

Å være mor i møte med to kulturer

*En kvalitativ studie av et utvalg somaliske mødres opplevelse og
refleksjon over sentrale oppdragelsesspørsmål*

Luul Elmi

Veileder: Tone Sævi

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på allmennpedagogikk

NLA Høgskolen

Bergen, 2015

Det er bedre pedagogikk å
gi et eksempel enn å
kritisere andres eksempler

(Van Manen, 1993:192)

Sammendrag

Denne masteravhandlingen utforsker hvordan det er for en gruppe somaliske flyktninger å oppdra sine barn i Norge. En påtvunget migrasjon kan i seg selv være en stor belastning for et menneske å bære, samtidig skal mødre være oppdragere og rollemodeller for sine barn. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg med denne avhandlingen å søke innsikt i hvordan det oppleves å skulle starte «på nytt» i et fremmed land og hvordan dette påvirker relasjonen mellom mor og barn. Det jeg ønsker er altså å se på hvilke utfordringer og dilemmaer mødre opplever som mor i møte med to kulturer.

Jeg har valgt å benytte meg av fokusgruppeintervju som kvalitativ metode hvor deltakerne er fem somaliske mødre, og alle fem er kommet til Norge som flyktninger.

Fokusgruppesamtalen ble gjennomført på Somali som er mødrenes morsmål. Det empiriske materialet er siden oversatt til norsk.

Avhandlingen plasserer seg under den kontinentale pedagogiske tradisjonen hvor den pedagogiske relasjonen er sett på som rammen for oppdragelse, vekst og utvikling (van Manen, 1993; Sævi, 2007). Den pedagogiske relasjonen må inneholde en rekke pedagogiske kvaliteter for at relasjonen mellom voksen og barn kan kalles en pedagogisk relasjon.

Avhandlingen har derfor et gjennomgående fokus på å belyse fenomenet oppdragelse i lys av fem viktige pedagogiske kvaliteter: Makt, autoritet, ansvar, asymmetri og kjærlighet.

Avhandlingen ser på fenomenet oppdragelse gjennom å ha en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til forskningsspørsmålet. Intensjonen med avhandlingen er ikke å gi svar eller komme med løsninger, men ønsker å kunne belyse hvordan fem somaliske mødre opplever utfordringer og dilemmaer i det å skulle oppdra sine barn i annen kultur enn hva de selv er oppdratt i.

Forord

Dette har vært en lang og tøff periode med oppturer og nedturer. Men nå er jeg endelig ferdig!

Jeg vil først og fremst takke mine fem informanter. TUSEN takk for at dere var åpne og for at dere ønsket å dele deres erfaringer og opplevelser med meg, uten dere ville det ikke blitt noen oppgave.

Jeg ønsker å takke min kjære mann som har støttet meg opp gjennom hele prosessen. Takk for at du er den du er! Og ikke minst ønsker jeg å takke min kjære mor Shukri med dine vakre oppmuntrende ord og støtte! Takk for at dere har hørt på mine frustrasjoner gjennom skriveprosessen. Jeg er evig takknemlig! Takk Ladan og Hanad for deres motiverende ord og støtte. Jeg er stolt av dere begge!

Takk til min fantastiske veileder Tone Sævi. Uten deg ville jeg fortsatt stått stille. Takk for at du forstod meg og for at du løftet meg når arbeidet stoppet opp. Takk for din gode veiledning. Du har lært meg mye.

Bernt Holen, tusen takk for all din hjelp. Jeg setter stor pris på deg!

Wenke, du kjære Wenke! Takk min kjære studievenninne. Takk for alle de gode samtalene. Takk for alle de fine årene på NLA sammen.

Takk mine kjære venninner for deres oppmuntring. Jeg er glad for for å ha dere!

Bergen, 2015, Luul Elmi

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	4
FORORD	6
KAPITTEL 1: INTRODUKSJON AV MITT FOKUS.....	11
INNLEDNING.....	11
NOE OM NORSK GRUNNLAG.....	13
LITT OM SOMALIA KNYTTET TIL HISTORIE OG OPPDRAGELSE.....	14
<i>Familie og barn</i>	15
<i>Eksempler på ulikheter i afrikansk og vestlig oppdragelse</i>	16
HVEM ER DISSE MØDRENE?	20
MITT FORSKNINGSFOKUS	21
OPPBYGGING AV AVHANDLINGEN	21
KAPITTEL 2: LITTERATUR-REVIEW. DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN SOM GRUNNLAG FOR OPPDRAGELSEN	23
INNLEDNING.....	23
OPPDRAGELSE SOM ET FENOMEN	24
DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN - EN FORUTSETNING FOR OPPDRAGELSE	26
MAKT	28
<i>Å føle den andres smerte</i>	29
<i>Fokusere på «feilen»</i>	31
<i>Bekymring i oppdragelsen</i>	32
<i>Makt i alle relasjoner</i>	33
HVA ER FORSKJELLEN MELLOM MAKT OG AUTORITET?	35
PEDAGOGISK KJÆRLIGHET.....	36
<i>Intensjonen om det gode</i>	38
<i>Kjærligheten eller det gode er ofte usynlig</i>	39
KAPITTEL 3: METODOLOGI OG METODE	43
INNLEDNING.....	43
FENOMENOLOGI OG KVALITATIV METODE	44
FENOMENOLOGI.....	45
HERMENEUTISK FENOMENOLOGI – FENOMENOLOGI SOM METODE.....	47
<i>Opplevelsen – the lived experience</i>	49
<i>Opplevelsen forandres når den blir til tekst</i>	51
<i>Hermeneutikk</i>	52
LITTERATURSTUDIUM.....	53
<i>Fortolkende litteratur-review</i>	54
INFORMANTER	55
<i>Fokusgruppesamtale som metode</i>	55
<i>Gjennomføring av fokusgruppesamtalen</i>	57
<i>Temaguide</i>	58
TRANSKRIBERING OG OVERSETTING AV FOKUSGRUPPESAMTALEN	58
<i>Organisering av materiale</i>	60
FORSKNINGSETIKK	60
<i>Forskerrollen - min forforståelse</i>	61
<i>Asymmetri mellom forsker og informanter</i>	62
<i>Søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)</i>	63

PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	63
KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV FOKUSGRUPPEMATERIALE	65
INNLEDNING.....	65
HVORDAN ER DET Å VÆRE MOR?.....	65
MAKT/KONTROLL I OPPDRAGELSE	67
KJÆRLIGHET I OPPDRAGELSEN	69
TÅLMODIGHET I OPPDRAGELSE	72
BLI EN DEL AV NOE STØRRE.....	74
ANSVAR I OPPDRAGELSEN	75
ENDRINGER.....	77
<i>Å være der</i>	77
BARNETS STÅSTED.....	78
OPPSUMMERING.....	80
KAPITTEL 5: DRØFTING AV NOEN SENTRALE DILEMMA I OPPDRAGELSE MELLOM TO KULTURER.....	83
INNLEDNING.....	83
DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN SOM RAMME.....	84
<i>Autoritet som tillit – makt som mangel på tillit?</i>	87
<i>Asymmetri mellom voksen og barn - og likevel har barnet autoritet?</i>	87
<i>Asymmetri og symmetri mellom voksne og voksen og barn</i>	89
ANSVAR FOR BARNETS SÅRBARHET	90
<i>Ansvar som svar på barns behov for hjelp</i>	91
KJÆRLIGHET SOM GRUNNLAG FOR BARNETS LIV	92
<i>Kjærlighet som ansvar for å svare på barnets behov</i>	96
<i>Kjærlighet som nødvendig for en pedagogisk oppdragelse</i>	98
KAPITTEL 6: NOEN AVSLUTTENDE TANKER.....	99
INNLEDNING.....	99
MØDRENES OPPLEVELSE AV ANSVAR I EN UKJENT KULTUR.....	99
MØDRENES OPPLEVELSE AV ASYMMETRI, AUTORITET OG MAKT.....	102
OPPLEVELSEN AV KJÆRLIGHET SOM BEKYMRING.....	103
TIL SLUTT	105
<i>Livet i Norge</i>	106
LITTERATURLISTE.....	109
VEDLEGG	115

Kapittel 1: Introduksjon av mitt fokus

Innledning

De siste årene har jeg utviklet nysgjerrighet for flerkulturelle dilemmaer knyttet til oppdragelse og møtet mellom voksne, og særlig somaliske mødre og deres barn. Som somalisk kvinne og som tolk har jeg hørt og sett mye. Jeg har gjennom uformelle samtaler fått inntrykk av at somaliske mødre opplever det vanskelig å oppdra barn i Norge. Flere nevner at det for eksempel kan oppstå konflikter med offentlige etater. Mødrene gir uttrykk for at de på den ene siden er redde for å miste sine barn, og på den andre siden opplever vanskeligheter med grensesetting i oppdragelsen, og tilpasning til det de oppfatter som norsk oppdragelsespraksis. Ved å ta et enkelt Googlesøk på fenomenet oppdragelse og ordet somaliere dukker det opp flere artikler som særlig fokuserer på vanskene og problemene knyttet til oppdragelse. Jeg undrer og tenker, hvorfor er det ofte så mye negativitet? Ordet «oppdragelse» er for meg et positivt ladet ord som innebærer kjærighet, godhet og omsorg. Hvor blir dette av i forskningen?

Jeg ønsker å gå inn i en forskningsprosess knyttet til hva oppdragelse er for somaliske mødre i Norge med et åpent sinn. Jeg har ønske om både å prøve å se på de fine opplevelsene ved det å være somalisk mor, og samtidig forsøke å finne frem til spesielle utfordringer kvinnene har som oppdragere og som mødre. Utgangspunktet mitt er at pedagogikken i seg selv er ment å være voksnes gode intensjoner i forhold til barn, og i denne sammenheng mødres gode intensjoner for sine egne barn. Det kan være lett for å ha et for sterkt fokus på det negative, noe som lett fører til at en ender opp «låst» i negativ problemorientert tenkning om dette spørsmålet. Jeg vil tro at det også kan føre til at en som forsker lett blir «låst» i blikket. Jeg anser det som viktig å forsøke å gå inn i kjernen av fenomenet oppdragelse, både fordi dette med oppdragelse av barn har vært mye diskutert spesielt i forhold til somaliske mødre, og fordi dette er et viktig allmennpedagogisk spørsmål som kanskje drøftes mindre i dag når fokus er på formell utdanning i institusjoner.

Gjennom mitt akademiske utgangspunkt som pedagog, og med min flerkulturelle bakgrunn har jeg et ønske om å sette meg inn i noen av utfordringene somaliske mødre møter. Hensikten med prosjektet er å få innblikk i hvordan migrasjonsprosessen påvirker, bidrar til å problematisere, skaper dilemma, og kanskje også endrer synet på oppdragelsen for et utvalg somaliske mødre i Norge. Det å starte på nytt helt forfra i et ukjent land, hvor språket er det

første en må lære for kunne leve og finne seg til rette i et nytt samfunn, vil jeg tro i seg selv har betydning for hvordan en ser og fortolker sin oppgave som foreldre og særlig i denne sammenheng mor. En endring som det å flytte til en annen kultur kan for eksempel kanskje i seg selv føre til at mødre føler at de mister noe av foreldreautoriteten de opprinnelig hadde i sin tidligere kultur, eller at denne autoriteten får andre uttrykk eller møter nye dilemma.

Et teoretisk forskningsfelt som har jobbet med multikulturelle spørsmål knyttet til migrasjon er det som er kalt krysskulturell teori, der en gjør rede for blant annet sammenhengen mellom kultur og atferd (Hundeide, 2003; Berry, et.al., 1992). Krysskulturelle studier har i hovedsak hatt til oppgave å forklare skikker, vaner, væremåter og livsformer blant etniske minoriteter. Et trekk ved disse studiene er at de går inn i rekken av kunnskap om grupper og ikke for dem. Det har vært en tendens i slike studier å trekke frem og kanskje overdimensjonere forskjeller, påpeker Qureshi (2008:146). Det finnes betydelige variasjoner når det gjelder oppdragelsesmål og oppdragelsesverdier i Somalia. Hensikten med denne studien er ikke å redegjøre for de ulike oppdragelsesmønstrene som finnes, verken i Somalia eller i Norge. Det finnes mange ulike intensjoner og mønstre i kulturen som sådan, og oppdragelsen vil også være ulik fra familie til familie, og også knyttet til hvilket land en kommer fra. Hensikten min er å forsøke å få et innblikk i hva det betyr å være mor som flykning i et nytt land, og hvilke dilemma som kan oppstå i oppdragelsen av egne barn. Jeg knytter undersøkelsen til en gruppe mødre som har flyttet fra Somalia til Norge. Jeg ønsker å fokusere på somaliske mødre spesielt, ikke på innvandrere som en større og mer generell gruppe. En studie av en større gruppe innvandrere, kanskje fra ulike land og tradisjoner, vil bety at forskjellene i oppdragelsessyn vil være mer omfattende. Det vil likevel være viktig å påpeke at også blant somaliske mødre er det forskjellige opplevelser og erfaringer, og hensikten min vil derfor ikke være å se på mødrene som en homogen gruppe, eller som en gruppe jeg kan generalisere ut fra. Likevel, er det antakelig slik at selv om somaliske mødre har ulike opplevelser og erfaringer med oppdragelsesspørsmål i sin egen migrasjonsprosess, kan mødrenes spørsmål og dilemma kanskje også relatere seg til hverandre.

Jeg vil derfor samtale med en gruppe somaliske mødre som har flyttet til Norge og låne mødrenes konkrete opplevelser og erfaringer. På den måten vil jeg forsøke å få et innblikk i deres opplevelser i praksis, deres syn på seg selv og barna, dilemma som oppstår og hva som eventuelt har endret seg fra tiden før de kom til Norge. Mitt mål med prosjektet er å utforske somaliske mødres oppdragelsessyn for dermed å se på hvordan mødrene opplever det å

oppdra i et nytt og ukjent land. Videre vil jeg se på de dilemma og utfordringer knyttet til oppdragelsesspørsmål mødrene møter i det norske samfunn.

Noe om norsk grunnlag

Arbeidsdepartementet viser til at Integrerings- og Mangfoldsdirektoratet (IMDI) har et ønske om mer forskning på det feltet som har å gjøre med somalisk migrasjon til Norge og andre land. De skriver at det er «behov for mer komparativ forskning om somaliere i ulike land» (2009:17). I rapporten vises det til behov for mer kunnskap om somalieres flyttemønster og de konsekvenser dette har for barn og unge. IMDI hevder videre at det er viktig å se på endringer i familiemønster og endringer knyttet til autoritetsspørsmål i familiene (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2009:17). For å forstå somaliske mødre ser jeg det som viktig å kunne forstå både deres tradisjonelle oppdragelsesstil og forsøke å se fra deres perspektiv de utfordringer de møter som flyktninger i Norge.

Hofman påpeker at «i krysskulturell forskning skiller USA seg ut ved å ha en del forskning på ulike spesifikke etniske grupper» (2011:19). Jeg mener fokuset på ulike spesifikke etniske grupper mangler i norsk forskning, slik Hofman (2011) også påpeker. Min forskning kan kanskje bidra til å utvide forståelsen av hva migrasjon betyr for en etnisk gruppe i forhold til spørsmål knyttet til oppdragelse og forholdet mellom voksne og barn. Sett fra en annen side hevder Qureshi (2008) at en ved å studere minoriteter atskilt og løsrevet fra resten av verden, kan kritisere forskeren for å være navlebeskuende og se minoriteter fra et perspektiv av ikke-minoritet. Forskere som veldig sjelden er innvandrere selv, men som altså forsker på denne gruppen, har en tendens til å ha et problemorientert fokus, hevder Qureshi (2008). Han påpeker at formålet med studier av etniske minoriteter ikke bør være hvordan de er eller håndterer sine liv, men at en som forsker heller bør trenge bak egen faglig oppfatning av minoriteter (Qureshi, 2008:146). Kritikere har påpekt at de fleste forskere som skriver om etniske minoriteter, synes å være av den oppfatning at minoritetene tenker likt, handler likt og lever på samme måte. «De ses ikke på som individer, men som kollektiver», hevder Fuglerud, (2001:131). Jeg tror kanskje det er en riktig observasjon.

Liden (2003) sin artikkel «Foreldrenes autonomi og ungdoms selvstendighet» viser til Gillies (2000) som påpeker i en litteraturgjennomgang knyttet til migrasjon, at forskningen innenfor psykologi og sosiologi har et normativt og vestlig-liberalt utgangspunkt, som ofte reflekterer

en individualistisk ideologi der utviklingen fram mot økt autonomi tas for gitt (2003:28). Videre i artikkelen hevder Liden (2003) at det er grunn til å være kritisk til en framstilling der utviklingen av autonomi for migranter er en selvfølge, og der autonomi blir forstått ut fra et vestlig perspektiv.

Hun spør:

er det så sikkert at selvstendighet nødvendigvis innebærer uavhengighet og brudd, eller er tilknytning og kontinuitet også en del av bildet? Om vi bruker teorier som ikke bare tar fatt i det kognitive nivået av erfaringer og identitet, men også har fokus på forståelse av hvordan kunnskap setter seg i kroppen, og i tanker og væremåter som langt på vei er ubevisste, og som utgjør noen mer trege felt i de kulturelle læreprosessene mellom generasjoner, vil kanskje andre sider av selvstendigjøringsprosessen bli tydeligere (Liden, 2003:28).

Litt om Somalia knyttet til historie og oppdragelse

Helt siden 1800-tallet og fram til 1960 har Somalia vært under Italias og Englands makt. Italia hadde den sørlige delen av landet mens England hadde Nord-Somalia. Dette skillet bidro til å øke forskjellene mellom nord og sør og forsterket klansystemet i landet. Siyad Barre tok makten i 1969 og ble statssjef (Leraand, 2014). Han hadde ett ønske, og det var å modernisere den somaliske nasjonen. Han forbød klanssystemet, ga kvinner like rettigheter som menn, og jobbet for å alfabetisere hele befolkningen. Selv om idealene var positivt for landet begynte befolkningen å reagere på at offentlige posisjoner ble fylt av personer uten utdannelse, og at disse var fra hans egen klan. Dette bidro til mistillit og skapte uroligheter landet rundt. Landet har vært i kontinuerlig borgerkrig siden 1991 (Leraand, 2014). Årene etter Siyad Barre bestod av sult, krig og store ødeleggelser. Flere forsøk på å opprette en fungerende stat i Somalia har ikke lyktes, og blant annet skoler og sykehus har nesten blitt fullstendig ødelagt av borgerkrigen og hungersnøden.

Somalia har både før og etter koloniseringen vært preget av det tradisjonelle klansystemet som er et viktig politisk organisasjonsverktøy. Befolkningen er inndelt i seks store grupper: Dir, Isaaq, Hawiye, Daarood, Digil og Rahanweyn, og disse klanene er basert på ættelinje hvor tilhørigheten følger far (Store Norske Leksikon, 2015)¹. De forskjellige klanene gir

¹ Hentet fra: https://snl.no/Somalias_befolkning

menn og kvinner plikter. Hver klan har en leder som anerkjennes som høvding. Det felles bindeleddet for klansystemet er større rikdom, makt og beskyttelse. Somaliere knytter sin identitet til klanen, og er lojale mot klanlederne. Den tidligere borgerkrigen forsterket klansystemet, og mye av dette førte til undertrykkelse av ulike klangrupper. Dette skapte uroligheter og ødeleggelser. Mer makt til den ene klanen betyr økt rikdom og beskyttelse for klanmedlemmene. Klan og klan tilhørighet er en viktig informasjonskilde, også for nettverket for somaliske flyktninger i Norge. Men betydningen av tilhørigheten kan se ut til å avta jo lenger en har bodd i et nytt land. Klansystemet er preget av ære, og verdier som ære og stolthet er viktig for somaliere.

1. januar 2013 var det registrert 593 300 innvandrere og 117 144 norskfødte med innvandrerforeldre i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2013a). Samlet utgjør det en prosent på 3,4 av Norges befolkning. 171 648 av innvandrerne er registrert som flyktninger, og somaliske flyktninger utgjør den største gruppen (Statistisk sentralbyrå, 2013b). De fleste flyktningene fra Somalia kom etter 1987 da den daværende diktatoren Siyad Barre utløste bomber i Nord-Somalia, også kjent som Somaliland (Globalis, 2013). Konflikten eskalerte til Sør-Somalia, og landet er i dag preget av kontinuerlig krig, og barns rettigheter har heller aldri blitt ratifisert (Leraand, 2013). Somalia er ett av to land som ikke har signert FNs Barnekonvensjon (FN-sambåndet, 2012a).

Økt internasjonalisering og mobilitet har ført til et mer sammensatt samfunn enn tidligere. De siste årene har flere flyktninger kommet til Norge, og dette fører til nye utfordringer som samfunnet må ta stilling til. Flyktningene i Norge er en relativt ung gruppe. Men felles for flyktningene er at de kommer fra land hvor de mest basale menneskelige behov har vært truet (Statistisk sentralbyrå, 2013b). Å bevare båndet til fortidens kulturelle identitet og samtidig leve i den nye tilværelsen, kan by på store utfordringer for den enkelte familien. For barna kan det være vanskelig å finne den rette balansen mellom krav fra så ulike parter som foreldre, skole og venner. De ulike områdene har hvert sine normer og verdier som til tider vanskelig lar seg forene, noe som er krevende for et barn (Brenna, 2008).

Familie og barn

I Somalia lever ofte familier i store enheter med flere generasjoner under samme tak. Det er ofte slik at andre familiemedlemmer utenom mor og far tar del i oppdragelsen. Det er ikke bare den biologiske mor eller far som blir kalt for mor og far, men andre familiemedlemmer også. Venner av familien får ofte betegnelsen «bror», «søster», men dersom vedkommende er

eldre blir ofte den voksne omtalt som «tante», «onkel» og lignende. Betegnelsene handler om å vise respekt overfor de eldre, da de har mer erfaring og kunnskap. Disse betegnelsene er også uttrykk for solidaritet som er med på å bidra til det inkluderende fellesskapet (Dahl og Habert, 1992:97). Enkelte antropologer hevder, at den biologiske forskjellen hos menn og kvinner er det som har ført til at det i enkelte samfunn er blitt et skille mellom en husholdningssfære og en offentligsfære, og hvor kvinnerollen er knyttet til husholdningssfære og mansrollen til den offentlige. Kvinnene som lever i samfunn hvor det er et klart skille mellom kvinners og menns rolle ser ofte på sin rolle som oppfyllelsen av noe naturlig, hevder Dahl og Habert (1992). Videre fant Dahl og Habert, at kvinner som levde i slike samfunn ofte hadde en tendens til å se på seg selv som garantien for familiens og slektingens fortsatte eksistens (1992:98).

Eksempler på ulikheter i afrikansk og vestlig oppdragelse

Det er flere elementer som er forskjellige i den vestlige oppdragelsen fra den Afrikanske. For å prøve å forstå andre eller prøve å hjelpe andre, ser jeg det som viktig å prøve å la *jeget* først forstå mer enn det den andre gjør. En må først forstå det den andre forstår, før en kan snakke om å hjelpe. Avhandlingen handler om mennesker, og menneskers måter å oppdra på. Når forskjellene er omfattende, kan det være vanskelig i en overgangsfase til en ny kultur å knytte sammen to forskjellige kulturer, som igjen kan by på vansker knyttet til oppdragelsen. Haim G. Ginott, forfatter av boken «På talefot med barna», fokuserer på det følelsesmessige forholdet mellom foreldre og barn. Ginott (1970), hevder, at foreldre som har problemer med barneoppdragelsen reflekterer til manglende erfaring knyttet til oppdragelse eller en feilinformasjon snarere enn gale holdninger. Med dette i betraktning har jeg trukket frem tre dilemmafylte eksempler på områder som generelt er forskjellige. Det første eksempelet er *ros*, deretter *kjærlighet* og det siste eksempelet er *fysisk avstraffelse*.

I Hundeide og Dybdahl (1998) sin studie av oppdragelse i Somalisk kontekst, ble mødre og barn i Somalia intervjuet om temaet 'Childhood and parenthood'. Forskerne fant at de vanskelige vilkårene i Somalia førte til at familiene i større grad var avhengige av barnas hjelp, både langsiktig og kortsiktig. Barn er verdsatt i Somalia, og mødrene i undersøkelsen uttrykte hvor viktig det var å ha barn, og da gjerne flere barn (gjerne 6-12 barn). Hundeide og Dybdahl (1998) begrunnet svaret med at jo flere barn de fikk, desto bedre var det, og sannsynligheten for at mannen ikke ville forlate dem var større om de hadde flere barn. Det å ha barn gjør at en føler seg fullkommen, uttrykte kvinnene i studien. Kvinnene i undersøkelsen som bare hadde 2-4 barn sa at de ønsket flere barn, og ba til Allah i håp om å

få flere. Hundeide og Dybdahl (1998) fant ut at allerede fra 6-7 årsalderen har barna klare oppgaver, og det er forventet at de skal hjelpe til. Det kommer frem i undersøkelsen at mødrene mente dette var bra for barna fordi det lærte barna lydighet og hva som er rett og galt. Videre fant Hundeide og Dybdahl (1998) at den følelsesmessige nærhet og kjærlighet for barna er tett sammenvevd med økonomisk avhengighet, som ofte kommer til uttrykk i barnas omsorg og lojalitet til foreldre og i behovet for å jobbe hardt (Hundeide & Dybdahl, 1998:143). Kumar (2001), hevder at somaliske kvinners sosiale status er lavere enn mennenes. «Det blir henvist til Koranen når man oppdrar barn, og til en sterk markering av kjønnsforskjeller» (Kumar, 2001:36). Kvinnenes stilling er ikke påbudt av Koranen hevder Kumar, men deres underordnede rolle kommer til uttrykk gjennom fortolkninger av Koranen, som også er blitt en islamsk lov.

Anerkjennelse og ros er viktig i oppdragelsen i den vestlige verden (Evenshaug og Hallen, 1997; Myhre, 1994; Ginott, 1970). Oppfattelsen av at barn trenger verbal ros, oppmuntring, og anerkjennelse er kjente momenter i en vestlig pedagogisk tenkning. Men det å gi ros anses ikke like viktig for barns liv og utvikling i alle kulturer. I Afrika viser forskning at det er uvanlig med ros i oppdragelsen. Barna har heller ingen forventninger om å få ros, hevder den afrikanske forskeren Nsamenage (2005). Det er en oppfatning om at barn som får for mye ros blir stolte, arrogante og avhengige av ros, hevder Nsamenage (2005). I Somalia er det tradisjonelt sett barnas bestemødre som kan gi ros i form av gaver i tilfeller hvor barn gjorde noe som ble ansett som svært bra. Videre fant Nsamenage (2005) at foreldre i Afrika til tider belønner barna sine med mat og andre ting, men at det ikke er mye brukt. I Vesten viser blant annet Ginott (1970) i sitt arbeid med foreldre og barn, at ros gitt på riktig måte bidrar til å bygge barns selvtillit. Han kaller dette for effektiv ros. På samme måte som kritikk, må ros brukes spesifikt og primært være rettet mot den rosverdige handlingen og ikke mot barnet selv (Evenshaug og Hallen, 1997:113). Her ser vi at det er ulike oppfatninger av ros og den betydning dette har for barn både i vestlig og i afrikansk oppdragelse. I den afrikanske oppdragelsen ligger det en oppfatning om at barn ikke har godt av for mye ros, mens i vesten blir ros sett på som et element som kan bidra til å bygge barns selvtillit. Videre kan det se ut til at det i begge kulturer er enighet om at «for mye» ros ikke er godt for barn.

Også kjærlighet uttrykkes ofte gjennom kroppskontakt i Afrika og Somalia i større grad enn gjennom det muntlige språket, som kanskje er mer dominerende i Norge. Kjærlighet, for eksempel mellom ektefeller, uttrykkes ikke offentlig med omfavnelser og kyss blant voksne i

den afrikanske kulturen (Johannesen, 2007:108). Kjærligheten vises oftere gjennom det en gjør heller enn gjennom det en sier.

Et tredje eksempel på ulikhet mellom den vestlige og den afrikanske kulturen når det gjelder fenomen aktuelle for oppdragelsen, er forholdet til fysisk straff, som i mange samfunn i Afrika er ganske vanlig. Hva som regnes som fysisk avstraffelse oppfattes ulikt fra kultur til kultur. Blant annet i USA er det tillatt med fysisk avstraffelse som metode for grensesetting i oppdragelse, men her skilles det mellom legitim bruk av fysisk straff og mishandling (Neamayer, et.al.,2008:7). Å utøve fysisk avstraffelse som en form for grensesetting i oppdragelsen er akseptabelt i Afrika, men også her skilles det mellom fysisk avstraffelse og fysisk mishandling hvor mishandling ikke anses som en akseptabel handling. Fysisk avstraffelse som en del av foreldres oppdragelse av barna er altså helt vanlig i Somalia. Også i skolesammenheng er det lovlig for læreren å praktisere fysisk straff mot barn dersom han eller hun gjør noe galt eller ikke har gjort leksene sine. Nsamenge (2005) hevder at det mange vestlige kaller for barnemishandling er under kontroll i Vest-Afrika. Han sier at afrikanere har en uskreven regel for å bedømme når straffen overskrider det som er akseptabelt. Denne uskrevne regelen er basert på at ingen barn skal mishandles, men hvordan handlingen bedømmes når den overskrider hva som ansees som akseptabel og hvem handlingen bedømmes av, kan imidlertid virke uklart. Barn i Somalia har ingen lovverk som verner dem mot fysisk mishandling. Den uskrevne regelen forstås ikke som en nulltoleranseordning for vold. Å gi barn ris for eksempel, oppfattes som noe helt nødvendig og riktig dersom et barn gjør noe galt, mener blant annet den tidligere lederen av Somalisk ungdom i Lillehammer, Mohamed Osman Yusuf. I et intervju med NRK påpekte Yusuf², «at det i flere land i Afrika og også i Somalia, er helt grunnleggende å straffe et barn, for at barnet skal forstå hva de ikke skal gjøre» (Hagen og Runar, 10.11.2008). Yusuf hevder i intervjuet at mange innvandrere opplever at det nesten er umulig å oppdra barn når det første de hører, når de kommer til Norge, er at det ikke er lov å slå barn (Hagen og Runar, 10.11.2008). I Norge er det nulltoleranse for fysisk avstraffelse, og dette kommer til uttrykk gjennom blant annet Barneloven, 1981, § 30 som sier:

Barnet må ikkje bli utsett for vald eller på anna vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsett for skade eller fare. Dette gjeld òg når valden brukast som ledd i

² Hentet fra: <http://www.nrk.no/ho/1.6302066>

oppsedinga av barnet. Bruk av vald og skremmande eller plagsam framferd eller annan omsynslaus åtferd overfor barnet er forbode (Barneloven, 1981, § 30).

Loven påpeker at barn på ingen måte skal utsettes for vold, men hvilken betydning som ligger implisitt i ordet «vold» i denne sammenheng kommer kanskje ikke tydelig nok frem i utdraget av Barneloven. Isdal (2000) gir oss derimot en definisjon av begrepet vold og sier «Vold er enhver handling rettet mot en annen person som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutter å gjøre noe den vil» (2000:36). Dersom en vender seg til etymologien for å se på ordet «vold», finner en synonymer som «makt, herredømme; brutal bruk av fysisk makt, maktmisbruk» (de Caprona, 2013:1055). Ordet «vold» har sin opprinnelse fra det norrøne «*vald* avledet av germansk **walda*- «makt, råvelde», som går tilbake til verbet **waldan*- «ha makt, orke, (be)herske, styre», som har gitt norske *volde*, engelsk *wield* «føre, håndtere, bruke, utøve» og tysk *walten* «rå, herske, bestemme», derav lånordene *valte* og *forvalte*» (de Caprona, 2013:1055).

Ordboken viser at ordet «vold» kan knyttet til makt, og at misbruk av makt er synonym for vold. Ordet «makt», kan defineres som «Kraft, styrke: vold, tvang, herredømme, myndighet, autoritet; sterk innflytelse; overtak. Gjennom norrønt *makt* av middellavtysk *macht*, beslektet med norsk *måtte* «kunne, være nødt til»[...]. **Makte** «greie, klare, ha kraft eller evne til» og **mektig** går også tilbake til *macht*» (de Caprona, 2013:1036). Dersom en forholder seg til etymologien ser en at ordet «makt» stammer fra blant annet det «å kunne» eller det (å) «være nødt til» som kan se ut til å være knyttet til ordet «styrke». Kanskje det til og med kan knyttes opp mot selvstendighet? Samtidig kan makt være farlig, hvorpå ordet «makt» også har tilknytning til ordet «vold». Ordet «vold» kan videre se ut til å høre sammen med ordet «straff», som er relevant i denne sammenheng. Straff beskrives som «gjengjeld for ulydighet, [eller] forgåelse» (de Caprona, 2013:1006). Ordet stammer fra «middellavtysk *straffen* «dadle; tukte, tildele straff» og trolig beslektet med middelhøytysk *straf(f)* «streng, stram» og tysk *straff* «stram», det vil si at verbet opprinnelig kan ha betydd behandle «stengt» (de Caprona, 2013:1006). Ser vi tilbake til hva den etymologiske ordboken sier om verbet «å straffe», finner vi blant annet «å være streng». Videre ser en at ordet «straff» kan settes i sammenheng med ordet «tukte», som kan assosieres med «fysisk straff».

Disse tre ordene makt, vold, straff bærer preg av noe negativt. Men makt trenger i og for seg, ikke bare være et negativt ladet ord. Løgstrup (1993) sier at det er makt i alle relasjoner og at

makt er noe en må forholde seg til som menneske og velge hva en vil gjøre med den. I møte med barn vil den voksne ha en viss makt, men misbruk av makten er det som kan gjøre den til farlig og i tilfeller skadelig. Spørsmålet om makt knyttet til straff og eventuelt også til vold i oppdragelsen, er sammen med spørsmål knyttet til hva kjærlighet og ros betyr i oppdragelsen og hvordan de kommer til uttrykk, noe jeg vil jobbe videre med i undersøkelsen av somaliske mødres opplevelse og erfaringer med oppdragelsen av egne barn i Norge. Jeg regner også med at de vil ta opp en rekke andre tema og dilemma de opplever i møte med norsk kultur og egen tradisjon.

Hvem er disse mødrene?

Disse somaliske mødrene har migrert til Norge av ulike årsaker. Migrasjon i seg selv er ikke et nytt tilfelle. Det bor om lag 200 millioner mennesker i andre land enn hvor de selv ble født, og tallet er stigende (Asen, 2012:32). En kan si at innvandrere migrerer inn til et nytt land samtidig som de utvandrer fra noe. Migrasjon skjer både av egen vilje og også mot egen vilje. I tilfeller hvor migrasjonen skjer på grunnlag av vanskelige vilkår hvor personen blir tvunget ut av sitt fødeland kan migrasjon innebære sterke og belastende sorg- og tapsopplevelser. I tilfeller hvor en person er tvunget til å flykte på grunn av fare for sitt liv eller helse blir han eller hun regnet for å være flyktning. Personer som er flyktninger kan komme til å oppleve ettervirkninger av traumatiserende opplevelser fra sitt hjemland. Men barna skal fortsatt oppdras. Noen flyktninger, foreldre i denne sammenheng, kan oppleve at deres rolle som oppdragere svekkes. Avmakten disse foreldrene føler kan forsterke eventuelle traumelaterte vansker som forekommer i kjølevannet av en migrasjon hevder forskerne Neumayer, Meyer og Sveaass (2008:12). Fangen (2006) oppdaget i sin undersøkelse «stolthet og krenkelse: Somalieres opplevelser av tilværelsen i Norge», at informantene opplevde ulike nederlag i sin nye tilværelse. Informantene som var av somalisk opprinnelse, ga uttrykk for at de stadig ble minnet på sin minoritetsposisjon i forhold til den norske majoriteten av befolkningen. Utseendet de somaliske flyktninger har gjør at de stadig blir møtt med spørsmålet «hvor kommer du fra?» og det underliggende budskapet som de aner i spørsmålet er «du hører ikke til her». Spørsmålene oppleves på en måte som en påminnelse om å ikke passe inn, og kan ha innvirkning på oppdragelsen. Når dette sees i lys av foreldrenes kulturelle bakgrunn som trues i møte med det norske samfunnet, da det er den nye kulturen

som er fokuset, samt deres tidligere sosiale nettverk som ikke lenger er til stede og ulike stressbelastninger som følge av migrasjon kan dette prege foreldrerollen.

Mitt forskningsfokus

Mitt fokus er oppdragelse, eller mer presist de sentrale spørsmål knyttet til oppdragelse som en gruppe somaliske mødre er opptatt av som migranter i Norge. Dette betyr at jeg vil utforske fenomenet oppdragelse i norsk eller europeisk sammenheng og på grunnlag av denne innsikten vil jeg møte den oppdragelsesvirkeligheten som de somaliske mødrene i fokusgruppen beskriver. Med utgangspunkt i en forståelse av sentrale kvaliteter i norsk/europeisk oppdragelse vil jeg forsøke å identifisere noen sentrale dilemma som de somaliske mødrene opplever og reflekterer over når den oppdragelsen de kjenner fra sin tidligere kultur møter den norske forståelsen av oppdragelse. Jeg ønsker å ta tak i eksistensielle pedagogiske øyeblikk som mødrene selv løfter frem i samtalen, og på den måten få del i mødrenes konkrete opplevelser og deres refleksjoner over disse erfaringene av oppdragelsen av deres egne barn i Norge.

Mitt forskningsspørsmål er ut fra dette:

Hvordan opplever og reflekterer en gruppe somaliske mødre over sentrale dilemma i oppdragelsen av egne barn i møte med norsk oppdragelseskontekst?

Oppbygging av avhandlingen

I innledningskapittelet redegjør jeg for hensikten med studien og bakgrunnen til mitt arbeid. Kapittel 2 er et fortolkende litteratur-review. Denne tilnærmingen bruker jeg for å presentere og drøfte det som allerede er å finne i forskningsfeltet om temaet, og som jeg finner relevant og aktuelt for min studie. Jeg har gjort mange valg når det gjelder hvilke muligheter og avgrensinger jeg ser for valg av metode, og dette sammen med etiske refleksjoner over dilemma og valg, og den konkrete fremgangsmåten jeg har blitt redegjort for i kapittel 3. I kapittel 4 presenteres datamaterialet ved at informantenes tanker om oppdragelse løftes frem og tematiseres på grunnlag av det transkriberte intervjuet. Drøfting av et utvalg fra datamateriale løftes opp i kapittel 5. Jeg har her prøvd å løfte frem dilemma og utfordringer

knyttet til tematikken. I avslutningskapittelet som er kapittel 6, har jeg forsøkt å trekke trådene sammen.

Kapittel 2: Litteratur-review. Den pedagogiske relasjonen som grunnlag for oppdragelsen

Innledning

I dette kapittelet gjør jeg rede for det pedagogiske-filosofiske grunnlaget som jeg bygger min masteravhandling på. Et fortolkende-review blir utført for å få en oversikt over relevant forskning på fagområdet (Hammersley, 2003; Eisenhart, 1998). Review-et er fortolkende på den måten at jeg søker å forstå fenomenet *oppdragelse*, med og utover min egen forforståelse gjennom allerede eksisterende forskning som jeg har valgt ut i tilknytning til fenomenet. Et litteratur-review vil alltid være fortolkende og utvalgt fordi en som forsker leter etter litteratur som kan danne bakgrunn for det forskningsspørsmålet en selv vil utforske. I denne prosessen fortolker jeg altså litteraturen som jeg har valgt ut, og organiserte den inn på ulike måter i min aktuelle sammenheng og med min forforståelse.

Jeg er ikke på utkikk etter «en sannhet» av hva oppdragelse er eller av hvilke fenomen som er sentrale når somaliske mødre oppdrar barna sine i kultur som er ny og i mange sammenhenger fremmed for dem. Det jeg forsøker gjennom reviewet er å utvide min forståelse av fenomenet oppdragelse generelt og særlig de aspektene ved oppdragelse som synes å vedrøre mitt forskningsspørsmål. Jeg forsøker også å plassere min forskning innenfor et eksisterende forskningsområde gjennom å tydeliggjøre mitt ståsted i forhold til fenomenet. Det som er mitt utgangspunkt og ståsted er måten pedagogikk og oppdragelse forstås innenfor den kontinentale pedagogiske tradisjonen. Denne tradisjonen er grunnlaget for min forståelse av fenomenet *oppdragelse* og av rammen for oppdragelsen *den pedagogiske relasjonen* (van Manen, 1993; Sævi, 2007). I tilknytning til den kontinentale pedagogiske tradisjonen eller konstruksjonen, som Biesta (20011) kaller det, har jeg lest og valgt ut litteratur som jeg mener har relevans og aktualitet for fenomenet oppdragelse generelt og de aspektene ved relasjonen mellom voksen og barn som særlig er sentrale for mitt forskningsspørsmål. Jeg har basert reviewet på litteratur fra kjente nåtidige forskere innenfor den kontinentale pedagogiske tradisjonen, som Max van Manen, Tone Sævi, Gert Biesta, og pedagoger og filosofer fra forrige århundre som Eduard Spranger, Ben Spiecker, Martinus Langeveld, Otto F. Bollnow og Knud E. Løgstrup. Jeg måtte gjøre et utvalg ut i fra litteraturen som jeg har lest og mine valg ble gjort etter hva jeg hadde forutsetning for å gjøre og innenfor de begrensede rammene

en masteravhandling har. Andre ville nok kanskje bare delvis valgt ut den sammen litteraturen og ganske sikkert tolket den forskjellig fra det jeg har gjort.

I dette kapittelet begynner jeg med å utforske oppdragelse som et fenomen deretter utforskes den pedagogiske relasjonen og de aspektene ved oppdragelse som er særlig aktuelle for forskningsspørsmålet mitt, slik jeg tolker det. Fenomenene som jeg går inn i dette kapittelet er hovedsakelig makt, autoritet, kjærlighet. Disse fenomenene er valgt ut fordi jeg har en fornemmelse om at de største forskjellene i både kulturen og oppdragelsen finnes i makt, autoritet og kjærlighet fenomenene derfor vil jeg tro at det er her mødrene møter på de største utfordringene i oppdragelsen i de nye og ukjente samfunnet.

Oppdragelse som et fenomen

Fordi pedagogikk handler om både oppdragelse og undervisning (Wivestad, 2013), og jeg i denne avhandlingen har fokus på oppdragelse, vil jeg i litteratur-reviewet innledningsvis forsøke å peke på hva som karakteriserer oppdragelse som pedagogisk fenomen. Oppdragelse er slik Grue-Sørensen (1975) beskriver:

Påvirkning af børn, og unge til det formål at danne og præge dem på en bestemt måde, bibringe dem en vis opførsel, visse karaktertræk, en vis dygtighed, kundskaber, færdigheder, indstillinger og vurderinger, sindelag og livsholdning, kort sagt alle de egenskaber, som anses for nødvendige og ønskelige for det liv, de skal leve (1975:245).

Oppdragelses-fenomenet danner utgangspunkt for substantivet *paideia*, og Wivestad (2013) sier at «[p]aideia er et substantiv som er avledet av verbet *paideuein*, «å oppdra barn». *Paideia* kan bety barndom, og ordet brukes i sammenstilling med *paidia*, som betyr «lek» (2013:216). Videre på samme side sier han at «[s]ubstantivet *paideia* [kan] både betegne det som foregår (handlingen, det å oppdra) og noe som barnet gjennom denne handlingen har fått del i (oppdragelse eller dannelse)». Forståelsen av fenomenet oppdragelse i denne kontekst innebærer dermed å presentere en livsform for barn, og den voksne gjør dette ved å leve sammen med barnet (2013:213). Den voksne blir på denne måten et forbildet i møte med barn. Den voksne gir kjærlighetens gave videre til barnet, sier Wivestad (2013), og kjærligheten gis til barnet uten noen betingelser. Den gis til barnet fordi det er han eller hun som trenger kjærlighetens gave mest. Wivestad (2013) viser til et bilde av «Maria og barnet» der de befinner seg i en kirke. Han skriver:

[i] kirkerommet er det de som ser på oss, ikke vi på dem. Deres blikk utfordrer oss til å bli klar over at livet er en gave – gitt i kjærlighet til alle mennesker, en gave vi mottar hver dag helt uførtjent. Vi kan ikke gjøre oss fottjent til å ta imot den. Dette stiller alle mennesker – barn og voksne, fattige og rike, snille og slemme – på lik linje (2013:213).

Oppdragelse i denne avhandlingen handler først og fremst om forholdet mellom mor og barn. Dette forholdet består av en relasjon, i kontinental pedagogikk kalt den pedagogiske relasjonen, som for barnet er annerledes enn andre forhold han eller hun har opp gjennom livet. Grunnen til at den er så viktig er at et barn trenger kontakt, omsorg og kjærlighet, og er avhengig av å ha en voksen til å hjelpe seg til å vokse opp først og fremst, men også til å bli det han eller hun kan eller ønsker å bli. I dette spesielle forholdet mellom barnet og mor kan mor gi hele seg selv til sitt barn, og det er nettopp her mor ser sitt barn og kan møte barnet i det som måtte skje i livet. Oppdragelsen kan ses på som en reise gjennom første del av livet som er ukjent for barnet, og barnet støtter seg til mor som gjør verden til en forståelig verden. På slutten av reisen, når barnet kan ta ansvar for seg selv og andre, har barnet fått mange inntrykk og påvirkninger av mor (og far), slik at barnet på «slutten» når alt er tydeligere og hun eller han klarer å stå på egne ben, kan ta ansvar for sitt liv selv. Det er nettopp derfor en kan si at oppdragelse er en form for dannelse der barnet etter hvert blir stadig mer selvstendig. Mor deler sin erfaring om omverden og livet med barnet. Hun blir en veiviser for barnet sitt.

Den voksne i den pedagogiske relasjonen er altså i det daglige til stede når barnet trenger det og trekker seg vekk når det er det barnet trenger. Den voksne kjenner sitt barn, både hans eller hennes svake sider, men også de sterke sidene. I en pedagogiske relasjon er den voksne og barnet grunnleggende trygge på hverandre og barnet støtter seg til den voksne. Han eller hun trenger den voksne ved sin side. Den voksnes oppgave i forhold til barnet er å hjelpe barnet til å bli selvstendig slik at barnet klarer seg selv uten hjelp fra andre i framtiden (Langeveld, 1975), og til å ta ansvar for seg selv og andre og den verden vi lever i. Veien mot voksenhet består av å gi barnet støtte og omsorg, og den voksne handler på vegne av barnet til han eller hun klarer å stå alene (van Manen, 1993:85). Oppdragelsen, som altså er utgangspunktet for avhandlingen, bygger på en forståelse av at barn er et subjekt som ikke klarer å ta vare på seg selv og derfor er sårbart og avhengig av den voksne. Arendt (1961) sier at:

Utdannere står i en relasjon til de unge som representanter for en verden de må ta ansvar for, selv om de ikke har frambrakt den, og selv om de, åpent eller i hemmelighet, skulle ønsket at den var annerledes enn den er. Dette ansvaret er ikke påtvunget utdannerne på noen tilfeldig måte. Det er implisitt i det faktum at de unge blir introdusert av de voksne

til en verden i en kontinuerlig forandring. Enhver som nekter å påta seg et delansvar for verden, burde ikke ha barn og må ikke få anledning til å delta i utdanningen av dem. Lærerens kvalifikasjon ligger i å kjenne verden og å være i stand til å innvie andre i den: lærerens autoritet er grunnlaget i hans eller hennes aksept av ansvar for den verden (Arendt, 1961, sitert i Foros og Vetlesen, 2012:25).

I dette tilfellet referer Arendt (1961) til «utdannere» eller lærere, men sitatet kan også relateres til voksne med oppdragelsesansvar, mener jeg. Det Arendt (1961) sier her er at voksne med oppdragelsesansvar er representanter for en verden som han eller hun må stå til ansvar for. Vi lever i en verden som vi kan mislike eller like. Uansett er vi ansvarlige for den, fordi vi lever i den, og i møte med barn er vi representanter for den. Dette kan kanskje dras tilbake til mine informanter. De lever i en ny verden som er delvis ukjent for dem og skal stå til ansvar for en verden de selv kjenner lite. Dette i seg selv byr på utfordringer. En kan gjerne tenke at det ukjente er noe som vil forsvinne med tiden jo lenger mødrene er i Norge. Men utfordringene er til stede hele veien, og det kan faktisk til og med i materialet mitt virke som at utfordringene og dilemmaene kommer tydeligere frem jo eldre barna blir. Som Arendt (1961) sier i sitatet over er den voksnes kvalifikasjon å kjenne verden og å være i stand til å invitere barn inn i denne verden. Bare her, i lys av dette, kan en se eller kanskje til og med forstå at utfordringene mødrene i en migrasjonsprosess har med seg, alltid vil kunne være annerledes enn andre norskfødte mødre opplever. Det er derfor naturlig å tenke at forholdet mellom mor og barn, som drøftes i denne avhandlingen, vil være annerledes enn andre mor-barn relasjoner. Det som er positivt er at mødrene og barna i utgangspunktet har et forhold som kan virke positivt på barnet fordi forholdet mellom barnet og moren er bygget på kjærlighet og omsorg. Men en utfordring kan være at barna ikke alltid føler at de kan gå til sine foreldre med alt fordi de opplever at foreldrene ikke helt klarer å forstå dem slik de ønsker og håper. Dette kan selvsagt flere kjenne seg igjen i når vi lever i en verden som stadig er i forandring og foreldrene føler at de ikke helt klarer å følge denne verden like fort som sine barn. Men jeg vil tro at opplevelsen foreldrene føler når det gjelder å ikke strekke helt til er enda tydeligere for innvandrer-mødre.

Den pedagogiske relasjonen - en forutsetning for oppdragelse

Sævi beskriver den pedagogiske relasjonen som «en uoppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning» (2007:108). Nohl (1975) som Spiecker viser til i artikkelen «the pedagogical relationship»

forklarer den pedagogiske relasjonen som «the loving relationship of a mature person with a 'developing' person, entered into for the sake of the child so that he can discover his own life and form» (Nohl, 1975, i Spiecker, 1984: 204).

Den pedagogiske relasjonen slik som Nohl (1975) beskriver handler altså om en relasjon som er annerledes enn alle andre relasjoner som vi kjenner til. Den er annerledes enn en voksen - voksen relasjon, også annerledes enn relasjoner barn har seg imellom. Den pedagogiske relasjonen kan derfor beskrives som *spesiell*, den er særegen på grunn av det pedagogiske som ligger til grunn i relasjonen og er basert på en ren «godhet». Relasjonen handler altså om den voksnes gode intensjonen i møte med barnet. Når Nohl (1975) beskriver relasjonen som «[a][...] loving relationship», forstår jeg det slik at vi som voksne i møte med barn i den pedagogiske relasjonen må møte barnet med åpenhet, vi skaper en relasjon som er trygg sammen med barnet, våre egne ønsker og egne intensjoner vil ikke ha en plass i denne relasjonen. Den voksne trer inn i relasjonen for barnet og dermed på vegne av barnet. Når den voksne går inn i relasjonen må den voksne være i stand til å gi hele seg til barnet for barnets skyld. For at dette skal være mulig er det naturlig å måtte tenke at relasjonen krever noe av den voksne. For at den voksne skal kunne gi hele seg må han/hun føle noe. Van Manen (1993) sier at «[e]n må ha et visst forhold til et barn før en kan føle seg pedagogisk involvert og ansvarlig» (1993:19). Det er kanskje derfor en kan si at den pedagogisk kjærligheten bør ha morskjærlighet som et holdepunkt. Med dette menes at den kjærligheten mor har til sitt barn kommer fra barmhjertighet og vil alltid være «god», denne godheten som vi nå er inne på vil også være en naturlig del av den pedagogiske relasjonen, dette er en form for kjærlighet som bygger på respekt, den skaper trygghet og omsorg. Disse pedagogiske kvalitetene må være til stede for at det skal være mulig å ha en pedagogisk relasjon.

Hvordan vi som voksne opptrer overfor barn vil altså alltid ha noe å si for den pedagogiske relasjonen. I den pedagogiske relasjonen er det ikke rom for autoritære voksne, det er heller ikke en relasjon som er åpen for kontrollerende handlinger. Den voksne i den pedagogiske relasjonen opptrer slik at det er til det beste for barna, og bedømmer «det gode» ved bruk av erfaringer om det gode. Sævi (2013) sier at den pedagogiske relasjonen har et «[...] åpen, tomt, ikke-planlagt potensial som gjør at den voksnes plan for relasjonen kan nullstilles dersom det er behov for det. På den måten kan barnets muligheter for overskridelse av det etablerte og konvensjonelle bli en reell mulighet» (2013:238). Relasjonen er åpen for det uvisse, den er full av muligheter som gjør at den er spontan og den styres etter barnets behov.

Den voksne og barnet er sammen på en spesiell måte, de er sammen i en samhandlende enhet som utgjør en relasjon som er den pedagogiske relasjonen (van Manen, 1993:68). Van Manen (1993) sier at «[d]en respekt, kjærlighet og hengivenhet som fins mellom den voksne og barnet, finner med andre ord sin mening i deres egen glede og tilfredsstillelse over å være sammen i øyeblikket, ikke i de framtidige goder som kan komme ut av samværet» (1993:69). Det er derfor vi kan føle oss i livsvarig gjeld til for eksempel foreldre.

Den voksne i relasjonen må være taktfull sier Sævi (2007). Termen «takt» kommer fra gresk *tactus* og kan oversettes til «å berøre» eller å ha effekt på noen (Sævi, 2007:117). Den voksne i relasjonen må altså være i stand til å berøre barnet, den voksne må aktivt og tydelig uttrykke omsorg overfor barnet. Takt handler om en måte å forholde seg til den andre men det handler også om hvordan vi handler. Sævi (2007), sier at takt eller taktfullhet handler om å være sensitiv, som fordrer finfølelse og omtenkksomhet overfor den andre (2007:117). Van Manen (1993), beskriver takt som den voksnes «evne til å fornemme hva barnet trenger, og hvilken muligheter det har» (154). Som voksne må vi i møte med barn være sensitive og vise omsorg for barnet. Ansvaret ligger alltid hos den voksne og i relasjonen vil ansvaret til den voksne være å hjelpe barnet med å forstå «livet selv», slik som Nohl (1975) sa overfor, det er gjennom denne hjelpen barnet kan oppdage sitt liv og sine muligheter. Det er her vi møter barnet, får mulighet til å se barnet, kan forstå barnet, lære barnet, det er nettopp her barnet får mulighet til å utvikle seg og kan i relasjonen etterstrebe etter å skape mening med livet med den voksne ved sin side. Det er også i den pedagogiske relasjonen den voksne får mulighet til å beskytte barnet mot sårbare områder og være der for barnet på barnets premisser. Det er derfor en kan si at den pedagogiske relasjonen er en forutsetning for oppdragelse, fordi det er i relasjonen barnet «oppdras». Relasjonen i seg selv er rettet mot barnets liv og fremtid, den er rettet mot nået, men også mot det som kan skje i fremtiden. Den pedagogiske relasjonen har et dobbelt siktemål sier van Manen (1993), den voksne bryr seg om barnet som det er og verdsetter barnet for det han/hun er, på den andre siden bryr den voksne seg om det barnet kan bli i fremtiden.

Makt

Makt har visse føringer om regler. Regler er noe vi lærer oss, og livet generelt handler i stor grad om å lære. «Vi lærer noe nytt hele tiden», er noe vi ofte sier. Noe av denne læringen er konkret og fastsatt. På samme måte er regler i noen tilfeller noe en må lære i visse

sammenhenger, mens andre regler lærer vi gjennom å prøve oss frem. De førstnevnte er det vi kan kalle for forhånds-regler, a priori-regler. Regler vi lærer gjennom erfaring er det Løgstrup (1993) kaller for «de opportune regler» (1993:137). Selv om makt innebærer regler, kan den også stå på egen hånd og bli til en makt for maktens skyld (Løgstrup, 1993:142). Men makt vil ikke nødvendigvis være positiv. Spesielt i møte mellom mennesker kan makten føre til mye smerte, særlig i relasjon med mennesker som er relativt svakere enn deg selv. Når makten står på egne ben vil det si at det er i selve «oppgaven» at forhåndsreglene for maktutøvelsen ligger. Hvis vi tar vekk de fastbestemte reglene kan makten gjøre skade, før selve «læringen» oppstår. Vi kan ikke bare vurdere det som har skjedd i etterkant. De opportune regler alene i maktutøvelsen holder ikke. Som levende vesener trenger vi noen faste føringer i møte med maktutøvelse, slik at vi da kan unngå undertrykkelse og utbrytning som makten alene kan føre til (Løgstrup, 1993:142). Makten skjer alltid i relasjon til noe eller noen. Enten utøves makt for å nå et mål og man velger egen interesse framfor noe annet, eller at maktutøvelsen skjer mot andres interesse. Når vi i relasjon med barn utøver makt uten å tenke på barnets beste, vil faren for undertrykkelse være stor, på grunn av barns sårbarhet. I det asymmetriske forholdet mellom en voksen og et barn ligger det autoritet, og det er i tilknytning til autoriteten vi finner makt og maktutøvelse.

Som voksen og autoritet har vi et ansvar for hvordan vi bruker vår makt. Vår makt har betydning for i hvilken grad barn kan oppfylle sine muligheter. Den voksne vil i relasjon til barn vanligvis automatisk ta et ansvar som gir ham eller henne autoritet. Det ansvaret vi har som autoritet over barn krever visse føringer, og disse føringene er noe som må læres. Når jeg hevder at det må læres noe, mener jeg at en som voksen må lære å kjenne den andres «smerte». Alle mennesker har «smerte», og en kan ikke bare se veien mot et mål, uten å se menneskene en møter på denne veien. For å forstå den andres smerte må vi stå den andre nær, og som foreldre vil det si at en som voksen må være til stede for barn, det er først da vi får mulighet til å kunne oppdage barnets lidelse, og som voksen kan vi da la oss selv involvere i barnets smerte, deretter la smerten bli en del av vår smerte (van Manen, 1993:3). For at dette skal kunne være mulig må den voksne være oppmerksom på det som skjer i øyeblikket. En må som voksen ha evnen til å lytte til den andre, se og føle den andres nærvær, for det er bare da den andre kan oppdages, og det er da vi får mulighet til å møte det ubevisste i situasjoner.

Å føle den andres smerte

Van Manen (1999) bruker i artikkelen «The pathic nature of inquiry and nursing» begrepet «pathic» når han referer til innlevelse i den andres smerte. Han beskriver fenomenet som en

menneskelig innlevelse av den andres «suffer», altså den andres lidelse og smerte. Som voksen vil det å ha en «pathic knowledge» og en «pathic touch» innebære en type omsorg som består av kjærlighet som gjør at den voksne ser og kan føle barnets smerte. Som menneskelige vesener har vi en indre drivkraft, og følelsene som utløses er noe som ligger i hjertet hos den voksne som gjør at en klarer å «se» barnet på omsorgsfull måte. Denne medfølelsen og innlevelsen som ordet «pathic» innebærer gjør det på en måte mulig for oss som voksne å hjelpe barnet til å gjenforenes med sin egen kropp igjen (van Manen, 1999:13). Det er en kraft som den voksne innlevelse kan ha. For eksempel dersom barnet slår seg og har en fysisk smerte vil trøst og omsorg kunne hjelpe barnet å gjenvinne likevekten ved å fornemme kroppen sin som «helet» igjen gjennom sorgen. I øyeblikkets behov vil det å trøste og å vise omsorg for et barn i nød gi barnet et håp, det kan til og med i noen sammenhenger ha en evne som gjør livet levelig igjen (van Manen, 1999:13). Makten som en også kan kalle det som den voksne har i en «pathic-orientert» holdning, er basert på kjærlighet. Den voksne er til stede og har barnet i fokus. Situasjonen er basert på den voksnes moralske evne til å se og føle et barn ved hjelp av omsorg. Den voksne som gir respons på et barns interesser og spørsmål, kan føle seg motivert til å gjøre noe, og til å hjelpe eller understøtte barnet (van Manen, 1993:66). Den voksne drives til å handle ut fra en fornemmelse om ansvar som følger med opplevelsen av autoritet. Den voksne som er orientert mot barnets sårbarhet kan kjenne at den virkelige autoritet i denne situasjonen hviler hos barnet, ikke hos den voksne. Vi kan si at barnets nærvær konfronterer den voksne med et krav om pedagogisk ansvarsbevissthet (van Manen, 1993:66).

Vi kjenner alle følelsen av det å bli rørt ved. I tilfeller hvor en blir rørt ved med en hånd kan vi kjenne håndflaten møte vår hud. Vi kjenner den andre, men vi føler oss selv også (van Manen, 1999:10). Følelsen av det å bli *rørt ved*, av en hånd gjør at vi faktisk føler oss selv. Håndflaten til den andre gjør at en kjenner seg selv gjennom egen hud. For å se det fra en annen side vil det å bli emosjonelt rørt av noe være en annen type følelse. Det er noe utenfor oss selv som rører oss personlig innvendig, men her er vi ikke ett med oss selv på samme måte, og vi kjenner ikke oss selv fysisk. Dette er dualistisk på den måten at det vi blir kjent med det som er utenfor og gjennom følelsen av å bli rørt, blir vi oppmerksom på oss selv sammen med den eller det som rører oss (van Manen, 1999:10). Van Manen sier:

Touch is perhaps the most fundamental feature of human experience that lets us explore, discover and know the world and ourselves in a perceptually unique manner.

Touching is finding something tactile, the touch of our hand lets us explore the materiality of the world around us (1999:10).

Det å kjenne at den andre bryr seg vet vi alle er en følelse som kjennes «godt», på samme måte som denne kjennes det trygt å føle en hånd som gir oss varme og omsorg (van Manen, 1999:12). Som voksne har vi evnen til å svare på barns komplekse emosjonelle følelser ved å være tilstedte i øyeblikket og vise omtanke omfavnet av kjærlighet. Omsorgen vi da gir når vi ser et barn i smerte er noe som utløses innenfra hos den voksne. Den voksne har vanligvis et ønske om å hjelpe barnet ved å prøve å ta vekk smerten barnet føler. Den voksne involverer seg «pathic» ved å føle barnets smerte (ikke som barnet selv, selvfølgelig), men likevel kan den voksne til tider ha det så vondt at en ønsker å frigjøres fra denne smerten. Følelsen den voksne har viser paradoksalt nok at barnets svakhet på en måte er blitt forvandlet til «styrke». På en måte kan en si at i pedagogiske situasjoner har barnet en type makt overfor den voksne (van Manen, 1993:66). I vanskelige situasjoner har makten som ligger hos voksne evne til å bidra til forståelsen av oss selv i den vanskelige situasjonen i møte med den andre (van Manen, 1999:13). En kan kanskje si at den voksne i møte med barn ser sin egen makt og barnets sårbarhet og hjelpeløshet i sammenheng. Den voksne ser at hun eller han har makt til å ivareta eller ikke, og at barnet er avhengig av det valget den voksne gjør i forhold til hvordan hun eller han vil bruke sin makt. Den voksne kan la den autoriteten som ligger i barnets hjelpeløshet overta for sin egen makt og møte barnet på en «pathic» og omsorgsfull måte. Men den voksne kan også overse barnets hjelpeløshet og la være å se barnets lidelse og svakhet. Da vil situasjonen ikke være pedagogisk, men orientert mot den voksnes behov og formål. Van Manen (1993), skiller mellom pedagogiske situasjoner, pedagogiske relasjoner og pedagogiske øyeblikk. Pedagogiske situasjoner er situasjoner der det er mulighet for pedagogiske handlinger, men situasjoner er ikke nødvendigvis pedagogiske. Pedagogiske relasjoner er rammen for pedagogiske handlinger. Pedagogiske øyeblikk er øyeblikk der den voksne handler pedagogisk i møte med et barn. Å handle pedagogisk er å møte barnet på en måte som hjelper frem det gode for og i barnet nå og på lengre sikt (van Manen, 1993:67).

Fokusere på «feilen»

Videre i artikkelen er van Manen (1999) inne på begrepet, «gnostic» som kan forstås som det motsatte av «pathic». Hensikten med (dia)-«gnostic» er å finne ut av det som er galt, om noe ikke stemmer for å kunne rette opp i feilen. Ordet «diagnose» betyr «to know thoroughly», ved å se gjennom kroppen (van Manen, 1999:8). Ordet «diagnose» stammer fra det greske ordet «gnostikos», som betyr; «en som vet» (van Manen, 1999:9). Ved denne orienteringen

kan det se ut til at en skaper et skille mellom seg selv og kroppen, det vil si at en ser på kroppen som en medisinsk mulighet som kan rettes og fikses. En mulig fare ved å ha en gnostisk orientering til barn, er at den voksne blant annet kan låses av det som oppleves som galt og kan dermed ødelegge eller forhindre andre mulighetene fra å vokse. Den voksne kan ikke alltid frata barnet smerten fysisk, men den voksne kan være der for et barn ved å gi barnet støtte og omsorg når det trengs. Et fokus på «feilen», kan oppleves som negativt for et barn fordi den voksne gjerne vil hjelpe ved å rette opp i feilen, men et slik fokus kan gjøre mere skade enn godt. Å finne «feilen» kan da bli viktigere enn noe annet, som kan føre til at et barn mister mye av friheten til å kunne «få være og bli» uten at det hun eller han er og kan bli er formet på forhånd. For å prøve å gi et eksempel på hva jeg mener med dette skal jeg fortelle om en liten episode der to foreldre fikk beskjed at deres datter hadde mistet synet.

Legene forteller mor og far hva som skjedde under operasjonen. De blir fortalt at de ikke klarte å redde synet til datteren. Å bli fortalt at ditt barn aldri vil kunne se igjen, kan være vanskelig for foreldre å akseptere. Foreldrene bestemmer seg for ikke å gi opp på sin datter. «Det kan ikke stemme at vår datter aldri vil kunne se igjen», sa mor. Foreldrene oppsøker ulike leger i håp om å finne en mulighet slik at det barnet kan få synet tilbake. Flere operasjoner blir gjort på barnet, men synet er fortsatt vekk.

Foreldrene i eksemplet sier at de ikke ønsker å gi opp og at de har «håp» om å kunne rette opp feilen. Spørsmålet jeg da stiller er hvor blir det av barnet i denne situasjonen? Tanken til foreldrene er at de ønsker å hjelpe deres datter. De ønsker å gi henne synet tilbake. Men om en ser på ordet «håp», som ifølge van Manen (1993:63) kan se ut til å innebære en måte å føle på, så handler da altså håp om å være til stede for barn. I eksemplet kan det se ut til at barnets personlige «jeg» kanskje er blitt glemt? Barnet kan kanskje både kjenne og føle at den voksne prøver og prøver, men forstår gjerne ikke helt hva foregår. Hva er galt med meg, vil nok være et naturlig spørsmål for et barn å stille seg selv i en slik situasjon. Dette kan både være en belastning for et barn, og det kan føre til at et barn føler seg ufullkommen. Å ha et fokus på diagnosen kan gjøre det vanskelig å oppdage og verdsette det unike og hele barnet, sier Sævi (2007:110). Hva er det et barn trenger i en slik situasjon? I denne vanskelige perioden trenger kanskje barnet «pathic» omsorg og støtte mer enn noe annet.

Bekymring i oppdragelsen

Som foreldre eller som voksne med et ansvar for et barn kan en til tider kjenne på bekymring. Denne bekymringen er det aktive leddet i foreldrenes oppmerksomhet (van Manen, 2002:266). Barn kan ikke forsvare seg mot misbruk av maktutøvelse. Det gjør at et barn er

sårbart og som voksne vil ansvaret vi har for det sårbare barnet til tider lede oss til en bekymring. Det å bekymre seg over et barn kan ses på som et åndelig lim som holder foreldre knyttet til barnet (van Manen, 2002:267). Van Manen (2002) kaller dette «care-as-worry», og han sammenligner omsorg med bekymring. På en måte sier han, omsorg for barn er som en kronisk sykdom som aldri lar seg helbrede. I situasjoner som blant annet hendelsen jeg viste i eksemplet over kan det være svært utfordrende for foreldre «å svare barnet» fordi foreldrene er selv besatt av en «sykdom», nemlig bekymringen for barnet (van Manen, 2002:267). Hvis en ser på ordet «care», som van Manen (2002) referer til, vil det tilsvarende ordet på norsk være «omsorg». Vi assosierer «care» og «omsorg» med noe godt. Men fenomenene innebærer også «bekymring» som kan føles som en type sorg som kan være tung å bære. Deler vi ordet i to «om»-«sorg», kan vi også se at ordet har relasjon til en type sorg. Foreldrene som ser barnet «om-sorgsfullt» synes å være kjærlig, men også i en viss forstand bekymret (van Manen, 2002:267). Som foreldre viser en også omsorg ved å bry seg om barnets egenomsorg, om barnet bryr seg om seg selv og egen velferd. Bekymringen til foreldre handler da om barnet tar godt vare på sin sjel og kropp. Denne omtanken er ikke grunnlaget i plikten i det er å være foreldre, men det er av en moralsk følelse av omsorg som har en patisk bekymring for barnet i seg. Den voksne kan ikke annet enn å være opptatt av den andres omsorg for seg selv (van Manen, 2002:270). Van Manen sier «the source for understanding this self-care lies in the care for the other» (2002:270). Det er slik barn lærer å forstå omsorg. Altså ved at den voksne viser omsorg i form av bekymring, lærer barnet at omsorg handler om å ha omtanke og kjærlighet for den andre.

Makt i alle relasjoner

Det er ikke alltid vi vet når og hvordan makten brukes, og i en gitt situasjon kan det være vanskelig å måtte ta et valg. Særlig er det vanskelig å ta et valg som er det riktige valget. Kunnskapen og evnen til innlevelse som vi har med oss hjelper oss med å vurdere våre valgmuligheter. Vi velger ut i fra det som kjennes riktig og ut fra vår kunnskap om saken. I noen tilfeller vil valget ikke egentlig være et valg, da vi ikke kjenner til andre muligheter. Da kan kanskje også makten til å velge føles som en forpliktelse, noe en må gjøre selv om en gjerne ikke vil (Løgstrup, 1993:142). Det hender også at den voksne misbruker sin makt som autoritet ved å frata barnet friheten til selv å kunne ta et valg, og til å få rom til å vurdere selv. Barn skal også få mulighet til å ta egne valg, denne muligheten er en form for frihet som den voksnes makt kan stå i fare for å ta vekk. I alle relasjoner finnes det muligheter, og i relasjonen mellom en voksen og et barn er det rom for å kunne gi motstand. Det å gi

motstand, vil innebære, «egen vilje» til å utøve mulighetene som finnes i relasjonen, enten en som voksen misbruker mulighetene til eget beste eller ikke. Disse mulighetene som finnes i relasjonen mellom voksen og barn er også en type makt. Vår tilværelse er aldri tom for andre mennesker, sier Løgstrup (1993). Vi kan ikke leve uten andre mennesker. Vi er avhengige av andre, og vi er avhengige av hverandre. Det er en gjensidig avhengighet til stede i menneskelige relasjoner, og denne gjensidige avhengigheten kaller Løgstrup «interdependens» (1991). Avhengigheten gjør av vi ikke kan unngå makt. Vi er i relasjoner med andre mennesker. Uten andre og relasjonene vi har, ville vi aldri ha blitt til, og vi kunne heller ikke handle fritt og utøve vår vilje uten relasjon til andre. Med andre ord vil det si at det er makt i alle menneskelige relasjoner. Også i selvrealisering finner vi uttrykk for makt. En kan ikke skille selvrealisering fra maktutførelse, sier Løgstrup (1993:144). Makt er et fenomen som kan være vanskelig å oppdage til tider, men den er der, og den er «allestedsnærværende». Den andres svakhet kan motivere oss til å misbruke makten vi har, uten at vi selv vet det, men som van Manen (1999) viste oss over kan også den andres svakhet få oss til å ta ansvar for hvordan vi utøver makt, ved at vi lar den andres svakhet få autoritet over oss. Maktutøvelse kan både utføres intensjonelt og ubevisst, men det vil ikke av den grunn si at makt alltid er ond. «Magtgleden holdes i skak af interessen i saken og opgaven» sier Løgstrup (1993:142).

Makt kan altså brukes godt, men også ondt, det er noe vi må være oppmerksom på fordi vi ikke kan unngå den. Den voksne vil automatisk i relasjon med barn ha makt, og faren for misbruk i denne relasjonen vil være stor fordi maktforholdet i en asymmetrisk relasjon mellom voksen og barn alltid vil være ulikt og forbli ulikt uansett hvor mye den voksne forsøker å gjøre forholdet symmetrisk. Makt kan være svært kompliserende og til tider kan det være vanskelig for den voksne å vite når den er utøvd feil mot et barn. En kan gjennom refleksjon over situasjoner innse i etterkant at makten ble for sterk eller til og med misbrukt, selv om intensjonen gjerne var ment god fra den voksnes side. Vi trenger makt, og som voksne vil makt i relasjon til barn være uunngåelig fordi ansvaret den voksne har overfor et barn alltid innebærer autoritet og makt i et asymmetrisk forhold. Det er derfor viktig å tenke over hvilke konsekvenser makt har for forholdet mellom voksen og barn. Den voksnes ansvar i forhold til sin egen makt er først og fremst å være oppmerksom på hva makten innebærer i møte med barnet. Det er viktig å reflektere over og være oppmerksom på at den voksnes utøvelse av makt kan være alvorlig skadelig for barn, den voksne må vise en ydmykhet overfor det moralske ansvaret en har for den sårbare andre slik at den voksne med makt ikke

misbruker makten som finnes i ansvaret. På grunn av det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn som viser oss at voksne og barn er ulike, og nettopp på grunn av denne forskjellen er barn avhengige av at den voksne utøver sin autoritet på en pedagogisk god måte. Van Manen (1993) kaller dette for en moralsk tjeneste som barn pålegger den voksne. Barn autoriserer den voksne til å ta ansvar for deres person og liv. Som foreldre handler vi på vegne av barn og det er gjennom det moralske ansvaret og den gode intensjonen den voksne har for deres oppvekst og velferd til at barn lærer autoritet (van Manen, 1993:65). Å være autoritet er basert på kjærlighet og hengivenhet fra barnets side, og på barnets egen internaliserte sanksjon. Autoritet er ikke basert på makt.

Men hva vil det egentlig si å være autoritet i møte med barn? Som autoritet setter den voksne grenser og regler for barn, men den voksne er i dette også til stede for barn og hjelper barnet når det trenger hjelp til å gi mening i uforståelige situasjoner. Makt slik som det blir brukt her vil si å være autoritet, men å ha en pedagogisk intensjon som fokus. Å være autoritet vil ikke si å handle på vegne av den voksne makt. Det er en tydelig forskjell på det å ha makt som autoritet og det å misbruke makten og å la makten stå alene for å tjene sitt eget formål. Den voksne som autoritet med makt vil ikke bruke makten som finnes i relasjonen med barn for å oppnå noe etter eget ønske, men den voksne vil derimot være til stede for barnet og å la barnet finne seg selv, slik at barnet får mulighet til å realisere sine iboende egenskaper og muligheter. Som autoritet vil den voksne være en støttespiller for et barn, en som gir omsorg og veileder barnet ut fra pedagogiske intensjoner. Når den voksne tar reflekterte beslutninger om hva som er til det gode og ikke til det gode for et barn spiller pedagogiske intensjoner alltid inn (van Manen, 1993:22). Van Manen (1993) sier videre at den pedagogiske intensjon er et uttrykk for den grunnleggende erfaring det er å møte barnet som et annet menneske som har blitt en del av vårt liv og som har omformet vårt liv (1993:19). Barnet har også intensjoner, van Manen (1993) sier at disse danner grunnlag for den voksnes engasjement i barnets personlige utvikling (1993:18). Barnets intensjoner kommer til uttrykk i hvordan barnet er som person, og hvordan det forholder seg til omgivelsene (1993:19). Som voksen må vi ta barnets intensjon i betraktning.

Hva er forskjellen mellom makt og autoritet?

Makt kan se ut til å være noe likt begrepet «innflytelse». Som voksen har vi innflytelse på barn og som autoritet kan vi påvirke barn dersom forholdet er basert på kjærlighet. Det å være

autoritet vil si at en kan ha en pedagogisk innflytelse på barn (van Manen, 1993:64). Men relasjonen mellom den voksnes autoritet og et barn kan ikke være basert på makt, sier van Manen (1993:64). Det vil si at selv om voksne og autoriteter automatisk har makt, bygges ikke relasjonen på makt som innflytelse. Makten må ses i lys av begge parters frihet og relasjonen mellom dem må bestå av åpenhet og tillit. Å være autoritet er basert på tillit, og tilliten utvikler seg i omsorgsfulle forhold som er varige og forpliktende, og autoriteten godtas av barnet fordi den er bygget på kjærlighet og omsorg (Sævi, 2007:115). Barnet lærer at den voksne er autoritet gjennom erfaring med at den voksne er til stede, både når det går galt og når barnet gjør noe fint. Et barn forstår ofte at den voksne har deres beste som intensjon, dersom den voksne har det. I en pedagogisk relasjon vil den voksne kunne vise autoritet samtidig som hun eller han har en sterk intuisjon for hva som vil være godt for barnet nå og i fremtiden (Sævi, 2007:115). Det er da den voksne kan påvirke barnet på en slik måte som åpner barnets sinn (Sævi, 2007:115). Verken pedagogisk autoritet eller intuisjon er teoretiske begrep som anvendes generelt i møte med barn for å få dem til å handle som en vil. Da er verken autoriteten eller intuisjonen lenger pedagogiske. For at den voksnes autoritet og intuisjon skal være pedagogiske må de være knyttet til den konkrete situasjonen og relasjonen med det unike barnet, og ikke tjene andre formål enn det å gjøre det gode for barnet både nå og på lengre sikt.

Pedagogisk kjærlighet

«At home in our soul, we become more at home with each other» (Palmer i Sævi & Eilifsen, 2008:10). Kjærlighet for den andre er ubetinget, den er åpenhet og innebærer interesse for den andre. Kjærlighet kan føles som et driv, en nysgjerrighet som fører til at en ønsker å vite mer om den andre, lære mer om den andres personlige jeg. Kjærligheten vi har for den andre, i dette tilfellet et barn, gjør at vi føler at vi ser på ham eller henne som ingen andre gjør.

Spranger sier: «Parental love is the gift of a nature» (1958:537). Kjærligheten for akkurat dette barnet kan oppleves som et følelsesmessig bånd som er annerledes og sterkere enn alle andre bånd. Den kjærlighet som finnes mellom mor og barn har i seg en spontanitet som også innebærer avhengighet (Løgstrup, 1991). Barn er sårbare små mennesker og er avhengig av en omsorgsfull voksen i livet sitt for selv en dag å bli en selvstendig og uavhengig voksen. Barn vil noe for seg selv og sin framtid (Mollenhauer, 2006:21). Det å ha håp og ønsker for seg selv ligger i barnets natur. Det er imidlertid den voksne sin oppgave og i pedagogisk

sammenheng, et ønske fra den voksne sitt ståsted om å være veiviser for barnet i prosessen mot barnets «menneskeligjøring» (Sævi, 2007). Barnet og den voksne er gjensidig avhengig av hverandre, en gjensidig avhengigheten som Løgstrup (1991) omtaler som «interdependens». Relasjonen mellom det sårbare barnet og den voksne er kanskje bygget på en gjensidig avhengighet av hverandre, men relasjonen er likevel et asymmetrisk forhold og det må derfor være slik at det er den voksne som må ta det pedagogiske ansvaret for forholdet mellom dem.

Kjærlighet kan ikke måles i handling eller resultat, og vi kan heller ikke alltid lene oss på menneskelig instinkt alene. Spranger (1958) viser oss en annen side ved dette når han bruker rikdom som et eksempel. Han sier:

[t]he former have more "wealth" at their disposal, yet he who has this wealth may nonetheless still be in the dark about how to use it, about standards, aims and the right means to achieve them. A mother cannot draw on her instincts for all that is necessary for this development» (1958:537).

Vi kan ikke alltid vite hva det riktige er å gjøre i en hver situasjon. Selv om alt er lagt til rette for det og vårt instinkt gir oss en assosiasjon om hva det gode er, kan det fortsatt føles som om vi står i mørket og ikke helt vet veien til det gode. Men en skal ikke av den grunn undervurdere instinktets verdi. En mors kjærlighet til sitt barn er en biologisk driv som er en del av den menneskelig natur. Instinkt er på en måte roten i en mors kjærlighet til sitt barn (Spranger, 1958:536). Når Spranger (1958) her snakker om instinkt må vi skille mellom et morsinstinkt og instinkt slik vi finner hos dyr. Dyr er styr av sine instinkter mens mennesker har valg om hvordan de vil leve og i hvilken grad de vil la det gode og kjærligheten være retningsgivende for sitt liv sammen med barnet.

Kjærligheten er som et uunngåelig bånd som finnes i all oppdragelse, og denne kjærligheten kan ses på slik Spranger sier «[...] traced to the simple root basis to life itself» (1958:536). Videre sier han at «Parental love seems to be the archetype of all upbringing and education. The bloodstream itself governs its functioning. There is nothing to equal the self-sacrifice of motherly love and the father's genuine care for the growing child» (Spranger, 1958:536-537).

Kjærligheten som Spranger beskriver er ikke egosentrert. Foreldres kjærlighet er naturens gave til foreldre, og det finnes ikke god eller dårlig natur. På samme måte kan det heller ikke snakkes om god eller dårlig morskjærlighet. Spranger (1958) peker på at «[i]f only something

specific in the beloved is loved, then love in its full sense is absent» (1958:541). En ikke kan elske deler av en person for da er det ikke lenger pedagogisk kjærlighet vi taler om.

Kjærlighet vil si det å være i stand til å gi hele seg og elske hele den andre.

Spranger (1958) sin klassiske tekst om pedagogisk kjærlighet må forstås som et uttrykk for kjærlighetens arketypp, det vil si et ideal eller et mønster som de fleste foreldre-barn relasjoner har. Men det er ikke en regel, vi vet av erfaring at det finnes foreldre-barn relasjoner hvor ubetinget og komplett kjærlighet er manglende. Noen barn opplever dessverre å bli utsatt for handlinger og ord som er uttrykk for det motsatte av en slik ubetinget kjærlighet som Spranger (1958) snakker om.

Intensjonen om det gode

Kjærlighet vises i det praktiske liv gjennom våre handlinger, væremåter, gjennom blikket og omsorgen vi gir til barnet. Våre handlinger i møte med barn kan sies å være basert på «det gode», men hva som oppleves godt eller ikke godt for et barn kan en aldri med sikkerhet vite. En må likevel handle etter beste mening i håp om at en gjør det som er godt og rett for dette barnet. Sævi og Eilifsen (2008) sier at hva som er «[...] pedagogically good for the child, depends on the intention of the adult to do good or not (8). Som foreldre kan en kjenne på det som føles som det gode gjennom egne erfaringer og opplevelser av godhet. Egne erfaringer blir ofte en veiviser for å handle i henhold til det gode. Det er slik van Manen (1993) peker på når han sier at «voksne kan ikke forstå barn om de ikke forstår sin egen barndom. Det mennesket jeg er, er delvis formet av de minnene jeg har med meg» (21). Barnet er likevel en annen person enn hvem jeg er og «the adult must see the child as an “I”, an-other, a new beginner, a “not me”» (Sævi & Eilifsen, 2008:8). Som voksne i relasjon til barnet, er det derfor nødvendig å kunne reflektere rundt spørsmålet om hva det gode for dette barnet er. Som voksne med ansvar for barn vil det å reflektere rundt det gode i det levde liv være grunnleggende, men også det å handle i tilknytning til det gode. Det å føle og tenke det gode for barnet er fundamentalt for relasjonen mellom voksne og barn. Sævi og Eilifsen (2008) sier:

The pedagogical good is a necessary part of every pedagogical situation, although not in predefined or calculable ways, but rather as a sense of what is good, alongside the ability to act thoughtfully on this feeling. The pedagogical intention, as Nohl and Mollenhauer insist, facilitates the present and future good of the [...] [child], rather than the pandering to his or her preconceived needs. Neither the [...] [parent] nor the [...] [child] is able to identify the [...] [child's] pedagogical needs beforehand. [...] [Parents] nevertheless carry within t

hemselves the experience of being a [...] [child], and children carry within themselves "anticipations" of the adult life (2008:4).

Livet med barn er komplekst, derfor vil pedagogisk praksis alltid omhandle etisk ansvarlighet og den voksnes taktfullhet i møte med et barn. Van Manen (1982) beskriver pedagogisk godhet i relasjonen mellom barn og voksen som selve kjernen hvor håp og kjærlighet kan vokse fra, og ikke som et mål i seg selv. Han sier:

[...]the pedagogic good is not a goal of education which is itself a means to another end. Rather the pedagogic good is the end, the end in itself, from which all our hope, love, and inspiration for our children draws its meaning, the increasing ability to serve the good in our lives with children we might call "pedagogic wisdom" which actualizes itself in "pedagogic tact"(1982:47).

Van Manen bringer inn ordet takt i forbindelse med pedagogisk godhet. Takt handler om noe mer enn omsorg og omtenkksomhet. Sævi og Eilifsen (2008:2) forklarer ordet takt som det å være «fully in touch». Pedagogisk takt og pedagogisk godhet har sammenheng gjennom at begge er kvaliteter som er «profoundly rooted in the belief that the adult is there primarily for the child (not the other way around)» (Sævi & Eilifsen, 2008:2).

Kjærligheten eller det gode er ofte usynlig

I artikkelen «"Heartful" or "heartless" Teachers?», viser Sævi og Eilifsen (2008) til Mollenhauer og Langeveld som sier at når vi befinner oss i situasjoner hvor vi må handle, «we must always do what is appropriate in our interactions with children» (2008:4). Vi trenger derfor et holdepunkt, nemlig det å kunne kjenne det gode fra det som ikke er godt. Som voksne med ansvar for barn og unge har vi intensjon om å gjøre det gode. Våre erfaringer om det gode og det levde liv samt kombinasjon av dette og hva det faktisk er å være et barn, kan hjelpe den voksne å handle i retning av det "gode". Godhet er et fenomen som kan være vanskelig å forklare med ord, men som vi opplever og gjenkjenner i møte med det som er godt. Sævi og Eilifsen (2008), viser til Murdoch som sier at det gode «remains indefiable and empty, so that human choice may fill in» (2008:8). Murdoch (i Sævi & Eilifsen, 2008) viser oss her at godhet i seg selv er uforklarlig. Godhet baserer seg på en rekke valgmuligheter og det blir opp til en selv å gjøre valg i retning av det gode.

«Goodness and beauty are not analogous but sharply contrasting ideas. Good must be thought of not as a part of the world, but a movable label affixed to the world; for only so can the agent be pictured as responsible and free» (Sævi & Eilifsen, 2008:10).

Godhet skal ikke ses på som noe som bare er en del av den verden vi lever i, men som noe som er festet til verden for at barnet som møter godhet fortsatt skal være fri til å ta imot godheten eller ikke. Sævi og Eilifsen (2008:10) bruker solen som metafor når de forklarer godhet. De sier at vi ikke kan se godhet direkte, på samme måte som vi ikke kan se på solen direkte fordi øynene våre ikke tillater det, men ved hjelp av solens lys kan vi se verden. De forklarer det slik:

While the good, like the sun is visible and evident, at the same time it is of a quality that prevents us from looking directly at it and thus somehow as an 'objet' it is invisible or indiscernible to us. Like the sun, the good belongs to us experientially, but at the same time is of another kind – too immense, too unfathomable, for us to sense, let alone comprehend (Sævi & Eilifsen, 2008:10).

Dermed forblir godhet, som solen, en opplevelse. Vi kjenner den, vi kan føle varmen, men vi kan aldri se på den direkte med øynene våre. Opplevelsen av verden og opplevelsen vi har av oss selv dannes i verden, der ute i møte med verden og andre. På samme måte blir relasjoner knyttet til noe som er utenfor oss selv og utenfor relasjonen selv (Sævi, 2013a). Menneskelige relasjoner er basert på felles relasjoner mellom objekter, situasjoner og hendelser.

Menneskelige bånd og selve kjernen i relasjonen mellom mennesker er bygget på noe som er der ute, utenfor dem selv, det er foreningen av felles interesser, objekter, plikter som deles, som relasjonen er bygget på (Sævi, 2013a). Det er slik som van den Berg (1972) sier: «we share something out there; we are in the original contact with the objects of the world» (1972:67). Derfor kan vi ved å lære å se vår felles verden, lære å se oss selv.

The pedagogical good, like the sun, then, is not a quality that can possess, or do, or practise, but rather it is the force beyond our practice, the ray or sparks that illuminates and makes visible the child and the meaning of the relation between us (Sævi & Eilifsen, 2008:11).

Pedagogikk i seg selv er etikk, eller etikk er innvevd i pedagogikk, sier Sævi og Eilifsen (2008). Pedagogikk handler om den voksnes sensitive væren og omtenkksomheten den voksne har i møtet med et barn. Pedagogisk godhet, eller pedagogisk kjærighet gjør det mulig for den voksne å bidra til å åpne verden opp for barn. Pedagogikk i seg selv er kompleks og dilemmafullt og det er av og til vanskelig å sette fingeren på denne hva godhet egentlig er, men meningen med pedagogisk godhet ligger i barnets opplevelse av den. Til tross for en ufullkommen beskrivelse av fenomenet godhet, hjelper beskrivelsen av fenomenet oss til å klare å skille den fra falske tvil og misvisende tolkninger av den (Sævi & Eilifsen, 2008:11).

«Pedagogical love is a basic requirement for pedagogical relations to emerge and develop»
(Sævi & Eilifsen 2008:10).

Kapittel 3: Metodologi og metode

Innledning

Hensikten med dette kapittelet er å tydeliggjøre og begrunne alle metodiske steg som er tatt gjennom denne forskningsprosessen. Jeg forsøker her i metodekapittelet å gjøre rede for grunnlaget for forskningsprosjektet og for avhandlingen som består av innledning, og litteratur-review som blir etterfulgt av en empirisk del som blir presentert og drøftet før jeg til slutt forsøker å konkludere. I dette kapittelet vil jeg løfte frem de metodiske valg som er blitt anvendt i både planleggingen av prosjektet, innsamlingen og bearbeidelsen av materialet. Jeg byttet veileder da jeg hadde arbeidet ca. 5 måneder med avhandlingen. Dette preger naturlig nok arbeidet. Jeg valgte da jeg skiftet veileder å endre mitt metodiske fokus til en hermeneutisk fenomenologisk orientert tilnærming, og som en følge av dette valgte jeg å gå inn i kontinental pedagogisk litteratur. Dette betyr en tydelig endring i både valg av litteratur, men også av språk og terminologi. Endringen skjedde fra kapittel 2: Den fortolkende litteratur-gjennomgangen og videre gjennom avhandlingen.

Ordet «metodologi» betyr ifølge van Manen (1997) «the logos (study) of the method (way)» (1997:28). Metodologi handler altså om det vitenskapelige og filosofiske grunnlaget som forskeren bygger forskningsprosjektet sitt på. Van Manen (1997) skriver at metodologi «[is] the philosophic framework, the fundamental assumptions and characteristics of a human science perspective» (1997:27). Ordet «metode», kommer fra latin *methodus* som igjen betyr «[a] way of teaching or going» (Harper, 2001)³, og fra det greske ordet «*methodos*» som refererer til «[a] scientific inquiry, method of inquiry, investigation, "originally" pursuit, a following after» (Harper, 2001)⁴. Van Manen sier at ordet «metode» «[...] refers to the way or attitude of approaching a phenomenon» (2014:26). En kan derfor si at selve metoden blir styrt av både det filosofiske og det vitenskapelige rammeverket og handler om fremgangsmåtene som blir benyttet i en forskningsprosess. Disse fremgangsmåtene vil bli beskrevet nærmere

³Harper, D (2001) Hentet fra: <http://www.etymonline.com>

⁴Harper, D (2001). Hentet fra: <http://www.etymonline.com>

under dette kapittelet. Videre vil jeg i kapittelet løfte frem etikk og etiske dilemma knyttet til prosjektet. Til slutt vil jeg vurdere troverdigheten og gyldigheten av mitt arbeid og forsøke å se kritisk på egen forskningspraksis.

Fenomenologi og kvalitativ metode

Forskning starter som regel med en nysgjerrighet om noe, og har som en generell betegnelse som oftest til hensikt å besvare noe eller belyse et forskningsspørsmål (Kleven, 2002:15). For å kunne svare på et forskningsspørsmål må en ofte utføre en empirisk undersøkelse, en kan også foreta et litteraturstudium eller en dokumentanalyse eller en annen metodisk tilnærming som egner seg for å utforske forskningsspørsmålet. Vi har en rekke valgmuligheter for hvor veien her ifra kan gå videre. Creswell (2012) sier at det er forskningsspørsmålet som styrer metodevalget. I mitt tilfelle ligger en kvalitativ tilnæringsmetode til grunn for å belyse mitt forskningsspørsmål. Dette ønsker jeg å gjøre ved «å låne» en gruppe somaliske mødre sine opplevelser og erfaringer knyttet til oppdragelse i to kulturer (med fokus på den norske), for så å gå i dybden av disse i et pedagogisk orientert tolkningsarbeid. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming fordi jeg er opptatt av å forstå oppdragelsesfenomener i deres naturlige setting slik de vises i det daglige liv i møtet mellom mødrene og barna deres. Eikeland & Sævi (I publisering) skriver at et fenomen «[...]is the name of a momentary perceived sense or experience, rather than of a reflective consideration. The direct pre-reflective experience of a phenomenon becomes a reflective thought about the phenomenon in retrospect» (I publisering:13). Det vil i denne sammenheng si at mødrenes opplevelser gjennom refleksjon av opplevelsene blir til refleksjoner, forståelse og erfaring som kan hjelpe meg som forsker til å forstå noen aspekter av hvordan de opplever fenomenet oppdragelse i to kulturer.

I forskning skiller en mellom to overordnede forskningsmetoder, kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvantitative metoden kan fortelle oss om utbredelser av fenomener og sammenhengen mellom fenomener (Fangen & Sellerberg, 2011:71). I følge Fangen og Sellerberg (2011) starter «[e]n kvantitativ undersøkelse[...] med en problemstilling som angir hvem vi ønsker å vite noe om (enheter), og hva vi ønsker å vite om dem (variabler)» (Fangen & Sellerberg, 2011:71). Denne tilnæringsmetoden er også kjent for å tallfeste, altså det å kvantifisere data (Fangen & Sellerberg, 2011:71). Kvalitativ tilnæringsmetode derimot er kjent for å ha en viss nærhet til de en forsker på. Det er et subjekt-subjekt forhold mellom

informant og forsker. Creswell (2012) sier at en i kvalitativ metode er en opptatt av å samle «[...]data based on words from a small number of individuals so that the participants view are obtained» (16). I kvalitativ forskningsmetode søker en å oppnå forståelse for det en studerer, og for at dette skal være mulig må en bruke fortolkning som tilnærming. Det er derfor en kan knytte kvalitativ metode til fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretiske fortolkningsrammer. Jeg vil anvende en hermeneutisk fenomenologisk orientering i mitt arbeid. Dette er viktig å presisere siden jeg ikke kjenner hermeneutisk fenomenologisk metode tilstrekkelig til å kunne bruke den slik den brukes av fenomenologer. En hermeneutisk fenomenologisk orientering betyr at jeg følger metoden på noen sentrale punkter: 1. når det gjelder «å låne» andres (gjennomlevde) opplevelser/lived experiences (van Manen, 2003), og 2. ved å arbeide med pedagogiske spørsmål først og fremst som fenomen som ikke i utgangspunktet kan begrenses til begrep.

Fenomenologi

Fenomenologien handler om å utforske og belyse menneskelige fenomen som innebærer blant annet å søke fenomenets «opprikkelse» og dens betydning. Dette er nødvendig, sier van Manen (1997), fordi hva som gjør «noe» til «noe» ville aldri ha blitt til uten dette «noe» til å begynne med. Han sier: «for that which makes a some-”thing” what it is—and without which it could not be what it is» (1997:10). Ordet «fenomenon» kommer fra det greske ordet «*phainomenon*» som betyr «to show itself, to appear, to show itself in itself» (Harper, 2001)⁵. Som etymologien viser her fremtrer eller viser fenomener «seg selv gjennom seg selv». Det er nettopp dette at fenomenene viser seg selv i menneskets opplevelse av hverdagslivet fenomenologien orienterer seg mot. «Begrep» derimot kan se ut til å bli brukt om noe som kontrolleres, der hvor fenomener på den andre siden har en åpenhet som gir fenomenene mulighet til å «fremtre seg selv, gjennom seg selv» kan «begreper» se ut til å bli brukt i sammenhenger hvor en ønsker «å vise til noe, som noe». Eikeland & Sævi (i publisering) skriver at det engelske ordet «term» som oversettes på norsk til «begrep» betyr «collecting, gathering or conceiving of something» (i publisering:12). Disse ordene er alle verb, og Eikeland & Sævi (i publisering) sier videre at verbene «indicate the human capability of

⁵Harper, D (2001). Hentet fra: <http://www.etymonline.com>

possessing or controlling something» (i publisering:12). «Begrep», blir i min sammenheng for konkret og ville derfor vært feil for meg å bruke da jeg ønsker å utforsket et fenomen.

I denne utforskningen av «oppdragelsesfenomenet» finner jeg andre fenomener som befinner seg som en del av «oppdragelsesfenomenet». Det jeg ser gjennom denne utforskningen av fenomenet er at oppdragelse har tilknytning til blant annet makt, autoritet og kjærlighet som jeg også har vist i kapittel 2 i den fortolkende litteraturgjennomgangen. Det er selvsagt andre fenomener en kan knytte «oppdragelse» til enn hva jeg har hatt fokus på, men i min sammenheng tok jeg utgangspunkt i disse.

Fenomenologi er altså opptatt av at fenomenene selv finnes i verden og viser seg slik de er i vårt daglige liv i møte med verden omkring oss. For å se fenomenet og ikke bare ta verden og livet for gitt, må vi på en måte gå inn på fenomenets premisser. Vi må lære oss å se det som er omkring oss og se at det som finnes er der før vi tenker på det. Samtidig er fenomenologi også «en måte å tenke på», sier Merleau-Ponty (Merleau-Ponty i van Manen, 2010:449). På en måte kan en si at fenomenologien først og fremst er opptatt av se og beskrive det opplevde øyeblikket av nå, den er også som van Manen (1997) peker på opptatt av å beskrive fenomenet på måter som forsøker å ivareta det opprinnelige fenomenet. Han sier at fenomenologi er, «a heedful, mindful wondering about the project of life, of living, of what it means to live a life» (van Manen, 1997:12). Det å se fenomener rundt seg i hverdagslivet og tenke på dem som noe som er forutsetningen for livet, er utgangspunktet for fenomenologisk forskning. Men mens opplevelsen som opplevelse kommer før beskrivelsen av den i ord eller tekst, det er nødvendig for fenomenologien som for all forskning å bruke språk for å beskrive og tolke virkeligheten. Merleau-Ponty peker på at:

[t]he real is a closely woven fabric. It does not await our judgment before incorporating the most surprising phenomena or before rejecting the most plausible fragments of our imagination. Perception is not a science of the world, it is not even an act, a deliberate taking up of a position; it is the background from which all acts stand out, is presupposed by them (2002: xi).

Dette betyr at fenomenene rundt oss er der før vi tenker på dem eller bedømmer dem. Det vi opplever og lever når vi lever livene våre kommer før det vi tenker om det vi lever og opplever. Opplevelsen, det vi ser og sanser, er bakgrunnen for alt annet, også vitenskapen og forskningen. Dette er fenomenologiens utgangspunkt.

Hermeneutisk fenomenologi – fenomenologi som metode

Hermeneutisk fenomenologi er en metodisk tilnærming til forskningen og bruker empiri som datamateriale slik kvalitativ forskning også gjør. Livet, og vår verden trenger menneskelig kunnskap, tenking og refleksjon «to make itself knowable to itself» (van Manen, 1997:17). Hensikten med fenomenologisk forskning er å se de fenomenene som omgir oss, forskeren skaper dermed en «tekst» som består av ulike beskrivelser av menneskelige handlinger, atferd, intensjoner og erfaringer som vi møter i livsverden (van Manen, 1997:19). Gjennom hermeneutisk fenomenologi låner forskeren beskrivelser og refleksjoner fra informanter for å forstå et fenomen. Det er derfor viktig med alle de ulike beskrivelsene som informantene gir av opplevelsen av fenomenet en utforsker. Hermeneutisk fenomenologi er i motsetning til filosofisk fenomenologi opptatt av å låne beskrivelser av et fenomen fra informanter som har opplevd fenomenet, i stedet for å filosofere eller tenke over et fenomen slik filosofisk tilnærming vanligvis gjør. Jeg har for eksempel lånt en gruppe somaliske mødre sine opplevelser og refleksjoner over oppdragelsen av barna for å forsøke å forstå hvordan det kan være for oppdragere å leve i en ny kultur som de ikke kjenner like godt som sin egen og som har andre oppdragelsesverdier. Mitt fenomen er oppdragelse i en ny kultur og disse mødrene hjelper meg å utforske dette fenomenet.

I møte med pedagogisk virksomhet, oppdragelse i denne sammenheng, forsøker voksne å forstå hva de gjør i møte med sine barn og hvilken betydning det har for det som skjer for barnet både nå og i fremtiden. Van Manen (1992), sier at «[p]edagogy requires a hermeneutic ability to make interpretive sense of the phenomena of the lifeworld in order to see pedagogic significance of situations and relations of living with children» (1997:2). Det betyr at fenomenologien må fortolke, og dermed er den hermeneutisk. Hermeneutisk fenomenologi er altså en måte å møte verdens fenomener på en fortolkende måte. Mennesker kan ikke annet enn å forsøke å forstå det de møter. Det er vår måte å være i verden på (Gadamer, 2010). Van Manen skriver, «[h]ermeneutic phenomenological research is a search for the fullness of living, for the ways a woman possibly can experience the world as a woman, for what it is to be a woman» (1997:12). Det å være en kvinne kan bare oppleves av den som er kvinne. Opplevelsen er dermed alltid subjektiv og fenomenologien starter der. Når vi i hermeneutisk fenomenologisk forskning skriver fenomenologiske tekster så starter vi alltid i den subjektive opplevelsen av et fenomen, men teksten deler den subjektive opplevelsen med leseren (og forskeren) og gjør dermed fenomenet intersubjektivt, det vil si til noe som flere mennesker

kan forstå og anerkjenne som er et mulig menneskelig fenomen. Det er det som skjer når jeg skriver ned de somaliske mødrenes opplevelser. Da gjør jeg de subjektive opplevelsene intersubjektive og «prøver» om forskningsfellesskapet vil anerkjenne og godkjenne dem.

Jeg har valgt å kombinere ulike kvalitative tilnærminger for å oppnå en større innsikt og forståelsen av fenomenet oppdragelse (Ryen, 2002:200). Dette har jeg gjort ved å benytte meg av en hermeneutisk fenomenologisk orientert tilnærming som vitenskapelig intensjon og utgangspunkt for å forsøke å få en fyldigere forståelse av fenomenet «oppdragelse med to kulturer». Grunnen til at jeg bruket ordet «tilnærming», er fordi en hermeneutisk fenomenologisk metode er vanskelig fullt ut å få til. Det er også diskutert om det i det hele tatt er mulig for alle å gjennomføre en slik metode. Blant annet stiller Sævi (2013) og van Manen (1991) spørsmålet: «whether phenomenologist are ”found” rather than made»(Sævi 2013b:1). Det er ikke mulig for meg å kjenne hermeneutisk fenomenologisk metode innenfor de begrensede rammer som en masteravhandling har. Jeg støtter meg derfor til fenomenene «intensjon» og «tilnærming» når jeg sier at jeg ønsker å gjennomføre en hermeneutisk fenomenologisk orientert studie.

I tillegg til dette har jeg også benyttet meg av en litteraturstudie, det vil si at jeg i arbeidet med masteravhandlingen har lest en rekke bøker og artikler. Jeg har brukt et utvalg pedagogisk og filosofisk litteratur innen den kontinentale pedagogiske tradisjonen, forskningslitteratur knyttet til flerkulturell pedagogikk, norske offentlige dokumenter knyttet til immigrasjon og litteratur knyttet til somaliske samfunnsforhold. I tillegg har jeg brukt et utvalg metodelitteratur, både metodebøker og forskningsartikler, om fenomenologi, kvalitativ metode generelt og fokusgruppeintervju. Mye av litteraturen jeg har brukt er på engelsk.

Den kontinentale pedagogiske tradisjonen (Biesta, 2013) har historisk hatt nær tilknytning til fenomenologisk filosofi. Min intensjon har vært å søke forståelse av det pedagogiske fenomenet *oppdragelse* sett fra informantenes side, og bruke en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming som altså er en filosofisk tilnærming som er opptatt av mennesket i møte med andre og verden. Ved å beskrive enkeltfenomener kan en i fenomenologien oppnå forståelse av fenomenets grunnleggende vesen (Kvale & Brinkmann, 2009:46). Dette utgangspunktet gjør det mulig for meg å prøve å beskrive det *gitte*, så presist som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009:21). Jeg har derfor «lånt» mine informanternes levde opplevelser av fenomenet *oppdragelse*, for å forsøke å forstå hva det betyr å oppdra barn «mellom» to

kulturer, og dette har jeg gjort med en intensjon om å søke forståelse av fenomenet ut fra den virkelige virkeligheten til mine informanter (Kvale & Brinkmann, 2009:21).

Opplevelsen – the lived experience

«”The world is not what I think, but what I live through”. If one wants to study the world as lived through, one has to start with a ”direct description of our experience as it is”» (van Manen, 2003:578). Hermeneutisk fenomenologi handler slik som van Manen (2003) beskriver her om direkte beskrivelser av opplevelser som vi umiddelbart opplever. En må derfor starte med disse direkte beskrivelsene av vår livsverden hvis en ønsker å søke mening eller forståelse av «the world as lived through». Jeg forsøker i dette prosjektet å formidle en gruppe somaliske mødres (gjennomlevde) opplevelser av det å være mødre i en ny kultur, nemlig den norske kulturen, og hvilke pedagogiske dilemma de opplever at det skaper.

Van Manen (1997) viser til Dilthey (1986) som sier «that in its most basic form lived experience involves our immediate, pre-reflective consciousness of life: a reflexive or self-given awareness which is, as awareness unaware of itself» (van Manen, 1997:35). Lived experience er altså en gjenopplevd opplevelse. Den er direkte og naturlig, den er pre-reflektiv på den måten at vi ikke har mulighet til å reflektere over opplevelsen når vi står i den, men kun i etterkant av den. «Lived experience» er den metodiske termen på en opplevelse som vi møter direkte i livet, før vi reflekterer over den. Van Manen beskriver dette godt når han sier at «[l]ived experience is the breathing of meaning» (van Manen, 1997:36). «Lived experience» krever at hele «jeget» involveres i opplevelsen innenfra, vi er hele tiden i relasjon med det indre og ytre, sier van Manen, men det er når vi går ut av det kjente og inn i ukjente vi får mulighet til å «se» det hele. Van Manen (1997) sier videre at «lived experience gather hermeneutic significance as we (reflectively) gather them by giving memory to them» (1997:37). «Lived experience» er først noe vi opplever direkte, uten å være tankemessig klar over helheten og innholdet i det som skjer (før etterpå). Først etterpå kan opplevelsen bli til en tanke som kan føres over til å bli til en refleksjon og gjennom refleksjon klarer vi å sette ord på opplevelsen. Det er på grunn av språket vi får mulighet til å gjenoppleve opplevelser. Det er derfor Dilthey sier «[o]nly in thought does it become objective» (Dilthey i van Manen, 2003:578). Van Manen viser videre i artikkelen «”Lived experience» til Dilthey som ser på språket som et enormt kart «that names the possibilities of human lived experiences» (van Manen, 2003:578). Språk er derfor viktig i hermeneutisk fenomenologi for å beskrive og fortolke den subjektive opplevelsen av et fenomen slik at den kan forstås og anerkjennes som

en mulig menneskelig opplevelse av andre mennesker, dvs at den subjektive opplevelsen kan bli intersubjektiv.

Van Manen sier videre at «[p]henomenology is, on the one hand, descriptions of the lived-through quality of lived experience, and on the other hand, descriptions of meaning of the expressions of lived experience» (van Manen, 1997:25). Livet og opplevelsen kommer alltid først og tenkning og teori kommer etter som et resultat av refleksjon som også er med på å bygge opp forståelsen av fenomenet. En kan derfor si at «theory enlightens practice» (van Manen, 1997:17).

Fenomenologien stiller spørsmål om «meningen» og «betydningen» av ulike fenomener. Ved å studere omverden slik mennesker opplever den og erfarer den⁶, kan en ved å få del i menneskers «lived experience», belyse de menneskelige fenomenene de opplever. I fenomenologisk forskning ser en på fenomener «[...]in a way that enriches our understanding of everyday life experience. Such seeing may transform our being and thus our practices» (van Manen, 2010:449). Altså, fenomenologien er interessert i det som ofte blir tatt for gitt innenfor en kultur, slik som fenomenenes opprinnelse og deres betydning slik de oppleves, direkte og pre-reflektivt (Thaagard, 1998:34). Ved å vende til et fenomen i det «lived-experience» av det konkrete øyeblikket der fenomenet oppleves i praksis, kan vi lære å se på verden med nye øyne og åpne opp for det grunnleggende i vår verden (van Manen, 1997:30). En kan derfor på en måte si at fenomenologi er «the study of the essence», eller det som er grunnleggende eller sentralt i et fenomen. Van Manen (1997), sier «the term essence may be understood as a linguistic construction, a description of a phenomenon» (1997:39). Beskrivelse av essensen av en ”lived experience”, dersom den er god, gjør det mulig for oss å se «the lived experience» på en ny måte som gjør det mulig for oss å forstå sakens naturlige betydning (van Manen, 1997:39). Van Manen (1997) sier videre at hensikten i fenomenologi er:

[t]o transform lived experience into a textual expression of its essence—in such a way that the effect of the text is at once a reflexive re-living and a reflective appropriation of something

⁶ Opplevelse er det vi sanser, føler og ser gjennom livets gang. Erfaring er etter at vi har reflektert eller tenkt over opplevelsen. Det er da den blir festet i oss. Det er da vi setter ord på opplevelsen.

meaningful: a notion by which a reader is powerfully animated in his or her own lived experience (1997:36).

Opplevelsen forandres når den blir til tekst

Slik jeg forstår van Manen (1997) vil en ved å arbeide med «essensen» av en «lived experience» forsøke å «gjøre opplevelsen om til» en tekst som gir oss mulighet til å gjenoppleve den tidligere opplevelsen, gjøre opplevelsen reflektert for den som opplevde den. Opplevelsen er ikke lenger «bare» en opplevelse på dette stadiet, men den er blitt erkjent og den er blitt reflektert over, den har også fått et språk både i muntlig form og i skriftlig form. Van Manen (1997) sier at «[p]henomenology, in a broad sense, is a philosophy or theory of the unique; it is interested in what is essentially not replaceable» (van Manen, 1997:7).

Når en studerer fenomener i fenomenologi ønsker en ikke å erstatte fenomenene med en generell tolkning, eller med en teoretisk kunnskap. Tvert i mot, fenomenologien erkjenner hvert enkelt fenomens unikhhet og egenart. Men ved å løfte opp fenomenet i en verden som stadig er i forandring og som mennesker stadig opplever på nye måter, kan fenomenologien bidra til å kaste et nytt lys på fenomenene. Alle fenomener finnes i verden og vi ser og opplever dem gjennom samspill og i relasjoner med andre mennesker og med tingene i verden. Van Manen sier at fenomenologien er:

Interested in recovering somehow the living moment of the now – even before we put language to it or describe it in words. At the same time, phenomenology tries to show how our words, concepts, and theories always shape (distort) and give structure to our experience as we live them (van Manen, 2010:450).

Fenomenologien, slik som van Manen beskriver er opptatt av å belyse «nået», med andre ord er en interessert i å vise det konkrete og direkte øyeblikket som oppstår i «nået». En søker forståelse av livet og den verden vi lever i gjennom den konkrete opplevelsen som mennesket har av det som er og skjer. Det er ikke slik at fenomenologien ønsker å endre fenomenets kontekst ved å teoretisere fenomenet til tekst. Tvert imot begynner fenomenologien alltid med å forsøke å se fenomenet slik det er i virkeligheten og vår opplevelse av virkeligheten, og vil forsøke å bevare fenomeners naturlige kontekst også i teksten som skapes. Fenomenologien søker forståelse av fenomenet som et uttrykk for opplevd helhet (van Manen, 1997:7). I fenomenologien, som i all annen forskning og ellers i menneskelig liv, står språket og ulike språklige uttrykk sterkt. Språket er vår måte å dele opplevelser på – å gjøre opplevelsen tilgjengelig for andre ved å fortelle om den. Men en kan ved hjelp av en fenomenologisk

fremgangsmåte også vise hvordan språket kan bidra til å skape forvrengte forståelser av fenomenet.

Samtidig som språket er nødvendig for å formidle opplevelsen av et fenomen, er den også med på å endre og forandre fenomenet. I hermeneutisk fenomenologi er en derfor opptatt av først å beskrive opplevelsen av fenomenet så konkret og direkte som mulig, før en begynner å knytte tolkning og teori til opplevelsen for å forstå den. Ved å gi fenomener en enda tydeligere form og ved å se på hvordan vi erfarer fenomenene i det daglige liv kan en kanskje klare å finne dets naturlige betydning og samtidig bidra til å bevare fenomenets originalitet.

Sokolwski (2000) sier at «[p]henomenology is the study of human experience and of the ways things present themselves to us in and through such experience» (2000:2). Det er altså det «daglige liv» fenomenologisk forskning tar utgangspunkt i og dermed ser på hvordan det fenomenet en forsker på viser seg for mennesker i den konkrete og direkte «the lived experience» av det (van Manen, 1997: 22). Videre sier van Manen (1997) at «[p]henomenology is the study of the lifeworld--the world as we immediately experience it pre-reflectively rather than as we conceptualize, categorize, or reflect on it» (1997:9). I min sammenheng forsøker jeg gjennom å «låne» de somaliske mødrenes opplevelser av oppdragelsessituasjoner fra hverdagen å forstå noen aspekter av hva det betyr å oppdra barn i en kultur som delvis er ukjent for dem og som stiller nye utfordringer til deres forståelse av sin egen oppdragelsespraksis.

Hermeneutikk

Hermeneutikk fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2009:39).

Hermeneutikk kommer fra det greske ordet «hermeneutikos» som betyr «interpreting, tolke eller å fortolke» (Harper, 2001)⁷. Ved å tolke opplevelsen som i utgangspunktet er gjennomlevd konkret og dermed er en «lived experience», vil en på en måte gjøre om opplevelsen til tekst og hermeneutikken kommer frem (van Manen, 1997:25). Hermeneutikk er tekstfortolkning som foregår som en slags vekselvirkning mellom deler av teksten og helheten av teksten (Gadamer, 2010). Vi forstår altså tekstens helhet gjennom å tolke delene

⁷ Harper, D (2001). Hentet fra: <http://www.etymonline.com>

av teksten og gjennom å tolke helheten forstår vi delene. I en slik prosess som også er kalt for den «hermeneutiske sirkel» lærer vi ikke bare å forstå teksten men vi kan også lære oss selv å kjenne bedre (Krogh, 2009:42). Vi lærer oss selv å kjenne i arbeidet med å forstå en tekst fordi vi i en tolkningsprosess har med oss vår egen forforståelse som både har betydning for hvordan vi forstår teksten ut fra vår egen bakgrunn, meninger, opplevelser og erfaringer. Når vi leser en tekst eller søker å forstå personers utsagn vil vår forforståelse alltid legge premisser for hvordan vi forstår noe. Sammen med forforståelsen danner vi oss en fortolkningsramme som vi søker forståelse ved hjelp av. Prosessen i å søke forståelse innebærer et vekselvirkningsforhold mellom det å trenge inn i teksten og det å vende seg til egne referanserammer. I denne prosessen kan en både forstå teksten en arbeider med og en lærer noe nytt ut fra teksten og sin egen måte å forstå på. Forforståelsen er altså grunnlaget for å forstå en tekst (Krogh, 2009:43). Sakte utvikles vår forståelse av referansesystemet som finnes i teksten som altså kan føre til at vi også utvikler oss selv. Det er dette som blir kalt for sammensmelting av forståelseshorisonter (Krogh, 2009:43). For å forstå teksten bør jeg altså forsøke å stille meg åpen for det som er ukjent og annerledes fordi det kun er på den måten jeg tillater meg selv til å kunne utvikles (Krogh, 2009:44). Ifølge Gadamer (2010), er hermeneutikk opptatt av at «forståelse» er noe som ligger dypere og som kommer før alle metoder i vitenskapen (Krogh, 2009:47). Ifølge Gadamer (2010) er vi alle produkt av en bestemt historisk periode, og vi er derfor forskjellige fra mennesker fra andre perioder. Vi kan derfor ikke oppleve eller oppfatte fortiden slik den egentlig var, fordi vi ikke selv levde i den tiden. Jeg kan dermed altså ikke fullt ut forstå mine informanternes tidligere liv og erfaringer. Fordi jeg ikke selv har opplevd det de har opplevd må jeg derfor ta hensyn til alt som skiller oss (Krogh, 2009:50).

Litteraturstudium

Litteraturstudium er også en metode jeg benytter meg av i dette arbeidet. Gjennom å studere og utforske ulik litteratur ønsker jeg «å få innsikt i kva som er gjeldande kunnskap på eit område» (Befring, 2007:51). I mitt arbeid er litteraturstudium anvendt som en av de metodiske tilnærmingene for å forsøke å få en oversikt over det som er blitt gjort på mitt aktuelle forskningsfelt tidligere, og for å danne et teoretisk bakteppe for empirien som ble samlet inn. Grunnlaget for et litteraturstudium er ikke å opprette en «ny» kunnskap, men at en bruker den kunnskapen som allerede finnes på feltet sammen med et nytt forskningsspørsmål

og eventuelt ny empiri. På den måten kan en arbeide for å få frem ny innsikt om det som allerede finnes på feltet. Et nytt forskningsspørsmål og ny empiri kan bidra til at vi både lærer av forskningslitteraturen og kanskje bringer ny forståelse til den. Litteraturen som er benyttet i denne avhandlingen er i betydelig grad knyttet til den kontinentale pedagogiske og filosofisk tradisjonen og er valgt ut i samarbeid med veileder. I tillegg har jeg brukt litteratur om somalisk immigrasjon til Norge og litteratur om somaliske samfunnsforhold med relevans for arbeidet mitt.

Det har selvfølgelig blitt lest mye forskjellig litteratur gjennom arbeidet med prosjektplanen og videre med masteravhandling. I arbeid med prosjektplanen strevde jeg med å finne relevant litteratur som stemte med det jeg ville med prosjektet mitt. Dette var særlig før jeg hadde bestemt meg for et konkret forskningsspørsmål, men hadde tema klart. Jeg benyttet meg av ulike søkemotorer som Bibsys, Google Scholar og databaser som EBSCOhost i starten av denne fasen. Jeg var også innom pedagogiske områder i psykologi og sosiologi, noe første del av avhandlingen i noen grad bærer preg av. Disse områdene var jeg innom før jeg endte opp med å fokusere på litteratur innenfor den kontinentale pedagogiske tradisjonen. Her var veilederen min til stor hjelp.

Fortolkende litteratur-review

Gjennom et fortolkende-review samler en eksisterende forskning som er relevant for fenomenet en utforsker som i mitt tilfelle er dilemma i *oppdragelsen mellom to kulturer*. Den litteraturen en velger ut organiseres i et review (en oversikt) slik at den danner et helhetlig bilde av eksisterende forskning og for å vise det jeg som forsker har lært om fenomenet.

Sherrat (2006) sier at «interpreting a text is an act of creation and creates a new second text» (117). I et litteratur-review fortolker en ulike relevante tekster og gjennom fortolkningen av tekstene skaper vi en ny tekst. Sherrat sier at «reading a text is a form of action – it occurs over time» (2006:117). Å lese en tekst er også en handling sier Sherrat, denne prosessen er krevende. Sherrat sier videre at «[...]when reading, we do not have a pre-planned notion of what we decipher the meaning to be. We are engaged with the process of interpreting the meaning according to our (sometimes spontaneous) understanding which occurs over time (2006:117). Vi vet ikke på forhånd hva meningen med teksten er, når vi leser en tekst følger vi teksten, vi er med prosessen og fortolker betydningen av teksten i sammenheng med vår egen for-forståelse. Jeg har for eksempel lest et utvalgt litteratur om oppdragelse og tolket

denne litteraturen ved å skrive en tekst, denne teksten er det som er mitt fortolkende review (kap. 2). Jeg kaller reviewet for et fortolkende review nettopp fordi jeg har fortolket litteratur som jeg har valgt ut og dermed dannet et review basert på tidligere forskning.

Informanter

Jeg var helt i starten av denne prosessen i kontakt med lederen av Norsk innvandrerråd i Telemark angående informanter. Jeg hadde sendt informasjonsskrivet per email og avtalte at jeg skulle komme tilbake når jeg hadde en dato hvor jeg kunne reise for å intervju eventuelle informanter. Da det kom en del endringer i planen, blant annet som følge av skifte av veileder måtte jeg utsette reisen gjentatte ganger. Jeg fikk til slutt reist til Telemark og denne gangen kom jeg i direkte kontakt med lederen for Somalisk Kvinneorganisasjon i Skien etter råd fra lederen av Telemark innvandrerråd. Jeg fikk levert et nytt informasjonsskriv og fikk åtte informanter. Vi avtalte at jeg skulle ta kontakt igjen for å avtale tid for å utføre intervjuet. Etter dette ble det nok en gang en utsettelse på reisedatoen. Jeg tok kontakt med informantene og ga beskjed om utsettelsen og fortalte at jeg ville komme tilbake med en ny dato. Til slutt fikk jeg endelig reist. Jeg fikk låne et lokale hvor jeg og informantene mine kunne treffes og gjennomføre fokusgruppesamtalen. Det kom først fem informanter, og jeg samlet de fem inn på et rom hvor vi snakket først litt om løst og fast. Dette ble gjort for å lette på stemningen før vi satte i gang med selve fokusgruppesamtalen. Etter kort tid dukket det opp flere ivrige mødre som ønsket å delta. Jeg hadde en anelse om at det var en sannsynlighet for at det ville dukke opp flere enn avtalt, så jeg hadde gjort klart et eget rom hvor kvinnene kunne samles for en hyggelig aften der de kunne ha en samtale seg imellom, dette gjorde jeg for at selve fokusgruppesamtalen ikke skulle bli avbrutt. Kvinnene som kom, utenom de fem som allerede hadde ankommet, ble altså fulgt inn på et eget rom. Jeg hadde på forhånd avtalt med en som skulle hjelpe meg med å organisere dette. Fokusgruppesamtale med fem deltakere ble på denne måten gjennomført uten noen forstyrrelser.

Fokusgruppesamtale som metode

Fokusgruppesamtaler er en kvalitativ metode som skiller seg fra et vanlig en-til-en intervju på den måten at fokusgruppesamtale er en kollektiv gruppesamtale (Kamberelis & Dimitriadis, 2011:545). Kjentegnet ved fokusgruppesamtaler er kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus (Halkier, 2010:10). Det spesielle med fokusgruppe er ifølge Kamberelis og Dimitriadis (2011) at «[f]ocus groups allow people to speak in both collective and individual voices» (2011:552). Ifølge Morgan (1997) er det forskjell mellom et vanlig

gruppeintervju og fokusgruppesamtale. Forskjellen viser seg i selve interaksjonen mellom deltakerne i gruppen (1997:10). Han sier at metoden er annerledes enn et vanlig gruppeintervju på den måten at en fokusgruppesamtale gir forskeren mulighet til å observere interaksjonen innad i gruppen i tillegg til å samle empiri gjennom intervjuene (Morgan.,1997: 10). Kamberelis og Dimitriadis (2011) fremholder at fokusgruppesamtaler har tre ulike funksjoner: en pedagogisk funksjon, en politisk funksjon og en utforskende funksjon. De peker på at de ulike funksjoner alltid er til stede, men at det er usikkert hvor mye de er synlige til en hver tid (546). Videre hevder de at det er når alle sidene ved de tre ulike funksjonen blir utnyttet at en får det beste ut av fokusgruppesamtalene. En fokusgruppe har den kvaliteten at den genererer et datamateriale fra et relativt stort antall mennesker på relativ kort tid (Kamberelis & Dimitriadis, 2011), og fokusgruppesamtalen kan derfor regnes for å være en effektiv metode som søker dybden av fenomener og er dermed ganske kompleks. Metoden gjør det mulig for forskere, innenfor kvalitativ forskning å få et datamateriale som kan hjelpe forskeren å få en dypere og fyldigere forståelse av fenomener (Kamberelis & Dimitriadis, 2011). Videre sier Kamberelis og Dimitriadis at «[t]he primary goal of inquiry from this perspective is to generate rich, complex, nuanced and even contradictory accounts of how people ascribe meaning to and interpret their lived experience» (2011:546). Kamberelis og Dimitriadis (2011) sammenligner fokusgruppesamtaler med et prisme og sier at «[a]prism is a transparent optical element with a flat, polished surface that can both refract and reflect light» (2011:545). Fra ulike «ståsteder» i et prisme kan en se mer eller mindre av hver av de tre flatene. Dette kan også sammenlignes med hvordan de tre ulike funksjonene i fokusgruppen fungerer. Altså gjennom gruppesamtalene kan en få mulighet til å se flere sider ved et fenomen og informantene kan også bidra til at de andre i gruppen blir minnet på episoder fra eget liv ut i fra det som er blitt delt i gruppen. Med fokusgruppesamtaler får en mulighet til å se ulike vinkler fordi informantene i gruppen bidrar med ulike opplevelser, erfaringer og beskrivelser og tanker om fenomenet vi har fokus på. Videre sier Kamberelis og Dimitriadis (2011), «understanding focus groups and their dynamics through multiple angels of vision forces us always to see the world in new and unexpected ways» (2011:560). En mulig fare med fokusgruppesamtaler er at noen av informantene kan dominere samtalen, noe som igjen kan føre til at andre ikke får snakket like mye som de kanskje selv hadde ønsket. Jeg var bevisst på dette, og selv om det var noen som var mer dominerende enn andre prøvde jeg å stille direkte spørsmål til de som var mer tause, i andre tilfeller ba jeg informantene som var stille om kommentarer, også med nonverbale uttrykk.

Gjennom den metodelitteratur jeg har lest finner jeg at det er forskjellige meninger rundt hva som er det ideelle antallet deltakere når en skal gjennomføre en fokusgruppesamtale. Tjora (2010) mener at «[a]ntall deltakere bør være høyt nok til at flere ulike meninger blir representert, men lavt nok til at deltakerne føler seg trygge og ikke får presentasjonsangst for å si noe» (2010:107). Kamberelis og Dimitriadis (2011), sier heller ikke så mye om et konkret antall utenom at antall deltakere i fokusgrupper kan være høyt, men også lavt (2011:545). I samråd med min veileder kom jeg fram til at fem informanter var et passende antall å ha i mitt tilfelle.

Gjennomføring av fokusgruppesamtalen

Jeg hadde en fokusgruppesamtale og denne samtalen ble utført på somali, da dette var informantens morsmål, som også er mitt morsmål. Dette er det språket som informantene føler seg tryggest i, som gjør det lettere for dem å kunne utrykke seg slik de selv måtte ønske. Før vi begynte samtalen avtalte vi at dette var det språket vi skulle snakke og alle var enige. Å snakke norsk ville i denne sammenhengen ikke vært naturlig.

Vi brukte litt tid på å komme i gang med samtalen i fokusgruppen. Dette ble gjort bevisst fra min side slik at informantene skulle få slappe litt av og bli trygge på både meg og hverandre før vi satte i gang selve fokusgruppesamtalen. Jeg innledet helt i begynnelsen av samtalen med å fortelle om prosjektet og formålet med arbeidet. Videre fortalte jeg informantene at jeg var ute etter deres opplevelser og refleksjon over opplevelser om dilemmaer knyttet til oppdragelsen. Etter dette gikk vi gjennom informasjonsskrivet. Informantene fikk også informasjon om at samtykke er fritt i betydning at de når som helst kan trekke seg dersom de måtte ønske det. Videre fortalte jeg deltakerne at samtalen ville bli konfidensielt behandlet. Når det gjaldt sted for fokusgruppesamtalen, valgte jeg et nøytralt lokale som jeg viste at vi kunne være i uten noen forstyrrelser.

Før vi begynte ga jeg et eksempel på hva slags type opplevelser jeg var ute etter. Jeg nevnte videre at det var opplevelser ved det å være mor, som for eksempel den gode følelsen med det å være en mor, men også når en opplever ansvaret som vanskelig. Mødrene var ivrige etter å komme i gang, og så fort den første informant var ferdig fulgte den neste opp med å nyansere forståelsen av temaet. Informantene var ikke alltid enige, noe som jeg ser på som positivt. De hadde alle ulike erfaringer og opplevelser knyttet til temaene vi diskuterte. Jeg fikk høre om ulike opplevelser av og meninger knyttet til de ulike fenomenene vi tok opp innenfor temaet «oppdragelse».

Samtalen var i mine øyne vellykket. Men det er selvfølgelig alltid slik at noe kunne ha vært bedre eller gjort annerledes fra min side. I starten snakket mødrene mer generelt, men etter hvert som samtalen gikk videre ble deltakerne mer åpne og delte både vanskelige opplevelser med sine barn, men også opplevelser som omhandlet mestring i relasjonen mellom dem selv og barna deres. Når jeg nå ser tilbake, ser jeg at jeg ikke var like trygg med min rolle som moderator som jeg skulle ønsket. Jeg var for eksempel ikke alltid like flink til å lede samtalen inn igjen mot ønskelige temaer når informantene gikk ut over det som var tema.

Informantene var veldig åpne og hadde mye å si. Jeg ser i ettertid av samtalen at jeg kanskje var litt for mye opptatt av at mødrene skulle få snakke fritt uten mine innblandinger. Jeg kunne nok med fordel ha vært noe bedre på å lede dem tilbake til det aktuelle tema når samtalen gikk langt utover dette. Det var også et tilfelle hvor jeg stilte et «hvorfor» spørsmål, som jeg kanskje kunne stilt på en annen måte. Hvorfor-spørsmål kan ha lett for å få deltakerne til å føle seg presset til å svare.

Deltakerne seg imellom var også kanskje litt for opptatt av å snakke en og en og så gå på rundgang, som vil si at når de først fikk sagt noe, så snakket de gjerne lenge. Det ble ikke alltid en like naturlig flyt i samtalen, men dette var likevel greit og førte til både gode eksempler og responser på den enkelte mors opplevelser.

Temaguide

Under fokusgruppesamtalen benyttet jeg meg av en temaguide. Denne ble brukt for å sirkle inn bestemte temaer som jeg er nysgjerrig på og som jeg ønsket at deltakerne skulle samtale om. Temaguiden ble ikke brukt hele tiden, men jeg hadde den for å ha en viss kontroll over temaene jeg ønsket å gå gjennom i tilfelle noe ble glemt. Under selve samtalen måtte jeg av og til gå inn med tilleggsspørsmål. Dette skjedde ganske sjelden da informantene var flinke til å prate. Men av og til gikk samtalen litt utenfor temaene, og tilleggsspørsmålene ble stilt for å prøve å holde informantene på rett spor. Informantene fikk ellers snakke fritt og åpent, noe som var min intensjon med hele fokusgruppesamtalen.

Transkribering og oversetting av fokusgruppesamtalen

Jeg valgte å benytte meg av digital lydopptaker, som ga meg mulighet til konsentrere meg om informantens emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2009:187). Lydopptaket utgjorde totalt 2 timer og 3 sekunder. Samtalen foregikk som nevnt på somali som var informantens morsmål, lydopptaket ble etter samtalen transkribert på norsk. Jeg oversatte fra somalisk (og

noe engelsk og arabisk) til norsk som er det språket jeg skriver masteravhandlingen på. En transkripsjon er ofte tidkrevende å gjennomføre, fordi den skal være nøyaktig og i utgangspunktet ikke inneholde noen form for endringer. Transkripsjonen skal være en direkte gjengivelse av det som blir sagt, som vil si at det skal skrives ned akkurat slik det blir sagt på lydopptaket. Dette er av hensyn til materialets pålitelighet og gyldighet. Men transkripsjoner er i seg selv oversettelser fra talespråk til skriftspråk, som vil si at det vil innebære en form for fortolking (Kvale og Brinkmann, 2009:187). Det er derfor viktig å stille strenge krav til transkriberingen for å unngå eventuelle feiltolkninger av materialet.

I mitt tilfelle ble altså fokusgruppesamtalen hovedsakelig gjennomført på somalisk, med noen unntak der hvor det dukket opp noen få norske, engelske og arabiske ord og setninger. I transkriberingsprosessen oversatte jeg nesten hele samtalen til norsk, med unntak av de arabiske ordene. Jeg lot disse stå på arabisk slik at de fikk beholde sin betydning og verdi i tillegg til de få engelske ordene og setningene. Dette gjorde jeg for å unngå eventuelle feiltolkninger av materialet. Somalia er et muslimsk land, og har arabisk som offisielt språk ved siden av somali. «Det er relativt mange låneord fra arabisk i somali – ikke bare knyttet til religion, men også til handel, økonomi og administrasjon» (Engen & Kulbrandstad, 2004:140). Siden informantene er muslimer var det naturlig for dem å bruke noen arabiske utsagn som for eksempel *Manshallah*, *Aqiro* og *Inshallah*. Dette er arabiske ord som knyttes til religionen. *Manshallah* betyr «å sette pris på», thankfulness, appreciation. *Aqiro* betyr «det neste liv», og *Inshallah* betyr «hvis Gud vil». Det ble også i et tilfelle brukt ordet *Eid*, som er en muslimsk høytidsfeiring som feires to ganger i året. Et annet somalisk ord som ble mye brukt i samtalen og som står i transkriberingen er ordet *tante*. Når mødrene snakket direkte til meg, som altså er yngre enn dem, sa de *tante*. Dette er et tegn på høflighet. Når mødrene snakket til hverandre refererte de til hverandre som *søster*, på samme måte er dette et uttrykk for høflighet.

Under transkriberingen fikk jeg utfordringer med selve oversettelsen av ordtak som kom frem i fokusgruppesamtalen. Jeg oppdaget at oversettelsen av disse somaliske ordtakene til norsk førte til at meningen med ordtakene mistet sin verdi og betydning. Dette er noe som jeg har forsøkt å ta høyde for. Jeg har forsøkt på best mulig måte å oversette ordtakene slik at meningen får tre tydelig frem for deg som leser avhandlingen. I prosessen med å oversette fra somalisk til norsk prøvde jeg å oversette «mening» for «mening» generelt, for hvis jeg tok ord for ord som jeg også gjorde i noen tilfeller, oppdaget jeg at setningene ble utydelige. Siden jeg

selv snakker både norsk og somali har jeg ofte oversatt verbalt, men det å skulle oversette skriftlig fra somalisk til norsk var nytt og utfordrende og det ble en del prøving og feiling i starten. Det jeg lærte, spesielt etter å ha lest og satt meg inn i hermeneutikk, og fortolkningslære (Gadamer 2010; Sherrat 2006; Eisenhart 1998), er at det mest riktige å gjøre er å oversette «mening for mening». For å prøve å sikre troverdigheten valgte jeg å lytte til lydopptaket flere ganger. I tillegg til dette forhørte jeg meg med andre somalisktalende om konkrete ord og setninger, og jeg benyttet meg av somalisk/norske ordbøker.

I en transkriberingsprosess er det ikke mulig å få med alt. En mister blant annet kroppsspråket, mimikken, pauser og emosjoner. Dette gjør at en korrekt transkribering blir vanskelig å gjennomføre. Kvale og Birkmann (2009), sier at «[d]et finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form» (2009:194). Likevel har jeg forsøkt å gjennomføre transkriberingen så grundig og sann som mulig slik at arbeidet kan være så pålitelig som overhode mulig.

Organisering av materiale

Etter fokusgruppesamtalen og transkriberingen hadde jeg totalt 49 sider med tekst. Jeg gikk igjennom det transkriberte materialet og endte opp med å dele det inn i åtte temaer som ble følgende: å være mor, makt og kontroll, kjærlighet, tålmodighet, ansvar, å være der, barnets ståsted og grensesetting. Deretter tok jeg ut det av samtalematerialet som jeg mente var relevant for mitt fokus og knyttet dette til de ulike temaene. Etter at dette var gjort ga jeg de forskjellige informantene fiktive navn.

Forskningsetikk

«All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøet» (Thagaard, 2009:23). Et av de viktigste forskningsetiske prinsipper er at informantene har rett til å beskytte sitt privatliv, og det er derfor viktig å anonymisere all biografisk og annen informasjon om informantene, slik at informantene ikke på noen måte blir gjenkjent i det ferdige forskningsarbeidet.

For å ta så godt vare på informantenes konfidensialitet som mulig har jeg omskrevet forhold som kan bidra til identifikasjon slik som navn, alder og yrke. Alle endringer som er gjort i henhold til anonymisering, berører imidlertid ikke sentrale poeng i teksten. Det er kun endringer som ikke har direkte relevans for budskapet av materialet (Thagaard, 2009:224). I

tråd med den Nasjonale Forskningsetiske Komite for Samfunnsfag og Humaniora, NESH, stilles det krav til meg som forsker om blant annet å hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på (NESH, 2006).

Videre har informantene krav på å få «all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen» (NESH, 2006:12). Av hensyn til mine informanter har de fått all nødvendig informasjon de trengte for å danne seg et bilde om hva som er hensikten med forskningen og hva det vil si å være med i et forskningsprosjekt. Det var også svært viktig for meg å få frem av hensyn til informantene at det å delta i et forskningsprosjekt er helt frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten at det på noen måter fikk konsekvenser for dem.

NESHs retningslinjer slår fast at forskeren «skal behandle all informasjon om personlige forhold konfidensielt»⁸ (NESH, 2014). Som forsker stilles det strenge krav til meg for hvordan jeg oppbevarer opplysninger som kan bidra til å identifisere informantene. I mitt tilfelle ble det ikke benyttet noen form for lister som kan knyttes til informantene. Mine informanter fikk fiktive navn helt i begynnelsen av transkriberingsprosessen og jeg klarte å skille dem ved å lytte grundig på de forskjellige stemmene fra lydopptaket. De etiske retningslinjene som er utarbeidet fra NESH er i dette arbeidet blitt fulgt så godt og nøyaktig som mulig.

Forskerrollen - min forforståelse

Det er viktig og hensiktsmessig å foreta en kritisk vurdering av min forskerrolle og hvordan den påvirker min forskning og mine informanter. Det er ikke spørsmål om jeg påvirker min forskning, for det er en selvfølge at jeg gjør det. Jeg har med meg min egen bakgrunn, forforståelse og verdier inn i møtet med både informanter og litteratur og dette vises også gjennom dette forskningsarbeidet. Spørsmålet blir derfor hvordan jeg påvirker forskningen. Ytre kjennetegn slik som alderen min og kjønn vil påvirke hvordan informantene oppfatter meg (Thaagard, 2009:82), og det var i tolkningsarbeidet viktig at jeg reflekterte over slike faktorer, fordi det kunne påvirke relasjonen mellom meg og mine informanter på måter som har betydning for informasjonen jeg har fått (Thaagard, 2009:82).

⁸ Hentet fra: <https://www.etikk.no/forskingsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/personopplysninger-konfidensialitet-og-anonymisering/>

Den jeg er, min bakgrunn og fortid vil alltid være med meg, dette vil også påvirke hvordan jeg forstår og ser verden og menneskene jeg møter på i denne verden. Gadamer (2010), mener at det er på grunn av forforståelsen, at verden og menneskene er forståelig for oss. Det blir derfor ikke riktig å tro at jeg i en forskningsprosess kan «objektivisere» meg selv, og sette meg selv utenfor. Jeg kan i stede forsøke å bevisstgjøre meg selv om min forforståelse og redegjøre for mitt ståsted i teksten, slik som jeg har prøvd å gjøre i kapittel 1, der hvor jeg i teksten forsøker å tydeliggjøre min bakgrunn og det som er utgangspunktet for min forskning. Det utgangspunktet jeg har vil påvirke hvordan jeg forstår fenomenet *oppdragelse*, og hvordan jeg velger å presentere og fortolke det. Ved å prøve å trekke meg litt ut av en smal forståelse som er tydelig påvirket av min bakgrunn, har jeg forsøkt å utvide min forståelseshorisont gjennom å lese og tolke forskjellige forfattere som skriver tekster som tenker forskjellig om fenomenet *oppdragelse*. På samme måte har informantene mine med sin forforståelse, kultur og tradisjon bidratt til å utfordre min forforståelse og forståelseshorisont. Det er ekstra viktig i tolkningsarbeidet å ha dette med i betraktning fordi jeg har et ansvar i forhold til hvordan jeg konstruerer den virkeligheten jeg møter (Nygård, 1994:265).

Asymmetri mellom forsker og informanter

Det vil alltid være et asymmetrisk forhold mellom den som intervjuer og den/de som intervjues. Det er derfor viktig å være bevisst på at det finnes makt i slike møter som kan føre til mulige etiske dilemma. I fokusgruppesamtalen var det for eksempel ikke min oppgave å lære informantene noe eller vise informantene hva jeg har av kunnskap. Tvert imot, var det min oppgave å prøve å vise mine informanter at jeg var der for å høre deres opplevelser og erfaringer om hvordan det er å oppdra barn og det å være mor i Norge. Jeg var interessert i dem og i deres historier og bakgrunn. I møte med informantene forsøkte jeg å vise ydmykhet overfor dem ved for eksempel å prøve å redusere asymmetrien som kanskje kunne være der. Asymmetrien var der fordi jeg var den som hadde ansvar for mitt forskningsprosjekt og var den som skulle intervjuer, mens de ikke kjente prosjektet slik jeg gjorde. Men selv om min intensjon var å prøve å minimalisere asymmetrien var den fortsatt til stede. Jeg opplevde likevel ikke at asymmetrien var et problem for informantene. Alle fikk snakke fritt, og min rolle var ikke dominerende, men mer moderat. Jeg forsøkte etter beste mening å skape en naturlig samtale og begynte i starten med en ganske lett innledning som ble etterfulgt av et såkalt «case» om det å være mor, blant annet en beskrivelse av en situasjon knyttet til pedagogisk ansvar. Repstad (2007) sier at «[e]rfaringen er at intervjuer får mer informasjonsrike svar ved å presentere slike konkrete caser enn ved å spørre generelt»

(2007:90). Jeg diskuterte heller ikke med noen av mødrene, selv om informantene til tider seg imellom diskuterte. Jeg la vekt på ærlighet og jeg prøvde å skape trygghet og tillit i gruppen (Ryen, 2002:116). I tillegg prøvde jeg som forsker å sette meg selv inn i deres rolle som informanter. Jeg ønsket å prøve å forstå hvordan det oppleves å være i en fokusgruppe som informant for å styrke ydmykheten min (Ryen, 2002:116). Jeg var også opptatt av å bruke et språk som var naturlig for informantene, og unngikk å bruke et akademisk språk i møte med mødrene for å redusere en eventuell opplevd asymmetri (Ryen, 2002:116).

Søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Når en skal gjennomføre et forskningsarbeid som inkluderer informanter er en pliktet til å melde inn prosjektet til sitt personvernombud som i mitt tilfelle er Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. Dette blir gjort fordi mitt forskningsprosjekt innebar å innhente informasjon fra personer. NSD skal da sikre at informasjonen som blir hentet fra personene som er involvert i prosjektet blir behandlet og oppbevart på en måte som ivaretar konfidensialiteten til de som tar del i prosjektet. Søknadsprosessen innebar å fylle ut et skjema som blant annet inneholder en prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og samtykkeskjemaet som senere skulle sendes til informantene. I mitt tilfelle hadde jeg slått sammen informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. I informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet var det spesielt viktig å tydeliggjøre taushetsplikten jeg har overfor informantene og om den informasjonen som jeg får av dem. Et annet viktig punkt som kommer frem i samtykkeskjemaet er at informantene deltar frivillig og at de til enhver tid kan velge å trekke seg. Etter at jeg hadde skrevet søknaden og lagt ved vedlegg sendte jeg inn søknaden og fikk godkjenning fra NSD kort tid etter (Se vedlegg 3).

Pålitelighet og gyldighet

Det stilles krav om at all forskning skal være utført på en kvalitativt grundig måte (Nygård, 1994). Reliabilitet er et begrep som forbindes med vurdering av forskningen og som innebærer det å foreta en kritisk vurdering av prosjektet og spørre om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thaagard, 2009:198). Det handler altså om å vurdere hvor pålitelig den informasjonen vi har fått er og om forskeren har gjennomført analysen av informasjonen så nøyaktig som mulig. Thaagard (2009) er en av de som er negativ til begrepet «reliabilitet» i kvalitativ forskning, og mener at begrepet «troverdighet» bedre dekker vurderingen av kvalitative undersøkelser.

Det er ulike meninger om fremgangsmåten for å vurdere troverdigheten i kvalitativ forskning. Silverman (2006) som Thaagard (2009) viser til argumenterer for at vi bør gjøre forskningsprosessen så gjennomsiktig som mulig. Dette innebærer at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn av leseren (Silverman i Thaagard, 2009:199). Dette er noe jeg har prøvd å gjøre gjennom hele arbeidet nettopp for å stryke troverdigheten i mitt arbeid. Det er likevel et viktig poeng å påpeke at vi er alle forskjellige, og på samme måte er forskere forskjellige, og det er derfor slik at en annen som analyserte datamaterialet mitt ville ha fått et annet resultat fordi vi faktisk tolker ulikt. Nettopp derfor er gjennomsiktighet i forskningsprosessen viktig.

Reliabilitet eller troverdighet innebærer altså at forskeren reflekterer over hvordan prosjektet er gjennomført og hvordan hun eller han formidler arbeidet til andre. For eksempel er konteksten for innsamlingen av datamaterialet, og hvordan relasjonen til informantene kan påvirke den informasjonen forskeren får sentralt for troverdigheten av arbeidet. For å heve troverdigheten kan forskeren stille seg selv kritiske spørsmål, som for eksempel: Hvordan har forskningsprosessen min blitt gjennomført? Hvordan har jeg beskrevet og begrunnet det jeg har gjort? Som nevnt har jeg etterstrebet gjennomsiktighet gjennom forskningsprosjektet ved å dokumentere alle steg jeg har tatt gjennom arbeidet. Metodene jeg har valgt for arbeidet har også betydning for troverdigheten, og må være egnet til i så stor grad som mulig å finne aktuelle og relevante svar på forskningsspørsmål og underspørsmål. Jeg har i tillegg vært opptatt av å ha en åpen relasjon til mine informanter. Jeg har blant annet vært bevisst på ikke å stille ledende spørsmål i fokusgruppesamtalen.

Vurderinger knyttet til forskningens gyldighet eller validitet innebærer en vurdering av om prosjektet er gyldig i henhold til de tolkninger forskeren har kommet frem til (Thaagard, 2009:201). Gyldigheten av et kvalitativt forskningsprosjekt vurderes ved for eksempel å se på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Spørsmål om gyldigheten handler om de tolkninger vi kommer frem til er relevante i forhold til den virkeligheten vi har studert og om de gir mening både erfaringsmessig og forskningsmessig (Thaagard, 2009: 201). Forskeren styrker arbeidets gyldighet (validiteten) ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Dette er noe jeg har forsøkt å gjøre i mitt arbeid.

Kapittel 4: Presentasjon av fokusgruppemateriale

Innledning

Jeg vil i dette kapitlet presentere materialet fra fokusgruppesamtalene der mine informaners opplevelser og erfaringer med oppdragesspørsmål kommer til uttrykk. Jeg har forsøkt å legge frem mine informaners utsagn så nøyaktige som mulig, men de er selvsagt preget av min forståelse og tolkning gjennom det utvalget jeg her har gjort. Dette gjelder særlig i forhold til det faktum at jeg har valgt å la mødrenes stemme komme frem i form av sitater som jeg har oversatt fra somalisk til norsk. Måten jeg har valgt å presentere mødrene er preget av min måte å forstå på og min tolkning av materialet. Jeg har forsøkt å oversette «mening» for «mening» i materialet. Dette har jeg gjort for å prøve å sikre så godt som mulig at det skriftlige innholdet blir så nøyaktig som mulig i forhold til det muntlige fra samtalene. Jeg har også tatt til etterretning at min måte å se noe, «som noe» preger min forståelse og tolkning av materialet. Slik er det for alle forskere. Mitt ønske er uansett å være pålitelig i måten jeg fremstiller materialet på. Jeg har derfor gjort både oversettelsene og utvalget til dette kapitlet så grundig og gjennomiktig som mulig.

Jeg hadde til sammen fem informanter i fokusgruppen. Informantene har fått de fiktive navnene Deeqa, Nafiso, Khadro, Mona og Ilhan av hensyn til personvern og anonymitet. Etter transkribering av materialet valgte jeg å organisere presentasjonen av materialet i følgende åtte tema: Å være mor, makt og kontroll, kjærlighet, tålmodighet, ansvar, å være der, barnets ståsted og grensesetting. Noen av temaene henger sammen selv om jeg har valgt å behandle dem atskilt i dette kapitlet. Men siden poenget i dette kapitlet er å vise leseren hva datamaterialet handler om, forsøker jeg å vise flere nyanser her enn de jeg vil gå dypere inn i og drøfte i de to neste kapitlene.

Hvordan er det å være mor?

Jeg innledet fokussamtalen med å stille spørsmålet «hvordan er det å være mor?» Videre delte jeg noen tanker med kvinnene om hva jeg la i det spørsmålet. Jeg fortalte mødrene at jeg ønsket at de delte sin opplevelse rundt det å være mor med meg og de andre i gruppen.

Det viste seg å være en enighet i gruppen om at det å kunne få bli mor er en gave. Deeqa sier ”Det er en gave fra Gud å bli mor”. Videre sier hun:

Av og til så føler jeg at det var mye lettere for min mor. At hun hadde det lettere med å oppdra sine barn i en kultur. Men her møter jeg en annen kultur som jeg føler veier tyngre og er sterkere, som drar meg til seg. Det er liksom flere ting som en i hjemlandet ikke kunne gjøre som barn, men som de her får lov til.

Selv om mødrene ser på det å være mor som en gave, er det tydelig at mødrene opplever det å være mor i Norge som utfordrende. Nafiso sier:

Slik som jeg har opplevd, er det ikke lett å være forelder fordi du er ansvarlig for at du oppdrar barna, og for å vise dette barnet den riktige veien og at du passer på det fra alt vondt som kan skje. Liksom, gaven vi har som foreldre tror jeg er et veldig stort ansvar samtidig som det er en glede. Som forelder ønsker en at barna vokser opp godt og riktig. Og å gjøre dem klar til det neste liv, fordi barna i vårt hjem er her som et mellomstopp.

Ansvarer som ligger i det å være foreldre er noe som Nafiso nevner som vanskelig. Hun sier at det er vanskelig fordi en må skjerme det fra alt vondt som kan skje slik at dette barnet i framtiden vil kunne klare seg. «Du vil gjøre ting klart som foreldre» sier hun videre. Det med at barna er foreldrenes gave og har et mellomstopp i deres hjem, er også en viktig og kanskje særpreget forståelse av det å være mor.

Iilhan fortalte om da hun ble mor for første gang. Da hun var yngre var det hun som tok vare på sine småsøsken, og hun forteller at hun pleide å stå opp kl. 05.00 hver morgen for å kle på barna og mate dem. «Jeg var flink til det», sier hun. «Men alt var annerledes da jeg fikk mitt eget barn». Hun fortsetter:

Første dagen da jeg kom hjem fra sykehuset med min sønn og ungen kastet opp to ganger og det var oppkast overalt, da tenkte jeg, er det dette å være mor? Er det slik? Skifte bæsjebleien på ungen, gi ungen mat, litt etter så kommer avføringen igjen, litt etterpå tisser ungen, og så trenger han mat. Da så jeg på det hele og tenkte, hvis dette er det å være mor, så vil jeg ikke. Jeg orker ikke mer. Sånn pleide jeg å tenke, men jeg pleide ikke å fortelle det til noen. Jeg var redd. Jeg kunne ikke be min mann om å ta denne ungen vekk fra meg. Men det var veldig lett for meg å ta tingene mine og løpe, veldig lett. Men jeg var redd, derfor ble jeg, fordi en føler igjen et ansvar. Jeg synes det var vondt, veldig vondt.

Ilhan hadde ingen å dele disse tankene med, hun følte seg overveldet av ansvaret. Det er skamfullt å snakke om slikt, sa mødrene. Selv om de alle kjente seg igjen i det Ilhan sa. Det var fordi det var skamfullt at hun holdt ting for seg selv. «Dette har jeg aldri fortalt noen» innledet hun samtalen med og var forsiktig i måten hun fortalte på. «Jeg skulle ønske vi kunne snakke sammen om slike ting», sa hun videre.

Nafiso deler en lignende opplevelse. Hun forteller at hun ofte under svangerskapet var svært engstelig. Hun kjente seg utrygg og alene. Hun sov veldig dårlig om nettene og tenkte på om hun ville klare å ta vare på ungen, om hun i det hele tatt var i stand til å klare det. Hun hadde heller ingen hun kunne dele disse bekymringene med, fordi hun var redd for hva folk kom til å tenke om henne hvis hun sa noe. Selv om hennes lege hadde anbefalt henne å snakke med andre somaliske mødre valgte hun å ikke gjøre dette, fordi hun var redd for hva folk kom til å tenke om henne.

Det ser ut for at disse mødrene ikke kunne snakke med andre om sine opplevelser av å være mor i en ny kultur. Deres egne mødre hadde andre opplevelser og erfaringer fra deres tidligere kultur i Somalia, og ville antakelig ikke forstå de unge mødrenes usikkerhet. Barnas fedre var ifølge kulturen kanskje heller ikke aktuelle som samtalepartnere om barna og spørsmål knyttet til forholdet til dem⁹.

Makt/kontroll i oppdragelse

Samtalen i fokusgruppen gikk ganske fort over til vanskene mødrene opplever med det å være mor i en annen kultur. Nafisa sier:

Når du er forelder og er født og oppvokst i et annet land og har en annen bakgrunn, og ser ting jeg aldri selv har opplevd, som for eksempel det å svare tilbake til foreldre føler du, ærlig talt, du føler deg selv maktløs. Du føler da at du ¹⁰ikke har barnet ditt i hånden lenger. Det er skummelt.

⁹ Mødrene kjente andre somaliske mødre, men det kan virke som at det er på en måte ”tabu” belagt å snakke om sånt. Derfor sa de heller ikke noe til mennene sine.

¹⁰ Nafiso snakker om seg selv på en indirekte måte her. Egentlig så snakker alle mødrene i «du» form. Spesielt når de snakker om noe som er smertefullt eller vanskelig.

Jeg spør om det handler om kontroll, det å føle at de ikke har kontroll over barnet. Når vi er inne på dette temaet forteller Nafiso at hun ser seg selv ofte gi opp i forhold til barnet for å unngå konflikter. Hun sier:

Det kan hende at en som forelder som skal vise disiplin eller sette grenser gir opp for å unngå konflikter. Selv om jeg ser at barnet gjør noe feil går jeg heller sakte frem. En er redd for å skyve barnet sitt lenger vekk ved å prøve å sette grenser, selv om en vet at en bør gjøre det. Og hvis en ikke setter grenser kan det oppstå andre problemer i livet til barnet og fremtiden.

Mødrene er enige om at frykten for å skyve barna sine vekk er større enn noe annet. Frykten gjør at de velger å la ting gå for å unngå eventuelle konflikter. Deeqa peker på utfordringene med grensesetting og sier:

Når jeg snakker med barna eller skal si dem noe eller skal gi dem en beskjed om at de ikke får lov til å gå der eller ikke får lov til å gjøre en ting. Altså barna har mye mer makt som de bruker, og jeg føler at jeg mister min kraft, min makt som forelder. Ja, jeg føler meg maktløs.

Mødrene peker på at de blir usikre på sitt ansvar og det kan virke som om barna får mye mer av makten enn de egentlig har godt av, slik som mødrene overfor sier. Barna diskuterer med dem og sier at det er vanlig og at det er lov når mødrene ikke helt vet hva som er vanlig. Det som var vanlig for dem er ikke lenger vanlig i denne nye kulturen. Derfor velger mødrene heller å gi etter for å unngå at barna trekker seg unna dem.

Khadro sier at hun ofte gråter og er mye bekymret. «Vi må bare legge oss flate, det er ikke lett. Vi er ofte bekymret og gråter under puten. Det er vi nødt til». Smerte og bekymring er noe mødrene kjenner seg enige i. Nafiso forteller om frustrasjonen hun føler når sønnen hennes går ut med venner:

Hvis barnet ditt går ut i dag så vet du ikke hvem han er med, så lenge du ikke har fått tilgang til den informasjonen og kan ta kontakt. Jeg tenker; Hvem er han med? Hvor er han? Altså, det kan hende at kulturen tilsier at du ikke klarer å bli kjent med alle vennene hans eller vet hvordan, hvis han har lukket muligheten for å komme i kontakt med nettverket. Han har ikke har fortalt meg om alle vennene sine, liksom. Da blir jeg veldig frustrert og bekymret. Jeg tenker på hvis noe galt skjer mitt barn, så får jeg ikke vite noe om det.

Hun forteller om smerten hun føler hver gang sønnen hennes er ute. Hun tenker på alt galt som kan skje ham, fordi hun ikke har tilgang til nettverket hans. Hun har heller ingen andre familiemedlemmer rundt seg og opplever at hun ofte føler seg alene og bekymringsfull om

ansvaret for barna. Fordi mor kanskje er mer ukjent med kulturen enn barna er, og kanskje heller ikke kan språket godt nok, kan barna holde mødrene uvitende og utenfor ved simpelthen ikke å informere dem om hvem de er sammen med og hvor de er. En kan selvfølgelig tilskrive dette nettopp det faktum at familien har tilknytning til to kulturer og mens mødrene er mest tilknyttet den kulturen de selv vokste opp i, tilhører barna i større grad den nye kulturen.

Kjærlighet i oppdragelsen

Samtalen går over til kjærlighet mellom mor og barn, og Mona forteller om hvorfor kjærligheten er viktig for henne i oppdragelsen.

Det som er viktig for meg er at barna mine får kos hele tiden, og at jeg tenker på hvor mange ganger jeg har sagt at jeg elsker mine barn. Jeg passer veldig på dette, og det er noe som er veldig vanskelig, at du hele tiden sier til barna dine at du elsker dem «jeg er glad i deg», og å gjenta dette hele tiden.

Mona forteller at det viktigste for henne i oppdragelsen er kjærlighet, at hun og barna kan snakke sammen om alt og at hun kan vise omsorg i form av nærkontakt som klem og kos. Hun forteller videre at den måten hun ble oppdratt på og hvordan hun selv oppdrar barna sine er som øst og vest. Hun sier:

Det er viktig at mine barn elsker meg, og at vi elsker hverandre. Og at de ikke er redd for meg. At de kan fortelle meg hvis jeg har gjort en feil og si at, mamma der hadde du feil, mamma dette er ikke riktig, og at jeg kan si det samme.

Mona verdsetter åpenhet med sine barn, og ønsker at hun og barna skal kunne snakke om alt. Hun sier:

kjærlighet er viktig, men det er svært vanskelig for meg å elske mine barn. Av og til later jeg som fordi jeg selv ikke har blitt oppdratt med kjærlighet. Jeg ble ikke oppdratt med noen som sa at de elsket meg hele tiden eller noen som ga meg en klem eller kos. Det er noe som jeg har lært.

Når jeg spør om hvorfor hun mener kjærlighet er viktig, svarer hun:

Fordi det er noe jeg har lengtet etter, noe jeg ikke har opplevd før. Å ha kontakt med foreldrene mine og ha et godt samspill med foreldrene mine, som øyekontakt, bare det å se på hverandre. At vi kan se på hverandre med kjærlighet. Og at barna ikke er redd meg, for

eksempel. Jeg var redd for moren min, forstår du? Det er viktig for meg. Og det er veldig vanskelig for meg, derfor bare later jeg som. Jeg tvinger meg selv til det altså, det er vondt.

Når samtalen går videre til hvordan kjærlighet kommer til uttrykk i møte med barn, sier Nafiso:

Jeg husker da jeg fikk mitt første barn at jeg ofte lengtet etter at han skulle våkne opp slik at jeg kunne se ansiktet hans igjen. En annen ting som jeg ofte pleide å tenke på var, hvordan jeg skulle klare å stå opp til han på natten. Jeg var ung og likte veldig godt å sove. Jeg husker at mannen min pleide å si: «jeg skal passe på dere begge to ikke bekymre deg, don't worry, ikke tenk på det». Det som skjedde var at jeg ikke trengte dette. Det er noe som styrer deg, en følelse som gjør at når ungen beveger seg, at du våkner opp, du klarer ikke å sove eller du klarer ikke å fortsette å sove. Det er noe som styrer deg, en slags følelse.

Nafiso beskriver sin opplevelse av kjærlighet til sitt barn som et slags instinkt. Det er en type følelse som styrer henne, som hun merker og kjenner, og som viser henne at barnet hennes trenger henne. Hun sier at det var først da hun kjente kjærligheten til sitt eget barn, at hun innså at hennes mor elsket henne. Hun sier:

Det var da jeg skjønnte for første gang at min mor elsket meg. Før det visste jeg ikke at hun elsket meg. Jeg kunne ikke vite det, fordi vi er ikke flinke til å si i fra. Eller fortelle hverandre det. Kanskje noen få ganger. Selvfølgelig vet jo ungen det. I hodet vet ungen at foreldrene elsker han eller henne. Men vi sier det ikke nok. Så det jeg lærte og skjønnte når jeg ble mor var at min mor på samme måte elsket meg.

Deeqa peker på at det er sånn den somaliske kulturen er.

Hvis du hele tiden sier mamma elsker deg, mamma elsker deg, i kulturen fins det en slags tøffhet (hardhet). Du, gutt du må bli tøff, vær tøff gutt! Sånn er det i vår kultur..

Nafiso forteller om hvorfor det er viktig for henne å fortelle barna hvor mye de betyr for henne.

Jeg må ofte som forelder fortelle det til ungene, at en ikke bare oppdrar ved å tenke på klærne og utseende, men at en også oppdrar det følelsesmessige. At en mor forteller sitt barn at hun elsker sitt barn, og at hun forteller at når barnet kom inn i livet hadde det en veldig stor betydning, at det var en gave jeg fikk i mitt liv. Det er veldig viktig fordi det er da ungen får selvtillit. Det bygges. Når barnet vet at uansett hva, så elsker foreldrene mine meg. Uansett om barnet gjør noe feil eller gjør noe galt så elsker foreldrene mine meg. Det er veldig viktig at barna vet dette.

Deeqa forklarer kjærlighet som noe som er der automatisk. Hun sier:

Jeg fikk spørsmålet elsker du din mor? Barna spurte meg om det. Jeg sa at jeg ville ikke vært her jeg er, liksom, jeg ville ikke fått dere en gang hvis jeg ikke elsket min mor. Fordi hun oppdro meg hun fikk meg til verden. I Koranen står det mor, mor, mor. Tre ganger ble det sagt. Og pappa en gang, var det ikke sånn? (noen svarer: ja). Grunnen til det ble sagt er fordi selv om du fikk barnet ditt med din mann så kommer du først, tante. Det er noe som er sånn, automatisk. Det er noe Gud har gitt oss. Det fins varme foreldre og kalde foreldre. Foreldrene er ikke like, men denne kjærligheten er der fortsatt. Vi blir tvunget til kjærlighet. Det er ikke noe vi bare later som.

Deeqa korrigerer Mona når hun sier «vi blir ikke tvunget til kjærlighet».

Nafiso avbryter og sier at vi ikke diskuterer om kjærligheten finnes, men hvordan den vises. «Barnet kan ikke vite hva som er inni meg. Så i dag uansett om vi krangler altså så kan barnet tenke at foreldrene mine elsker meg ikke».

Deeqa er uenig og sier: «Det går ikke sammen. Hvem ga ungen mat? Hvem pleide å gi barnet noe? Når man ikke ser på noe annet».

Deeqa og Nafiso ser ut til å ha et ulikt syn på kjærlighet og diskuterer dette. Men de er enige i om at tiden har ført til forandringer. Nafiso forteller om en venninne hun hadde i Kenya som fortalte henne en dag at hun hatet sin far. Nafiso reagerte sterkt på dette. Hun hadde tenkt; «hvordan kan en person hate sin egen far?» Hun valgte å trekke seg unna venninnen uten å spørre om hvorfor hun hatet sin far. En dag ble hun spurt hvor hennes venninne hadde blitt av. Hun svarte da med å si at venninnen var en dårlig jente. Hun hatet tross alt sin egen far. Så spurte denne personen om hun hadde spurt om grunnen til at hun hatet sin far. Nei, sa Nafiso. For henne var det uhørt å si noe slikt. Men nå i ettertid har det forandret seg. Hun sier:

Men her, eller den tiden som er i dag, blir spørsmålet hva har du gjort for meg? Hvor var du? Hvor var du når jeg trengte deg? Matematikken kommer inn. Kjærligheten er ikke en selvfølge lenger. Kjærligheten er det å oppdra.

Ilhan undrer seg over kjærlighetsfenomenet og sier:

Kjærligheten i seg selv, hvor kommer den fra? Vi har fått ansvaret som kommer fra Gud, men det er vår oppgave å lære barna kjærlighet. Kjærligheten i seg selv er noe en lærer. Så hvordan

lærer en det? I måten du oppfører deg, i det du gjør? Liksom. Ok, en kjefter en skriker, tante¹¹. En krangler. Det er mye. Men at the end of the day, all den kranglingen og alt det der som foregår hele tiden, liksom det noe som er såå lite som kan hende endrer det hele. Når et barn faller for eksempel, hva gjør du da? Sier du, dit dyr, reis deg opp? Svaret er nei. Når barnet detter sier du, oi, datt du lille venn? Det går bra, det er det en sier. Men når barna løper rundt hele tiden og faller igjen, sier en; sa jeg ikke at du ikke skulle løpe rundt? Når du sier; sa jeg ikke at du ikke skulle løpe? Den smerten jeg føler, det vonde jeg føler som gnager i meg. Liksom, Why are you doing this? Liksom, jeg har det vondt. Hvorfor gjør du dette mot meg? Forstår du? Liksom, i hodet til barnet slår det noe sammen to og to, det er noe du lærer mer av. For det andre når barna vokser opp hvis vi ikke viser mye medfølelse, lærer ikke barnet medfølelse.

Ilhan beskriver kjærlighet som noe som må læres. Når et barn gjør det samme flere ganger og du har gitt beskjed om at det ikke skal gjøre det kan ungen føle den smerten du føler når du nok en gang gir beskjed. Samtidig viser Ilhan det komplekse med kjærligheten til barna, for eksempel det at den kommer til uttrykk både som gode og vonde følelser, glede og bekymring, og at den også uttrykkes overfor barna som korreksjon og myndighet.

Tålmodighet i oppdragelse

Mona forteller om at hun opplever det vanskelig å være tålmodig hele tiden. Hun forteller at hun av og til føler at jo mer tålmodig hun er jo mer krevende blir barna. Hun sier:

Når jeg gir dem lillefingeren tar de hele hånden. De blir aldri mette (Ler). Det blir bare mer klaging. Så blir en sint. «Hvorfor gjør du dette», spurte jeg min sønn sint. Så sa min sønn: mamma hva er det du tror, når du sier sånne stygge ting at jeg får bedre selvfølelse av det? Du gjør meg mindre enn jeg er. Forstår du? Det ble en vekker for meg. «Wow», tenkte jeg, «Manshallah», da har jeg gjort en god jobb. At han kan snakke sånn til meg, det er noe jeg har jobbet med». Det er ikke viktig at de får gode karakterer, det er ikke viktig at de har på seg de fineste klærne. Men følelsene, det emosjonelle, det innvendige. Barndommen er en sårbar tid, det er når barna er mest bløte. Når jeg snakker stygt til gutten og sier: Du er dum, din idiot», vil det komme tilbake til meg senere.

¹¹Når mødrene snakker direkte til meg, så sier de ”tante”. Dette er et tegn på høflighet. Mer om dette står i metodekapittelet.

Mona forteller at hun ble stolt når sønnen klarte å korrigere henne, snakke tilbake til henne, den gangen hun snakket ufint til han. Hun forteller så om en dame som stilte henne et spørsmål om måten hun valgte å oppdra sine barn på:

En dame kom bort til meg og var forundret og sa; hvorfor tar du ikke tak i oppdragelsen til barna dine slik at de blir flinke på skolen og lærer seg mye og får gode karakterer? Da sa jeg at jeg ikke klarer alt, å jobbe med det følelsesmessige og å hele tiden si at de må lese eller... ehm da blir jeg sint, hvis jeg føler litt press for eksempel, 2 pluss 2, det er fire !!... Så klikker jeg. En annen dag der alt er bra gjør jeg det med dem, en annen dag sier jeg gå vekk, gå et annet sted. Det er det jeg jobber med å få vekk. Hvorfor blir jeg sint? Hvorfor er det slik at jeg må late som med denne kjærligheten. For hvis en elsker dette barnet klarer en ikke å si et stygt ord til barnet, eller å snakke stygt til barnet. Så hvorfor, why? Jeg pleier å spørre meg selv det spørsmålet også.

Mona prøver å være tålmodig, men at hun opplever at hun stadig mister tålmodigheten og blir fort sint. Hun ønsker ikke å være slik, og spør seg selv ofte hvorfor hun må anstrenge seg for å være tålmodig med sine barn. Hun opplever at hennes egen dagsform og livssituasjon har betydning for hvordan hun møter barna sine.

Deeqa legger til et eksempel når vi er inne på temaet tålmodighet. Hun sier:

Hvis mitt barn spør meg to ganger om en kjærlighet på pinne i butikken og skriker om denne, er det vanskelig. Ta den, ta den du, sier en da. Vi mister tålmodigheten.

I denne situasjonen klarte ikke Deeqa å stå på sitt. Hun ga etter selv om hennes barn i utgangspunktet ikke skulle få denne kjærligheten ga hun etter. Hun klarte i denne situasjonen ikke å være tålmodig. Deeqa mistet sin tålmodighet ved å gi etter.

Mona avbryter Deeqa og sier at det hun snakker om handler om grensesetting og ikke tålmodighet. Videre stiller hun et åpent spørsmål og sier «Det er jo ikke en bra ting. Men hvorfor klarer vi ikke å være tålmodige og hvorfor blir vi sinte?». Deeqa svarer:

Det var ikke sånn for oss at vi kunne diskutere med foreldrene våre. Det var enten ja eller nei. Sånn som barna her som spør flere ganger om noe, det kunne ikke vi gjøre med foreldrene

våre. Det å si kjøp den, kjøp den. Liksom, hvis vi ble fortalt at den kjolen får du på eid¹², ventet du gjerne en til to måneder på den til du fikk den. En ventet villig og uten noe problem.

Mødrene var enige om at de ofte opplever det vanskelig å sette grenser. De forteller at de selv ble slått hvis de hadde gjort en feil og at de selv også pleide å slå sine egne barn, men at de i ettertid har lært at dette ikke er bra for barn. Mens vi er inne på dette temaet forteller Deeqa om første gang hun lærte betydning av det å si «nei» til sitt barn. Hun forteller om en episode hun hadde med assistent i datterens barnehage:

Jeg husker når min eldste datter begynte i barnehagen, og hun så leker de andre barna pleide å ta med seg. Så spurte hun om hun også kan få en sånn. Jeg pleide å si: «Ok, jeg skal kjøpe det». Liksom, jeg lovet at jeg skulle gjøre det. Og det hendte at jeg ikke gjorde det av og til. En dame så meg en dag, en assistent som jobbet der. Hun sa: Jeg skal fortelle deg en liten ting. Din datter, som jeg har sett, har du lovet flere ting. Om du kjøper det eller ikke. Du sier at det er «greit». Du må lære henne ordet nei, jeg kan ikke kjøpe det. Nei, liksom. Vi sier ok, jeg skal kjøpe det, for å unngå å si nei, for det sårer, tenker vi. Vi sier vi skal kjøpe det for ikke å såre barna ved å si nei. Og det er ikke bra.

Bli en del av noe større

Flere av mødrene nevner av de opplevde det vanskelig å bli en del av systemet, Ilhan sa: «du vil være en del av systemet men du vet ikke hvordan du blir en del systemet. Du vet ikke hvordan du tar del i systemet. Hvordan kan vi da komme inn?» Hun sier videre:

For eksempel si at barnet ditt begynner i barnehagen. Du ser på hva folkene gjør, hvordan de oppfører seg med dem, det er øynene våre som er vår kunnskapskilde. Men som mor er det avhengig av deg, hva du velger å gjøre med denne kunnskapen som du får. Det er ditt ansvar. Så hvordan du nå som forelder tar ansvar er avhengig av deg. Hvis du sier: Ooh, jeg bryr meg ikke om det. Hvis du tenker sånn, må du vite at dette lille barnet lagrer ting i hukommelsen.

Ilhan prøver å se hvordan de norske mødrene oppførte seg med barna sine i barnehagen. Hun følger med på hva slags klær de går med og hvordan de snakker med sine barn. Det var

¹² Eid er en religiøs fest som feires av muslimer to ganger i året. Dette er også nevnt i ordlisten i metodekapittelet.

hennes måte å lære noe av den norske kulturen på, og hun peker på at det er for barnets del. Det er dette som er en del av ansvaret en har som mor, sier Ilhan. Hvordan du tar ansvar og bruker ansvaret er avhengig av deg som forelder.

Ansvar i oppdragelsen

Spørsmålet om hva ansvar er var ofte en del av samtalen mellom mødrene, men kom også opp mer eksplisitt. Også spørsmålet om hva dette ansvaret egentlig vil si ble diskutert. Deeqa sa da dette:

Oppdragelse er ansvar, tante. Liksom, en som du hele tiden er sammen med, bor med. Til det barnet blir voksen, så har du ansvar for dette barnet. At du passer på det, lærer det noe. Ansvar er når en person hele tiden trenger deg.

Mona:

Vi har et annet ansvar, barnas religion er et annet ansvar vi har. Det overfor Gud. Det er større enn den verden her. Forstår du? Men vi snakker om verden nå, så det ansvaret handler om maten deres, at du pusser tennene deres, det nødvendige liksom, ikke sant. Skolen for eksempel.

Ilhan legger til :

Å være ansvarsfull. Som egentlig vil si å være mor. Ta for eksempel, det å være ansvarsfull som det å prøve å sette seg selv i barnets situasjon. Du føler noe og har en mening om noe, men du må også sette deg selv i situasjonen til barnet. En må som mor tenke på dette barnet. Selv om du ble født i et annet land hvor ting ble gjort annerledes, må en tilpasse seg det miljøet en er i, og tenkte på hvordan det er for barnet ditt. Når man til og med ser på religionen tillates det å tilpasse seg selv til barnets miljø. Det betyr ikke at du skal gå vekk fra alt.

Videre forteller Ilhan om dilemmaet hun hadde når hennes datter skulle begynne på skolen.

Min datter begynte på skolen. Jeg bruker sjal. Det sier min religion at jeg skal gjøre. Men hvis jeg tar på henne sjal, liksom. Hun går i første klasse, det er noe jeg selv tenker en bør lære barn å venne seg til mens de er små. Jeg tenker da, ok, jeg tar på min datter sjal, tar henne med på

skolen drar hjem igjen, men det den jenta kan møte på i skolen kan være altfor mye. Hvorfor går du med slør? Kan vi se på håret ditt? Liksom, alle de mulige spørsmålene hun kan bli stilt. Så, liksom ansvaret mitt blir da å bekymre meg for dette lille barnet og miljøet barnet er i. Derfor har jeg valgt ikke å ta på henne sjal.

Ilhan:

Ansvaret tilsier at du må tenke på ting som kan skje med barnet. Hvis det barnet stryker på skolen, er det ikke han alene som stryker, ansvaret som du ikke fulgte opp gjorde at han strøyk, forstår du?

Ilhan forklarer ansvar som det å sette seg selv i barnets situasjon og tenke på hva som kan skje. Selv om hennes tro tilsier at hun skal gå i sjal valgte Ilhan ikke å ta på sin datter sjal, fordi miljøet rundt hennes barn ikke er vant til å se et barn med sjal. Det kan bli for tøft for en førsteklasing å bli stilt spørsmål om hvorfor hun går med det.

Khadro forteller om den ene sønnen som var annerledes enn de andre barna i tenåringsalderen. Han var svært aggressiv. Hun forstod ikke hvorfor han var sånn. Så istedenfor å la det gå, valgte hun å ta han med til legen. Hun forteller:

Legen hjalp meg med å roe han ned og vi fikk vite at når sinnet hans ble mye kom det av at vi fratok han retten hans og at det hadde noe med alderen hans å gjøre, altså puberteten. Hvis jeg ikke ville ha tatt det ansvaret med å undersøke dette ville jeg aldri sett det, han ville sikkert vært sånn enda. Det er øyene dine som hjelper deg, når de er åpne. Jeg så det med en gang. Det er jeg glad for».

For Khadro handler ansvar om å oppsøke forståelse, for eksempel hos en profesjonell som kan hjelpe henne til å forstå situasjonen. Hun så at sønnen var annerledes enn de andre barna hun hadde når de var tenåringer, men hun visste ikke hvordan hun skulle håndtere dette og valgte derfor å oppsøke hjelp til å forstå han bedre.

Endringer

Samtalen går videre over til endringer. En mor kjenner alltid sitt barn, sier mødrene. Er en våken kan en oppdage endringer i væremåten til sine barn. Mona forteller om sønnen hennes som går i andre klasse. Det siste året har hun sett at sønnen har blitt mer og mer innesluttet. Han har sluttet å gå på fotballtreningen og har begynt å spise mye. Hun forteller oss om et tilfelle der hun en dag hadde stekt fire laksefileter og gått på toalettet. Da hun kom tilbake var all maten vekk.

Mona sier:

Min sønn pleide å være veldig åpen. Det siste året har jeg merket at gutten min til og med spiser mat under sengen og han snakker ikke like mye som før. Jeg var fortvilet og spurte han en dag: «Hva er det som har skjedd med deg? Har du blitt voldtatt? Har det skjedd deg noe på skolen? Har lærerne gjort deg noe?» Jeg stilte han spørsmål på en feil måte. «Nei», sa han. «Blir du mobbet?» «Ikke i dag», svarte han. Ikke i dag? Liksom, det vil si at han har blitt mobbet. Han har bare stengt seg inne, forbi han ble ertet. Du er tjukk du er sånn, forstår du? Så, jeg begynte da å prøve å få han til å spise mindre. Eller skjule maten. Han ble bare verre da (ler). Han spiser maten bak skapdører nå. Så jeg tenkte at jeg nå skal begynne å lage sunn mat. Så en mor vil hele tiden føle det ansvaret. Selv om vi sitter her også, tenker vi fortsatt på barna våre. Det ansvaret forsvinner ikke. Jeg snakket med han. «Hva har skjedd med deg», spurte jeg. Så sa han «Faren min har reist til Somalia, og jeg var så glad i han. Onkelen min ble syk». Alt liksom, han har opplevd mye. Forstår du? Onkelen hans som han elsket høyt ble syk. Jeg også, jeg tok ikke hensyn. Jeg var veldig følsom. Min bror er syk ååå. Jeg pleide å fortelle folk det. Det har skjedd min bror.. åååå.. Så gutten tar opp dette. Eehm ja. Faren hans forsvant plutselig. Han pleide å kjøpe alt til han. Hvis han pekte på noe fikk han det. Så det har blitt til at ungen min har begynt å hate meg. Og sier: «Min far var bedre enn deg. Han kjøpte alt til meg, du er ikke like bra som han». Så sa jeg: «hør her, din far kommer aldri tilbake. Han kommer aldri tilbake. Bare glem han», sa jeg. Det er vondt. Men det er viktig å fortelle det til barn. Så han ikke får falske forventninger om noe, tenkte jeg. Så han ikke drømmer videre om når faren hans kommer tilbake.

Å være der

Khadro forteller at det av og til når et barn har gjort en feil, ikke alltid er nødvendig å straffe et barn men at det er bedre å være der for barnet når det allerede føler smerte. Hun forteller en episode med sin sønn:

Jeg opplevde en dag at min sønn hadde knust et vindu på skolen. Da han ødela det, kom han hjem og gikk inn på rommet sitt og la seg med engang. Jeg tenkte, hmm jøss noe må ha skjedd i dag. Det har aldri skjedd at gutten min oppfører seg sånn når han kommer hjem. Så jeg ble bekymret. Så jeg tenkte, bare la han sove. Gi han tid. Så rundt kl. 5, var de andre barna dratt for å spille fotball. Så gikk jeg inn på rommet og vekket han. Jeg tok dynen av han, da så jeg at han var våken. Han så meg, og snudde seg når jeg tok dynen av han. «Min sønn, hva har skjedd», spurte jeg han. Han gråt, og hadde ryggen vendt mot meg. Jeg snur ham mot meg. Og tok forsiktig på han. «Hva har du gjort i dag», spurte jeg han. «Jeg har gjort noe dårlig mamma», sa han. Så sa jeg, «min sønn det går greit, sett deg opp». Så satt han seg opp og vi satt da mot hverandre. «Fortell meg min sønn, hva har du gjort? Jeg kommer ikke til å hate deg for noe, uansett hva du enn måtte ha gjort er jeg din mor uansett. Det jeg kan hjelpe deg med eller det jeg kan gjøre må jeg gjøre». Han fortalte meg at han hadde slåss med en gutt på skolen, og de hadde gått gjennom et vindu. Jeg sa, «takkk Gud for at ingenting skjedde deg, min sønn jeg forstår, det ordner seg». Så det er slik at når jeg ser at han er lei seg og at han allerede har det vondt med det som har skjedd, han har vondt fordi han har gjort en feil. Det i seg selv er nok straff. Kan jeg straffe han noe mer da? Vi klemte hverandre.

Khadro så sin sønns smerte, hun trøstet han og ga ham omsorg. Det hadde ingen hensikt å straffe han noe mer. Hun snakket med ham for å forstå hva som plaget ham og var der sammen med ham i det som var vanskelig for ham.

Barnets ståsted

Spørsmålet om barnets ståsted blir tatt opp og Nafiso forklarer hva hun legger i dette:

At du selv prøver å sette deg selv i barnets liv som om det var ditt eget. Du og barnet er forskjellig på størrelsen. Følelsene som du har, har også barnet. Ting som kan plage deg, kan plage barnet. Du må se på størrelsen og prøve å sette deg selv i det stadiet barnet er i. Hvis jeg var i hennes sko eller hans sko hva ville jeg ha følt? Mennesker har alle de samme følelsene.

Mona deler sitt møte med datteren etter hennes første skoledag:

Det var første skoledag i går. Min eldste datter sa: «Ååh, det var forferdelig, det er ingen som liker meg, til og med lærere er diskriminerende. Jeg holder hånden oppe hele tiden og vil svare, men ingen spør meg». Jeg prøvde å sette meg selv i den situasjonen hennes. Jeg ble så glad for at hun fortalte meg dette. Jeg sa ikke læreren din er sånn og sånn. Jeg tenkte Alhamdulillah,(takk gud), hun har en mor som hun kan fortelle sånne ting til. En som sier ja, hvordan var dagen din i dag, hva har skjedd, fortell. Jeg setter meg selv i hennes situasjon. Når

jeg var like gammel som henne og gikk på skolen og kom hjem, var det første som blir sagt til meg: du, hent det og det, det var ingen som snakket med meg. Gå og vask klærne, gå, forsvinn. Liksom, jeg prøver, jeg prøver, jeg later som, men nå har det blitt helt naturlig for meg at så fort hun kommer hjem så setter vi oss ned og prater. Jeg følte at jeg lyktes på en måte.

Mona forteller at datteren kom hjem fra skolen og var lei seg. Hun hadde ikke følt seg sett i timene når hun rakk hånden opp og ville svare. I denne situasjonen prøver Mona å sette seg selv i hennes situasjon. Hun forteller at hun vanligvis ville reagert med sinne overfor læreren. Men at hun denne gangen heller tenkte på at hun var en flink mor som har skapt en god relasjon til sin datter. Hun følte seg stolt over at datteren hadde en å dele dette med og ønsket å dele det med henne som mor. Hun fikk anledning til å trøste sin datter.

Ilhan deler en opplevelse hun hadde med sin sønn som forfalsket hennes underskrift på en prøve han ikke hadde gjort det så godt på. Læreren hadde oppdaget det og gitt ham prøven tilbake idet han sa «gjør det du mener er riktig». Gutten valgte å fortelle sin mor hva han hadde gjort. Han innledet samtalen med å fortelle moren at han hadde to nyheter. En god og en dårlig. Ilhan ville høre den dårlige først. Han spurte deretter om hun også hadde gjort en feil før. «Ja», hadde Ilhan sagt. Episoden fikk henne til å tenke.

Jeg har gjort det barnet mange feil. Hvis jeg nå skal være ærlig. Når han trengte meg var jeg ikke der, jeg var ute og fartet. Jeg har det mye vondt med det, ærlig talt, som jeg senere har prøvd å endre. Så sa jeg, ok, fortell meg hva du har gjort. Jeg lover at jeg skal være rettferdig. Inni seg vet han at jeg har gjort han feil. Så sa jeg, «ok min sønn, så siden jeg nå vet at du har gjort en feil så skal vi snakke om det hele. Jeg er klar for alt min sønn». Så sa han, «mamma, har du sett dette arket». Jeg så på arket, åå fikk du denne karakteren i dette faget. Jeg ble stille. Jeg så på baksiden av arket, så ser jeg at det er min underskrift på arket. Han sa, «mamma den underskriften er ikke din signatur». «Hva? Åja». Så sa han, «det var jeg som signerte den». Da han sa det, ærlig talt jeg gråt. Jeg gråt fordi jeg hadde det vondt, at min sønn må gå så langt at han selv må signere og etterligne min underskrift. Hvem er jeg? At han er redd meg til det nivået. Det er ikke sånn jeg ønsker at det skal være. Da jeg gråt sa han, «vær så snill mamma, ikke gråt». «Det går bra min sønn. Alle kan gjøre feil, så jeg tilgir deg», sa jeg. «Men hvorfor gjorde du dette egentlig? Jeg vet jeg har gjort deg mange feil. Men en feil som gjør at du går så langt som å underskrive selv en prøve med mitt navn, hva fikk deg til å gjøre dette?

Ilhan kunne ikke tro at hun var så streng at sønnen måtte gå så langt som å forfalske hennes underskrift på en prøve. Hun var lei seg, og det ser ut for at sønnen følte hennes smerte. Det

fikk henne til å reflektere over hvordan hun var som mor. Isteden for å kjeft, kom de til slutt til en enighet om at han skulle gjøre det bedre.

Oppsummering

Datamaterialet som er presentert over representerer de tema som er aktuelle for mitt forskningsspørsmål og er dermed det jeg velger å ha som utgangspunkt og grunnlag for neste kapittel som er drøftingskapittelet. Mødrene tar i samtalen opp mange viktige pedagogiske dilemma knyttet til det å være mor i sin alminnelighet og særlig til det å være mor fra en kultur som skal oppdra barn i en annen kultur. Jeg vil her kort oppsummere noen av de tema som er aktuelle for neste kapittel, og deretter i innledningen til kapittel 5 redegjøre for hvilke fokus jeg har valgt.

Jeg har vært nødt til å trekke ut det som er mest relevant for mitt fokus. Det ble blant annet tatt opp et grunnleggende pedagogisk spørsmål som jeg ønsker å gå videre med. Spørsmålet er: «hvem er jeg som mor»? Det er viktig å reflektere over hvem vi er som pedagoger i møte med barn. Mødrene var opptatt av kunnskap og å lære av den nye kulturen. Mødrene nevnte også at kunnskapen innhentes gjennom øyene. Det er gjennom det vi ser som fører til handling. Dette er også et tema som jeg ønsker å gå inn i. En av mødrene nevnte at barn er medmennesker, men de er også annerledes enn voksne. Barn er altså en annen enn den voksne - annerledes, og føler ting annerledes. Dette er et tema som vil bli tatt opp videre. Det ble flere ganger nevnt at mødrene opplevde at de ofte følte seg maktløse i forhold til sine barn. En av mødrene sa «barn har mye mer makt som de bruker». Dette handler både om barnets makt over og barnets autoritet som gis til den voksne. Makt som autoritet fra den voksne stasjon handler om å kunne sette seg i barnets situasjon og tenke på alt som kan skje og som er den voksne ansvar å ta ansvar for. I dette ligger det også asymmetri som vil være relevant for drøfting i det neste kapittelet. Ansvar og kjærlighet var temaer som mødrene var svært opptatt av, og som vil være naturlig å gå videre med. «Ansvar er når en person trenger deg», ble det sagt, og hva dette vil si er noe som jeg ønsker å gå dypere inn i. En av mødrene sa at «kjærlighet er å oppdra». Dette er også noe jeg synes er et spennende og relevant utsagn som vil få en plass i drøftingskapittelet. Flere av temaene som er nevnt over henger sammen og går over i hverandre. Jeg velger derfor å dele dem i enkeltfenomener for å gi leseren en oversikt over temaene som blir tatt opp i det neste kapittelet. Fenomenene jeg vil utforske videre i drøftingskapittelet er ansvar, makt, kjærlighet, asymmetri og autoritet. Jeg vil se på viktige pedagogiske aspekter ved fenomenene med utgangspunkt i de somaliske mødrenes utsagn og

refleksjoner, og forsøke å vise noen av de pedagogiske dilemma som fenomenene fører til i pedagogisk praksis (det vil si i relasjonen mellom voksne og barn).

Kapittel 5: Drøfting av noen sentrale dilemma i oppdragelse mellom to kulturer

Innledning

Oppdragelse og pedagogikk er dilemmafylte møter mellom voksen og barn. Ordet dilemma antyder noe som det ikke finnes en løsning på. Man må leve med det som er vanskelig og forsøke å finne ut av det på en best mulig måte i de konkrete situasjonene man møter.

Nettsiden etymonline.com omtaler ordet «dilemma» slik:

[...] from Greek dilemma "double proposition," a technical term in rhetoric, from di- "two" + lemma "premise, anything received or taken," from root of lambanein "to take" (see analemma). It should be used only of situations where someone is forced to choose between two alternatives, both unfavorable to him (Harper, 2001)¹³.

Ordet dilemma viser altså til noe en møter i situasjoner der en opplever at en blir tvunget til å ta et valg mellom to alternativer som begge ikke kjennes helt riktige, men som man må lære seg å akseptere. Det er nettopp derfor det er viktig å løfte frem slike pedagogiske dilemmaer fordi det ikke alltid er slik at den voksne vet hva som er det beste å gjøre. Mødrene opplever gjerne at deres forståelse av deres oppgave som foreldre blir satt på prøve når barna handler på måter som for dem er vanskelig å forstå. Dilemma mødrene møter gjør at de blir tvunget til å ta valg på vegne av barnet eller for barnet uten helt å kjenne grunnlaget de velger på. Dette er ikke uvanlig for foreldre generelt, men det kan se ut som det er særlig vanskelig for foreldre som oppdrar mellom to kulturer. Disse mødrene opplever dilemmaer som de møter i oppdragelsen, og noen av disse er gjerne helt nye og ukjente for dem.

Fordi barns og voksnes verden er den samme og likevel forskjellig, er måten de er sammen på, relasjonen mellom dem, viktig for at de skal forstå hverandre, og særlig for at den voksne skal forstå barnets situasjon. Jeg vil i dette kapittelet drøfte noen aspekter ved oppdragelse som gjennom fokusgruppeintervjuet har vist seg å være særlig aktuelle for de somaliske

¹³Harper, D (2001). Hentet fra: <http://www.etymonline.com>

mødrenes dilemma som oppdragere i to kulturer. Det er dilemma knyttet til fenomenene autoritet, makt, asymmetri, ansvar og kjærlighet.

Den pedagogiske relasjonen som ramme

Den pedagogiske relasjonen eller forholdet mellom voksen og barn er ramme for både voksnes og barns makt og autoritet. Men hva er egentlig makt, og hva er autoritet? Hva er forskjellen mellom dem? I pedagogiske situasjoner i relasjonen mellom voksen og barn er forholdet mellom dem preget av at den ene vanligvis har mer makt enn den andre. Makt er noe som finnes i alle mellommenneskelig relasjoner, den er «allestedsnærværende» sier Løgstrup (1993). «Vi befinner os aldrig nogen sinde i et magttomt rum» (Løgstrup, 1993:144). Det er hvordan vi velger å bruke makten som kan gjøre den farlig. Videre sier Løgstrup at «[d]en enkeltes livsudfoldelse er også altid en udfoldelse af hans magt over den andre» (1993:144). Hver enkeltes selvrealisering er også et uttrykk for makt, men makten er individuell mens autoriteten er relasjonell på den måten at den handler om vår «væren» sammen med andre. Det handler om å eksistere sammen med andre, og gjennom denne måten å leve på, enten erkjenne eller ikke erkjenne den andres annerledeshet. Det å være autoritet for noen er gitt deg av han eller henne, og handler om å gjøre det som er rett, selv om ingen ber deg direkte om det. Det handler ikke om å gjøre det rette for å føle seg bedre med seg selv. Tvert imot, handler det å være voksen ifølge Biesta (2015), om å verdsette den andres unikhhet og integritet. Makten er ikke farlig når den tar hensyn til den andres annerledeshet og når den brukes for å hjelpe den andre til å oppfylle sine iboende muligheter. Da omformes makten på en måte til autoritet, slik jeg forstår Biesta (2015). Barn har også makt, for eksempel slik som Levinas (1985) viser oss når han sier at det i «situasjoner der andre appellerer til meg (call upon me) på en slik måte at appellen er rettet mot meg og ingen andre. Det er situasjoner der appellen kommer til meg og det bare er jeg som kan respondere. Dette er med andre ord situasjoner der vi møter et «ansvar» (Biesta, 2015; Levinas, 1985:95).

Makt og autoritet – individuell eller relasjonell?

Å være forelder innebærer at en ofte møter situasjoner og episoder som får en til å tenke og undre over hva som er riktig å gjøre i forhold til barnet. Det forventes alltid noe av den voksne fordi det er den voksne som er ansvarlig både for barnet og for hvordan relasjonen og

situasjonen mellom dem er (Sævi, 2007). Som foreldre er en sammen med og følger barnet gjennom mange av livets situasjoner fra de er små og til de selv kan ta ansvar for sitt liv og seg selv. Likevel er det slett ikke alltid den ansvarlige voksne vet svaret på hva det riktige er å gjøre i enhver pedagogisk situasjon. Friesen og Sævi (2010) sier at «the question of what is good or best for the child is always contingent and situationally dependent» (2010:128). Det er i den konkrete situasjonen vi kan (gjen)kjenne det gode når vi møter det. Men den voksne må være i stand til å fornemme, fatte og forstå barnets situasjon på en eller annen måte, og det forventes av den voksne at hun eller han på en eller annen måte ser barnet og kan handle i forhold til barnets situasjon (van Manen, 1993:67). Det forventes av den voksne at hun eller han skal kunne møte barn på en måte som hjelper barnet frem mot det som er det gode for barnet nå og i fremtiden (van Manen, 1993). Men i oppdragelse og undervisning støter en ofte på dilemmaer og utfordringer der man som voksen ikke sikkert kan vite om det en gjør er til det gode eller ikke for barnet, og en vet heller ikke om det en som voksen velger å gjøre, enten det handler om å oppmuntre, oppfordre eller enda sterkere, å kreve noe av barnet, blir tatt til følge av barnet. Det er ikke nødvendigvis slik at den voksne er autoritet – eller gis autoritet av barnet – selv om en er forelder og ansvarlig for barnets liv og oppvekst. Fordi autoritet alltid er noe som er gitt til en av andre, slik van Manen (1993) peker på, er en som voksen avhengig av barnets tillit og vilje til å gi autoritet. Deeqa, en av mine informanter, forteller om en situasjon der hun opplevde utfordringer med det å være autoritet, nettopp fordi barnet ikke var villig til å gi fra seg noe av sin makt til den voksne. Hun sier:

Når jeg snakker med barna eller skal si dem noe eller skal gi de en beskjed om at de ikke får lov til å gå der eller ikke får lov til å gjøre en ting. Altså barna har mye mer makt som de bruker, og jeg føler at jeg mister min kraft, min makt som forelder. Ja, jeg føler meg maktløs.

Det Deeqa sier her kan for meg virke ganske sterkt. Som jeg viste i presentasjonskapittelet så snakket mødrene ofte i «du-form», noe som kan tyde på et behov for å beskytte seg selv. Men her er Deeqa tydelig på det hun sier. Det gir ikke rom for tvil når hun sier, «[j]a, jeg føler meg maktløs». Rommet der vi er samlet blir stille og alle nikker. Hun er den eldste i gruppen og kan virke ganske tøff når hun sier dette, for det ikke er vanlig å snakke om det å komme til kort overfor barna i et somalisk miljø, eller i det hele tatt å uttrykke smerte åpent på denne måten. Språket er sterkt og når mødrene vanligvis snakker i «du-form» og har en indirekte måte å uttrykke seg på, så skiller dette utsagnet seg ut. Når Deeqa sier at hun «mister sin makt», kan det virke som om hun egentlig mener at hun mister noe av sin «autoritet» som mor. I dagligtalen bruker vi fenomenene «makt» og «autoritet» om hverandre, men det er

viktig å skille disse fenomenene i en pedagogisk sammenheng. Så hva er det egentlig Deeqa sier? Jeg tror det hun sier er at hun føler at hun i møte med sine barn opplever at hun mister sin autoritet som forelder og at barnet har mye mer makt enn hva som er godt for et barn. Dette fører videre til mitt neste spørsmål, hva er egentlig autoritet? Dersom en går til etymologien ser en at autoritet betyr «makt, myndighet, faglig innsikt, sakkunnskap, person, myndighet med autoritet» (de Caprona, 2013:1014). Her ser vi at fenomenet makt på en måte har sammenheng med fenomenet autoritet. Det vil si at det å være autoritet innebærer å ha en type makt. Men makt slik som jeg også viste i kapittel 2, er ikke nødvendigvis noe negativt. Vi trenger makt på samme måte som vi trenger mennesker. Vi er avhengige av andre og barn er avhengige av voksne. Barn har også makt over den voksne. Makten barnet har vises i det barnet autoriserer den voksne til å ta ansvar for dem (van Manen, 1993:65). Dette gjør ikke barnet nødvendigvis bevisst, men det er et uttrykk for barnets tillit til og avhengighet av den voksne. Så det Deeqa forteller er at hennes barn har makt ja, men det er en type makt som hun ikke anser som godt for et barn. Denne makten gjør at hun føler hun mister noe av sin autoritet. I Gert Biestas artikkel «Hva er en pedagogisk oppgave? Om det å gjøre voksen eksistens mulig» (2015), tar han opp diskusjonen om hva det å være voksen vil si. Han avviser forståelsen av at termen voksen peker på et utviklingsmessig stadium eller som et resultat av en utviklingsprosess (2015:194). Det som skiller det «å være voksen» fra det å ikke være voksen «[...]er at den voksne måten å leve på erkjenner det som er annerledes og integriteten i det og den som er annerledes» (2015:195). Det motsatte er altså en ikke-voksen måte å leve på, ifølge Biesta (2015). Det å være voksen, slik Biesta beskriver det handler i større grad om en måte å eksistere eller leve på, og en slik måte å være voksen på anerkjenner at verden «der ute», er «der ute», sier Biesta (2015:195). Hva betyr egentlig det? Slik jeg forstår det er en slik forståelse av «voksenhet» eller «autoritet» det å leve i både den naturlige og den sosiale verden på måter som gir rom for andre mennesker (2015:195). Jeg har ikke makt til å la verden eksistere, det er utenfor min makt, men jeg kan la den andres annerledeshet eksistere i mitt liv. Men i Deeqa sin bekymring over at barnet har for mye makt og hun har for lite autoritet, kan en lure på om det ikke må være enda en viktig pedagogisk forskjell på makt og autoritet som har å gjøre med relasjonen mellom moren og barnet. Biesta (2015) peker på at makt er noe som utøves individuelt og på den som har makt sine premisser, mens autoritet er noe som har med relasjonen å gjøre. Både Biesta (2015) og van Manen (1993) sin forståelse av autoritet har utgangspunkt i en forståelse av autoritet som noe som er gitt til en av andre og dermed alltid er relasjonell. Det motsatte er det å være autoritær som er

å ha makt og bruke den ut fra sin egen interesse. Når Deeqa opplever at barna har for mye makt og hun for lite autoritet betyr det kanskje at barna setter henne utenfor eller på en eller annen måte utøver sin makt mot henne? Men hva betyr det?

Autoritet som tillit – makt som mangel på tillit?

Når autoritet er noe som gis til den ene fra den andre, kan det kanskje virke som at barnet i situasjonen Deeqa beskriver, tar noe av autoriteten som er gitt til henne tilbake? Når Deeqa sier at barnet utøver sin makt mot henne for å korrigere- eller lære henne noe om den nye kulturen kan det kanskje virke som om noe har skjedd med relasjonen mellom dem, selv om asymmetrien fortsatt er til stede. Kan det være slik at autoriteten som gis til den voksne av barnet som et uttrykk for barnets avhengighet og tillit kan endres, men ikke at den nødvendigvis forsvinner helt? Når tilliten ikke lenger er til stede er det kanskje forståelig å tenke at autoriteten også forsvinner. Eller kan det være slik at en kan være autoritet i enkelte sammenhenger og i andre sammenhenger slik som i det Deeqa beskriver at en ikke lenger har autoritet, fordi barnet ikke har tillit til mor på samme måte som før. Tilliten har kanskje forsvunnet fordi barnet nå forstår at han eller hun kan mer og forstår mer enn det mor gjør om den nye kulturen. Barnet har ikke lenger tillit til mor som autoritet i slike situasjoner fordi barnet ser at mor ikke forstår barnet slik barnet kanskje ønsker at hun skal forstå han eller henne. Deeqa viser oss at barnet ikke hører på henne når hun forteller barnet om noe hun ikke anser som godt for barnet. Barnet bruker sin makt til å gi beskjed til den voksne at han eller hun er uenig i det mor sier. For meg handler dette om mer enn bare det å være uenig i en enkelt situasjon. Utsagnet til Deeqa viser oss noe viktig. Det handler om en endring i relasjonen mellom mor og barn. Endringen kan ha oppstått fordi barnet nå er den som besitter innsikten og kunnskapen som gjør at det nå er barnet som mor har noe å lære av. Dette vil da påvirke Deeqa sin autoritet. Eller ved å se det fra en annen side kan episoden kanskje også fortelle oss at barnet er i ferd med å gå over i en fase som gjør at han eller hun er i større grad i stand til å ta ansvar for seg selv som gjør at barnet tester sin makt i møte med den voksnes autoritet. Men jeg tror det handler om at sønnen bruker sin makt på en individuell måte slik Biesta (2015) beskriver når han sier at makten er individuell. Sønnen stenger derfor muligheten for at mor kan forbli autoritet.

Asymmetri mellom voksen og barn - og likevel har barnet autoritet?

Khadro forteller:

Jeg opplevde en dag at min sønn hadde knust et vindu på skolen. Da han ødela det, kom han hjem og gikk inn på rommet sitt og la seg med engang. Jeg tenkte, hmm jøss noe må ha skjedd

i dag. Det har aldri skjedd at gutten min oppfører seg sånn når han kommer hjem. Så jeg ble bekymret. Så jeg tenkte, bare la han sove. Gi han tid. Så rundt kl. 5, var de andre barna dratt for å spille fotball. Så gikk jeg inn på rommet og vekket han. Jeg tok dynen av han, da så jeg at han var våken. Han så meg, og snudde seg når jeg tok dynen av han. «Min sønn, hva har skjedd», spurte jeg han. Han gråt, og hadde ryggen vendt mot meg. Jeg snur ham mot meg. Og tok forsiktig på han. «Hva har du gjort i dag», spurte jeg han. «Jeg har gjort noe dårlig mamma», sa han. Så sa jeg, «min sønn det går greit, sett deg opp». Så satt han seg opp og vi satt da mot hverandre. «Fortell meg min sønn, hva har du gjort? Jeg kommer ikke til å hate deg for noe, uansett hva du enn måtte ha gjort er jeg din mor uansett. Det jeg kan hjelpe deg med eller det jeg kan gjøre må jeg gjøre». Han fortalte meg at han hadde slåss med en gutt på skolen, og de hadde gått gjennom et vindu. Jeg sa, «takkt Gud for at ingenting skjedde deg, min sønn jeg forstår, det ordner seg». Så det er slik at når jeg ser at han er lei seg og at han allerede har det vondt med det som har skjedd, han har vondt fordi han har gjort en feil. Det i seg selv er nok straff. Kan jeg straffe han noe mer da? Vi klemte hverandre.

Kahdro og sønnens situasjon kan kanskje forstås i lys av van Manen's beskrivelse av fenomenet «pathic» (van Manen 1993), der han sier at dersom vi skal forstå den andres smerte må vi stå den andre nær, og som foreldre vil det si at en som voksen må være til stede for barnet. Det er først da vi får mulighet til å kunne oppdage barnets lidelse. Som voksen kan vi da la oss selv involvere i barnets smerte, deretter la smerten bli en del av vår smerte (van Manen, 1993:3). På en måte kan en si at sønnens følelser hadde autoritet over Kahdro på en slik måte at hun både kunne forstå og hjelpe ham til å finne ut av problemet med den knuste ruten og konflikten med den andre gutten. Gutten var hjelpeløs i sin smerte og moren så hans hjelpeløshet og lot denne svakheten styre hennes handlinger og følelser. Hun trøstet sønnen sin og hjalp ham videre.

Et annet eksempel på at barn har autoritet over voksne er situasjonen som Nafiso beskriver der hun våkner om natten fordi hun er bekymret for om hennes lille sønn trenger henne. Hun sier:

Det er noe som styrer deg, en følelse som gjør at når ungen beveger seg at du våkner opp, du klarer ikke å sove eller du klarer ikke å fortsette å sove. Det er noe som styrer deg en slags følelse.

Nafiso opplevde at hun ikke trengte hjelp til å våkne opp. Det hun sier her er at når hun ble mor kunne hun føle sønnen trengte henne selv om hun sov. Dette eksempelet viser at barn har autoritet over voksne ved at det er sårbart og trenger omsorg og beskyttelse. På samme måte

som den voksne har autoritet over barnet har barn også autoritet over den voksne, men ut fra et annet grunnlag. Den voksnes autoritet handler her om at den voksne lar seg påvirke av at barnet trenger han eller henne. Den voksne er klar over asymmetrien og lar barnets svakhet bestemme i relasjonen mellom dem. Van Manen (1993) peker på dette når han skriver at den voksne som er orientert mot barnets sårbarhet kan kjenne at den virkelige autoritet i denne situasjonen hviler hos barnet, ikke hos den voksne.

Asymmetri og symmetri mellom voksne og voksen og barn

Relasjoner mellom voksen og barn vil alltid ha en faktisk asymmetri (Skjervheim, 1992) fordi ulikheten mellom dem ikke kan fjernes før barnet er i stand til å ta ansvar for sitt eget liv. Slik er det ikke med relasjonen mellom voksne. Den er som regel preget av symmetri, det vil si at slike relasjoner er bygget på likhet og gjensidighet som har en relativt rettferdig balanse av ansvar og makt (Sævi, 2014:251). Voksenrelasjoner kan også være asymmetriske i noen tilfeller, som for eksempel i terapeutiske forhold blant annet (Skjervheim, 1992:29).

Forskjellen mellom et symmetrisk og et asymmetrisk forhold mellom voksne er at en i asymmetriske forhold i prinsippet kan velge å trekke seg ut av relasjonen med mindre en har hindringer som for eksempel manglende intellektuelle evner (Skjervheim, 1992:29). Denne type asymmetri er ikke fast eller faktisk, slik som den er mellom voksen og barn. Den asymmetrien som finnes mellom voksne har rom for å kunne oppheves, fordi den består av en rekke valgmuligheter som den voksne har (Skjervheim, 1992:29). Når jeg sier at den er fast mellom voksen og barn mener jeg ikke at den aldri kan oppheves, men at barnet ikke har valgt seg inn i et asymmetrisk forhold. Barnet kan ikke velge å ikke være i asymmetri med en voksen fordi ulikheten mellom dem er reell. Sævi (2015) viser en annen siden ved asymmetrien mellom voksen og barn når hun sier at «[a]symmetrien mellom voksne er likevel annerledes enn mellom voksen og barn, fordi den voksne har erfaring, oversikt og kognitiv forutsetning for å se eventuelle makt-forhold, og er selv vanligvis også i relasjoner der hun eller han har makt» (2015:78). Det Sævi (2015) viser her er at asymmetrien mellom to voksne vil være annerledes enn asymmetrien som finnes mellom barn og voksen. Dette viser også at barn og voksne er forskjellige, og det er på grunn av denne forskjellen at barn er avhengige av voksne. Asymmetrien mellom barn og voksne er noe som bare er der som en slags apori eller en grunnleggende forutsetning. Siden asymmetrien mellom to voksne vil være annerledes enn mellom barn og voksne kan en kanskje si at asymmetrien mellom to voksne bærer preg av asymmetri, men at den ikke nødvendigvis er asymmetrisk slik en kjenner den mellom barn og voksne. Men dersom en ser på det Skjervheim (1992) sier vil en faktisk asymmetri si «[...]»

innsikt som ikkje er likeleg fordelt» (1992:28). Dersom en forholder seg til denne forklaringen er det faktisk asymmetri i begge tilfeller.

Ansvar for barnets sårbarhet

Mødrene snakker om det å være ansvarsfull som det å prøve å sette seg selv i barnets situasjon. De ser på barndommen som en sårbar tid, det er når barna er mest bløte. Hva du velger å gjøre med denne kunnskapen som du får (om dem), det er ditt ansvar. Ansvar er når en person hele tiden trenger deg, sier de.

Ilhan sier videre:

Å være ansvarsfull. Som egentlig vil si å være mor. Ta for eksempel, det å være ansvarsfull som det å prøve å sette seg selv i barnets situasjon. Du føler noe og har en mening om noe, men du må også sette deg selv i situasjonen til barnet. En må som mor tenke på dette barnet. Selv om du ble født i et annet land hvor ting ble gjort annerledes, må en tilpasse seg det miljøet en er i, og tenke på hvordan det er for barnet ditt. Når man til og med ser på religionen tillates det å tilpasse seg selv til barnets miljø. Det betyr ikke at du skal gå vekk fra alt.

Det Ilhan viser her er at hun som voksen opplever at ansvaret også tilsier at hun ofte må sette seg inn i barnets situasjon og tenke på hvordan det er for barnet. Ansvar for Ilhan innebærer at den voksne til tider må legge vekk sitt, for å kunne bli en del av barnet. Som voksen må en være alt for barnet i noen øyeblikk og ingenting i de stundene når det er det barnet trenger (Sævi, 2015). En må som voksen involvere seg i barnets verden. Hvis en går tilbake til det van Manen (1993) sa, som jeg viste i kapittel 2 side 26, viser han oss mulighetene som fins i den voksnes oppmerksomhet. Hvis den voksne er til stede i øyeblikket og har evnen til å lytte på den andre, se og føle den andres nærvær, kan den andre oppdages. Det er i de stundene den voksne får mulighet til å møte det ubevisste i pedagogiske situasjoner. Det vi da ser er at den voksne kan drives til å handle ut fra den bevissthet om ansvar som følger med opplevelsen av autoritet. I noen situasjoner kan den voksne kjenne på følelsen av at den virkelige autoritet ligger hos barnet og ikke omvendt, fordi den voksne blir konfrontert til å handle av barnets hjelpeløshet eller sårbarhet. Dette kan også trekkes til det Levinas snakker om når han sier at vi blir «addressed by the otherness of the other» (Levinas i van Manen, 2000:321). I møte med den andre kan vi i enkelte tilfeller kjenne oss ansvarlige for den andre før jeget tenker på at jeg har ansvar eller ønsker å føle ansvar.

Ansvar i pedagogiske situasjoner er dermed noe som er ubestemt og åpent. Det er handlinger eller ikke-handlinger som forholder seg til den andre og til den konkrete situasjon som de deler i relasjonen (Sævi, 2015). Det er en måte å gi an-svar til den eller det en har ansvar for, og har basis i forståelsen av at møtet mellom mennesker alltid kan fortolkes (Sævi, 2015). Fortolkning forutsetter mulige alternative forståelser, og det an-svar en som voksen eller lærer gir er nettopp et gjensvar på, eller en fortolkning av den konkrete pedagogiske situasjonen (Sævi, 2015:75).

Når Ilhan sier: «Det er øyene dine som hjelper deg, når de er åpne. Jeg så det med engang. Det er jeg glad for», så er det det å ha oppmerksomhet mot barnets konkrete situasjon hun snakker om. Det er når man ser hva som skjer at man som voksen kan ta ansvar eller gi et an-svar til det barnet trenger.

Ansvar som svar på barns behov for hjelp

Det er egentlig ikke avhengig av om du er barn eller voksen for å se andre og anerkjenne deres integritet. Men i den pedagogiske relasjonen er det den voksnes ansvar å ta ansvar for sin makt i møte med en som er avhengig av en ut fra at det er en ulikhet i makt mellom dem som ikke kan fjernes (Skjervheim, 1992). Foreldre, lærere eller andre pedagoger er autoriteter på den måten at de handler sammen med, eller på vegne av barnet, ved å referere til det moralske ansvaret de har for barnets velferd og utvikling (van Manen, 1993:64). Barn har en evne som gjør at de på en måte kan «pålegge» den voksne til å ta ansvar, slik som Levinas viser oss ovenfor. Den makten barnet har kan gjøre at den voksne i situasjonene som Levinas beskriver, føler en trang til å handle for å ivareta barnet. Dette er det Levinas (1985), kaller for «call upon me» som er direkte og er rettet mot deg og ingen andre. «Å inneha autoritet vil si å være i en posisjon der en øver innflytelse» (van Manen, 1993:65). Den voksne i relasjon med barn har makt som gjør at den voksne har en innflytelse over den andre, men det er viktig å påpeke at makten ikke skal stå alene. Autoritet skal ikke baseres på makt (van Manen, 1993:65). Som nevnt i kap 2, er makten skadelig når den står på egen hånd og når den blir til makt for maktens skyld (Løgstrup, 1993:142). Siden et barn er et barn og en voksen vil være en voksen, noe som innebærer en skjev fordeling av innsikt, slik Skjervheim (1992) viste oss ovenfor, vil den voksne ha makt i sin posisjon som autoritet. Men hvilken betydning har det for forståelsen av makt og autoritet at den foregår i en pedagogisk relasjon? «I en pedagogisk relasjon må den voksne tvert imot, når det trengs, ta et ensidig og eksklusivt ansvar for at makt, godhet, beskyttelse, omsorg og uegennyttig intensjon preger relasjonen, uavhengig av barnets bidrag eller posisjon» (Sævi, 2014:252). Sævi (2014) viser oss med dette at det er den

voksne som må ta ansvar for sitt ansvar i den pedagogiske relasjonen. Men hva innebærer dette ansvaret? Ansvar handler om at den voksne gir barnet an-svar til det barnet trenger svar på. Det handler om å være autoritet for et barn slik Biesta (2015) viste oss ovenfor. Det er mer enn bare det å gi et svar på et konkret spørsmål barnet har. Det handler om en måte å leve på, eller ved å bruke Biesta sitt fenomen når han sier at det handler om «væren» (2015). Ansvaret den voksne har for barn er omfattende. Den voksne autoriteten har i den pedagogiske relasjonen ansvar for hvordan han eller hun forstår og tolker sitt ansvar for den andre og for hvordan den voksne utfører en «oppgave» i henhold til ansvaret (Sævi, 2015:73). Ansvar handler om å være til stede for barnet når barnet trenger den voksne til å søke forståelse og mening i det som måtte være. Vi kan aldri vite hva ansvaret vil være i enhver gitt situasjonen fordi det vil variere fra situasjon til situasjon. Dermed er ansvaret heller ikke alltid være det samme. Sævi sier videre at

ansvar i pedagogiske situasjoner er dermed noe som er ubestemt og åpent. Det er handlinger eller ikke-handlinger som forholder seg til den andre og til den konkrete situasjon som de deler i relasjonen. Det er en måte å gi an-svar til den eller det en har ansvar for (2015:75).

Kjærlighet som grunnlag for barnets liv

Nafiso sier;

Det var da jeg skjønnte for første gang at min mor elsket meg. Før det visste jeg ikke at hun elsket meg. Jeg kunne ikke vite det, fordi vi ikke er flink til å si i fra. Eller fortelle hverandre det. Kanskje noen få ganger. Selvfølgelig vet jo ungen det. I hodet vet ungen at foreldrene elsker han eller henne. Men vi sier det ikke nok. Så det jeg lærte og skjønnte når jeg ble mor var at min mor på samme måte elsket meg.

Kjærlighet er mer enn ord og følelser. Det er mer enn setningen «jeg er glad i deg» og mer kompleks enn det å si «jeg elsker deg» til et barn. Kjærlighet er ikke noe vi kan gjøre eller lære oss selv å føle. Båndet mellom et barn og mor eller far er noe som ikke kan beskrives med enkle ord. Van Manen (1993) sier at denne kraften mellom foreldre og barn er en av pedagogikkens betingelser (1993:62). Godheten som finnes i kjærlighet er «a relational force beyond our pedagogical practice that opens up the world to children and preconditions the pedagogical relation» (Sævi & Eilifsen, 2008:1). Godhetens kraft er så sterk at den i møte med barn kan åpne opp hele verden for barnet. Van Manen sier at godhet «is the end», det er

«slutten» eller kanskje målet; når alt stemmer og alt kjennes riktig. Når han sier at det er slutten slik jeg tolker han, mener van Manen ikke at det slutten på en spesiell ting eller at noe ender slik vi vanligvis forstår fenomenet. Det jeg tror van Manen (1982) mener med «the end» er i det øyeblikket en innser eller føler at alt plutselig gir mening (van Manen 1982, i Sævi & Eilifsen 2008:2). Det er når håp, kjærlighet og inspirasjon i oppdragelsen fra den voksne viser at det har betydning, mye eller lite, i konkrete situasjoner og som måte å være sammen på som voksen og barn. Det vil ikke si at den voksne gjør en bestemt ting ut fra et ønske om at barnet skal gjøre en bestemt ting. Det handler i større grad om omsorg og hengivenhet i oppdragelsen, og det at oppdragelse i seg selv er en livsoppgave som kan forstås som et «pedagogisk kall», slik van Manen (1993) beskriver det. Dette «kallet» forener foreldre og barn, og fra barnets ståsted betyr det at de tilhører noen. Van Manen sier videre at «kallet» gjør mor, far og barn til en enhet (1993:24). Foreldrene oppdager gjerne nye sider ved seg selv som de lærer å se slik barnet gjør. Det er derfor en kan si at vi lærer å bli foreldre når vi får barn. Vi er ikke født som foreldre, vi har ikke automatisk de «riktige» egenskapene som skal til for å kunne bli foreldre eller pedagoger. Det er noe vi lærer oss i samvær med barn over tid. Foreldre skaper eller bringer fram barn, men de velger ikke sine barn. Van Manen sier at en heller kan si at det er barnet som velger sine foreldre (1993:62).

Det skjer ved at den pedagogiske kjærligheten foreldre opplever i møte med et barn for første gang har den kvaliteten at den kan omforme den voksne til å bli oppdrager. Det er kanskje vanskelig å forstå hvorfor ikke Nafiso som barn visste at hennes mor elsket henne. I det Nafiso beskriver forstår jeg det som om at det var noe hun savnet som barn. Det var noe hun som barn følte at hun manglet og som hun ønsket at hennes mor kunne gi henne slik at det var tydelig. I hennes refleksjon rundt fenomenet kjærlighet viser Nafiso at det var først når hun ble mor selv at hun innså hva slags kjærlighet hennes mor hadde til henne. Det var da hun innså hva pedagogisk kjærlighet var. Dette båndet som hennes mor følte og som van Manen beskriver ovenfor, er noe hun opplevde at hun følte selv da hun fikk barn. Det var en ubetinget kjærlighet som vanskelig lar seg forklare og som kanskje først og fremst er knyttet til måten voksen og barn er sammen på. Van Manen sier at kjærlighet finnes i selve opplevelsen av den (van Manen, 1982; van Manen, 1993).

Nafiso opplevde på en måte en spesielt rik kjærlighet da hun fikk sitt første barn. Kanskje det kan kalles en dobbel kjærlighet som både var rettet mot barnet hun nettopp hadde fått og en gjenkjennelse av den kjærligheten som hadde vært i hennes egen oppdragelse? Hun tenkte på

sin egen mor og innså når hun selv kjente på denne godheten mot sitt nyfødte barn at hennes mor elsket henne på samme måte. Det er når vi møter godheten i selve situasjonen at vi gjenkjenner den i det levde liv (Sævi & Eilifsen, 2008:11). Pedagogisk kjærlighet er en forutsetning for den pedagogiske relasjonen. Kjærligheten strømmer fra et håp for barnet både nå og i fremtiden. Kjærligheten ligger også i «nået», for vi kan ikke vite hva fremtiden vil bringe (van Manen, 1993:63). Kjærligheten vises i det gode, i handlingen som rettes mot barnet, men også gjennom en intensjon om det gode. Sævi og Eilifsen (2008) beskriver meningen med pedagogisk godhet når de sier at,

[t]he meaning of the pedagogical good lies in the experience of it for the child and in the imperfect descriptions we are able to give of it in order to help us distinguish it from its "false doubles" and misleading "intermediaries" (2008:11).

Det Nafiso sier er at hun ble mor da hun fikk sitt første barn. Dette er en ærlig og troverdig måte å uttrykke seg på. Van Manen (1993) sier at ingen blir foreldre bare ved å bestemme seg for å bli det (1993:23). I begynnelsen «kjenner» en seg kanskje som forelder eller lærer bare i rent biologisk eller juridisk forstand (van Manen, 1993:23). Det som virkelig gjør en til far eller mor eller lærer, er å leve som far eller mor eller lærer over en viss tid. Det er samværet med barn og alle de små opplevelsene en har i det daglige, som former ens egen bevissthet om seg selv som far eller mor eller lærer (van Manen, 1993:23). Nafiso bekrefter på en måte van Manens erfaring når hun snakker om sitt forhold til barna og til sin egen barndom sammen med mor.

Men hva er egentlig en mors kjærlighet til sitt barn? Hva er denne kjærligheten mellom et barn og en mor? Mødrene som jeg viste til i presentasjonen av samtalematerialet i kap 4, diskuterer pedagogisk kjærlighet og viser ganske ulike forståelser av fenomenet. For noen er denne kjærligheten noe som bare er der, noe som de ikke kan forklare med ord. Den er bare sånn, uttrykte noen av mødrene. Andre mente kjærlighet er mer enn noe som er inne i deg i møte med barnet. Det er mer enn en følelse og da gjerne større enn deg selv i møte med et barn. Det er kanskje slik med kjærlighet som med andre relasjonelle kvaliteter at vi bare opplever den i dagliglivet, tar den for gitt og lever *med* og *i* den. Det er kanskje først når den mangler eller når noe går galt slik at kjærligheten ikke lenger er selvfølgelig at vi blir oppmerksom på den. Spranger peker i artikkelen «The role of education» (1958) på at det er forskjell mellom foreldrekjærlighet og den kjærligheten som lærere har til elevene de har ansvar for. Men han peker på at profesjonelles pedagogiske kjærlighet bør ha foreldrenes

pedagogiske kjærlighet som modell. Foreldrenes kjærlighet er ifølge ham, en biologisk gave som foreldrene som regel får i møte med barnet. Det er ikke nødvendigvis alltid slik, men hans poeng er at foreldrekjærlighet har kvaliteter som den profesjonelle pedagogiske kjærligheten kan lære av, og som også må være til stede i en lærers møte med barn. Han skriver, «the love felt by a mother or father is not that love which we consider essential to genuine education» (537), og videre «[e]ducation presupposes a mind fully conscious of itself» (537). Sprangers perspektiv viser oss at selv om den pedagogiske kjærligheten er mer bevisst enn foreldrekjærligheten, og kanskje har i seg en større bevissthet om rettferdighet og respekt for barn som ikke er ens egne og en dermed ikke kjenner så godt, så ser han på den pedagogiske relasjonen som ensidig i forhold til barn når det gjelder kjærlighet og godhet. Han sier:

It is precisely love as found in education which can remain one sided. It will always be so when directed towards a being as yet spiritually unawakened to whom the true significance of this love is therefore entirely incomprehensible (1958:541).

Selv om Spranger (1958) sier at profesjonelles pedagogiske kjærlighet bør være av en samme art som foreldres pedagogiske kjærlighet vil den alltid være annerledes. Foreldrekjærlighet er annerledes først og fremst fordi den er biologisk og derfor rettet mot et barn som er ens eget og av ens eget kjøtt og blod. En lærers pedagogiske kjærlighet er rettet mot mange barn og disse barna er ikke hennes eller hans egne. Men barna behøver den voksne omsorg, kjærlighet og godhet og dette er lærerens ansvar å gi, samtidig som han eller hun skal hjelpe barna å lære verden og seg selv å kjenne gjennom institusjonalisert undervisning og oppdragelse. Spranger (1958) peker på at pedagogisk kjærlighet i skole (og barnehage) har som hensikt å forandre og utvikle barnet og den unge. Han skriver:

Every kind of personal love, although directed towards the whole man, has dominant and distinguishing characteristics. The love, which is fundamental to education, is one such specialized form. It is characteristic of it that it should attempt to develop its object. The first noteworthy consequence is that this is an affection which makes demands on its object. True love is on the whole unselfish. It demands nothing but hopes and also gives everything. This love is equally unselfish. It tries to help the beloved's development for his own sake. It thereby assumes that the form towards which he is expected to develop will enhance his worth and that thus he will grow worthy of love (1958:542).

Lærerens oppgave er å hjelpe barnet å lære verden, andre og seg selv å kjenne gjennom et systematisk og aldersadekvat pensum og i undervisningen, men også gjennom alle de sosiale og personlige situasjoner som skjer hele tiden i møtet mellom voksen og barn. Det som er felles for den pedagogisk-profesjonelle og den pedagogisk-biologiske kjærligheten er at den må være orientert mot barnets beste og dermed være uselvvisk fra den voksnes side. Barnet skal møte den voksnes kjærlighet og omsorg fordi hun eller han trenger det som barn, uansett om det er i stand til å gjengjelde kjærligheten eller ikke. Spranger sier at den pedagogiske kjærligheten på en måte har en lidenskap for å ivareta og lære barn om livet. Han avslutter slik: «It is this spiritual passion which I consider to be the heart of education» (1958:542).

Kjærlighet som ansvar for å svare på barnets behov

Langeveld (1975) beskriver i artikkelen «Personal help for children growing up» et møte mellom en voksen (han selv) og en jente han kaller for Cathleen. Han møter Cathleen under vanskelige omstendigheter. Hun går på en gate og på andre siden av gaten ser hun sin far. Hun roper «hei, pappa!» Han smiler og er på vei til å gå over veien da han plutselig blir påkjørt av en bil. Cathleen blir stående lamslått. Den voksne som er vitne til dette, går spontant bort til jenten. Han føler en trang til å hjelpe i den situasjonen der hun nettopp har opplevd å se sin far bli skadet og kanskje drept i en ulykke. Langveld (1975) sier: «there should be no element of selfishness in my help» (1975:9). Den voksne handlet før han visste hva han skulle gjøre. «When we meet a child, the first thing which matters is the intention. And so it is on both sides: the simple fact of the child's helplessness makes an appeal to us» (Langeveld, 1975:7). Barnet appellerer på en måte til den voksnes omsorg, og det er på bakgrunn av deres sårbarhet og avhengighet at den voksne spontant hjelper. Den voksne i episoden over handlet uten at han hadde tid til å tenke seg om hva valget om å handle egentlig innebar. Det er nettopp dette han kaller for «an appeal» (Langeveld, 1975:7). Barnet ber om hjelp uten at det egentlig direkte ber. Men barnet trenger oss, det trenger en voksen, deres hjelpeløshet stiller krav til oss voksne om å handle. Så hva var det den voksne i episoden over egentlig gjorde? Jo, han svarte på jentens «rop på hjelp». Han ga jenten et «svar», som ikke var i form av ord, men i form av en handling: ved å være der for barnet i den vanskelige situasjonen. Han skapte en trygghet for Cathleen ved å være der med henne til noen andre kom som kjente henne og kunne overta ansvaret. Ansvar i pedagogisk sammenheng handler ofte om spontanitet som vil si å handle uten å i det hele tatt tenke seg om eller nøle. Langeveld ga Cathleen trygghet og viste sin pålitelighet til henne da hun trengte det.

Sævi (2015) sier at, «[...]pedagogen forsøker å se hver situasjons konkrete særtrekk og unike muligheter og handler i forhold til disse. Ansvar i pedagogiske situasjoner er dermed noe som er ubestemt og åpent, som er der før meg og som gjør at hvordan jeg er har betydning» (2015:75). Langeveld (1975) sier videre at ansvar handler om

[t]he basic experience of the *security* and the continuity of it,-- another basic experience of the *reliability* of a human relationship, and,-- again a basic experience, one of *continuity* in spite of what happened; and we have then to accept an orientation *also* to the future and not only to 'what happened' and 'where we are now' (1975:11).

Den voksne tar ansvar for jenten i situasjonen og tenkte både på situasjonen her og nå (da faren ble påkjørt og hun var vitne til det) og på fremtiden hennes (hvordan han kunne gjøre den vanskelige situasjonen slik at den skadet henne minst mulig). Han sier videre at det er den voksnes ansvar å gi barnet «[...]continued love [...] in a world which had nearly lost one of its most essential qualities: security» (Langveld 1975:9-10). I historien over ser en at Langveld (1975) gir jenten trøst. Oversettes det norske ordet «trøst» til engelsk finner vi ordet «comfort». Den opprinnelige betydningen for det engelske ordet «comfort» stammer fra:

conforten "to cheer up, console," from Old French *conforter* "to comfort, to solace; to help, strengthen," from Late Latin *confortare* "to strengthen much" (used in Vulgate), from Latin *com-*, intensive prefix (see *com-*), + *fortis* "strong" (see *fort*). Change of *-n-* to *-m-* began in English 14c. Related: *Comforted*; *comforting* (Harper, 2001)¹⁴

Her ser vi at «comfort» har en tilknytning til det å «cheer up». Ved å trøste noen snur en på humøret til vedkommende fra å være nedfor eller trist til å ikke føle det slikt lenger. Den som trøster hjelper den andre til å bli sterk eller styrkes, en betydning som vi også ser at fenomenet «comfort» har. Langveld i historien over hjalp Cathleen når hun trengte en voksen i den vanskelige situasjonen. Han hjalp henne ved å gi «comfort» og en form for trygghet i den utfordrende situasjonen ved å være en ansvarlig voksen. På samme måte er det i Khadro sin opplevelse der hun forteller om sønnen som kom hjem etter å ha knust en rute i en konflikt med en elev. Hun så sønnens hjelpeløshet og smerte, og hun ga sønnen «comfort», trøst.

¹⁴Harper, D (2001). Hentet fra: <http://www.etymonline.com>

Istedenfor å fokusere på hendelsen så hun sønnens smerte og at han trengte henne i det øyeblikket.

Kjærlighet som nødvendig for en pedagogisk oppdragelse

Nafiso sier:

Men her, eller den tiden som er i dag, blir spørsmålet hva har du gjort for meg? Hvor var du? Hvor var du når jeg trengte deg? Matematikken kommer inn. Kjærligheten er ikke en selvfølge lenger. Kjærligheten er det å oppdra.

Kjærlighet, slik jeg forstår Nafiso, handler for henne om å være til stede for barnet gjennom livets løp, til barnet blir en selvstendig voksen som klarer seg selv. Det handler om å støtte barnet og å hjelpe han eller henne til å forstå omverden og livet. Kjærligheten i oppdragelsen er rettet mot fremtiden slik som van Manen (1982) også sier. Pedagogisk kjærlighet handler om det håpet som den voksne med ansvar for barnet har om hva dette barnet vil og kan bli med min hjelpende hånd. Denne hjelpen som vi også kan kalle for «godhet» som den voksne gir barnet er ikke egosentrert, men ekte på den måte at den voksne gir hele seg til barnet. Det er dette kjærlighet er for Nafiso. Det motsatte av kjærlighet i denne sammenhengen, altså å oppdra et barn uten kjærlighet vil ikke være oppdragelse. Da er det ingen pedagogisk relasjon mellom mor og barn. Barnet står alene. Kanskje han eller hun til og med mangler en form for trygghet. Barnet har ingen til å beskytte seg eller i det hele tatt en ansvarlig voksen ved siden av seg til å gi livet mening gjennom sin omsorg og kjærlighet til barnet. Barnet har da kanskje ingen det fullt ut kan stole på, eller ingen det ønsker å «gi autoritet» til.

Kapittel 6: Noen avsluttende tanker

Innledning

I dette kapittelet har jeg valgt å starte med å se litt videre på Deeqas opplevelse knyttet til makt. Dette blir gjort for å prøve å trekke trådene i avhandlingen sammen gjennom hennes opplevelse. Helheten som denne episoden er beskrevet og fortolket i er redegjort for på side 81. Jeg vil altså avslutningsvis forsøke å se på de ulike aspektene ved fenomenene makt, autoritet, asymmetri, kjærlig og ansvar i møte med Deeqas beskrivelse av sin opplevelse. Hennes episode er valgt ut fordi den viser nettopp hvor vanskelig og dilemmafullt oppdragelse kan være og er for de somaliske mødrene.

Mødrenes opplevelse av ansvar i en ukjent kultur

Deeqa uttrykker gjennom sin opplevelsesfortelling at noe har skjedd med relasjonen mellom henne og sønnen. Hun opplever gjennom sønnens måte å være og handle på ovenfor henne at hun har mistet autoriteten hun trenger og ønsker å ha for å støtte ham i hans hverdag og liv. Hvordan kan Deeqa være en ansvarlig voksen i møte med sitt barn når hun selv opplever å ha blitt fratatt sin autoritet? Det hun peker på når hun sier at hun føler seg maktløs er kanskje et tegn på at hun er bekymret over hvordan hun gjennom å miste sin autoritet fortsatt kan være en ansvarlig voksen i møte med sin sønn. Hun opplever å bli satt utenfor gjennom at barnet hennes er den som besitter kunnskap og innsikt som hun selv ikke har. Kanskje fører Deeqa sin opplevelse av manglende autoritet til at hun på en måte, i noen tilfeller, tvinges eller ufrivillig må vike unna det oppdrageransvar hun som mor ønsker å ha, i redsel for å «miste» sønnen og relasjonen mellom dem. Men det å trekke seg unna på slike premisser, er det det samme som å gi et barn rom, slik for eksempel Sævi (2013a) beskriver? Det å gi barn rom til å trekke seg unna med sine egne tanker og undringer er godt og nødvendig for et barn. Men det å trekke seg unna og overlate ansvaret for barnet til barnet selv kan også handle om ansvarsfraskrivelse heller enn det å skape rom for barnet. Det at et barn blir «gitt» makt og overlatt til seg selv og ansvaret for eget liv uten den voksne sin veiledning, grenser og korreksjon er ikke bare med på å bryte ned relasjonen som en pedagogisk relasjon. Det å bli satt helt og fullt til ansvar for seg selv vil i verste fall være skadelig for et barn.

Det å oppdra barn er å måtte til stadighet forholde seg til dilemma om hva som er riktig og ikke riktig å gjøre eller ikke gjøre. Å gjøre motstand mot voksne ligger i barnets natur, men

det er i den voksne sitt ansvar å kunne hjelpe barnet å se hva som er bra eller ikke bra for ham eller henne. Oppdragelse er et vågestykke slik Bollnow (1969) peker på når han sier:

I oppdragelsen trer [...] et fritt vesen et annet fritt vesen i møte med visse forandringer, og derfor må oppdrageren fra begynnelsen av prinsipielt ta den annens frihet med i betraktning. Men å anerkjenne denne frihet betyr samtidig å si ja til oppdragelsen som et vågespill; for i og med dette er den mulighet til stede at det av den annen parts frihet vokser fram en holdning som stiller seg negativ til oppdragerforsøket og gjør det maktesløst (1969:148).

Bollnow (1969) sammenligner oppdragelse med et vågespill og viser oss ved å sammenligne oppdragelsen med et «spill» inngått av frie mennesker, at muligheten for å gjøre motstand alltid vil være til stede fordi dette er noe som ligger i menneskets natur. Dette viser oss at det Deeqa opplever med sin sønn ikke er uvanlig, men hva er det riktig å gjøre i slik situasjon? Deeqa gjennom sin opplevelsesfortelling oppleves som fortvilet. Den makten som Deeqa beskriver at sønnen har er ikke en sunn makt. På den ene siden kan den pedagogiske handlingen være å gi barnet rom, men i dette tilfellet vil det ikke være godt for et barn å besitte en slik makt. Denne makten som sønnen har kan føre til større skader enn det fører til noe godt. Barn trenger voksne til å ta ansvar for dem, de er avhengige av autoriteter. Men dilemmaet her er nettopp det at barnet ikke vil gi mor autoritet. Hvilke andre alternativer er det Deeqa har? Deeqa kan velge å stole på at barnet gjør det riktige, og samtidig sette noen grenser. Deeqa kan prøve å møte sin sønn halvveis, hun kan la barnet ha makt med visse føringer og grenser. Jeg tror Deeqa må velge å stole på sin sønn selv om det kan kjennes ubehagelig å måtte gi fra seg en slik kontroll. Biesta (2015) peker på utfordringer med dette når han sier at «[...]vi ender opp med å trekke oss tilbake fra forbindelsen med verden» (202). Dette kan ødelegge muligheten for å eksistere i verden sier Biesta (2015:202). Det kan hende Deeqa ikke er vant til å møte motstand fra sine barn på denne måten. Kanskje det fører til at hun lettere gir etter fordi hun selv ikke vet hvordan hun skal møte denne motstanden. Barnet er født i Norge eller så har barnet kanskje bodd lenge i Norge. Selv om mor også har bodd lenge i Norge vil det fortsatt være annerledes fordi barnet lettere forstår seg på den nye kulturen enn det mor gjør. Barn har lettere for å tilpasse seg en ny kultur enn voksne (Brenna, 2008), de lærer seg språk fortere enn de voksne og tilpasser seg en ny kultur raskere. Barn får seg venner gjennom for eksempel skole og fritidsaktivitet, de har som regel en lettere tilgang til et nettverk i det nye miljøet enn det foreldrene gjerne har. Foreldre derimot har ofte en omgangskrets som består av andre innvandrere eller andre som er opprinnelig fra samme land som dem selv (Kumar, 2001). Mødrene er ofte hjemmевærende og har vanskeligheter med å

lære seg språket (Brenna, 2008). Dette kan også føre til at barna ofte er de som må ta ansvar med å hjelpe foreldrene. Det blir dermed gjerne de som må være autoritet i forhold til foreldrene, og selv om foreldrene ikke ønsker dette kan det ha lett for å bli slik. Foreldre lener seg kanskje på barna fordi de gjerne ikke har andre som kan hjelpe dem med å lese brev eller dra til postkontoret etc. Grunnen til at jeg sier at foreldre gjerne ikke ønsker dette er fordi mor eller far gjerne ønsker å være autoritet. Mor ønsker å ta ansvar for sine barn, men opplever likevel at hun ikke mestrer dette fordi hun mangler kunnskap om det nye samfunnet.

Utfordringen Deeqa står ovenfor er viktig pedagogisk sett fordi det viser hvilken type makt barn også har. Som mor og autoritet har Deeqa et ønske om å hjelpe barnet til å utvikle sine evner og nå sitt fulle potensial. Men hun opplever at hun ikke helt får dette til da barnet har kommet lenger enn mor i den nye kulturen. Dette er også viktig fordi slik som Biesta (2015) sier at den grunnleggende pedagogiske handlingen er å yte barn motstand ved å stille spørsmål ved livet og kulturens ting og situasjoner. Dette gjør Deeqa ved å snakke om sine dilemma og utfordringer med det å være autoritet, men hun gjør det direkte i møte med barna. Pedagogikk er vanskelig og den består av en rekke dilemmaer slik som Sævi også viser oss når hun sier at «[d]et umulige og uoverkommelige er del av de grunnforhold eller dilemma som er forutsetningen for pedagogisk virksomhet, og som med nødvendighet gjør et hvert møte mellom barn og voksne risikofylt, uforutsigbart og åpent» (Sævi, 2015:77).

Hva betyr dette for Deeqa sitt ansvar? Når Deeqa opplever i møte med sine barn at hun ikke får til å ta ansvar slik hun ønsker, oppleves dette som vanskelig. Ansvar handler om å møte barn i situasjoner med støtte, spørsmål eller kanskje begrensninger. Dette gjør den voksne blant annet for å oppmuntre barnet eller beskytte det, eller kanskje rett og slett for å gi barnet mulighet til å ta rom. Den voksne tar ansvar som autoritet ved å forsøke å gi rom uten at barnet blir fratatt sin egen frihet eller autoritet (Sævi, 2015). Den pedagogiske relasjonen er åpen mot andre muligheter enn det den voksne har forberedt eller tenkt, fordi den forsøker å møte ubestemtheten som finnes i muligheten (Sævi, 2015). Sævi (2014) viser til Knud E. Løgstrup når hun sier at ansvar «[...]tas uten at jeg egentlig har tilstrekkelig kunnskap om hva som skal gjøres med den utfordringen som ligger foran meg, og uten full innsikt i hva som vil være den riktige handlingen» (2014:5). Som voksne kan det hende vi ikke alltid har den kunnskapen som trengs til, men siden den pedagogiske relasjonen er basert på pedagogiske kvaliteter som for eksempel tillit, omtenkksomhet og respekt kan den voksne møte disse med omtanke når de plutselig dukker opp i relasjonen og med dette støtte barnet i det barnet trenger hjelp til (Sævi, 2013a:241). Sævi sier videre at

[d]isse kvalitetene har til felles at de ikke verken kan bygges, kontrolleres eller rasjonelt planlegges, men «appears[s)» spontaneously and sovereignly when the mere appearing of what appears is possible, and when life opens up a situation for [them] to reside (2013a:241-242).

I den pedagogiske relasjonen har ikke den voksne eller barnet eneveldig makt over relasjonens eksistensielle kvaliteter. Verken den voksne eller barnet kan fullt ut vite hvordan relasjonen oppleves eller hva begge tenker om relasjonen i ettertid. Hver enkelt av partene i relasjonen oppfatter seg selv i relasjonen, men kan ikke gjøre dette uten å ha tilknytning til den andre (Sævi, 2015:83). I situasjonen som Deeqa beskriver kan det se ut til at sønnen og hun som mor ikke har en tilknytning til hverandre eller er i en relasjon fra sønnens side. Mor er ikke autoritet for ham lenger. Han er den som har makt i relasjonen. Dersom en ser autoritet som noe som er til den andres beste, slik Biesta (2015) beskriver autoritet, så kan en forstå at Deeqa som mor er bekymret for at sønnen har for mye makt. Fordi pedagogisk autoritet er noe som barnet gir til den voksne, som så tar ansvar inntil barnet selv kan ta det, er faren til stede for at han bruker sin makt til noe som ikke er hans beste eller etter morens anbefaling.

Mødrenes opplevelse av asymmetri, autoritet og makt

Asymmetrien mellom barn og voksen vil fortsatt være annerledes fordi barn ikke har på samme måte mulighet til å kunne trekke seg ut av asymmetrien når for eksempel makten som finnes i asymmetrien blir misbrukt. Det kan den voksne gjøre fordi den voksne gjerne kjenner til makt og vet hva makt er. Det gjør at makten som finnes i asymmetrien mellom barn og voksne, og som den voksne har mer makt til å bruke enn barnet, lett kan misbrukes. I Deeqas situasjon oppleves likevel maktforholdet mellom barnet og henne som problematisk. Hva er det som egentlig skjer her? Hun sier at barnet har makt og ikke hun, selv om den faktiske asymmetrien mellom dem er til stede, slik Skjervheim (1992) beskriver. Hvordan kan vi forstå at Deeqa opplever at barnet har mer makt enn det burde ha, og hun føler seg maktesløs? Hva betyr dette for Deeqa? Biesta (2015), sier at «[o]pplevelsen av motstand er [en] ´verdslig´ opplevelse, en opplevelse av å være ´et sted´» (2015:202). Det han viser oss med dette er at motstand ikke bare er en negativ ting, det kan faktisk hjelpe oss dersom vi møter den riktig. Vi står i møte med motstand overfor en rekke valgmuligheter. Den første reaksjonen i møte med motstanden vil kanskje utløse irritasjon eller kanskje til og med sinne som kan blokkere oss

for intensjonen vi i utgangspunktet hadde før vi møtte motstanden (Biesta, 2015:202). «Vi kan anklage det som byr oss motstand og forsøke å tvinge frem vår intensjon» (Biesta, 2015:202). For Deeqa kan dette føre til at hun i møte med motstand forsøker å bevare sin autoritet og trår over grenser og at hun også til og med bruker sin makt for maktens skyld, noe som kan føre til at hun blir autoritær og ikke lenger en autoritet. Biesta (2015) viser oss faren med å gå for langt i møte med motstand når han sier: «[d]ersom vi går for langt i å tvinge vår vilje på verden, så når vi et punkt der vår egen makt blir så sterk at den ødelegger integriteten til den saken som byr oss motstand» (2015:202). Derimot verdsetter Biesta (2015) dialogen som han også kaller for midten. Når han bruker begrepet «dialog», tenker han ikke på det som en vanlig samtale, men som noe eksistensielt, som «[...]en måte å være sammen som forsøker å yte rettferdighet til alle ´deltakere´» (2015:203).

Opplevelsen av kjærlighet som bekymring

I artikkelen «Moral language and pedagogical experience» skriver van Manen (2000), om en mors bekymring over sin sønn når han en dag kommer hjem etter fotballtrening. Han spiser lite av middagen og virker litt ulik seg selv. Han sier han er syk og går inn på rommet sitt. Moren hører at han gråter inne på rommet sitt, men tenker for seg selv at hun ikke er så veldig bekymret. Hun bestemmer seg for å gi ham litt tid, fordi det ikke er så ulikt ham å klage over en liten forkjølelse for eksempel. Van Manen (2000) peker på at nettopp det å forsøke å ta kontroll over sin bekymring også er en form for bekymring. Moren prøver å holde følelsene sine i sjakk slik at hun klarer å fokusere på sønnen, ved å fortelle seg selv at hun ikke trenger å bekymre seg. Men så kommer han ned trappen:

When he comes downstairs, I ask him if the practice went badly today, was the coach after him? No, he just feels sick, I tell him no television---he needs to lie down in his room. The others come [his sisters].. .. [We talk but I] hear my son in the distance, still crying behind closed doors. I am reading in my bed. He appears. I put my book down. He sits at the foot of my bed, still young enough to weep in public, and tries to start. The others hover, then vanish. They know this is his crisis. 'Lorie [his sister] is going to leave soon'; he finally manages to blubber out. I tell him no, that she won't be going to college for years yet. [He says] 'I don't want anything to change (van Manen, 2000:318).

Her ser vi at selv om mor snakker med andre er hun fortsatt bevisst på sønnen hun bekymrer seg over. Hun hører fortsatt at han gråter på rommet sitt. Når han kommer sent på kvelden til

mor begynner han å dele det han har på hjertet. Van Manen sier «[w]orry, is the spiritual glue that keeps the mother or father affixed to the life of their child» (2000:318). Bekymring er ikke nødvendigvis noe negativt selv om det kan føles som ubehagelig. Til tider er det faktisk «[a] very human response to the vulnerability in others» (van Manen, 2000:319). Moren forteller videre:

The crack begins to open. 'Do you want to stay just the way you are?' [I ask.] Of course he does, and nods, and then it all comes spilling, tumbling out, a waterfall full of worry and sadness and tears. As he tells it. I remember how, when he was ten, he worried about having to fight in Vietnam. This tough boy-child, whom we worry about with his D+'s and C's has a different depth to him than our others.

What will happen to him if his father dies, if I die? What will he do if he lives to be 103 and there is no family left? . . . We laugh that when he is 103, [his younger sister] Annie may be 101 and Lorie 105. I tell him that when he goes away to college, I expect him to come back now and then. We talk about change, how people make plans to do things when they grow up, how I will miss him, but won't be lonely. And we talk about the new family that he will have when he leaves his old family (van Manen, 2000:318-319).

Her ser vi hvordan mor klarer å ta vekk sønnen sine bekymringer ved å trøste ham på en slik måte at hun forteller ham at hun forventer at han kommer på besøk i ny og ne når han flytter for å gå på skole. Hun forteller ham at hun kommer til å savne ham, men at hun ikke vil være ensom. Hun får ham til å le og smile samtidig som hun forteller at han selv en dag vil få sin egen familie. Han gråter ikke lenger. Mor har trøstet sin sønn.

Kanskje kan en si at den voksnes bekymring for sitt barn er uttrykk for kjærlighet til barnet, eller limet som binder dem sammen. Men i dette tilfellet er også guttens kjærlighet til sin mor og familie uttrykt i bekymring for hvordan det vil gå med dem og med ham i fremtiden. Kjærlighet er uttrykt i bekymring for den andre ved at både voksne og barn er knyttet til hverandre, vedrører hverandre og er avhengig av hverandre for å leve gode og meningsfulle liv. Nafiso og de andre mødrene i gruppen opplever både bekymring og ansvar for barna sine og de peker på at oppdragelse er i seg selv en kjærlig handling.

Til slutt...

Har jeg gjort riktig? Forstod barnet hva jeg mente? Vil han eller hun kunne klare seg i framtiden? Mange mødre stiller seg selv spørsmål om valgene de har tatt i møte med barnet var riktige eller gale. Dette gjør vi fordi vi er ansvarlige for barnet og ønsker å være gode mødre og representanter for verden som vi lever i sammen med barnet. Det er viktig å spørre seg selv som voksen om hva barn lærer av å leve med oss (Sævi 2013a). Vi er som foreldre forskjellige og bærer med oss ulike verdier og derfor vil også våre handlinger være ulike. Jeg ønsker med dette å vise tilbake til sitatet av van Manen (1993) når han sier at «[d]et er bedre pedagogikk å gi et eksempel enn å kritisere andres eksempler» (1993:192). Våre handlinger er nettopp knyttet til de verdier vi finner viktige i møte med barn (Sævi, 2013a:237). Når vi reflekterer over handlingene våre åpner vi opp for muligheten til forandring og innsikt (Sævi 2013a:237).

Alle mine informanter har fått sine barn i Norge, og har ikke opplevd det å være mor i Somalia. Men de er alle selv oppdratt i Somalia og det er der de kjenner seg selv tryggest. Mødrene i denne masteravhandlingen opplever det å oppdra barn i Norge som utfordrende, også fordi de mangler storfamilien og nettverket som de var vant med å ha i Somalia. De føler seg ofte utrygge når barna er ute alene med venner, fordi de ikke vet om de kommer til å få beskjed dersom noe går galt. I Somalia har mødrene et større nettverk, og i dette samfunnet er det ikke uvanlig at bekjente kan ta del i oppdragelsen ved å involvere seg dersom de føler at det trengs. Det kommer fram fra fokusgruppesamtalen at mødrene i utvalget føler seg ofte alene. Selv om de har sine ektefeller føler de at de ikke har noen å dele sine tanker med når de opplever at de kommer til kort i forholdet til sine barn. Det er ikke vanlig å snakke om å komme til kort overfor barna eller uttrykke smerte åpent i et somalisk miljø, derfor velger de heller å ikke si noe til sine ektefeller. Etter hvert som barna ble eldre dukket det opp nye utfordringer som i stor grad var knyttet til autoritet og makt. Barna som nå var blitt ungdommer så ut for å kjenne på at mor (eller far) ikke forstod seg like godt på dem som de kanskje ønsket og kanskje trengte. Mødrene opplever at barna ikke hører på dem lenger, og barna var nå i stand til å si dem imot. Dette oppleves vanskelig for mødrene, det å svare foreldrene tilbake er uakseptabelt i Somalia. Respekt for de eldre er noe som står svært høyt i Somalia og den kulturen mødrene selv var født og oppdradd innenfor. Stadig opplever mødrene at de i den norske kulturen ikke klarer å følge opp ansvaret sitt like godt som de selv ønsker.

Livet i Norge

I det nye samfunnet i Norge støtte mødrene på mange nye utfordringer som nybakt mor og som flyktning i et nytt og helt annerledes land. Bare det å levere barnet i barnehagen var noe nytt for mødrene. Ihlan forteller om sin opplevelse av å levere barna i barnehagen. Det å observere andre mødre og barn, var for henne en viktig informasjonskilde til hvordan hun selv kunne være og handle i møte med sine egne barn. Dette er noe de andre mødrene kunne kjenne seg igjen i. Mye av grunnen til dette var at de somaliske mødrene kjente seg utrygge i sin rolle som mor i Norge og at de hadde et ønske om å passe inn i den nye kulturen på vegne av sine sønner og døtre. Mødrene visste blant annet ikke hva som for eksempel var vanlig for barn å ta med seg av klær og mat i barnehagen, og de hadde heller ikke gode nok norskkunnskaper til å lese brev eller snakke med de ansatte. Mødrene var ivrige etter å lære, og prøvde ut i fra det utgangspunktet de hadde. For de somaliske mødrene var dette en krevende periode som bestod av utrygghet og usikkerhet. Jeg vil tro at dette i si selv kan ha påvirket relasjonen mellom mor og barn. Kanskje var mødrene for opptatt av seg selv, av å finne seg selv i møte med et nytt liv og en ny hverdag i Norge? Kanskje ble barnet til tider «glemt» til fordel for mødrenes behov for å finne sin plass som mor og oppdrager i denne nye og ukjente tilværelsen? Som flyktning bærer en også på mye smerte. Det er mulig at smerten mødrene bærer med seg forhindrer dem til å være den mor de ønsker å være. Mødrene la vekt på at det hadde skjedd store endringer hos dem selv i løpet av tiden de har bodd i Norge. Det kommer tydelig frem fra samtalen i fokusgruppen at den første tiden i Norge som nybakt mor ble opplevd som en svært krevende. En av mine informanter, Ilhan, sier at hun ofte tenkte på å gi opp, ta tingene sine og løpe (se kap. 4), men at ansvaret hun hadde for barnet holdt henne igjen.

Selv om mødrene fikk mye gratis informasjon om den nye kulturen gjennom barnehagen, kan det virke for meg som om de også følte på et ubehag av å bli observert og målt av ansatte og andre foreldre. Mødrene forteller at de opplevde seg annerledes gjennom å skille seg ut med sin væremåte, klær og utseende. For mødrene var det viktig å prøve å minimalisere ulikheten mellom sine egne barn og de andre barna. Mødrenes første år i Norge innebar mye tanker og bekymringer om de kom til å klare seg i et nytt og ukjent samfunn.

Det å være mor vil alltid føre med seg former for bekymringer for sitt barn. Mødre bærer på håp og ønsker for at deres barn skal ha det godt, være trygg, oppleve glede og kjærlighet i møte med andre og den kulturen han eller hun vokser opp i. Mødre (og fedre) har alle håp og ønsker om at deres barn ikke skal måtte oppleve urimelig mye motgang i livet. Somaliske

mødre er som alle andre mødre. Også somaliske mødre har disse bekymringene (og håp og ønsker) for sine barn. Men bekymringene som de somaliske mødre bærer med seg viser seg annerledes fordi de lever som mor med oppdrageransvar i en delvis ukjent kultur. Situasjonen gir dem en opplevelse av å ikke strekke til som mor i det å være en ansvarlig, trygg autoritet i sin oppgave som veiviser for sitt barn i en ukjent og annerledes kultur enn den kultur de selv fikk sin oppdragelse i.

Litteraturliste

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (August 2009). En arbeidsgrupperapport. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/aid/publikasjoner/rapporter_og_planer/2009/r_somaliere_i_norge.pdf
- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk: En innføring*. (rev. utg.). Vallset: Oplandske bokforlag
- Barneloven. (1981). Lov om barn og foreldre. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. United Kingdom: Cambridge university press
- Biesta, G.J.J. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. (T. Sævi, overs). I: Brunstad, P. O., Reindal, S. M., Sæverot, H. (red.). *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (s.194-209). Oslo: Universitetsforlaget
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers forlag.
- Brenna, L. R. (2008). *Manzil. Mangfoldig ledelse og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research. Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research (4th edt.)*. Pearson: University of Nebraska–Lincoln
- Dahl, Ø. (2001). *Møte mellom mennesker*. Oslo: Gyldendal akademisk
- de Caprona, Y. (2013). Norsk etymologisk ordbok. Oslo: Kagge Forlag AS
- Eikeland, T. & Sævi, T. (i publisering). Beyond rational order: Shifting the meaning of trust in organization studies. *Human Studies*
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of interpretive reviews. *Review of educational research*. Vol. 68(4), 391-399
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og undervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1997). *Familiepedagogikk: Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Ad notam Gyldendal

- Fangen, K. (2006). Stolthet og krenkelse: Somalieres opplevelser av tilværelsen i Norge. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, Vol 43(12), 1309-1319
- Fangen, K. & Sellerberg, A-M. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk
- FN-sambåndet (2012). FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen). Convention on the rights of the child. Hentet fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Forus, P. B. & Vetlesen, A.J. (2012). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Fuglerud, Ø. (2001). *Migrasjonsforståelse: flytteprosesser, rasisme og globalisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. (Overs. Lars Holm-Hansen). Oslo: Pax
- Ginott, H. G. (1970). *På talefot med barna. Hvordan skal vi snakke med barna, oppdra dem, svare dem når de spør?* Oslo: Gyldendal
- Globalis. (2013). Somalia. Hentet fra <http://www.globalis.no/Konflikter/Somalia>
- Godzimirski, J. M. (02.05.2011). Hvor hender det? Diasporaer i Norge. I: Windheim, I. (red.). (nr 22). Hentet fra: <http://hvorhenderdet.nupi.no/content/download/138123/395795/version/3/file/HHD1122Diasporaer.pdf>
- Grue-Sørensen, K. (1975). *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjøellerup
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, T. I., & Runar, H. J. (2008, 10. november). Kan det være riktig å rise barn. *NRK*. Hentet fra <http://www.nrk.no/ho/1.6302066>
- Halkier, B. (2010). *Fokus-grupper*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Hammersley, M. (2003). Literature Review. I: M.S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. Futing Liao. (red.). *Encyclopaedia of social research methods*. (s.577-578). Oregon OH: Sage publications
- Hansen, S. J. (2015). Somalia. I: *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Somalia>

- Harper, D. (2001). Online etymology dictionary. Hentet fra <http://www.etymonline.com/>
- Hofman, S. (2011). *Etniske minoritetsbarn som opplever vold i familien. Utfordringer og muligheter*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (Rapport 2/2011). Hentet fra <http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/Etniske-minoritetsbarn-som-opplever-vold-i-familien.pdf>
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden. Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk
- Hundeide, K. & Dybdahl, R. (1998). Childhood in the Somali context: mother's and children's ideas about childhood and parenthood. *Psychology & developing societies*, 1998(10), 131-145
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget
- Javo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Johannesen, E. (2007). *Mye er forskjellig – men bare utenpå? Om barn, barneoppdragelse og utdanning i en mangfoldig verden*. Oslo: Sebu forlag
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups: contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (red.). *The sage handbook of qualitative research* (4.utg). (s. 545-562). London: Thousand oaks
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2.utg.). Oslo: Unipub
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk- Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Kumar, L. (2001). *Djulaha! Om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). (T.M. Anderssen og J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Langeveld, M. J. (1975): *Personal help for children growing up*. The W. B. Curry Lecture delivered in the university of Exeter on 8 November 1974. Exeter, UK: University of Exeter
- Leraand, D. (2013) Afrikas horn. I: *Det store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Afrikas_horn
- Leraand, D. (2014). Somalias historie. I: *Det store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Somalias_historie
- Levinas, E. (1985). *Ethics and Infinity*. Michigan: Duquesne university press. (R. Cohen, overs.)

- Levine, R. A., Levine S., Dixon, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H. T., Brazelton, T. B. (1996). *Childcare and culture. Lessons from Africa*. United States of America: Cambridge university press
- Liden, H. (2003). Foreldres autoritet og ungdoms selvstendighet. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 27–47. Hentet fra http://www.hioa.no/asset/6588/1/6588_1.pdf
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. (B. Engen, overs.). Oslo: Cappelen
- Løgstrup, K. E. (1993). *Norm og spontanitet. Etik og politik mellom teknokrati og dilettantokrati*. Oslo: Gyldendal
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. (C. Smith, overs.) London: Routledge & Kegan Paul
- Mollenhauer, K. (2006). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (S. Wivestad, overs.). Oslo: Pensumtjenesten A/S. (Org. 1983)
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. (2nd edt.). London: Sage publications
- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- NESH.(2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Universitetet i Oslo
- NESH. (2014,18.desember). *Personopplysninger, konfidensialitet og anonymisering. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/personopplysninger-konfidensialitet-og-anonymisering/>
- Neumayer, S. M., Meyer, M. A., & Sveaass, N. (2008). Forebygging av vold i oppdragelse. Samarbeid mellom hjelpeapparat og minoritetsforeldre - en kunnskapsoversikt. Hentet fra: http://www.nkvts.no/biblioteket/Publikasjoner/Vold_OppdragelseMinoriteter.pdf
- Nsamenang, A.B. (2005). African family traditions, education. I: Fisher, C. & Lerner, R. (Edt.), *Encyclopedia of applied developmental science*. (s. 61-62). Thousand oaks, CA: Sage
- Nygård, R. (1994). Forskningskvalitet: Langt mer et spørsmål om metode. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 78(4), 260-269
- Personvernombudet for forskning (NSD): http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/informasjon.html

- Qureshi, A. N. (2008). Beskrivelse av oppdragelse: Utslag av definisjonsmakt og eurosentrisme? I: Otterstad, A. (red.). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*. (s.127-148). Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Sherratt, Y. (2006). Continental philosophical hermeneutics post war. I: Y. Sherratt, *continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory*. (s. 85-88). Cambridge: Cambridge university press
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. New York: Cambridge university press
- Spiecker, B. (1984). The pedagogical relationship. I: *Oxford Review of education*. Vol.10(2), 203-209
- Spranger, E. (1958). The Role of Love in Education. I: *Universities, A German Review of the Arts and Sciences Quarterly*, English Edition, Vol.2(3), 536-546
- Statistisk sentralbyrå. (2013a). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. Januar 2013. Publisert: 25. April 2013. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2013-04-25>
- Statistisk sentralbyrå. (2013b). Personer med flyktningbakgrunn, 1. Januar 2013. Publisert: 4. September 2013. Hentet fra: <https://www.ssb.no/flyktninger/>
- Store norske leksikon. (2015, 30. Januar). Somalias befolkning. Hentet fra https://snl.no/Somalias_befolkning
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen, en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: Kaldestad, O.H., Reigstad, E., Sæther, J. & Sætre, J. (red.). (2007). *Grunnverdier og pedagogikk*, (s.107-130). Bergen: Fagbokforlaget
- Sævi, T. (2013a). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon: Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97 (3), 236-247
- Sævi, T. (2013b). Between being and knowing: Addressing the fundamental hesitation in hermeneutic phenomenological writing. *Indo-pacific journal of phenomenology*. Vol. 13(1), 1-11

- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling: pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2014, 248-259
- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I: Brunstad, P.O., Reindal, S. M., Sæverot, H. (red.). *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (73-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sævi, T. & Eilifsen, M. (2008). "Heartfull" or "Heartless" Teachers? Or should we look for the Good Somewhere else? Considerations of students' experience of pedagogical 'good. I: *Indo-pacific journal of phenomenology*, Vol. 8, special edition, 1-14
- Sævi, T. & Husevaag, H. (2009). The child seen as the same or the other? The significance of the social convention to the pedagogical relation. *Paideusis*, Vol.18(2), 29-41
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Van den Berg, J. H. (1972). *A different existence*. Pittsburgh: Duquesne university press
- Van Manen, M. (1982). Edifying theory, serving the Good. *Theory into practice*, Vol. XXI, No.1, Winter, 44-49
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. (K. M. Thorbjørnsen, overs.). Bergen: Caspar forlag. (Org. 1991)
- Van Manen, M. (1999). The pathic nature of inquiry and nursing. I: Madjar, Irena and Walton, Jo (eds.). *Nursing and the experience of illness: Phenomenology in practice*. (s. 17-35). London: Routledge.
- Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. I: *Journal of curriculum studies*, Vol. 32, No.2, 315- 327
- Van Manen, M. (2002). Care-as-Worry, or "Don't Worry, Be Happy". I: *Qualitative health research: An international, interdisciplinary journal*. 12(2), 264-280
- Van Manen, M. (2003). Lived Experience. I: M.S. Lewis-Beck, A. Bryman & T.F. Liao. (red.). *The sage encyclopedia of social science research methods*. (s. 579-580) Oregon OH: Sage publications
- Van Manen, M. (2012). The call of pedagogy as the call of contact. *Phenomenology & practice*, 6(2), 8-34
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning- giving methods in phenomenological research and writing*. United States of America: Left coast press
- Wivestad, S. (2013). Pedagogikk-begrepets historie: Hva bør være programmet for pedagogisk studium og forskning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3/2013, 210-222

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtaletema

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og informert samtykke

Vedlegg 3: Brev fra NSD

Samtaletema:

Oppdragelse:

Hvordan er det å være mor ?

*God episode

*Vanskelig episode

Kjærlighet:

- Mors kjærlighet til sitt barn – hvordan kommer det til uttrykk i møtet med et barn
- Å se barnet på en omsorgsfull måte.
- Hvorfor får man barn?
- Det synet vi har på barnet er med på å prege hvordan vi møter dem.
- Omsorg - hvordan vises omsorg ? (utfordringer og dilemma)
- Å være opptatt av hvordan barnet forstår situasjoner
- Hvordan klarer vi som voksne å forstå et barn, fra barnets ståsted
- Forskjell mellom gutter og jenter -> barna

Ansvar:

- Hva er ansvar i møtet med et barn ?
- Hva er det som gjør den voksne ansvarlig for et barn ? (asymmetri)
- Hvordan vi som voksne er med barn er med på å skape barnets syn på seg selv.
- En kan komme i fare for å utnytte makten som ligger i forholdet mellom en voksen og et barn, hvordan kan en unngå dette?

Relasjonen:

- Forholdet mellom et barn og en voksen er viktig, hva er det som gjør det viktig ?
- Hvordan ønsker vi å være med barn
- Hva vil det si å være tilstede for et barn i hverdagen
- Ser vi voksne på barnet som et annet medmenneske? (subjekt) – hvordan anerkjenner vi barnet som et medmenneske ?

Asymmetri:

- Barn blir påvirket av voksne
- Hvordan kan vi forstå forskjellen mellom en voksen og et barn

Frihet:

- Det å gi rom
- Forholdet mellom det å være foreldre for et barn og det å gi barn frihet til å være et barn – (autoritet og frihet)
- Å lytte
- Å være oppmerksom

Annerledeshet:

- Det unike barnet –
- Alle barn er forskjellige – (hvordan anerkjenne et barn for den det er).
- Å skape trygghet

Det å ikke få det til:

- Har dere kjent på følelsen av å ikke få det til – (utfordringer, dilemma)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Informasjon om mitt prosjekt.

Jeg er en masterstudent ved NLA Høgskolen i Bergen som holder på med den avsluttende masteravhandlingen. Temaet jeg har valgt å skrive om er oppdragelse, samt ulike dilemmaer og utfordringer knyttet til oppdragelse. Mitt ønske med prosjektet er å se på oppdragelsen som utgangspunkt for den pedagogiske relasjon i møtet mellom barn og voksne. Oppdragelse er et begrep som har vært mye diskutert, men det har gjerne vært mye omtalt i forbindelse med utdanning. Jeg ønsker å løfte begrepet oppdragelse opp igjen. Jeg vil sette fokus på den oppdragelsen som foregår mellom mor og barn. Begrepet oppdragelse kan være dilemmafylt og kanskje vanskelig å forklare, men mitt utgangspunkt er at oppdragelse er ment å være den voksnes gode intensjon i forhold til barn. Det er forholdet mellom voksne og barn jeg er opptatt av å diskutere, og her er den pedagogiske relasjonen helt sentral hvis en skal si det kort.

Tittelen på oppgaven er: ”Å være mor i to kulturer”. I den forbindelse ønsker jeg å snakke med somaliske mødre om deres opplevelser og refleksjoner om sentrale oppdragelsesspørsmål.

Jeg ønsker å gjennomføre et eller to fokusgruppesamtaler som del av dette arbeidet, samt ha mulighet for individuelle intervju med noen av deltakerne. Under fokusgruppesamtalene og de individuelle intervjuene vil jeg benytte digital opptaker, og det er også mulig at jeg tar notater underveis. Dette gjør jeg for at det i ettertid skal være lett å transkribere og analysere arbeidet.

Fokusgruppesamtalene vil vare i ca. to timer. Det er frivillig å delta og informantene har mulighet til å trekke seg underveis i studiet uten å oppgi noen grunn. Dersom en ønsker å trekke seg, vil alle data om deg bli slettet. Data som samles om informantene blir anonymisert og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er ingen som vil kunne gjenkjennes i den skriftlige rapporten, og lydopptakene blir slettet når oppgaven er ferdig. Prosjektet skal etter planen avsluttes i desember 2014. Jeg vil også ivareta de forskningsetiske retningslinjer, og arbeidet er meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Dersom det kunne vært interessant for deg å delta i fokusgruppen, ber jeg om at du signerer denne samtykkeerklæringen med navn og telefonnummer.

Dersom du har spørsmål, så kan du ta kontakte Luul Elmi på mob. Nr. 458 00 627, eventuelt på e-mail Luul.elmi@outlook.com. Du kan også kontakte min veileder ved NLA Høgskolen, Tone Sævi på mob. Nr. 926 88 116 eller e-mail ts@nla.no.

Med vennlig hilsen

Luul Elmi

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

_____ Navn/ dato/ telefonnummer

Jeg er villig til å la meg intervjuet individuelt eller delta i en fokusgruppesamtale til dersom forsker ønsker det

_____ Navn



Jostein Sæther
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Vår dato: 18.12.2013

Vår ref: 36628 / 2 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36628	<i>Somaliske mødres oppdragelsessyn i møte med det norske samfunnet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jostein Sæther</i>
<i>Student</i>	<i>Luul Elmi</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Luul Elmi luul.elmi@outlook.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyrre.svarval@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svt.uio.no