enkelte mor vektlegger.

Mødres meninger om utdanning kan ses i sammenheng med migrasjon. Migrasjon kan motive-res av ønsket om å flytte *bort fra* et sted (push-faktor) eller *til* et sted (pull-faktor). Migrasjon foregår både internt i et land, regionalt og globalt. Det at utdanning kan gi muligheter for migrasjon til jenter som lykkes på skolen kom frem i flere intervjuer. Globaliseringsprosessen ses ofte som en bidragsyter til økningen av kvinnehandel, fordi den øker muligheten for migrasjon (Tyldum *et al.* 2005 i Sannesmoen 2007). Det å lykkes ble i stor grad knyttet til muligheten for en forbedret sosioøkonomisk situasjon, gjennom muligheten for arbeid i byen eller i utlandet. Det at det eksisterer en bevissthet om at utdanningens relevans kun eksisterer utenfor den lokale konteksten er interessant. I en verden der globaliseringen gjør at avstandene mellom mennesker, land og regioner i realiteten minker, økes muligheten for velutdannede mennesker til å migrere. Det er dermed et paradoks at mødre opplever migrasjon som en mulighet til å forbedre sine levekår, når migrasjon øker jentenes sårbarhet i forhold til kvinnehandel.

I lys av problemet med at utviklingsland, og regioner innad i disse tappes for utdannede mennesker, er det et tankekors at utdanning, som skal føre til utvikling, skaper rom for

migrasjon av høyt utdannede mennesker, såkalt *hjerneflukt*. Hvordan kan utdanning bidra til utvikling lokalt dersom utdanningen bidrar til migrasjon av utdannede personer?

De kulturelle verdiene knyttet til husholdarbeid og ekteskap påvirker meningene til mødre på ulik måte. I den grad det er konflikt mellom kulturelle verdier og verdiene skolen fremmer har mødrenes vurdering av kjønnsrollen og ekteskap avgjørende betydning for deres meninger om skoledeltagelse.

Jeg mener mødres meninger om skoledeltagelse for jenter kan forstås i lys av dikotomien mellom *det moderne* og *det tradisjonelle*. Dette kommer særlig uttrykk gjennom mødrenes forståelse av ekteskap. Ekteskapet kategoriseres av mødre i tre ulike former: kidnappingsekteskap, arrangerte ekteskap og kjærlighetsekteskap. Mødrenes meninger om ekteskap varierer ut ifra deres livssituasjon og erfaringsbakgrunn, likevel har de en felles forståelse av at de to første ekteskapene tilhører deres egen tradisjonelle kultur, mens kjærlighetsekteskap knyttes til skolen og innholdet i undervisningen der. Lærerne er aktører som fremmer det moderne med individuelle rettigheter og kjærlighetsekteskap. Lærerne oppleves derfor ulikt av mødre avhengig av meningen de har om utdanning. For lærerne fremstår mødre som mer interessert i døtrenes utdanning enn fedrene. De fremstiller også mødre som uinteresserte, med manglende forståelse av utdanning. Dette er det samme som Eie (2003) finner i en studie gjort i India, av forhold som virker ekskluderende for barns skolegang. Lærerne forsøker å forklare manglende skoledeltagelse med negative holdinger hos foreldrene. På denne måten stenges dialogen mellom mødre og skolen. I lys av de meningene mødre selv forteller de har om kjønnsroller og ekteskap, og lærernes forståelse av foreldrenes meninger om ekteskap for jenter er det naturlig å se kulturelle verdier, og da særlig ekteskap, som kontroversielt og konfliktfylt nettopp innenfor dikotomien mellom det moderne og det tradisjonelle.

Det økonomiske aspektet har liten innflytelse på mødres meninger om utdanning for døtre. Beslutningen om å skrive døtre inn i skolen kan likevel påvirkes betydelig av kostnadene forbundet med skoledeltagelse. Jeg fant at meningene om utdanning for døtre hos informantene mine ikke ble påvirket av kostnadene forbundet med skoledeltagelsen.

Titelen på oppgaven er hentet fra et intervju. Jeg kunne valgt andre liknede fra andre intervjuer. Det at utdanning ikke oppleves relevant i den lokale konteksten gjør at utdanning blir fremmed. Det å prioritere utdanning kan da bli vanskelig når andre forhold som oppleves som

viktige kommer i konflikt med skoledeltagelsen. Informanter med relativt lang skoledeltagelse bak seg opplever ikke utdanning som en vei til et bedre liv, men som en sjanse som kanskje kan bli realitet. Mødrenes meninger har vært interessante å studere fordi de har gitt ett innblikk i hvilken funksjon utdanning har i landsbykontekst.

Litteratur

- Alvesson, M & K. Sköldberg. 1994. *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur, Lund.
- Arajärvi, P. 1992. Article 26. Eide, A. et al. (eds). *The Universal Declaration of Human Rights: A Commentary*. Scandinavian University Press (Universitetsforlaget), Oslo.
- Bartels, L. 1983. *Oromo religion: myths and rites of the Western Oromo of Ethiopia: an attempt to understand*. D. Reimer, Berlin.
- Baune, Ø. 1991. *Vitenskap og metode*. Oslo
- Bendera, S. 1999. Promoting Education for Girls in Tanzania. Heward. C. and S. Bunwaree (eds). *Gender, Education & Development*. Zed Books, London.
- Berhane, Y. et al. 2001. Women's health in a rural setting societal transition in Ethiopia. *Social Science and Medicine*, Vol. 53, No. 11
- Beyene, G & A. Tolera. 2006. Marriage Practices Among the Gidda Oromo, Northern Wollega, Ethiopia. *Nordic Journal of African Studies*. Vol. 15, No. 3
- Birdsall, N. et al. 2005. Towards Universal Primary Education: investments, incentives and institutions. *European Journal of Education*. Vol. 40, No. 3
- Buchmann, C. 2000. Family Structure, Parental Perceptions, and Child Labor in Kenya: What Factors Determine Who is Enrolled in School? *Social Forces*, Vol. 78, No. 4
- Bunwaree, S. 1999. Gender Inequality: The Mauritian Experience. Heward. C. and S. Bunwaree (eds). *Gender, Education & Development*. Zed Books, London.
- Colclough, C. et al. 2000. Gender Inequalities in Primary Schooling: The Roles of Poverty and Adverse Cultural Practice. *International Journal of Educational Development*, Vol. 20, No. 1
- Deyessa, N. et al. 1998. Magnitude, type and outcomes of physical violence against married women in Butajira, southern Ethiopia. *Ethiopian Medical Journal*, Vol. 36, No. 2
- Eie, S. A. 2003. *Den ekskluderende skolen*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eloundou-Eneyegue, P.M. & A. E. Calves. 2006. Till Marriage Do Us Part: Education and Remittances from Married Women in Africa. *Comparative Education Review*, Vol. 50, No. 1
- Fafchamps, M. & A. Qusiumbing. 2004. *Assets at marriage in rural Ethiopia*. FCND Discussion paper No. 185. IFPRI, Washington D.C.
- Fangen, K. 1997. *Fra erfaringsnær til kritisk. Fortolkning og samfunnsvitenskapelig utfordring*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Faraasen, T. 2002. *Relasjoner mellom stat og småbønder –En studie av Etiopia*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Fox, C. 1999. Girls and Women in Education and Training in Papua New Guinea. *Heward. C. and S. Bunwaree (eds). Gender, Education & Development*. Zed Books, London.
- Freeman, M. 1995. Are there Collective Human Rights? *Political Studies, Vol. 43*
- Getahun, H. 2001. Marriage through abduction ("telefa") in rural Ethiopia. *Ethiopian Medical Journal, Vol. 39, No. 2*
- Giddens, A. 1976. *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Macmillan, London.
- Gould, W. T. S. 1993. *People and education in the Third World*. Longman, Essex.
- Gunneriussen, W. 1999. *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Hesselberg, J. 1998a. *Spørreundersøkelse og intervju i utviklingsland. En guide for hovedfagsstudenter*. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hesselberg, J. 1998b. *Utviklingsgeografi*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Hussain, J. W. 2004. A cultural representation of women in the oromo society. *African Study Monographs, Vol. 25, No. 3*.
- Ilon, L. & P. Moock. 1991. School attributes, household characteristics and demand for schooling: a case study of rural Peru. *International Review of Education, Vol. 37, No. 4*.
- Jensen, K. B. 2000. *Hvorfor går ikke alle barna på skolen? En studie av fattige barns skoledeltagelse i Dhaka*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Johnston, R. J. et al. 2000. *The Dictionary of Human Geography*. Blackwell, Oxford.
- Kloos, H. et al. 2007. The AIDS Epidemic in a Low-Income Country: Ethiopia. *Research in Human Ecology, Vol. 14, No. 1*
- Kvale, S. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Leach, F. 2000. Gender implications of development agency policies on education and training. *International Journal of Educational Development, Vol. 20, No. 3*.
- Legesse, A. 1973. *Gada: three approaches to the study of African society*. The Free Press, New York.

- Lund, R. 1998. Kvinner, kjønnsperspektiv og problemstillinger i utviklingsstudier. i *Hesselberg, J. (ed.). Utviklingsgeografi*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Læg Reid, S. & T. Skorgen. 2001. *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus, Oslo.
- Malekela, G. 1994. Parent's Attitudes and Strategies towards Education in Tanzania: Are They Changing over Time? *Takala, T. (ed.). Quality of Education in the Context of Culture in Developing Countries*. Tampere University, Tampere.
- Negash, T. 1996. *Rethinking Education in Ethiopia*. Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- NESH. 2006. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Närman, A. 1998. Utbildning och utveckling i ett rumsligt perspektiv med spesiell fokusering på östra Afrika. *Hesselberg, J. (ed.). Utviklingsgeografi*. Tano Aschehoug, Oslo.
- O'Neill, J. G. & D. H. R. Spennemann. 2008. Education and cultural change: A view from Micronesia. *International Journal of Educational Development, Vol. 28, No. 2*.
- Palme, M. 1994. How Do We Understand School Failure and Drop-out? Some Suggestions Based on Studies on Mozambican Primary Education. *Takala, T. (ed.). Quality of Education in the Context of Culture in Developing Countries*. University of Tampere, Tampere.
- Paulsgaard, G. 1997. Feltarbeid i egen kultur –innenfra, utenfra eller begge deler? *Fossåskaret, E. et al. (eds.). Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Peasgood, T. et al. 1997. *Gender and Primary Schooling in Tanzania*. University of Sussex, Sussex.
- Peet, R. 1998. *Modern Geographical Thought*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Ricouer, P. 1974. *The Conflict of Interpretation. Essays in Hermeneutics*. Northwestern University Press, Evanstone.
- Ringdal, K. 2001. *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Rose, P. 1997. *Gender and primary schooling in Ethiopia*. Institute of Development Studies, Brighton, Sussex.
- Rose, P. 2003. *Can Gender Equality in Education be Attained?: Evidence from Ethiopia*. University of Sussex, Sussex.
- Rose, P. & S. Al-Samarrai. 2001. Household Constraints on Schooling by Gender: Empirical Evidence from Ethiopia. *Comparative Education Review, Vol. 45, No. 1*.

- Sannesmoen, L. 2007. *Kvinnehandel og prostitusjon. Nye aktører, nye strukturer og nytt ansvar*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skogly, S. 1992. Article 2. Eide, A. et al. (eds.) *The Universal Declaration of Human Rights: A Commentary*. Scandinavian University Press, Oslo.
- Smith, M. J. 1998. *Social Science in Question*. Sage, London.
- Stephens, M. J. 1998. Girls and Basic Education in Ghana: A Cultural Enquiry. *International Journal of Educational Development*, Vol. 20, No. 1.
- Thagaard, T. 2003. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Thommassen, M. 2006. *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Gyldendal, Oslo.
- Tikly, L. 2004. Education and the new imperialism. *Comparative Education*, Vol. 40, No. 2.
- Unterhalter, E. 2005. Global inequality, capabilities, social justice: The millenium development goal for gender equality in education. *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, No. 1.
- USAID. 1994. *The Demand for Primary Schooling in Rural Ethiopia: A Research Study*. Addis Abeba.
- Winter, C. & R. Macina. 2001. *Girls Education -World Bank support through IDA*. World Bank report no. 22981
- World Bank. 2005. *Education in Ethiopia: Strengthening the foundation for sustainable progress*.
- Wright, M. C. 2000. Bureaucracy as an instrument for political manipulation? The elections in Addis Abeba in a gender perspective. *Pausewang, S. & K. Tronvoll (eds.). The Ethiopian 2000 Elections. Democracy Advanced or Restricted?*
- Wynd, S. 1999. Education, Schooling and Fertility in Niger. *Heward, C. & S. Bunwaree (eds.). Gender, Education & Development*. Zed Books, London.
- Yedes, J. et al. 2004. Buna: Oromo Women Gathering for Coffee. *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 33, No. 6.
- Zhang, Y. et al. 2007. Do Mothers in Rural China Practice Gender Equality in Educational Aspirations for Their Children? *Comparative Education Review*, Vol. 52, No. 2

Vedlegg 1: Liste over intervjuer

16. oktober 2006: Zenebesh: Mor til ett barn, en jenter. Skilt.
16. oktober 2006: Asenakech: Mor til fem barn, to jenter og tre gutter. Enke.
17. oktober 2006: Tafesech: Mor til to barn, en jente og en gutt. Skilt.
18. oktober 2006: Jehalowerk: Mor til fire barn, to jenter og to gutter. Tre er voksne. Gift.
25. oktober 2006: Demitu: Mor åtte barn, syv jenter og en gutt. Gift.
25. oktober 2006: Etenesh: Mor til tre barn, tre jenter. Gift.
26. oktober 2006: Kechne: Mor til fire barn, to jenter og to gutter. Gift.
2. november 2006: Ababo: Mor til syv barn, fem jenter og tre gutter. Skilt.
2. november 2006: Bekelu: Mor til fire barn, tre jenter og en gutt. Gift.
7. november 2006: Mulumebit: Mor til tre barn, to jenter og en gutt. Gift.
7. november 2006: Welabo: Mor til fem barn, tre jenter og to gutter. Fire er voksne. Enke.
9. november 2006: Almaz: Mor til to barn, to jenter. Gift.
- - -
1. november 2006: Alem og Gennet: Lærere ved skolen i Diimaa

Vedlegg 2: Intervjuguide

Dette var spørsmålene/temaene jeg hadde med meg til hvert intervju. Det varierte imidlertid om jeg spurte alle eller la til spørsmål og temaer.

1. How many children do you have?

How many are girls?

What age are your children?

2. How many of your children are married?

3. How many of your children are presently enrolled in school?

Drop-out?

Absenteeism

Repetition

4. What is education for girls

Number of years in school

Opinion on length of education for girls

Contents of education (ie Literacy, numeracy, languages, science, rights)

5. Opinion on education for girls

Explanation of her opinion

What is most important for girls?

How does educating a girl affect the rest of the family?

How does education affect her attitudes

Does education affect marriage

6. The school

Are the proper sanitary facilities provided?

How do the teachers treat the girls?

7. In what way will life be different for a girl if she is educated?

8. School expenses

Cost of schooling (fees, other necessary expenditure)

Ability to cover cost and provide all necessary material

Effect of cost on participation and attendance

9. Household chores for boys and girls

Heaviest work burden on girls or boys

Can boys do the girls chores?

Consequence of daughters school participation on mother

Is the work burden heavier for the mother?

Is there any work she cannot do if her daughter is in school?

10. How does the household decide which children are enrolled in school?

How do they decide?

Do they discuss about the education of their children?

Agree?

Final decision made by whom?

11. Parents educational background

Mothers literacy

Husbands literacy

School attendance of mother and her husband?

12. Household income?

Subsistence farming, cash crop, daily labor, petty trading etc

13. What is your hope for the future?