



Universiteit Utrecht

De bevordering van empowerment in onderwijsprojecten voor meisjes in Pakistan,
Somalië en Afghanistan

Anne Rademakers

Masterthesis

De bevordering van empowerment in onderwijsprojecten voor meisjes in Pakistan, Somalië en Afghanistan

Een vergelijking tussen projecten uit Afghanistan, Pakistan en Somalië

Naam: Anne Rademakers

Universiteit Utrecht – Sociale Wetenschappen

Master: Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken (MOV)

Specialisatie: Internationale Pedagogische Vraagstukken

Begeleider UU: Dr. Chris Baerveldt

Datum: 1 Juli 2012

Samenvatting

Meisjes hebben een grote kans op uitsluiting van onderwijs. Onderwijs heeft positieve effecten op de gezondheid en economische status van vrouwen en hun kinderen. Onderwijs vergroot het vermogen om het eigen leven te controleren en de toekomst beter te plannen, ofwel onderwijs vergroot de mate van empowerment. In dit onderzoek is gekeken hoe en in hoeverre empowerment bevordert wordt in drie onderwijsprojecten voor meisjes in Pakistan, Somalië en Afghanistan. Uit de literatuur zijn drie belangrijke componenten van empowerment gehaald; mate van eigeneffectiviteit, bezit van vaardigheden en kennis en bezit van een sociaal netwerk. Van deze drie componenten wordt gesteld dat ze versterkt zouden moeten worden middels activiteiten binnen de onderwijsprojecten voor meisjes. Door analyse van projectdocumenten en interviews met sleutelinformanten is data verzameld en kon het verwachte effect van de verschillende activiteiten op de drie empowermentcomponenten gescoord worden. Alledrie de projecten gaan uit van onderwijs volgens het nationaal curriculum, maar passen de activiteiten binnen dit curriculum aan de lokale context aan of voegen extra activiteiten gericht op meisjes toe. Door deze ecologische aanpassingen is het onder moeilijke condities toch mogelijk om de empowerment van meisjes te versterken.

Abstract

Girls in developing countries are often excluded from all sorts of education. Education has lots of positive influences on health and economical status, especially for women and their children. Furthermore education increases the ability of women to control their own lives and plan their future. In other words education increases the degree of empowerment. This study investigates how and to what extent empowerment is promoted in three education projects for girls in Pakistan, Somalia and Afghanistan. Literature shows three important components of empowerment; degree of self-efficacy, possession of skills and knowledge and possession of social networks. These three components should strengthen the empowerment of young women through project activities in education. By analyzing project documents and interviewing key informants, data was collected and the expected effect of the various activities on the three components of empowerment was scored. The projects are based on the national curriculum, but each project customized the activities of this curriculum to the local context or add extra activities focused on girls. These ecological changes are making it possible to increase the degree of empowerment, even under these difficult conditions girls are living in.

Inleiding

Meisjes en vrouwen hebben over het algemeen meer kans om buitengesloten te worden van onderwijs door ongunstige omstandigheden zoals armoede, conflicten, natuurrampen of economische recessies dan jongens en mannen. Wanneer meisjes ook nog behoren tot religieuze, etnische of andere minderheden, wordt de kans op uitsluiting van onderwijs nog meer vergroot (Lewis & Lockheed, 2006). Wereldwijd gaan 67,2 miljoen kinderen van basisschoolleeftijd en 71,6 miljoen kinderen van lage middelbare schoolse leeftijd niet naar school. Hiervan is het merendeel meisje (UIS, 2011). Het grootste deel van deze kinderen leeft in ontwikkelingslanden in voornamelijk Sub-Saharisch Afrika en Zuid- en West-Azië.

Decennia van empirisch onderzoek en praktische ervaringen ondersteunen een sterke positieve samenhang tussen het opleidingsniveau van vrouwen en positieve uitkomsten in hun ontwikkeling. Zo hebben opgeleide vrouwen een sterkere economische status en zijn zij gezonder (Warner, Malhotra & McGonagle, 2012). Ook zullen zij eerder adequate prenatale zorg en deskundige aanwezigheid tijdens de bevalling zoeken en bovendien meer weten over anticonceptie en dit dan ook eerder gebruiken. Daarnaast trouwen zij later, worden ze later seksueel actief en krijgen ze minder kinderen dan ongeschoolde vrouwen (UNFPA, 2005; Warner et al., 2012). Een hoger onderwijsniveau en een lagere mate van vruchtbaarheid van vrouwen is bovendien gunstig voor het welzijn en de ontwikkeling van de kinderen die zij later groot zullen brengen (UNFPA, 2005). Scott-Jones (2002) stelt dat ouders meer individuele aandacht voor hun kinderen hebben in kleinere gezinnen. Tevens hebben opgeleide moeders kennis en vaardigheden aangeleerd die zij overbrengen op hun kinderen en met deze informatie wordt het welzijn van de kinderen buiten het gezin bevordert. Bovendien zetten moeders die zelf onderwijs hebben genoten zich vaker in voor hun dochters om een school te bezoeken (Lloyd & Blanc, 1996; Thomas, Schoeni & Strauss, 1996). Omgekeerd wijst een studie van Barros, Matijasevich, Santos en Halpern (2009) uit dat een laag onderwijsniveau van de moeder geïdentificeerd wordt als zeer bepalende factor voor een vertraagde ontwikkeling van het kind.

Onderwijs levert op verschillende manieren een positieve bijdrage aan de vertraging en verbetering van de overgang naar de volwassenheid bij meisjes. Volgens Warner en collega's (2012) lijkt schoolbezoek ten eerste onverenigbaar met trouwen en kinderen krijgen. Sociale normen, sociaal beleid en beperkte tijd maken het voor meisjes erg moeilijk om tegelijkertijd moeder en echtgenote te zijn en naar school te gaan. Wanneer meisjes bovendien

worden blootgesteld aan kwalitatief hoogstaand onderwijs, krijgen zij kennis en vaardigheden aangeleerd zoals lezen, schrijven, rekenen en cognitieve vaardigheden. Met meer vaardigheden kunnen zij beter concurreren op de arbeidsmarkt en beter betaalde banen veiligstellen. Doordat ze minder sociaal geïsoleerd zijn, in contact komen met collega's en mentoren en hun gevoel vergroten van diensten en mogelijkheden in hun gemeenschap, creëren de meisjes een sociaal kapitaal. Tot slot draagt onderwijs bij aan het ontwikkelen van ambities bij meisjes en vergroot het hun autonomie en vermogen tot besluitvorming. Dit alles draagt bij aan hun vermogen om hun toekomst beter te plannen (Warner et al., 2012). Omgekeerd stelt CARE (2011) dat door gebrek aan onderwijs de mogelijkheden voor meisjes om hun eigen leven te controleren verkleind worden.

Onderwijs vergroot het vermogen van meisjes om het eigen leven te controleren en de toekomst beter te plannen (CARE, 2011; Warner et al., 2012). Door onderwijs wordt in zekere zin de mate van empowerment van meisjes vergroot. Nikkhah, Redzuan en Abu-Samah (2012) beschouwen empowerment als het proces waarbij een individu meer macht over het eigen leven krijgt. De onderzoekers stellen dat een vrouw empowered is als ze vrij is van onmacht. In het volgende hoofdstuk zal de term empowerment, zeker in de context van dit onderzoek, verder uitgelegd worden.

In dit onderzoek wordt onderzocht of empowerment bevorderd wordt in drie verschillende onderwijsprojecten voor meisjes in Pakistan, Somalië en Afghanistan. De onderwijsprojecten die onderzocht worden zijn het *Community Based School Program* in Pakistan, het *Primary Education Program* in Somalië en het *GREAT IDEA* project in Afghanistan. De onderzoeksvraag die hierbij hoort, luidt; In hoeverre en hoe geven de drie onderwijsprojecten vorm aan empowerment van meisjes?

Literatuur

In dit hoofdstuk zal aan de hand van wetenschappelijke literatuur beschreven worden wat onder empowerment wordt verstaan. Verschillende inzichten over empowerment zullen aan bod komen en uiteindelijk zullen de meest voorkomende componenten van empowerment en waarvan gedacht wordt dat deze belangrijk zijn in de ontwikkeling van meisjes, genoemd worden. Tot slot zal een globale beschrijving gegeven worden van de drie onderwijsprojecten in Afghanistan, Pakistan en Somalië.

Empowerment is een begrip dat op verschillende manieren ingevuld kan worden en is in vele situaties bruikbaar. Er is geen overeenstemming over de definitie van empowerment. Verzaal (2002) definieert empowerment als een proces waarin individuen sterker gemaakt worden ter vergroting van de controle over het eigen leven. Ook Delahaj (2004) omschrijft empowerment als een proces waarbij mensen of groepen meer invloed krijgen over gebeurtenissen en situaties die belangrijk voor hen zijn. Volgens Alsop en Heinsohn (2005) is een persoon empowered als deze de capaciteit heeft om effectieve keuzes te maken. Oftewel, een persoon kan gemaakte keuzes omzetten in de gewenste uitkomsten en acties. Deze capaciteit zou beïnvloed worden door ‘agency’ en ‘opportunity structure’. Met agency wordt het vermogen van iemand om zinvolle keuzes te maken bedoeld. Een persoon is hierbij in staat om opties te overwegen en daaruit een keuze te maken. ‘Agency’ kan gemeten worden door gebruik te maken van zogenaamde ‘assets’. Austrian en Ghatai (2010) definiëren een asset als een opslag van een waarde, iets wat meisjes kunnen gebruiken om minder kwetsbaar te worden en meer kansen voor zichzelf te creëren. Zij stellen dat er verschillende assets zijn die meisjes nodig zouden kunnen hebben om een gezonde overgang naar de volwassenheid te maken. Zo wordt gevoel van eigenwaarde gezien als een belangrijk asset. Hierdoor kan een meisje bijvoorbeeld beter onderhandelen over veilige seks, wat haar minder kwetsbaar maakt. Maar ook kan zij door een gevoel van eigen waarde haar kansen vergroten door uit te blinken bij een sollicitatiegesprek. Onder opportunity structure wordt de formele en informele context waarin een persoon opereert verstaan, welke wordt gevormd door de aanwezigheid en werking van formele en informele instituties, regels, normen en wetten. Deze bepalen namelijk of een persoon toegang heeft tot een bepaalde asset en of de persoon deze asset ook kan gebruiken om tot de gewenste uitkomst te komen (Alsop & Heinsohn, 2005). Omdat de formele en informele context waarin iemand opereert onder andere beïnvloed wordt door culturele en geografische factoren en dus per persoon verschillend is, kan dit moeilijk gemeten worden en

wordt daarom niet in dit onderzoek meegenomen. Het onderzoek zal gericht zijn op het onderdeel van empowerment dat wel gemeten kan worden, namelijk de assets.

Austrian en Ghati (2010) stellen dat er verschillende categorieën van assets zijn die onderdelen bevatten die waardevol voor meisjes kunnen zijn tijdens en voor een gezonde overgang naar de volwassenheid. De eerste categorie is die van de sociale assets, waaronder onder andere het hebben van sociale netwerken, vertrouwensrelaties en lidmaatschap van een groep vallen. De menselijke assets, zoals het bezitten van vaardigheden en kennis, gevoel van eigenwaarde en het hebben van controle over beslissingen, beslaan categorie nummer twee. De derde en vierde categorie, respectievelijk fysieke assets zoals persoonlijke bezittingen en financiële assets zoals spaargeld, bevatten kenmerken die binnen het onderzoek niet gemeten kunnen worden en zullen daarom ook niet meegenomen worden.

Delahaj (2004) deelde empowerment op in individuele empowerment en groepsempowerment. Omdat het in dit onderzoek uiteindelijk gaat om de empowerment van meisjes als individuen en niet als groep zal gericht worden op de theorie over individuele empowerment. Individuele empowerment wordt beschreven als een combinatie van drie componenten; de intrapersonlijke, de interactionele en de gedragscomponent. Met de intrapersonlijke component wordt de perceptie van de persoonlijke controle bedoeld. Een belangrijk aspect hiervan is het geloof dat een persoon heeft in zijn bekwaamheid om bepaalde gebeurtenissen in het leven te produceren en te reguleren, oftewel de waargenomen eigeneffectiviteit. Mensen met een hoge mate van eigeneffectiviteit zijn beter in staat om gebruik te maken van kansen en bestaande institutionele beperkingen te omzeilen of veranderen. Mensen met een mindere mate van eigeneffectiviteit zijn daarentegen minder in staat om kansen te benutten en zijn sneller gedemotiveerd als institutionele belemmeringen hun doelen in de weg staan. De waargenomen eigeneffectiviteit is het cognitieve aspect van iemands waargenomen persoonlijke controle. Deze theorie stuurt naar het idee dat het ontwikkelen en stimuleren van de eigeneffectiviteit bevordert zou moeten worden in de onderwijsprojecten voor meisjes. De interactionele component van empowerment zou volgens Delahaj (2004) de bindende factor zijn tussen de intrapersonlijke component en de gedragscomponent. Wanneer iemand het idee heeft in staat te zijn controle uit te oefenen over het eigen leven en hiertoe ook gemotiveerd is, betekent dat niet dat ook daadwerkelijk de juiste actie wordt ondernomen om deze controle uit te oefenen. Er zijn bepaalde vaardigheden en inzichten nodig om iemands motivatie om te zetten in gedrag dat tot het beoogde doel zal leiden. Mensen moeten zich bewust zijn van de mogelijkheden en bronnen die zij hebben om bepaalde doelen te behalen en van

de omgevingsfactoren die de situatie beïnvloeden. Daarbij zouden ze bepaalde vaardigheden moeten hebben om andere mensen, groepen of instituties zo te beïnvloeden dat het eigen leven gecontroleerd kan worden. Deze theorie geeft het belang van het ontwikkelen van vaardigheden en kennis aan en leidt naar het idee dat de onderwijsprojecten voor meisjes deze ontwikkeling zouden moeten bevorderen. De gedragscomponent tot slot betreft de daadwerkelijke actie die iemand onderneemt om invloed uit te oefenen op zijn of haar omgeving. Participeren in organisaties of groepen is een manier om de controle over de omgeving te vergroten. Participatie draagt op verschillende manieren bij aan de empowerment van personen; ze zijn direct in staat om invloed uit te oefenen op hun omgeving, ze leren nieuwe vaardigheden aan zoals organiseren, samenwerken, leidinggeven, en het ontwikkelen van strategieën om doelen te bereiken, en het kan de basis vormen voor een sociaal netwerk. Bovendien kan participatie het eerdergenoemde gevoel van persoonlijke controle, ofwel eigeneffectiviteit, versterken (Delahaij, 2004). Volgens deze theorie is participatie in groepen een belangrijke component van empowerment, wat aansluit bij de theorie van Austrian en Ghati (2010). Zij stellen dat het versterken van de sociale netwerken door lidmaatschap van een groep en het hebben van vertrouwensrelaties een belangrijke component van empowerment is. Dit leidt tot het idee dat de onderwijsprojecten zich moeten richten op versterking van de netwerken van de meisjes.

Hur (2006) beoordeelde in zijn onderzoek verschillende literatuur over empowerment en ontdekte dat zelfbeschikking, het geloof dat iemand de autonomie en controle heeft over het eigen werk, een belangrijke component van empowerment is. Dit geloof in de controle over het eigen handelen, komt overeen met het begrip eigeneffectiviteit dat in de onderzoeken van Austrian en Ghati (2010) en Delahaij (2004) naar voren komt als belangrijke component van empowerment. Ook concludeerde Hur (2006) dat competentie als belangrijke component van empowerment mag worden gezien. Dit betreft het geloof dat iemand over de vaardigheden en mogelijkheden beschikt om een baan of taak goed uit te voeren. Dit sluit aan bij het eerdergenoemde idee dat het belangrijk is dat onderwijsprojecten voor meisjes gericht moeten zijn op het ontwikkelen van vaardigheden en kennis (Austrian & Ghati, 2010; Delahaij, 2004).

Veel studies over educatie en meisjes in ontwikkelingslanden richten zich op de problemen die meisjes ondervinden door economische, sociale en culturele factoren. In het onderzoek van Mulugeta (2004) ligt de focus op meisjes waarbij het wel goed is gegaan. Mulugeta (2004) stelt dat meisjes meerdere overlevingsstrategieën gebruiken om zich tegen

dagelijkse problemen, zoals een overdaad aan huishoudelijke taken, intimidaties binnen en buiten school en economische en culturele beperkingen, te verzetten. Ze maken gebruik van bevorderende factoren zoals steun van ouders, leerkrachten en rolmodellen. Ook is de eigen verantwoordelijkheid die het meisje neemt voor haar succes of falen van belang. Haar aspiratie en geloof in zichzelf, bepaalt hoeveel werk ze steekt in haar educatie. Hoe meer wil een meisje heeft, hoe harder ze zal werken en hoe meer kans van slagen ze zal hebben. Dit resultaat sluit aan bij het eerdergenoemde belang van het vergroten van de eigeneffectiviteit (Austrian & Ghatai, 2010; Delahaij, 2004; Hur, 2006). In het onderzoek wordt tevens gesteld dat er meer aandacht zou moeten gaan naar het vergroten van het gevoel van eigenwaarde van meisjes. Ondanks vele factoren die meisjes in de weg kunnen zitten om hun doel te bereiken, slaan ze zich er toch doorheen en hier is zelfvertrouwen voor nodig (Mulugeta, 2004). Door onderwijs krijgen meisjes meer gevoel van eigenwaarde, onder andere omdat het een bewustwording van capaciteiten creëert (Olakulein & Ojo, 2006). Door een groter zelfvertrouwen over het eigen kunnen, zullen meisjes in sociale activiteiten assertiever worden en eerder initiatieven voor zichzelf nemen in plaats van afwachten tot er beslissingen voor ze gemaakt worden. Hiermee hebben ze dus meer invloed om het eigen leven te controleren.

Als meisjes meer empowered zijn, zijn ze in staat om meer controle uit te oefenen op hun eigen leven en kunnen ze een betere toekomst voor zichzelf en anderen creëren. Uit de literatuur zijn drie componenten van empowerment gehaald waarvan wordt gedacht dat ze bevordert moeten worden in de drie onderwijsprojecten voor meisjes. De eerste component die naar voren is gekomen en die bevordert zou moeten worden in de onderwijsprojecten is de mate van eigeneffectiviteit. Met dit geloof in zichzelf zouden meisjes beter in staat zijn kansen te benutten en tegenslagen te overwinnen (Austrian & Ghatai, 2010; Delahaij, 2004; Hur, 2006; Mulugeta, 2004). Bezit van vaardigheden en kennis is de tweede belangrijke component van empowerment. Hiermee hebben meisjes meer inzichten om situaties naar hun zin te veranderen en weten ze welke middelen ze hiervoor het beste kunnen gebruiken en hoe deze in te zetten. Ook draagt deze component indirect bij aan het vergroten van de eigeneffectiviteit omdat meisjes met meer vaardigheden en kennis, een groter geloof zullen hebben in hun capaciteiten om invloed uit te oefenen op de omgeving (Austrian & Ghatai, 2010; Delahaij, 2004; Hur, 2006; Olakulein & Ojo, 2006). Tot slot is bezit van een sociaal netwerk als laatste component van empowerment gevonden. Meisjes maken gebruik van de steun die ze ontvangen uit vertrouwensrelaties (Austrian & Ghatai, 2010; Mulugeta, 2004). Daarnaast draagt participeren in een sociaal netwerk indirect bij aan het ontwikkelen van nieuwe vaar-

digheden en het versterken van de eigeneffectiviteit (Delahaij, 2004). In de onderwijsprojecten voor meisjes zou empowerment bevorderd moeten worden door de eigeneffectiviteit te vergroten, vaardigheden en kennis te ontwikkelen en verbeteren en het sociale netwerken rondom meisjes te versterken. Dit onderzoek zal zich dan ook richten op deze drie componenten van empowerment en nagaan of en hoeverre ze zijn terug te vinden in drie verschillende onderwijsprojecten in Pakistan, Somalië en Afghanistan.

Globale beschrijving projecten

Het eerste project dat in dit onderzoek geanalyseerd wordt is het *Community Based School Program*, kortweg CBSP, in Pakistan. Door het falen van overheidsscholen was er vraag naar nieuwe alternatieve modellen waardoor in 1998 het CBSP is ontstaan. In dit programma worden basisscholen met behulp van de gemeenschap opgezet in gebieden waar geen meisjesscholen vanuit de overheid bestaan. De gemeenschap schenkt hierbij ruimte of stukken land en gaat op zoek naar geschikte potentiële leraren uit de zelfde gemeenschap die een intensief trainingsprogramma moeten volgen alvorens zij aan de slag kunnen gaan. Het programma gaat uit van het nationale curriculum en heeft dit uitgebreid met eigen activiteiten die speciaal op meisjes gericht zijn. Het eerste half jaar wordt ingevuld met voor- en vroegschoolse educatie, en een onderwijscyclus duurt uiteindelijk 5,5 jaar. In de 14 jaar dat het programma reeds loopt, heeft het 265 scholen opgezet in 135 gebieden, waarmee het zo'n 5500 meisjes bereikt die anders zeer waarschijnlijk nooit naar school waren geweest (SAHE, 2009; SAHE, 2012).

Het *Primary Education Program* van GECPD in Somalië is het tweede project dat geanalyseerd zal worden. Toegang tot basisonderwijs is voor meisjes in Somalië erg moeilijk. Jongens krijgen in gezinnen vrijwel altijd de voorkeur om naar school te gaan terwijl meisjes thuis worden gehouden om moeders te helpen bij huishoudelijke taken of om te werken. Middels campagnes en programma's wil de organisatie GECPD duidelijk maken dat meisjes net zoveel recht hebben op onderwijs als jongens. Dit 8-jarige onderwijsprogramma is erop gericht meisjes uit arme en minderheidsgezinnen, weesmeisjes en meisjes uit teruggekeerde of in het eigen land ontheemde gezinnen uit te rusten met basisonderwijs waardoor zij hopelijk later in staat zijn om verder te studeren en een goede toekomst kunnen creëren. Het programma maakt gebruik van het nationale curriculum en wordt aangevuld met onderwerpen die specifiek relevant zijn voor meisjes zoals vrouwenbesnijdenis en vrouwenrechten. In to-

taal zijn 799 meisjes in het programma betrokken in vier scholengemeenschappen in Somalië (GECPD, 2011).

Tot slot zal het project *GREAT IDEA*, wat staat voor Girls' Right to Education in Afghanistan Trough Innovative Distance Education Approach, geanalyseerd worden. Jaren van oorlog, burgerlijke onrust en een repressieve overheid hebben het Afghaanse onderwijsstelsel flink verwoest. In de jaren na de val van de Taliban, die meisjes verbood naar school te gaan, is er enorme vooruitgang geboekt in het ontwikkelen van een nieuwe onderwijssector en vond er weer een toename plaats van leerlingen. Ondanks de initiatieven om de toegang tot scholen te vergroten, is er minder aandacht gegaan naar het verbeteren van de toegang tot middelbaar onderwijs. Het *GREAT IDEA* project wil de toegang tot en de kwaliteit van middelbaar onderwijs verbeteren, voornamelijk voor meisjes, en uitval van leerlingen verminderen door een model voor afstandsonderwijs te ontwikkelen in 4 districten in Afghanistan. Dit willen zij bewerkstelligen door gebruik te maken van verschillende soorten digitale media in de klassen, zoals radio, televisie en mobiele telefoons. Door deze manier van afstandsonderwijs worden twee vliegen in een klap geslagen. Zo kunnen leerlingen in afgelegen dorpen via televisie-uitzendingen toch kwaliteitsonderwijs krijgen van goed opgeleide leerkrachten die zich in grote steden zoals Kabul bevinden. Daarnaast kunnen slecht of nauwelijks opgeleide leerkrachten in de dorpsscholen op afstand extra opgeleid worden. In een context van voornamelijk sombere onderwijsfaciliteiten, die verergerd wordt door een zwakke infrastructuur en een slechte veiligheidssituatie, zal afstandsonderwijs onschatbare voordelen creëren om afgelegen gemeenschappen, snel, veilig en heel kosten efficiënt te bereiken. Het project is er speciaal op gericht om de participatie van meisjes in het middelbaar onderwijs, en indirect ook in het basisonderwijs, te vergroten en wil vervolgens dienen als katalysator voor deelname van meisjes in andere levensaspecten (Oxfam Novib, 2010; Oxfam Novib, 2011).

De landen waarin de drie projecten uitgevoerd worden, hebben een overeenkomst wat betreft de godsdienst, welke een grote invloed heeft op het dagelijks leven. De meeste gelovigen in Afghanistan, Pakistan en Somalië hangen de Islamitische godsdienst aan. Uit onderzoek van Cooray (2012) blijkt dat het Islamitische geloof een significant negatief effect heeft op gendergelijkheid, ten nadele van meisjes, met name in Zuid- en Oost Azië, waar Afghanistan en Pakistan gesitueerd zijn, en in Afrika, waar Somalië ligt. Meisjes hebben in deze drie landen een extra grote kans om uitgesloten te worden van onderwijs aangezien onder andere de overheden de prioriteit bij jongens hebben liggen. Volgens Cooray (2012) is het belangrijk

dat regeringen in landen waar vrouwen ondervetegenwoordigd zijn, hun onderwijsbeleid specifiek richten op meisjes door onder andere specifieke onderwijsprogramma's in te zetten.

Methoden

Dataverzameling voor dit onderzoek heeft in eerste instantie plaatsgevonden middels documentenanalyse van de drie verschillende projecten. Ter controle en aanvulling zijn er vervolgens semi-gestructureerde interviews met sleutelinformanten van twee van de drie projecten gehouden. Het is niet gelukt om een sleutelinformant van het Primary Education Program te interviewen. Van het Community Based School Program is één sleutelinformant geïnterviewd en van het GREAT IDEA project twee sleutelinformanten. Een tweede informant van het GREAT IDEA project is benaderd omdat bleek dat de eerste geïnterviewde informant van dit project te weinig inhoudelijke informatie kon verschaffen. De interviews waren semi-gestructureerd, wat wil zeggen dat er vooraf wel bepaalde topics opgesteld waren ter behandeling maar dat de vragen voorafgaande aan het interview nog niet geheel vast stonden. Door de interviews een open vorm te geven, kon worden ingesprongen op de informatie die de geïnterviewde gaf. Door meerdere manieren van dataverzameling te gebruiken, namelijk documentenanalyse en interviews, is de betrouwbaarheid van dit onderzoek vergroot.

De interviews hebben plaatsgevonden via skype, wat betekent dat er geen gebruik gemaakt kon worden van lichaamstaal ter verduidelijking van vragen of antwoorden. Ook is een van de drie interviews in het Engels afgenomen, wat zowel van de interviewer als de geïnterviewde niet de moedertaal is. Dit kan voor verwarring en onduidelijkheid hebben gezorgd, wat de betrouwbaarheid van de resultaten wellicht kan verlagen. Wel is er voor gezorgd dat de antwoorden op de belangrijkste vragen voor de interviewer duidelijk waren, zodat alle nodige informatie ingewonnen werd. Bij onduidelijke antwoorden volgens de interviewer, is tijdens het interview doorgevraagd of is de vraag op een andere manier gesteld.

De projecten zijn inhoudelijk geanalyseerd aan de hand van de methode van Horjus en Baerveldt (2001) om verschillende soorten interventies met elkaar te kunnen vergelijken. Per project is een overzicht gemaakt van de genoemde activiteiten in de beschikbaar gestelde documenten. Deze activiteiten zijn, samen met de in de literatuur gevonden componenten van empowerment, in tabel vorm gezet. Op deze manier kon op een overzichtelijke manier gescoord worden of een bepaalde activiteit een verwacht effect heeft op de drie componenten van empowerment. Middels de interviews kon worden gecontroleerd of de activiteiten op de juiste manier geïnterpreteerd en geïmplementeerd zijn, zodat uiteindelijk met een gegronde reden bepaald kon worden of de activiteiten tot versterken van de verschillende componenten van empowerment zullen leiden.

Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van de documentanalyse en de interviews gepresenteerd worden. Per project zullen eerst de activiteiten genoemd en beschreven worden die uit de documenten en de interviews naar voren kwamen. Vervolgens zal van twee projecten, namelijk het Community Based School Project en het GREAT IDEA project, in tabelvorm een overzicht gegeven worden van de activiteiten van het project en het verwachte effect daarvan op de drie componenten van empowerment. Deze scoringstabel is opgezet aan de hand van de methode van Horjus en Baerveldt (2001) en de scores zijn gebaseerd op de verwachtingen van de geïnterviewde sleutelinformanten. Tot slot zullen de aanvullende resultaten vanuit de interviews beschreven worden. Per project zal aangegeven worden wat de belangrijkste resultaten zijn, onderverdeeld in de drie componenten van empowerment.

Community Based School Program (Afghanistan)

Na analyse van projectdocumenten zijn verschillende activiteiten naar voren gekomen die in het CBSP zouden worden uitgevoerd. Middels omschrijvingen in de documenten en aanvullingen vanuit het interview kon een compleet beeld gevormd worden van het idee achter de activiteit en de implementatie en uitvoering ervan. De organisatie achter het programma, SAHE, werkt al jaren lang vanuit het idee dat onderwijs voor kinderen beter wordt als samengewerkt wordt met de gemeenschap en deze meer betrokken is. Het Community Based School Project is 14 jaar geleden gestart en zocht daarbij naar gemeenschappen waar geen overheidsscholen voor meisjes aanwezig waren (scholen zijn in Afghanistan ongemengd). Met de desbetreffende gemeenschappen werden gesprekken gevoerd om duidelijk te krijgen of ze geïnteresseerd waren om het programma in hun gemeenschap in te voeren. Vervolgens bood de gemeenschap ruimte of grond aan en ging op zoek naar potentiële leerkrachten. Speciale commissies met leden uit de gemeenschap, de zogenaamde Village Education Committee (VEC) en Women Education Committee (WVEC) werden opgezet om deze processen op gemeenschapsniveau te organiseren. SAHE zorgde vervolgens voor opleiding van de leerkrachten en invulling van het programma. Door bijeenkomsten met ouders, die voornamelijk in de begintijd van het programma werden georganiseerd, werden ouders geïnformeerd over het belang van onderwijs voor meisjes en hier enthousiast voor gemaakt. Ook gedurende het programma werden deze bijeenkomsten georganiseerd zodat ouders betrokken bleven en zicht hadden op de voortgang van het project. Tevens vonden huisbezoeken plaats om ouders te informeren over hoe het met hun dochters op school ging, wat ze bereikt hadden en werd het belang van doorsturen aangestipt. Door de gemeenschap op verschillende manie-

ren zoveel mogelijk bij het programma te betrekken, werd geprobeerd een gevoel te creëren dat de scholen ook daadwerkelijk ‘bezit’ van de gemeenschap waren.

Qua organisatie en beleid had het programma een specifieke eigen visie. Waar klassen in Afghanistan normaal gesproken 70 tot 75 leerlingen per klas tellen, mochten klassen binnen het CBSP niet meer dan 30 leerlingen hebben. Ook was één vrouwelijke leerkracht gedurende de 5,5 jarige onderwijscyclus verantwoordelijk voor een klas en kregen de leerlingen dus niet elk jaar een andere leerkracht, zoals gewoonlijk is op Afghaanse scholen.

De lesmethoden binnen het CBSP zijn gebaseerd op het nationaal curriculum en werden aangevuld met verschillende activiteiten. Wat niet uit de projectdocumenten naar voren kwam, maar wat genoemd werd in het interview, was dat de meisjes regelmatig in kleine groepjes werden gezet om samen te werken aan opdrachten, iets wat op reguliere basisscholen in Afghanistan nauwelijks voorkomt. Ook werden de leerkrachten speciaal getraind om kindvriendelijke lesmethoden in te zetten wat betekent dat ze manieren aangeleerd kregen om de meisjes te disciplineren, anders dan middels (lijf)straffen die normaal zijn in Afghanistan. Binnen het onderwijsprogramma werd aandacht besteed aan het ontwikkelen van creatieve vaardigheden middels, tekenen, verven en kleien, en sportieve vaardigheden, middels sport en spel. Ook kregen de meisjes trainingen in *life skills*. In deze trainingen werd de meisjes kennis bijgebracht en vaardigheden aangeleerd, over bijvoorbeeld voeding en hygiëne, waar ze in het dagelijks leven mee te maken kunnen krijgen en welke ze direct konden toepassen. Om bij aanvang en tijdens het programma het niveau en de voortgang van de meisjes te meten, werden de leerlingen middels toetsen beoordeeld. Deze en andere resultaten werden vastgelegd in een portfolio zodat de leerlingen zelf én hun ouders een duidelijk overzicht hadden over het ontwikkelingsproces.

In tabel 1 is een overzicht te vinden van de activiteiten van het CBSP en de door de geïnterviewde informant verwachte effecten daarvan op de drie componenten van empowerment.

Tabel 1: Verwachte effectiviteit van activiteiten binnen het Community Based School Program op drie componenten van empowerment.

Activiteiten	Verwachte effect op:		
	Vergroten eigen-effectiviteit	Ontwikkelen vaardigheden en kennis	Versterken van de sociale netwerken
Bijeenkomsten met ouders	+	+	++
Huisbezoeken	+	+	++

(Women) Village Education Committee	+	+	++
Niet meer dan 30 leerlingen per klas	?	+	?
1 leerkracht gedurende de 5,5 jarige onderwijscyclus	+	+	++
Vrouwelijke leerkrachten voor de klas	+	+	++
Les volgens nationaal curriculum	++	++	+
Meisjes in kleine groepjes laten werken	++	++	++
Kindvriendelijke / positieve feedback methode	++	++	++
Tekenen, verven, kleien	++	++	+
Mogelijkheid tot sportief spel	++	++	++
Les in levenslange vaardigheden; algemene kennis, basis gezondheidszorg, hygiëne en voeding	++	++	+
Regelmatige en gestructureerde beoordeling van alle leerlingen	?	+	+
Elk kind ontwikkelt een portfolio	++	++	+
++ = direct effect; + = hooguit indirect effect; 0 = geen effect; - = negatief effect; ? = onduidelijk effect			

Volgens de geïnterviewde sleutelinformant van CBSP zijn er verschillende activiteiten binnen het project die ervoor zorgen dat de eigeneffectiviteit van de meisjes in het project direct vergroot wordt. Omdat het onderwijs gebaseerd is op het nationaal curriculum, zijn meisjes bekend met het nationale onderwijssysteem en zouden meisjes in kunnen stromen of verder kunnen studeren op een reguliere school. Dit geeft hen het idee dat ze in de toekomst nog meer kunnen. De sleutelinformant vertelde dat de meisjes binnen de klas regelmatig in kleine groepjes verdeeld werden waardoor ze samen moesten werken en verantwoordelijkheden kregen. Ze moesten en konden hierbij laten zien dat ze zelf dingen kunnen en dit draagt volgens de informant bij aan de eigeneffectiviteit. Een van de belangrijkste elementen van het project is volgens de informant dat (lijf)straffen niet gezien worden als een manier om leerlingen te disciplineren en daarom ook verboden zijn: *“So you have a perfect curriculum, but if a teacher is beating their kids 24/7, they probably will not get to their level of self-efficacy”*. Binnen het programma is veel ruimte voor de ontwikkeling van creatieve vaardigheden zoals tekenen en kleien. De informant is van mening dat dit een grote bijdrage heeft op de vergroting van de eigeneffectiviteit. Meisjes kunnen zich zo op een creatieve manier uiten en krijgen zo de mogelijkheid om zelf te bepalen welke vaardigheden ze ontwikkelen en hiermee hun toekomstperspectief te verbreden: *“Probably not everybody would become a teacher or a doctor. Maybe they want to become an artist, you never know...”*. Ook wordt de meisjes de mogelijkheid geboden om deel te nemen aan sportieve activiteiten die normaal gesproken in Pakistan niet voor meisjes zijn weggelegd omdat deze niet in hun genderrol

zouden passen, zoals het spelen van voetbal en cricket. Hiermee wordt voor de meisjes duidelijk gemaakt dat er opties zijn en dat ze kunnen doen wat ze willen. Volgens de informant wordt de eigeneffectiviteit van de meisjes ook vergroot door de lessen over levenslange vaardigheden ter bevordering van de basisvaardigheden en kennis over onderwerpen als bijvoorbeeld voeding en hygiëne. Hierdoor kunnen ze beter voor zichzelf zorgen en krijgen ze meer controle over hun leven: *“It helps them to understand that they can do certain things in their life that can actually improve their condition and quality of their life’s”*.

Ook zijn er activiteiten die indirect zouden kunnen zorgen voor een vergroting van de eigeneffectiviteit van de meisjes binnen het project. De bijeenkomsten met de ouders zorgen er volgens de informant in eerste instantie voor dat de ouders het belang van onderwijs voor hun dochters in gaan zien en weten dat school een veilige plek is om hun dochters naartoe te sturen en dit daardoor ook daadwerkelijk gaan doen. Daarbij zorgt het ervoor dat ouders meer vertrouwen krijgen in hun dochters wat indirect een bijdrage zou leveren aan de vergroting van de eigeneffectiviteit van de meisjes omdat zij hierdoor ook meer vertrouwen in zichzelf krijgen. Ook de huisbezoeken zorgen er volgens de informant voor dat de betrokkenheid en het vertrouwen van ouders vergroot wordt omdat ze op de hoogte gehouden worden van de voortgang. Ook het gegeven dat gedurende de hele onderwijscyclus van 5,5 jaar dezelfde leerkracht voor de klas staat, heeft volgens de informant een indirect effect op de eigeneffectiviteit van meisjes. Ze hebben al die jaren met één persoon te maken die in hen investeert en waar ze in vertrouwen, waardoor ze meer zichzelf kunnen zijn en meer zelfvertrouwen krijgen. Het feit dat er enkel vrouwelijke leerkrachten voor de klas staan is niet bijzonder voor dit programma, want dat is op alle meisjesscholen in Afghanistan zo, maar dit zou volgens de informant wel indirect bijdragen aan het vergroten van de eigeneffectiviteit. Meisjes vinden het makkelijker om te praten en de discussie aan te gaan wanneer er een vrouwelijke leerkracht voor de klas staat. De regelmatige beoordelingen van de meisjes zijn onder andere ingevoerd om de meisjes een idee te geven van wat ze weten en kunnen en hoe dit met de tijd verbeterd. De informant is verdeeld in haar mening over deze toetsen. Aan de ene kant stelt ze dat er hierdoor een onnodige druk op meisjes wordt gelegd en ze hier, bij falen, erg onzeker over kunnen worden. Aan de andere kant biedt het meisjes, die altijd gedacht hebben dat onderwijs niet voor hen was weggelegd, inzichten in wat ze nu wel kunnen en geleerd hebben en dit helpt het zelfvertrouwen en het idee dat ze iets kunnen te vergroten.

Veel van de activiteiten in het programma bevorderen volgens de informant direct de ontwikkeling en verbetering van vaardigheden en kennis van meisjes. Het programma gaat

uit van het nationale curriculum omdat meisjes bepaalde kennis en vaardigheden moeten bezitten om later eventueel naar overheidsscholen te gaan en door te studeren. Belangrijk gegeven is dat de leerkrachten niet alleen getraind zijn om deze reguliere kennis over te brengen, maar ook om een context te creëren waarin meisjes goed kunnen leren en niet alleen memoriseren: “... *Where it actually is about equipping them with general skills, where they are comfortable and confident to talk, ask questions and discuss it when they don't understand.*”

Door de verdeling in kleinere groepjes waarbij ze moeten samenwerken en elkaar dingen uitleggen, krijgen de meisjes volgens de informant leiderschapsvaardigheden en communicatieve vaardigheden aangeleerd. Ook krijgen meisjes de kans om hun creatieve en sportieve vaardigheden te ontwikkelen, wat in het reguliere onderwijs in Pakistan vak niet het geval is. Door de trainingen in levenslange vaardigheden krijgen meisjes meer kennis over onderwerpen waar zij dagelijks mee te maken hebben zoals hygiëne, voeding en gezondheidszorg, maar wordt hen ook geleerd hoe ze om moeten gaan met hun emoties en hoe ze deze moeten uiten.

In het project vindt volgens de informant op twee manieren bevordering van de laatste component van empowerment, het hebben van een sociaal netwerk, plaats. Ten eerste zijn de scholen opgericht in samenwerking met de gemeenschap. In de speciaal opgerichte (W)VEC's zitten leden uit de gemeenschap die actief betrokken zijn bij de opzet van het programma en zij dragen ook gedurende het programma bij in de organisatie. De gemeenschap wordt op deze manier meer op de hoogte gehouden van het project, wat het oplevert voor de meisjes en hierdoor krijgen de meisjes volgens de informant ook meer steun. Ouders worden middels de ouderbijeenkomsten en huisbezoeken betrokken bij het programma. Voor het programma is het erg van belang dat zij de ouders erbij betrekken en hen het belang van onderwijs voor meisjes laten inzien, omdat ouders uiteindelijk bepalen of hun dochter wel of niet naar school gaat. Ten tweede krijgen meisjes volgens de informant meer dan regulier onderwijs. Ze kregen levensvaardigheden aangeleerd zoals hoe ze moeten communiceren en hoe met hun emoties om te gaan. Dit heeft een effect op het bouwen van netwerken.

Primary Education Program (Somalië)

Er heeft geen interview plaats kunnen vinden met een sleutelinformant van het Primary Education Program. Hierdoor konden enkel de projectdocumenten gebruikt worden om informatie te vergaren over de activiteiten die in het programma ingezet (zouden) worden. Meisjes in Somalië worden door verschillende oorzaken vaak uitgesloten van onderwijs. Het doel van het programma is om meisjes uit arme en minderheidsgezinnen, weesmeisjes en

meisjes uit teruggekeerde of in het eigen land ontheemde gezinnen, uit te rusten met de basis van formeel onderwijs waardoor ze door kunnen stromen naar vervolg onderwijs en zo een betere toekomst krijgen. De bewustwording van het belang van onderwijs voor meisjes en de betrokkenheid van ouders en gemeenschapsleden zou vergroot worden middels campagnes, motiverende gesprekken en voorlichtingen. Het programma biedt veilige ruimte, geschikte faciliteiten en een vriendelijke leeromgeving voor meisjes. Er staan bij voorkeur vrouwelijke leerkrachten voor de klas omdat zij, zoals gesteld in de documenten, het beste om kunnen gaan met de problemen waar meisjes in Somalië mee te maken krijgen. Er wordt uitgegaan van het nationaal curriculum en dit wordt aangevuld met onderwerpen rondom meisjes- en vrouwenrechten, zoals vrouwenbesnijdenis, genderbewustzijn en primaire en algemene gezondheid. Verschillende toetsen en examens worden gehouden om voortgang in kennis en vaardigheden te kunnen meten. Er is een verscheidenheid aan boeken beschikbaar voor persoonlijk leesgebruik van de meisjes. Volgens de projectdocument wordt hiermee de algemene kennis van de meisjes vergroot. Om zwakke leerlingen bij te staan en hun vaardigheden te helpen verbeteren, worden remedial klassen ingezet voor de vakken Wiskunde en Arabisch. Ook zijn er speciale *Peer Counseling Clubs* en *Gender Clubs* opgericht om de meisjes ervan bewust te maken dat voornamelijk de exacte vakken niet alleen voor mannen zijn en dat vrouwen gelijke kansen en mogelijkheden hebben om uit te blinken in deze vakken. Binnen deze clubs zijn er gender en HIV/Aids projecten waar de meisjes aan kunnen deelnemen. Volgens de documenten kunnen meisjes hierdoor participeren in extra curriculaire activiteiten waardoor ze onder andere leren hoe ze zichzelf kunnen uiten en ze zouden er leiderschapsvaardigheden door aangeleerd krijgen. Ook in deze projecten gaat veel aandacht uit naar de bewustwording van gendergelijkheid. Meisjes zouden volgens het programma moeten beseffen dat mannen en vrouwen gelijke kansen hebben om succesvol te zijn op het werk en in het leven. In de projectbeschrijving wordt aangegeven dat voltooiing van het 8-jarige onderwijs gevierd wordt. In de documenten is niet terug te vinden hoe deze viering precies ingevuld wordt. Wel komt naar voren dat door deze viering benadrukt wordt dat het genoten onderwijs door de meisjes heel belangrijk en waardevol ze is voor de rest van hun leven.

GREAT IDEA

Ook van het GREAT IDEA project zijn documenten geanalyseerd en zijn activiteiten gevonden die in het project ingezet worden. De interviews met twee sleutelinformanten gaven aanvullingen en extra informatie. Het programma is een proefproject en heeft als doel om leerlingen op scholen waar laag opgeleide leerkrachten voor de klas staan middels afstands-

onderwijs te voorzien van kwaliteitsonderwijs gebaseerd op het nationaal curriculum. Verschillende digitale media wordt hierbij ingezet om hoog opgeleide leerkrachten, die zich voornamelijk in grote steden bevinden, indirect les te laten geven op de afgelegen scholen. In studio's worden lessen opgenomen die gegeven worden door zogenaamde 'masterteachers', ofwel goed opgeleide kwaliteitsleraren. Deze lessen, die gemiddeld 15 minuten duren, worden via televisie-uitzendingen of via Dvd's uitgezonden in de desbetreffende klassen. Na de uitzending wordt de les besproken door de leerkracht die voor de klas staat en kunnen de leerlingen aan opdrachten werken. De laatste 10 minuten is er ruimte voor het stellen van vragen aan de masterteachers. Dit kunnen ze doen met in de klas beschikbaar gestelde mobiele telefoons. Wanneer de lijn live is kunnen ze de vraag direct stellen en wanneer de lijn niet live is kunnen ze de vraag inspreken op een voicemail. De mobiele telefoons worden volgens de documentatie ook op andere manieren ingezet om de lessen leuker te maken, namelijk door educatieve spellen en informatieve podcasts. Uit een interview met een van de informanten kwam echter naar voren dat dit wel op het programma staat maar nog niet ingevoerd is. Wat niet in de documenten terug te vinden was, maar uit een interview naar voren kwam, is dat er wekelijks een educatieve competitie tussen de leerlingen georganiseerd wordt. De master-teacher stelt aan het einde van de week een vraag en de leerlingen kunnen hun antwoord dan doorbellen. De competities worden georganiseerd tussen leerlingen onderling, tussen klassen maar ook tussen scholen. Door deze activiteit wordt het onderwijs nog interactiever gemaakt en wordt het gebruik van de mobiele telefoon nog meer gestimuleerd. Door de televisie uitzendingen naast mannelijke ook door vrouwelijke mastertrainers te laten geven, wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen vaker het gezicht van een vrouwelijke leerkracht te zien krijgen. Via speciale radio en televisie-uitzendingen kunnen leerkrachten op afstand getraind worden wat er volgens de documentatie voor zou zorgen dat er ook meer vrouwelijke leerkrachten opgeleid worden die direct les kunnen gaan geven in de klassen. In het project ligt ook een focus op het bewustmaken van ouders, leerkrachten, religieuze leiders en andere burgers over het belang van primair en secundair onderwijs voor voornamelijk meisjes. Dit zou volgens de documentatie middels radio-uitzendingen gebeuren. Uit de interviews kwam echter naar voren dat dit nog in ontwikkeling is en dat nog weinig gezegd kan worden over de uitvoering en het eventuele effect hiervan.

In tabel 2 zijn de activiteiten die gevonden zijn in de documentatie van het GREAT IDEA project terug te vinden. Naar aanleiding van het interview met de tweede informant

zijn de verwachte effecten van de activiteiten op de drie verschillende empowermentcomponenten ingevuld in de tabel.

Tabel 2: Verwachte effectiviteit van activiteiten binnen het GREAT IDEA project op drie componenten van empowerment.

Activiteiten	Verwachte effect op:		
	Vergroten eigen-effectiviteit	Ontwikkelen vaardigheden en kennis	Versterken van de sociale netwerken
Gebaseerd op nationaal curriculum	+	++	?
Lessen door 'masterteachers' via televisie-uitzendingen	+	++	0
Vraag en antwoord diensten via mobiele telefoon	++	++	++
Educatieve spellen en informatieve podcasts via mobiele telefoon	?	?	?
Competitie element	++	++	++
Meer vrouwelijke leerkrachten in de klas	++	+	+
Radio uitzendingen ter bevordering van het bewustzijn van het belang van meisjesonderwijs	?	?	?

++ = direct effect; + = hooguit indirect effect; 0 = geen effect; - = negatief effect; ? = onduidelijk effect

De vraag en antwoord diensten via de mobiele telefoon dragen volgens de tweede informant bij aan het vergroten van de eigeneffectiviteit van de meisjes omdat ze hierdoor op een bepaalde manier zelf de regie in handen hebben. Ze kunnen zelf vragen stellen en hierdoor meer kennis vergaren. De leerkrachten worden er ook extra op getraind om jongens en meisjes hier gelijkwaardig in te behandelen en mogelijkheid te geven tot het stellen van vragen. Ook het competitie element zou volgens de tweede informant een positief effect hebben op het vergroten van de eigeneffectiviteit van de meisjes. Je daagt meisjes hierbij nog meer uit om zelf na te denken en zelf dingen uit te zoeken. Door het aantal vrouwelijke leerkrachten in de klas fysiek maar ook op afstand te vergroten, wordt op deze gemengde scholen meer focus op meisjes gelegd. Voor meisjes worden barrières weggehaald als er vrouwelijke leerkrachten voor de klas staan maar ook hebben deze vrouwen een voorbeeldfunctie en zien meisjes dat zij ook deze mogelijkheden kunnen hebben aldus de tweede informant. Uit het interview met de eerste sleutelinformant van GREAT IDEA kwam naar voren dat meisjes in het programma uitgedaagd worden om dingen zelf te doen en uit te zoeken in plaats van dingen uit het hoofd te leren zoals op reguliere scholen in Afghanistan het geval is. Dit gebeurt niet middels een bepaalde activiteit maar meer door de hele manier van onderwijs, die inter-

actiever is gemaakt. Deze nieuwe methodiek draagt bij aan het zelfvertrouwen en dus vergroting van de eigeneffectiviteit van de meisjes volgens de informant. Het interview met de tweede informant sluit hier op aan door aan te geven dat het hele onderwijsprogramma gericht is op het meer betrekken van meisjes en ze meer mogelijkheden tot interactie te bieden. Door de lessen via televisie uitzendingen zou de eigeneffectiviteit van de meisjes indirect vergroot worden. De kwaliteit van onderwijs wordt door het afstandsonderwijs vergroot en dit bevordert de eigeneffectiviteit: *“Ja, ik denk hoe beter het onderwijs is, hoe beter je eigeneffectiviteit stijgt”*.

Wat betreft het ontwikkelen van vaardigheden en kennis stelt dat de eerste informant dat dit programma vooral bevorderlijk is voor het ontwikkelen van vaardigheden. Het opdoen van kennis in een schoolsetting is een standaard gegeven, aldus de informant. Vaardigheden ontwikkel je door dingen zelf uit te voeren of in ieder geval in de praktijk te zien hoe iets gebeurt; *“daarmee leer je te interpreteren, leer je de relativiteit van zaken in te zien. Je leer inzichtelijker te denken”*. De tweede informant geeft aan dat de kwaliteit van het onderwijs vergroot wordt middels de televisie uitzendingen die gegeven worden door goed opgeleide leerkrachten en dat dit direct de kennis en vaardigheden van de meisjes vergroot. De vraag en antwoord diensten en het competitie element dragen ook bij aan de ontwikkeling van vaardigheden en kennis: *“We proberen de lessen door het hele distance learning interactiever te maken. Omdat we dus ook een question en answer sessie hebben ingericht en een competitie element... daarmee bevordert je het kritisch denken.”*

Sociale netwerken worden volgens de eerste informant in eerste instantie versterkt door het gebruiken van de mobiele telefoontjes in de lessen. Groepsgewijs werken meisjes samen en proberen ze vragen voor te bereiden en uit te zoeken hoe dit in de mobiele telefoons ingevoerd moet worden. Het onderwijs is veel interactiever en dit zou effect hebben op het vergroten van de sociale netwerken van de meisjes. Daarnaast geeft de tweede informant aan dat het competitie element binnen het GREAT IDEA project bijdraagt aan de vergroting van het sociale netwerken: *“Ze gaan het daar dan ook weer met klasgenoten over hebben van ‘oh, hoeveel score had jij en hoe gaat het bij jou?’”*.

Conclusie

De onderzoeksvraag van dit onderzoek is: In hoeverre en hoe geven de drie onderwijsprojecten vorm aan empowerment van meisjes? Om dit te onderzoeken zijn uit de literatuur drie belangrijke componenten van empowerment gehaald die versterkt zouden moeten worden in de projecten, namelijk de mate van eigeneffectiviteit, het bezitten van vaardigheden en kennis en bezit van een sociaal netwerk. Vervolgens is bepaald of de verschillende activiteiten van de projecten de verschillende componenten ook daadwerkelijk bevorderen. Om dit te bepalen zijn projectdocumenten geanalyseerd en hebben interviews met sleutelinformanten plaatsgevonden. Deze interviews gaven meer duidelijkheid over de interpretatie en implementatie van de activiteiten zoals genoemd in de documenten en hierdoor kon het verwachte effect op elke component bepaald worden. De verwachte effecten zijn gebaseerd op uitspraken van de informanten en niet op eigen observaties. Aan de ene kant versterkt dit de betrouwbaarheid van de resultaten omdat de informanten nauw en langdurig betrokken zijn bij de projecten en hierdoor veel informatie hebben. Aan de andere kant zijn de informanten door hun nauwe betrokkenheid minder objectief en zouden ze verwachte effecten van de activiteiten wellicht positiever inschatten. Het is niet gelukt om een interview af te nemen met een sleutelinformant van het Primary Education Project waardoor niet dieper worden kon ingegaan op de beschrijvingen in de documenten van dit project. Omdat interpretatie van de onderzoeker nu niet bevestigd kon worden zijn de resultaten over dit project niet compleet en is het moeilijker om conclusies over dit project te trekken .

Alledrie de projecten zijn gesitueerd in landen waar toegang tot onderwijs voor meisjes om verschillende redenen zeer moeizaam is. De doelen van de drie projecten komen overeen in de zin dat ze juist gericht zijn op het vergroten van de kansen voor meisjes op goed onderwijs. Middels de verschillende activiteiten dekken alledrie de projecten op de een of andere manier de drie componenten van empowerment. De wijze waarop de mate van eigeneffectiviteit, de vaardigheden en kennis en de sociale netwerken van de meisjes vergroot worden varieert echter tussen de projecten. Volgens de analyse zou de eigeneffectiviteit in het eerste project, het Community Based School Program voornamelijk versterkt worden door de invulling van de inhoud van het onderwijs. In het project wordt uitgegaan van het nationaal curriculum maar door verschillende aanpassingen en aanvullingen worden positieve leeromstandigheden voor de meisjes gecreëerd. Door vaker samen te werken in kleine groepjes, en niet enkel klassikaal les te volgen, worden de meisjes uitgedaagd om meer uit hun eigen kunnen te halen. Ook wordt ze de kans geboden om creatieve en sportieve vaardigheden te ontwikkelen,

iets waar ze in regulier onderwijs nauwelijks de kans voor krijgen, waardoor ze andere inzichten krijgen om hun toekomst in te richten en hier dus meer invloed op hebben. De kindvriendelijke lesmethoden die ingezet worden, versterken het zelfvertrouwen en de eigenwaarde van meisjes en vergroten zo de eigeneffectiviteit. De activiteiten binnen het Primary Education Program lijken op papier ook bij te dragen aan de vergroting van de eigeneffectiviteit van de meisjes, bijvoorbeeld door aandacht te schenken aan onderwerpen rondom vrouwenrechten, maar door het ontbreken van een controlerend interview is het moeilijker om hier concluderende uitspraken over te doen. Het GREAT IDEA project lijkt, net als het Community Based School Program, door aanpassingen en aanvullingen op het nationaal curriculum de eigeneffectiviteit van de meisjes te vergroten. De meisjes worden door de vraag en antwoord diensten en het competitie element meer uitgedaagd vragen te stellen en zelf kritisch na te denken. Maar ook doordat het hele model van afstandsonderwijs een interactieve basis heeft worden meisjes aangemoedigd meer zelf te doen.

In alledrie de projecten ontwikkelen meisjes vaardigheden en kennis, maar dit is eigenlijk vanzelfsprekend omdat dit middels onderwijs vrijwel altijd gebeurt. Alledrie de onderwijsprojecten gaan uit van het nationaal curriculum wat betekent dat de meisjes de basis die in een land verwacht wordt, aangeleerd krijgen. Het eerste project bevordert daarnaast de ontwikkeling van creatieve en sportieve vaardigheden en basis levensvaardigheden. Zoals in de documentatie naar voren komt lijkt ook het tweede project de meisjes breder te ontwikkelen dan volgens het curriculum standaard zou zijn, maar dit kon in praktijk niet bevestigd worden door ontbreken van een controlerend interview. Door omgang met digitale media als mobiele telefoon en televisie in het derde project, leren deze meisjes bepaalde vaardigheden die in het nationaal curriculum niet aan bod komen.

Het Community Based School Project lijkt de sociale netwerken van de meisjes het meest te versterken. In dit project gaat veel aandacht naar het bevorderen van het bewustzijn van de gemeenschap voor het belang van meisjes onderwijs. Ook worden ouders en andere burgers betrokken binnen het project middels speciale commissies en krijgen zij verantwoordelijkheden waardoor het gehele schoolprogramma ze meer 'eigen' lijkt te worden. Van de andere twee projecten is het effect op het versterken van de sociale netwerken minder duidelijk. Uit de documentatie komen bij beide projecten verschillende activiteiten naar voren die overeenkomen met activiteiten die de sociale netwerken zouden versterken binnen het Community Based School Program. Maar omdat de uitwerking en de mogelijke effecten van deze activiteiten niet duidelijk zijn, kunnen hier geen conclusies over getrokken worden.

Concluderend kan gezegd worden dat alledrie de projecten hun inhoud hebben aangepast aan de contextuele condities. De projecten proberen alledrie om enkel, of in ieder geval zoveel mogelijk, vrouwelijke leerkrachten voor de klas te laten staan. Hierdoor wordt in ieder geval één barrière die het voor meisjes een stuk moeilijker maakt om naar school te gaan, weggehaald. In documentatie van alledrie de projecten komt naar voren dat het bewust maken van de gemeenschap over het belang van onderwijs voor meisjes een belangrijk onderdeel is. Hoe dit daadwerkelijk uitgevoerd wordt, is niet van alle projecten duidelijk. Daarnaast gaan alle drie de projecten gaan uit van het nationaal curriculum en vullen deze aan met activiteiten die specifiek gericht zijn op de bevordering van een positieve ontwikkeling van meisjes. De wijze waarop ze dit doen en de invulling van de activiteiten varieert onderling maar alle drie de projecten geven op een eigen manier gehoor aan het versterken van de drie componenten van empowerment.

Discussie

De drie projecten die in dit onderzoek geanalyseerd zijn, hebben overeenkomsten wat betreft de ideologie vanuit welke ze werken, namelijk om onderwijs voor meisjes toegankelijker te maken. Pakistan, Somalië en Afghanistan zijn landen waarin verschillende contextuele omstandigheden het voor meisjes extra moeilijk en uitdagend maken om onderwijs te genieten. Hoewel de precieze invulling van de projecten om meisjes kwaliteitsonderwijs te bieden van elkaar verschillen, komen de aanpakken enigszins overeen. Alledrie de projecten gaan uit van onderwijs volgens het nationaal curriculum, maar passen de activiteiten binnen dit curriculum aan de lokale context aan of voegen extra activiteiten toe. Door deze ecologische aanpassingen is het onder moeilijke condities toch mogelijk om de empowerment van meisjes te versterken.

De drie projecten hebben zoals gezegd enkele overeenkomsten, maar aan de andere kant ook erg veel verschillen. Zo zijn de scholen binnen het Community Based School Program ongemengd terwijl de scholen binnen het Primary Education Program en het GREAT IDEA project ook toegang bieden voor jongens. Wel ligt de focus bij deze laatste twee projecten vooral op meisjes. Een ander verschil tussen de projecten is dat het Community Based School Project en het Primary Education Program gericht zijn op basisscholen terwijl het GREAT IDEA project op middelbare scholen uitgevoerd wordt. Dit laatste project wijkt bovendien af van de eerste twee projecten in de zin dat deze nog in de ontwikkelingsfase zit terwijl de andere twee projecten al meer dan 10 jaar lopen. Deze onderlinge verschillen maakt vergelijking van de projecten lastiger. Aan de andere kant is het erg mooi om te zien dat middels verschillende innovatieve oplossingen in de projecten kwaliteitsonderwijs voor meisjes mogelijk blijkt te zijn. Ieder project op zich vergroot überhaupt de mogelijkheid voor meisjes om scholen te bezoeken en zorgt op een bepaalde manier voor goed onderwijs.

Zoals in de literatuur beschreven heeft onderwijs een positief effect op de ontwikkeling van meisjes (UNFPA, 2005; Warner et al., 2012) en worden meisjes door onderwijs meer empowered (CARE, 2012; Warner et al., 2012). De projecten binnen dit onderzoek zijn gesitueerd in landen waar meisjes een extra grote kans hebben op uitsluiting van onderwijs. Bij voorbaat zullen de onderwijsprojecten dus effect hebben op de verschillende componenten van empowerment omdat er überhaupt iets gebeurt voor de meisjes. Verwachte effecten zoals beschreven in de resultaten kunnen overschat zijn door de informanten omdat zij en-

thousiast zijn over de projecten en over het gegeven dat meisjes hierdoor überhaupt een kans op onderwijs krijgen.

Toekomstige projecten zouden van alledrie de projecten kunnen leren. De overeenkomst in de projecten is dat ze uitgaan van het nationaal curriculum. Hierdoor wordt ten eerste bereikt dat meisjes aangeleerd krijgen wat de overheid verwacht van een onderwijssysteem, dus zal dit voor minder moeilijkheden en tegenslagen vanuit de overheid zorgen bij de ontwikkeling van een nieuw project. Daarnaast is naar voren gekomen dat alledrie de projecten specifieke aanpassingen en aanvullingen aan dit curriculum toe voegen om in te spelen op de context waarin de meisjes opgroeien en zo aan hun behoeften tegemoet te komen.

Literatuurlijst

- Alsop, R., & Heinsohn, N. (2005). *Measuring Empowerment in Practice: Structuring Analysis and Framing Indicators*. Policy Research Working Paper 3510. Washington, DC: World Bank.
- Austrian, K., & Ghati, D. (2010). *Girl-Centered Program Design. A Toolkit to Develop, Strengthen & Expand Adolescent Girls Programs*. Kenya: Population Council, Inc.
- Barros, A., J., D., Matijasevich, A., Santos, I., S., & Halpern, R. (2009). Child Development in a Birth Cohort: Effect of Child Stimulation is Stronger in Less Educated Mothers. *Internal Journal of Epidemiology*, 39, 285-294.
- CARE (2011). Power Within: Helping Girls to Learn and Lead. *Program Update – May 2011*.
- Cooray, A. (2012). Suffrage, Democracy and Gender Equality in Education. *Oxford Development Studies*, 40, 21-27.
- Delahaij, R. (2004). *Dossier Empowerment. Empowerment bij allochtone jongeren*. Utrecht: FORUM.
- GECPD (2011). Final Narrative Report. Somali Education Program.
- Horjus, B., & Baerveldt, C. (2001). Wasmachines, Glen Mills of het taakvaardigheidsmodel. *Kind en Adolescent*, 22, 257-267.
- Hur, M., H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology*, 34, 523-540.
- Lewis, M., & Lockheed, M. (2006). *Inexcusable absence: Why 60 million girls still aren't in school and what to do about it*. Center for Global Development.
- Lloyd, C., B., & Blanc, A., K. (1996). Children's Schooling in sub-Saharan Africa: The Role Fathers, Mothers and Others. *Population and Development Review*, 22, 265-298.
- Mulugeta, E. (2004). Swimming against the tide: educational problems and coping strategies of rural female students in Ethiopia. *Eastern Africa Social Science Research Review*, 20, 71-97.

- Nikkhah, H., A., Redzuan, M., & Abu-Samah, A. (2012). Development of ‘Power within’ among the Women: A Road to Empowerment. *Asian Social Science*, 8, 39-46.
- Olakulein, F., K., & Ojo, O., D. (2006). Distance Education as a Woman Empowerment Strategy in Africa. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7, 149-154.
- Oxfam Novib (2010). Girls’ Right to Education in Afghanistan Through Innovative Distance Education Approach. Den Haag: Oxfam Novib.
- Oxfam Novib (2011). GREAT IDEA. Project Narrative Report. Quarterly Progress Report No. 1. Den Haag: Oxfam Novib.
- SAHE (2009). Counterpart and Project Description.
- SAHE (2012). Society for the Advancement of Education. The Right to Quality Education.
- Scott-Jones, D. (2002). The Complexities of Gender and Other Status Variables in Studies of Schooling. *Human Development*, 45, 54-60.
- Thomas, D., Schoeni, R., F., & Strauss, J. (1996). *Parental Investment in Schooling: The Roles of Gender and Resources in Urban Brazil*. RAND Labor and Population Program Working Papers No 96-02. Santa Monica, California: RAND Corporation.
- UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2011). *Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UIS
- UNFPA (2005). *State of World Population 2005. The Promise of Equality: Gender Equity, Reproductive Health and the Millennium Development Goals*. New York: UNFPA.
- Verzaal, H. (2002). *Empowerment in de jeugdzorg. Onderzoek naar empowerment bevorderend gedrag van hulpverleners*. Amsterdam: UvA.
- Warner, A., Malhotra, A., & McGonagle, A. (2012). *Girls’ Education, Empowerment and Transitions to Adulthood. The Case for a Shared Agenda*. International Center for Research on Women.