

“Laat ons spreken”

Een onderzoek naar de manier waarop het Tuseme-model bijdraagt aan empowerment onder de deelnemende jongeren

Vera Huisman en Lisette Tijmens

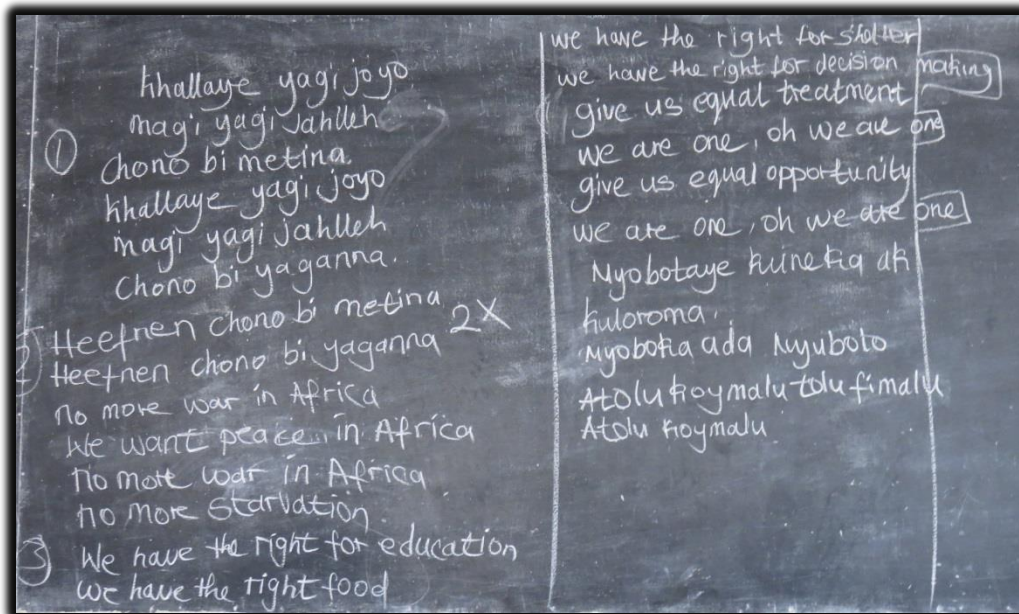


Foto voorpagina: Deze foto is genomen op 10-03-2015 en betreft het schoolbord van het klaslokaal van St. Martins waar de Tuseme-bijeenkomsten werden gehouden. Op het bord staat een lied geschreven. Een lied dat deels in de volkstalen Wolof en Mandinka wordt gezongen en deels in het Engels.

“Laat ons spreken”

Een onderzoek naar de manier waarop het
Tuseme-model bijdraagt aan empowerment
onder de deelnemende jongeren

Vera Huisman 3936139 v.huisman@students.uu.nl

Lisette Tijmens 4026721 l.tijmens@students.uu.nl

Bachelorproject 2014-2015

Begeleider: Yke Eijkemans

Totaal aantal woorden: 21 372



Universiteit Utrecht

Inhoud

Kaarten	5
Voorwoord	7
Inleiding	9
Theoretisch kader.....	15
1.1 Vera: Antropologie en Gender	15
1.2 Lisette: Genderongelijkheid	16
1.3 Vera: Ontwikkeling en Empowerment	19
1.4 Vera: Women-empowerment	21
1.5 Empowerment door middel van drama	23
2. Context	27
2.1 Vera: Gambia en genderongelijkheid in Gambia	27
2.1 Lisette: Fawegam en het Tuseme-model	29
3. Setting the Stage	32
3.1 Lisette: FAWEGAM	32
3.2 Lisette: Schoolsysteem	33
3.3 Lisette: Tuseme	34
3.4 Vera: Tuseme-clubs binnen dit onderzoek	36
4. Lisette: De organisatie achter Tuseme	39
4.1 Samenwerking FAWEGAM en Tuseme	39
4.2 Begeleiding van Tuseme-clubs	40
4.3 De werkwijze van Tuseme	42
4.4 De positie van meisjes in de Gambiaanse maatschappij	44
4.5 Trends en veranderingen	48
5.Vera: Deelnemers aan het Tuseme-model	50

5.1 Tuseme-leden.....	50
5.2 Ervaring positie in de maatschappij.....	51
5.3 Motivaties voor Tuseme.....	56
5.4 Ervaringen Tuseme-model.....	59
6. Conclusie.....	65
6.1 Werkwijze en invloed Tuseme.....	67
6.2 Wat biedt Tuseme wel en niet.....	68
6.2 Algehele conclusie en aanbevelingen.....	71
Bronnen.....	73
Bijlage 1: Executive Summary.....	80

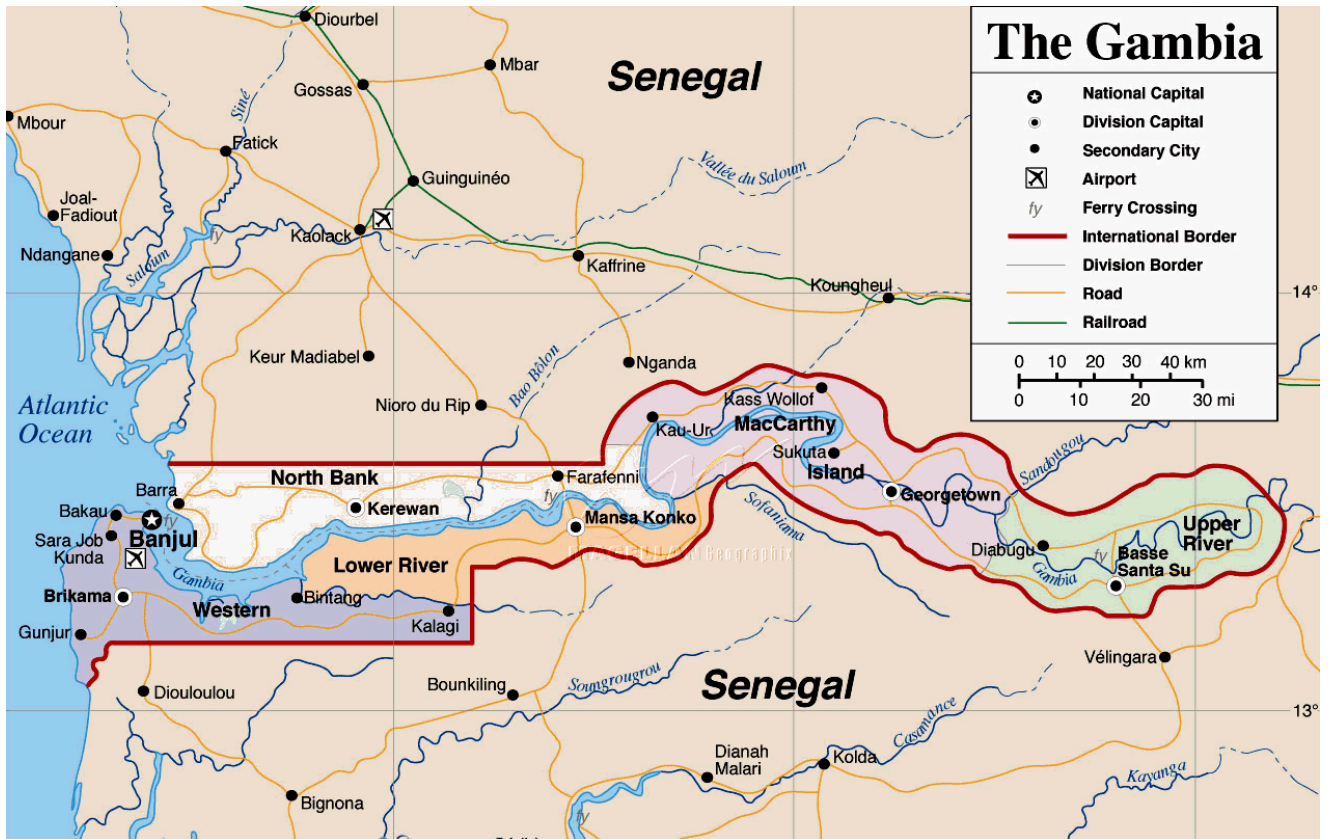
Kaarten



Figuur 1: Kaart van Gambia, waarbij aangegeven de plaatsen Serre Kunda en Basse Santa Su.

Bwiam is ongeveer ter hoogte van de rode stip.

<http://www.vakantieinfo.com/kaart-gambia.htm>



Figuur 2: Kaart van Gambia, waarbij de verschillende regio's worden aangegeven.

<http://www.gambia.gm/Statistics/images/THEGAMBIA.gif>

Voorwoord

Veldwerk doen in een gastvrij land vol met behulpzame mensen maakt het lastig om iedereen te bedanken die heeft bijgedragen aan ons onderzoek, zonder mensen te vergeten. Ons onderzoek was niet tot stand gekomen zonder ons contact met de organisatie FAWEGAM. Voordat we naar Gambia afreisden hadden we contact met Mariama Sarr gezocht. Zij stond open voor onze plannen en hielp ons via email verder op weg. Eenmaal in Gambia aangekomen maakten we ook kennis met de andere medewerkers van FAWEGAM die ook op ieder moment bereid waren onze vragen te beantwoorden. Fatou Colley vergezelde ons naar onze eerste bijeenkomst met Tuseme en Cadi Baldeh verschaftte ons de nodige informatie over FAWEGAM en Tuseme.

Onze dank gaat ook uit naar de begeleiders van Tuseme, in het bijzonder Tida Njie en Michael Badjie wiens bijeenkomsten we regelmatig hebben bezocht. Bij deze bijeenkomsten van de Tuseme-clubs kwamen we in aanraking met een groep bijzondere leerlingen die ook met veel enthousiasme reageerden op onze aanwezigheid. Met sommige leerlingen werd het contact intensiever naar mate de tijd verstreek. Het is bijzonder te merken dat de manier van antropologisch veldwerk doen daadwerkelijk leidt tot een intensieve band met informanten. Hierbij willen we Bakary Osil en Majula Badjie noemen waarmee we ook buiten de bijeenkomsten hebben opgetrokken en dit ook heeft geresulteerd in een gezellige middag *tie and dye*. Uiteraard willen we ook alle andere leerlingen bedanken die ons hebben geholpen.

Je thuis voelen in een vreemd land werd gemakkelijk gemaakt door Kebba, Adama en Adja. Adama en Adja hadden iedere dag weer een warme Gambiaanse maaltijd voor ons klaar en Kebba maakte ons onder andere wegwijs door Serrekunda. Leven op een Afrikaanse compound is een bijzondere ervaring. Iedereen loopt bij elkaar binnen, wat nadelig kan zijn voor privacygevoelige mensen, aan de andere kant staat iedereen voor elkaar klaar. Hoewel het voor ons soms onwennig was, was het voor ons gastgezin ook vast vreemd dat die “gekke meiden” steeds maar weer achter hun laptop zaten. Veel plezier hebben we beleefd aan de kinderen Momo, Bla en Lamin die ons tegelijkertijd ook geregeld van ons werk hebben gehouden.

Natuurlijk hebben we ook vanuit het Nederlands front hulp gekregen. Allereerst de nodige steun en interesse van onze familie en geliefden, maar het belangrijkste is geweest

de opbouwende feedback en inspanningen van onze begeleidster Yke Eijkemans, die ons door het gehele bachelor project heeft geloodst.

Vera Huisman en Lisette Tijmens

Inleiding

Gambia, door de *locals* ook wel *The smiling coast of Africa* genoemd, een land van zon en strand. Het strand dat doordeweeks een gebied van de toeristen is, wordt op zondag overgenomen door de Gambiaanse jeugd. Het lijkt de enige dag in de week te zijn waarop jongens en meiden elkaar kunnen ontmoeten, al blijven de groepen tegelijkertijd strikt gescheiden: jongens voetballen en de meisjes wandelen er langs. In het dagelijks leven zijn er meer scheidingen te zien. Zo zijn alle taxichauffeurs mannen en is het maken van de sterke, zoete thee *attaya* een mannenzaak. Vrouwen daarentegen zijn vaker te vinden achter de marktkramen met etenswaren en doen de huishoudelijke taken zoals wassen, koken en vegen rondom de compound.¹

Deze voorbeelden geven een kleine inkijk in het dagelijks leven in Gambia, zoals wij dit hebben ervaren. . Een dagelijks leven waarin gender, genderrollen en genderongelijkheid een rol spelen. Gender is de betekenis die vanuit een cultuur of maatschappij wordt gegeven aan de biologische verschillen tussen mannen en vrouwen (Mascia-Lees & Johnson Black 1999: 1). Iedere samenleving vult deze betekenisgeving anders in (Moore 1994: 71). Afhankelijk van sekse zijn er sociale vaardigheden, capaciteiten en manieren van doen, die binnen een samenleving als juist worden ervaren. Dit worden genderrollen genoemd (Mascia-Lees & Johnson Black 1999: xii). Zo lijkt in Gambia het maken van de *attaya* een mannenrol te zijn, maar koken een rol voor vrouwen.

Gender en de genderrollen die vanuit de culturele betekenisgeving voortkomen, kunnen een verschil weergeven in status tussen mannen en vrouwen. Wanneer dat het geval is, spreken we van genderongelijkheid (Kinias en Kim 2011: 90, Mascia-Lees en Johnson Black 1999: XII, Dorius en Firebaugh 2010: 1941, Kottak 2011: 213). In de praktijk houdt genderongelijkheid over het algemeen in dat mannen een hogere status hebben dan vrouwen (Mascia-Lees en Johnson Black 1999: 15-16). Dit kan er toe leiden dat vrouwen worden uitgesloten van privileges, toegang tot de arbeidsmarkt, faciliteiten of voorzieningen (Beall, Crankshaw en Parnell 2002: 23-24).

Om deze status quo van genderongelijkheid te doorbreken, houden verschillende ontwikkelingsorganisaties zich bezig met ontwikkeling en *Empowerment*. Eén organisatie staat centraal binnen dit onderzoek en dat is FAWEGAM in Gambia. *Empowerment* is een

¹ Bron: Observaties en aantekeningen durende onze veldwerkperiode in 2015

proces waarbij er meer macht en controle wordt verkregen over het eigen leven. *Empowerment* kan gelinkt worden aan *agency*, dat gedefinieerd kan worden als de capaciteit om te handelen (Charrad 2010:517). *Empowerment* is dan het proces van het bewust worden van je *agency*. Door middel van *empowerment* leren vrouwen hoe ze zelf invloed kunnen uitoefenen op hun situatie.

In Gambia zijn verschillende vormen van genderongelijkheid, zoals grotere armoede onder vrouwen, verschil in opleiding tussen mannen en vrouwen en slechtere toegang tot de formele arbeidsmarkt voor vrouwen. Daarnaast is er een ongelijke verdeling in het huishouden en werken mannen vaker buitenshuis dan vrouwen. Dit levert de mannen een loon en het bijbehorend prestige op, dat vrouwen missen (Moore 1994:11). Naaien wordt bijvoorbeeld beschouwd als een vrouwentaak: wanneer er een kleine reparatie aan een kledingstuk moet gebeuren dan doet de vrouw dit. Klerenmaker daarentegen is een mannenberoep², dus de man kan zijn arbeid 'verkopen' terwijl de vrouw haar werk binnenshuis doet. Andere vormen van genderongelijkheid in Gambia worden beschreven in de paragraaf Gambia en Genderongelijkheid in Gambia.

Om verandering te brengen in problematiek rondom genderongelijkheid, heeft de organisatie *Forum for African Women Educationalists the Gambia* (FAWEGAM) verschillende projecten lopen, waaronder Tuseme. Tuseme is een naschoolse club voor jongens en meisjes die als doel heeft om problemen aan te pakken die de sociale en academische ontwikkeling van meisjes beperken. Tuseme komt voor op verschillende scholen. Het schoolsysteem in Gambia is lastig te vergelijken met het Nederlandse schoolsysteem. De leerlingen van het Tuseme-model zijn over het algemeen tussen de dertien en de zeventien jaar oud en zitten in *grade 7, 8* of negen. De werkwijze van de club is problemen bespreekbaar te maken, over oplossingen na te denken en vervolgens er voorlichting over te geven op de school door middel van drama, zang en toespraken. De meisjes leren dat er oplossingen zijn en dat ze hun leven in eigen hand hebben (FAWE 2009).³ Ze worden bewust gemaakt van hun *agency*, een van de basisvoorwaarden voor het ontwikkelen van *empowerment* (Charrad 2010:517).

Tijdens ons onderzoek in Gambia hebben wij ons gericht op het Tuseme-model van FAWEGAM. Het doel van ons onderzoek is om in kaart te brengen of de deelnemende jongeren vaardigheden aangeleerd kunnen krijgen door middel van Tuseme, die nodig zijn

² Bron: Observaties en aantekeningen gedurende onze veldwerkperiode in 2015

³ Ibid

om voor zichzelf op te komen en om invloed uit te oefenen op de bestaande genderverhoudingen. Middels ons onderzoek geven wij antwoord op de volgende hoofdvraag:

Op welke manier levert het Tuseme-model een bijdrage aan empowerment onder jongeren in Gambia, volgens de jongeren zelf en volgens de medewerkers van het Tuseme-model?

We onderzoeken zowel de visie van de deelnemende jongeren als de visie van de medewerkers van het Tuseme-model. De deelnemende jongeren zijn de jongens en meisjes die we ontmoetten tijdens de Tuseme bijeenkomsten. De tweede groep bestaat uit docenten van Tuseme op verschillende scholen, medewerkers van FAWEGAM en schoolhoofden. Door zowel de visies van de medewerkers als van de jongeren te onderzoeken, proberen we een compleet beeld van de werking van Tuseme weer te geven. Dit maakt ons onderzoek complementair. De verschillende deelvragen binnen ons onderzoek zijn dan ook gericht op ofwel de organisatie, ofwel op de jongeren.

Wij achten dit onderzoek maatschappelijk relevant, omdat de resultaten van dit onderzoek zouden bij kunnen dragen aan het – waar nodig – verbeteren van de werkwijze van het Tuseme-model. Ook kan het de aansluiting tussen de organisatie en de deelnemers verbeteren. Ons onderzoek is theoretisch relevant, omdat het een aanvulling is op de literatuur over *empowerment* en de bewerkstelling van *empowerment* in de praktijk.

We hebben verschillende methoden gebruikt om onze data te verzamelen. Allereerst participerende observatie, dit is een onderzoeksmethode waarbij de onderzoeker deelneemt in dagelijkse activiteiten, rituelen, interacties en evenementen van een groep mensen, om zo te leren over de expliciete en verborgen kennis in een cultuur (DeWalt en DeWalt 2011:1). Participerende observatie hebben wij gebruikt tijdens de bijeenkomsten van de Tuseme-clubs die wij hebben bijgewoond. Dit was de enige mogelijke methode om inzichten te krijgen in de gang van zaken tijdens een bijeenkomst van de Tuseme-clubs, waardoor deze methode dan ook een grote rol heeft gespeeld bij het verkrijgen van informatie.

Hanging out is een onderdeel van participerende observatie. De onderzoeker ‘hangt rond’ met de doelgroep. Op deze manier kan er een goede verstandhouding worden

opgebouwd tussen onderzoeker en informant.⁴ Wij zijn bijvoorbeeld op bezoek geweest op compounds van verschillende informanten en informanten hebben ons bezocht op onze compound. Wij merkten dat we met onze leerlingen een betere band hadden, nadat ze bij ons op de compound waren geweest. We hebben geregeld 'rondgehangen', niet alleen op compounds, maar ook op de school wanneer er geen Tuseme-bijeenkomst was of op het kantoor van FAWEGAM.

Tijdens hanging-out en participerende observaties hadden we vaak informele gesprekken met onze informanten. Informele gesprekken of informeel interviewen is een interviewmethode waarbij de onderzoeker weinig invloed uitoefent op het verloop en de inhoud van de conversatie. De onderzoeker kan hierbij wel vragen stellen om het onderwerp te focussen of om verduidelijking te verkrijgen (DeWalt en DeWalt 2011: 137-139). Dit was voor ons een nuttige methode om te gebruiken, omdat dit type interview de ruimte laat voor informanten om zelf met onderwerpen te komen. Met name de leerlingen kwamen uit zichzelf bij ons voor zulke gesprekken waarbij ze ons informatie gaven over hun leven of over Tuseme.

Naast informele interviews hebben we ongestructureerde en semi-gestructureerde interviews gehouden. Bij ongestructureerde interviews heeft de interviewer minder invloed op het interview dan bij semi-gestructureerde interviews (DeWalt en DeWalt 2011: 139). Wij hebben de meer gestructureerde vorm van interviewen gebruikt, nadat we ongestructureerde interviews hadden gehouden. Door middel van de ongestructureerde interviews hadden we meer inzicht in de belangrijke onderwerpen en door meer gerichte vragen te stellen tijdens een semi-gestructureerd interview konden we dieper op onderwerpen ingaan en hiaten opvullen. De interviews hebben we opgenomen en vervolgens getranscribeerd en na iedere onderzoeksactiviteit hebben we zorgvuldig aantekening gemaakt.

De laatste methode die we hebben gebruikt is een focusgroep interview. Focusgroep interviews zijn kwalitatieve interviews met meerdere deelnemers tegelijkertijd. Hierin komt de interactie tussen deelnemers naar voren en de manier waarop deze interactie leidt tot gezamenlijk begrip en ideeën (Boeije 2010: 64). We hebben gekozen voor deze methode,

⁴ College 3 Kwalitatieve onderzoeksmethoden II: vervolg interview & aantekeningen maken, 18-11-2014, Geert Mommersteeg, in de cursus: Kwalitatieve onderzoeksmethoden: achtergronden en toepassing, Universiteit Utrecht.

omdat het niet altijd mogelijk was om meerdere leerlingen afzonderlijk te interviewen. Behalve een focus groep interview met de leden van Tuseme hebben we ook een groepsinterview gehouden met de leden in combinatie met de werknemers van FAWEGAM. Dit laatste interview had geen toegevoegde waarde voor onze data, maar zorgde wel voor bevestiging van eerder verkregen informatie.

In ieder onderzoek heeft de onderzoeker zich te houden aan de onderzoeksethiek. In ons geval hadden wij te maken met een minderjarige doelgroep. Behalve toestemming van de jongeren, hadden wij ook toestemming van de organisatie en het schoolhoofd. We hebben geen toestemming aan de ouders gevraagd, omdat de organisatie toestemming van de school en de leerlingen zelf als voldoende achtte. Ons onderzoek vond immers plaats binnen de schoolsetting. Wij staan achter deze visie dat de leerling zelf konden bepalen of ze mee wilden doen aan interviews of andere onderzoeksactiviteiten. Daarnaast hebben we onze informanten altijd om toestemming gevraagd voor het gebruik van informatie, *informed consent* verschaft en gebruiken wij in onze scriptie pseudoniemen. De genoemde scholen hebben tevens een gefingeerde naam gekregen.

Het betaamt antropologen niet om in situaties te interveniëren. Wij vonden het moeilijk om te zien hoe het Tuseme-project niet altijd goed leek te functioneren. Leden van de Tuseme-club op St. Martin Upper Basic School vertelden dat de Tuseme-club erg achteruit ging, maar de organisatie FAWEGAM bleek hier geen kennis van te hebben. Voor ons was de verleiding groot om FAWEGAM hiervan op de hoogte te stellen. Dit had echter afbreuk kunnen doen aan de 'normale' gang van zaken. In situaties als deze, beseffen wij ons dat onze eigen gevoelens en meningen meespelen in het onderzoek. Het was aan ons de taak om zo objectief mogelijk te blijven, zowel bij de dataverzameling als bij het schrijven van deze scriptie.

Onze scriptie is opgebouwd uit verschillende hoofdstukken. Hoofdstuk een is het theoretisch kader. Hierin beschrijven wij de belangrijkste concepten zoals gender, genderongelijkheid en *empowerment*. Omdat vooral het vrouwelijke geslacht in ons onderzoek centraal staat en drama als middel tot *empowerment* zoomen we hier in het theoretisch kader verder op in.

Het tweede hoofdstuk geeft de context weer waarbinnen wij ons onderzoek hebben uitgevoerd. De context is opgesplitst in een paragraaf over Gambia en genderongelijkheid in Gambia en een paragraaf over FAWEGAM en Tuseme.

Het empirische gedeelte van onze scriptie beginnen we met het hoofdstuk *Setting the Stage*, waarbinnen wij de empirische contextuele achtergronden weergeven, die noodzakelijk zijn voor het begrijpen van de hoofdstukken ‘Organisatie achter Tuseme’ en ‘De leden van Tuseme’.

Hoofdstuk vier begint met een beschrijving van de samenwerking van organisatie FAWEGAM met de coördinatoren van Tuseme, vervolgens wordt de werkwijze van Tuseme omschrijven, welke genderproblemen volgens de begeleiders en de organisatie van invloed zijn op het leven van de jongeren en als laatste welke resultaten Tuseme levert op het gebied van *empowerment* en *agency*.

Hoofdstuk vijf beschrijft vervolgens de visie en de ervaringen van de Tuseme-leden. Dit hoofdstuk begint met een omschrijving van de sociale achtergronden van deze jonge informanten. Daarna wordt omschreven welke genderproblemen de leden zelf ervaren binnen hun samenleving en de motivaties om lid te worden van Tuseme. Dit hoofdstuk eindigt met de ervaringen van de leden met Tuseme.

In onze conclusie zetten we allereerst de visie van de deelnemers en de organisatoren naast elkaar wat betreft de genderproblematiek. Vervolgens beoordelen we de werkwijze door eerst te benoemen hoe Tuseme bijdraagt aan *empowerment* en vervolgens te beschrijven wat Tuseme wel en niet biedt. Op deze manier zullen we uiteindelijk niet alleen een antwoord geven op onze hoofdvraag, maar zullen we ook gerichte aanbevelingen geven voor de organisatie FAWEGAM waarmee ze hun Tuseme-model kunnen verbeteren.

Theoretisch kader

1.1 Vera: Antropologie en Gender

Binnen het antropologische vakgebied is sinds de jaren 70 een grotere interesse ontstaan voor het concept gender (Morgen 1989: 1). Gender kan gedefinieerd worden als de betekenis die samenlevingen geven aan biologische verschillen tussen mannen en vrouwen (Mascia-Lees & Johnson Black 1999: 1). Biologische verschillen tussen mannen en vrouwen noemen we ook wel sekse (Kottak 2011, Jacobs & Roberts 1989). Samenlevingen over de gehele wereld erkennen biologische verschillen tussen mannen en vrouwen, maar de betekenissen die aan deze verschillen worden gegeven zijn variabel (Moore 1994: 71). Gender wordt daarom gezien als de culturele constructie die bepaalt of iemand man, vrouw of iets anders is (Kottak 2011: 213). Sekse en gender moeten dan ook van elkaar onderscheiden worden (Kottak 2011, Jacobs & Roberts 1989). Vanuit de maatschappij worden genderrollen of gendergedragingen toegeschreven aan elke sekse. Dit zijn sociale vaardigheden, capaciteiten en manieren van doen, die afhankelijk van sekse als juist worden ervaren binnen een samenleving (Mascia-Lees & Johnson Black 1999: xii).

Binnen elke samenleving zijn verschillende, vaak contrasterende, gender-systemen, waar ieder individu zich op zijn of haar eigen manier in positioneert (Moore 1994: 55-59, Schlegel 1989: 23, Meigs 1989: 102). De positionering in deze gender-systemen wordt mede bepaald door ras, klasse, etniciteit, seksualiteit en religie. Op basis van deze categorieën bestaan verschillende verwachtingspatronen voor mannen en vrouwen (Moore 1994: 15, Mascia-Lees & Johnson Black 1999: 10).

De concepten performance en performativity helpen inzicht te bieden in processen van sociale constructie van genderrollen. Performance refereert naar de belichaming van genderrollen, bijvoorbeeld door de manier waarop we lopen, praten en bewegen. Van performance zijn mensen zich bewust (Nagel 1994: 52-53). Mensen kunnen door bewuste handelingen en keuzes de constructie van gender beïnvloeden (Mascia-Lees & Johnson Black 1999: 16).

Performativity gaat over de genderrollen die onbewust zijn. Het gaat hierbij om gedragingen die we als 'normaal' beschouwen. We merken pas dat 'normale' gendergedragingen overtreden worden, wanneer iemand zich gedraagt op een manier die niet overeenkomt met wat in de maatschappij als passend wordt gezien. Hierdoor kunnen

genderrollen worden bevestigd en herbevestigd, maar ook geconstrueerd en gereconstrueerd, omdat er een verschuiving kan plaatsvinden in wat als normaal wordt gezien (Nagel 1994: 52-53).

Hoewel gender een cultureel construct is en er de mogelijkheid bestaat invloed uit te oefenen op deze constructie van gender, neemt dit niet weg dat genderongelijkheid een fenomeen is dat in veel samenlevingen aanwezig is. De volgende paragraaf zal hier verder op ingaan.

1.2 Lisette: Genderongelijkheid

Genderongelijkheid, genderstratificatie en genderasymmetrie refereren allen naar een hiërarchie tussen mannen en vrouwen (Kottak 2011: 213). In de literatuur worden de begrippen veelal door elkaar gebruikt. Genderongelijkheid (en de andere begrippen) betekent dat er verschil is tussen de rol van mannen en vrouwen en hun kansen in de maatschappij waarin zij leven (Kinias en Kim 2011: 90, Mascia-Lees en Johnson Black 1999: XII, Dorius en Firebaugh 2010: 1941, Kottak 2011: 213).

In de praktijk betekent genderongelijkheid dat de vrouw een lagere positie heeft dan de man. Dit – zo zullen we zien – mondt zich uit in ongelijkheid wat betreft kansen, mogelijkheden en waardering van gedane werk. Hoewel men niet hard kan maken dat te alle tijde en overal in de wereld de mannen superieur zijn of zijn geweest, is er ook geen maatschappij bekend waarin vrouwen hoger in hiërarchie staan dan mannen (Mascia-Lees en Johnson Black 1999: 15-16).

In de literatuur over gender worden de publiek/privaat en de cultuur/natuur dichotomie omschreven. Deze dichotomieën geven een mogelijke verklaring voor genderongelijkheid. Met de publiek/privaat dichotomie wordt het volgende bedoeld: vrouwen werken vaker in het huishouden of hebben zorgtaken terwijl mannen meer publieke taken uitvoeren en vaker buitenshuis werken. De publieke taken of taken buitenshuis leveren meer prestige en inkomen op. Op deze wijze is te zien hoe er inhoud wordt gegeven aan genderongelijkheid (Moore 1994: 11, Kottak 2011: 217, Leacock 1983: 269-270).

De tweede is de cultuur/natuur dichotomie. Mannen worden vaker aan culturele waarden verbonden en vrouwen aan natuur. Dit heeft te maken met de zwangerschap,

bevalling en verzorging van kinderen door vrouwen. Sherry Ortner en Henriette Moore stellen dat cultuur hoger in waarde wordt geacht dan natuur en dat dit wordt weerspiegeld in het statusverschil tussen mannen en vrouwen (Moore 1994:10-11, Ortner 1972: 9-11). In haar bekende artikel *Is Female to Male as Nature is to Culture* beargumenteert Sherry Ortner (1972) dat de verhoudingen nature/culture tot vrouw/man universeel zijn. Volgens haar zijn het de culturele waarden die bepalen hoe de biologische kwaliteiten van mannen en vrouwen worden beoordeeld. Het zijn deze zelfde culturele waarden die bepalen dat natuur als ondergeschikt wordt beschouwd aan culturele facetten, waardoor vrouwen – geassocieerd met natuur – ondergeschikt zouden staan aan mannen (Ortner 1972: 7-12).

Genderongelijkheid staat in verband met sociale uitsluiting. Met sociale uitsluiting wordt bedoeld dat groepen worden uitgesloten van het hebben van privileges, toegang tot de arbeidsmarkt, faciliteiten of voorzieningen (Beall e.a. 2002: 23-24). Vrouwen krijgen minder makkelijk toegang tot voorzieningen zoals onderwijs, gezondheidszorg of economische voorzieningen, omdat mannen hierop vaak voorrang krijgen (Sen 2001: 37). Amartya Sen (2001:35-36) heeft verschillende vormen van genderongelijkheid opgesplitst, waarbij uitsluiting een rol speelt:

1. *mortality inequality*: verschil in sterftecijfer tussen mannen en vrouwen,
2. *natality inequality*: verschil in geboortecijfer tussen mannen en vrouwen.
3. *basic-facility inequality*: verschil in toegang tot basisvoorzieningen,
4. *special-opportunity inequality*: verschil in toegang tot secundaire voorzieningen zoals hoger onderwijs,
5. *professional inequality*: verschil in werkgelegenheid: toegang tot de arbeidsmarkt en eventuele promoties,
6. *ownership inequality*: verschil in het mogen hebben van bezit of het verschil in de verdeling van bezittingen,
7. *household inequality*: verschil in de taakverdeling in een huishouden.

Op al deze gebieden worden vrouwen in meer of mindere mate uitgesloten van verschillende voorzieningen of is er sprake van een onevenwichtige arbeidsverdeling (Sen 2001: 35-36).

Over het algemeen genomen kan gesteld worden dat hoe armer het land, des te groter de ongelijkheid tussen mannen en vrouwen (Jatachandran 2014: 22). Dat in armere landen genderongelijkheid een grotere rol speelt dan in rijkere landen, heeft zeer waarschijnlijk niet met het gebrek aan welvaart te maken. Er treedt namelijk nauwelijks verbetering op, wanneer er sprake is van economische groei (Dorius en Firebaugh 2010: 1958, Sen 2001: 39). Sen (2001) beweert dat de oorzaak van ongelijkheid meer in de politieke en culturele waarden gezocht moet worden. Hij ziet verbanden tussen religieuze politieke partijen die aan de macht zijn binnen een land en de toenemende mate van genderongelijkheid. Andersom, wanneer religieuze partijen weinig succes hebben en de politiek meer seculier is, is de ongelijkheid tussen mannen en vrouwen ook minder (Sen 2001: 39). Jatachandran stelt dus dat armoede genderongelijkheid beïnvloed, Dorius en Firebaugh ontkennen dit doordat economische groei niet direct tot verbetering leidt wat betreft de genderverhoudingen en Sen ziet een verband tussen religie en gender. Wij durven hier geen uitspraak over te doen. Wel toont dit wederom aan dat gender een complex begrip is dat voor de invulling afhankelijk is van de culturele context.

Naast deze ongelijkheid lopen vrouwen meer risico om mishandeld of misbruikt te worden dan mannen, volgens een onderzoek uit de Verenigde Staten (Greenfield e.a. uit Koss 2000: 1333). Wanneer een vrouw verkracht wordt, door een bekende of onbekende, zal ze daarna moeten besluiten om naar de politie te gaan voor aangifte. Volgens de cijfers van vijftien jaar geleden deed hooguit zesendertig procent van de vrouwen aangifte na een verkrachting in de Verenigde Staten (Koss 2000: 1333). De reden waarom vrouwen zouden zwijgen over wat hun is overkomen, heeft te maken met de restrictie die de normen en waarden van een samenleving stellen met betrekking tot het onderwerp, in dit geval seks en seksueel geweld. Wanneer het binnen een cultuur taboe is om over seks of seksueel geweld te praten is het moeilijker voor het slachtoffer om haar verhaal te doen. Voor vrouwen geldt dit sterker dan voor mannen, omdat het van vrouwen meer wordt verwacht dat ze zich houden aan de culturele of religieuze opvattingen dan de mannen. Schaamte speelt hierbij een grote corrigerende rol. De vrouw verwacht dat wanneer ze zal praten dit zal leiden tot publieke afkeuring, afwijzing of sociale uitsluiting, dus besluit ze te zwijgen (Tankink 2009: 73-75). Op deze wijze heeft zwijgen over seksueel geweld een censurerende rol en het maakt dat de dominante opvatting – namelijk het niet praten over seksueel geweld – niet wordt bestreden (Sherriff 2000: 127). Een vrouw die zwijgt over wat haar is overkomen zal

niet geholpen kunnen worden en daarnaast zal de dader niet bestraft kunnen worden. Het 'stil zijn' heeft daarom nadelige gevolgen voor de vrouw. Vanzelfsprekend zijn de taboes omtrent seks cultuur gebonden en verschilt de mate en inhoud.

Genderongelijkheid en sociale uitsluiting worden beschouwd als een ontwikkelingsvraagstuk, waarbij gelijke kansen voor mannen en vrouwen centraal staan (Sen 2001: 37-39). Voordat we daar dieper op in gaan, worden eerst in de volgende paragraaf de begrippen "ontwikkeling" en "empowerment" uitgelegd.

1.3 Vera: Ontwikkeling en Empowerment

Genderongelijkheid en sociale uitsluiting zijn voor ontwikkelingsorganisaties de drijfveer voor projecten rondom ontwikkeling en *empowerment*. Ontwikkeling en *empowerment* bieden een mogelijkheid om de positie van mannen en vrouwen op een meer gelijk niveau te brengen (Sen 2001 37-39).

Het begrip ontwikkeling kan op verschillende manieren gedefinieerd worden. Ten eerste kan ontwikkeling gezien worden als een fundamentele of structurele verandering, zoals bijvoorbeeld een vergroting van het inkomen. Ten tweede kan ontwikkeling worden gezien als een interventie of actie die als doel heeft een verbetering te bewerkstelligen die ten goede komt aan mens en omgeving (Potter, Binns, Elliott en Smith 2008: 5-6). Waar de eerste definitie dus de focus legt op de verandering zelf, legt de tweede definitie de focus op de interventie of actie die voor verandering moet zorgen.

Vanaf het begin van de jaren 70 verschoof de focus in het ontwikkelingsdenken van economische vooruitgang middels een *top-down* benadering, naar meer culturele en sociale ontwikkeling middels een *bottom-up* benadering (Potter et al 2008: 84-91, Escobar 1997: 499). Zelfredzaamheid en basisbehoeften kwamen in de nieuwe benadering centraal te staan. De mensen waarvoor ontwikkelingsprojecten waren opgezet moesten nu zelf actief betrokken worden bij de projecten (Escobar 1997: 499, Potter et al 2008: 114). De basisgedachte werd dat armoede en ontberingen gelinkt zijn aan een gebrek aan macht, invloed en een stem (Riddell 2007: 262). Dit resulteerde in meer aandacht voor *empowerment*, een concept dat ook tegenwoordig nog een grote rol speelt in het ontwikkelingsdenken. De hulp die wordt geboden moet mensen zelf in staat stellen hun situatie te verbeteren (Mehra 1997: 137).

Het woord *empowerment* impliceert dat het concept om de verandering of uitbreiding van macht gaat. Macht is een onderdeel van de veranderlijke relatie die mensen met elkaar hebben (Page en Czuba 1999). Stromquist definieert *empowerment* als volgt: “*a process to change the distribution of power both in interpersonal relations and in institutions throughout society*” (Stromquist 1995). Deze definitie gaat zowel in op het procesmatige karakter van *empowerment* als op de veranderlijkheid van machtsrelaties. Waar Stromquist spreekt over macht, definieert Lazo (1995: 25) *empowerment* als een proces van het verkrijgen van toegang tot hulpbronnen en middelen, ofwel het verkrijgen van de controle hierover. Aangezien in de definities van Stromquist en Lazo zowel macht als controle naar voren komen, lijken deze hier dezelfde betekenis te hebben.

Empowerment hangt ook sterk samen met het concept *agency*. *Agency* kan worden gedefinieerd als de capaciteit om te handelen. Sociale structuren zoals cultuur en sociale instituties leggen beperkingen op aan de capaciteit van het individu om te handelen. *Agency* legt de aandacht op de mogelijkheid voor sociale actoren om de mate van beperking door sociale structuren te verminderen (Charrad 2010: 517). *Empowerment* kan hierbij gezien worden als het proces waarbij *agency* verkregen en ingezet wordt. Wij zullen *empowerment* daarom in dit onderzoek definiëren als een proces waarbij groepen of personen meer macht of controle krijgen om zelf te kunnen handelen en invloed te kunnen uitoefenen op hun situatie.

Ibrahim en Alkire (2007) hebben geanalyseerd welke aspecten door verschillende auteurs genoemd worden die over het algemeen belangrijk zijn om *empowerment* te bewerkstelligen. Macht en *agency* komen naar voren als belangrijke onderdelen in het proces van *empowerment*, maar ook democratisering, economische capaciteiten en zelfvertrouwen. Bij democratisering wordt het belang onderstreept van participatie van lokale mensen in specifieke projecten. Met economische capaciteiten wordt bedoeld dat toegang tot essentiële economische hulpbronnen verbeterd moet worden. Zelfvertrouwen wordt gerelateerd aan het psychologische domein van *empowerment*: zelfvertrouwen zorgt dat een individu zijn horizon durft te verbreden en durft te proberen uitsluiting te doorbreken (Ibrahim en Alkire 2007: 13-15).

Een voorbeeld van een situatie waarin *empowerment* bewerkstelligd zou kunnen worden is in *peer-education* (Parkin en McKeganey 2000). *Peer education* is een leervorm waarin mensen van dezelfde sociale groep of met dezelfde sociale status elkaar onderwijzen.

Evaluaties van *peer-education* projecten wijzen uit dat het *peer-educators* een gevoel van controle geeft over de verspreiding van informatie, het zelfvertrouwen toeneemt, en communicatievaardigheden verbeteren. *Peer-education* is ook een succesvolle methode gebleken voor de groep die de informatie ontvangt: informatie van gelijkgestemden blijkt aantrekkelijk, kennis wordt vergroot, en er wordt vaker verantwoordelijkheid genomen voor individuele acties (Parkin en McKeganey 2000).

De term *empowerment* wordt vaak vooral relevant geacht voor gemarginaliseerde groepen, zoals armen, ongeletterden en inheemse groepen, maar ook voor vrouwen (Medel-Anonuevo 1995: 8). Gezien de genderongelijkheid die geschetst is in de paragraaf '*genderongelijkheid*' vormen vrouwen veelal een gemarginaliseerde groep. Ontwikkelingshulp kan de *empowerment* van gemarginaliseerde groepen faciliteren (Mehra 1997: 137). De volgende paragraaf zal verder ingaan op de *empowerment* van vrouwen.

1.4 Vera: Women-empowerment

Vrouwen zijn, gezien de genderongelijkheid die geschetst is in de tweede paragraaf, veelal een gemarginaliseerde groep waar het principe van *empowerment* nuttig voor kan zijn (Sen 2001). Tot de jaren 70 werden vrouwen in het ontwikkelingsproces echter veelal genegeerd (Mehra 1997: 140). Er werd verondersteld dat vrouwen geen *agency* hebben omdat zij niet over de juiste kennis en economische en politieke positie zouden beschikken om invloed uit te kunnen oefenen (Veraeli Swai 2010: 2-15). Ook werden vrouwen binnen het Westers feminisme veelal gepresenteerd als een homogene groep op basis van gedeelde onderdrukking. Vrouwen werden per definitie gezien als slachtoffers, waardoor hen geen *agency* werd toegeschreven (Charrad 2010: 519, Mohanty 1988). In het verleden heeft het niet erkennen van de *agency* en specifieke kennis van vrouwen geleid tot *disempowerment* (Veraeli Swai 2010: 2-15). In de paragraaf *Gambia en genderongelijkheid in Gambia* noemen wij een voorbeeld hiervan.

Vanaf de '*UN declaration of the decade of women*' in 1975 groeide de aandacht voor vrouwen in het ontwikkelingsproces. Ontwikkelingshulp gericht op *empowerment* beoogt vrouwen de mogelijkheid te geven om eigen keuzes te maken en zo ook de onderhandelingspositie te verbeteren. *Women-empowerment* heeft hiermee tot doel de controle voor vrouwen over het eigen leven te vergroten (Medel-Anonuevo 1995: 8).

Empowerment is echter een complex proces en wordt niet door elke persoon op een zelfde manier begrepen en ervaren (Cornwall en Edwards 2010: 3-8).

Voorals onderwijs voor vrouwen heeft vanaf 1975 veel aandacht gekregen, omdat vrouwen door onderwijs leren over hun omstandigheden, hun rechten leren kennen en vaardigheden leren, waardoor *empowerment* zal volgen (Medel-Anonuevo 1995: 7). Ook zal onderwijs voor meisjes hen zowel een stem geven in de familie als mogelijkheden geven voor een baan (Mehra 1997: 138). Volgens Suen (2013) wordt onderwijs voor vrouwen in Sub-Sahara Afrika daarnaast ook gezien als een medium om de familie en uiteindelijk de natie te ontwikkelen. Het volgende gezegde van Dr. James Emman Kwegyir Aggrey, een Ghanese socioloog, is hiervoor illustratief: *“If you educate a man you educate an individual, but if you educate a woman you educate a family (nation)”* (Suen 2013: 61-65).

Suen (2013) beargumenteert dat aan bovengenoemd gezegde een aanname ten grondslag ligt die er voor zorgt dat het idee in stand wordt gehouden van vrouwen aan de basis van het huishouden. Het gezegde berust op de aanname dat mannen de voordelen van onderwijs alleen bij zichzelf houden, maar dat vrouwen de voordelen van onderwijs inzetten om hun gezin en uiteindelijk de natie te ontwikkelen. Vrouwen zouden namelijk hulpbronnen als voedsel, gezondheidszorg en onderwijs eerder inzetten voor het welzijn van kinderen dan mannen. Vrouwen behouden door deze aanname een grote verantwoordelijkheid ten opzichte van het gezin en hierdoor worden de structurele ongelijkheden binnen het huishouden en in de bredere sociale context niet aangepakt. Omdat de rol van vrouwen in het huishouden sterk benadrukt blijft, kiezen meisjes op school ook veelal voor ‘vrouwelijke’ vakken zoals *‘home economics’* en verzorging (Suen 2013: 68-69).

Ondanks de gevolgen van de aannames die Suen (2013) beschrijft, wordt onderwijs toch veelal gezien als een basis voor *empowerment* (Medel-Anonuevo 1995). Dat ook het gebruik van drama een rol kan spelen bij *empowerment* wordt in de volgende paragraaf uitgewerkt.

1.5 Empowerment door middel van drama

Vera: Binnen ons onderzoek is de *empowerment* van jongeren en het gebruik van drama als middel voor *empowerment* van belang. Voor de empowerment van jongeren stellen Jennings e.a (2006) het *critical youth empowerment*-model voor. Dit model licht een aantal aspecten uit die belangrijk zijn voor *youth-empowerment*. Jongeren hebben bijvoorbeeld een verwelkomende en veilige sociale omgeving nodig waarin ze de vrijheid hebben om zichzelf te kunnen uiten en hun mening te laten horen (Jennings, Parra-Medina, Hilfinger Messias en McLoughlin 2006: 41-43). Dit helpt de jongeren om meer controle over hun eigen leven te kunnen uitoefenen. Om volledig te participeren in het proces van empowerment en zelf verantwoordelijkheid te kunnen nemen, moeten volwassenen zorgen voor steun, vertrouwen en aanmoediging gedurende het proces (Jennings e.a. 2006: 42). Het zelfvertrouwen dat ze hiermee krijgen is een belangrijk onderdeel van *empowerment* (Ibrahim en Alkire 2007).

Een ander aspect van empowerment dat het model weergeeft is de mogelijkheid om machtsrelaties te veranderen. Het model stelt een evenwichtige balans voor in de macht tussen jongeren en volwassenen, waardoor jongeren met gedeeld leiderschap en macht leren omgaan (Jennings e.a 2006: 44-46). Daarnaast moeten jongeren door middel van participatie de onderliggende oorzaken van problemen leren begrijpen en beïnvloeden. Dit helpt de jongeren de capaciteit te ontwikkelen om zelf structuren, processen, sociale waarden en praktijken naar hun eigen hand te zetten. Om te kunnen reflecteren op problemen en hierover te kunnen discussiëren worden methoden aangeraden die jongeren aanspreken, zoals fotografie, muziek, theater en kunst (Jennings e.a 2006: 47-49).

Lisette: Doordat theater iets is wat jongeren aanspreekt, kan het ingezet worden om jongeren iets te leren. Je spreekt dan van toegepast theater, ook wel drama genoemd. Drama is een specifieke manier van performance, afkomstig uit de theaterwereld, die niet verward moet worden met de performance gelinkt aan genderrollen, zoals eerder beschreven. Toch heeft het een raakvlak, omdat beiden gaan over acties en handelingen (Schechner 2013:2). Performance binnen de gendertheorie kan daarbij opgesplitst worden in handelingen voor dagelijks gebruik zoals dus ook het gedrag als vrouw of man, maar ook een meer gestructureerde of vaste vorm voor niet-dagelijks gebruik zoals het geven van een presentatie (Schechner 2013: 2-3).

Theater, een van de gestructureerde vormen van performance, heeft als doel vermaak en wordt bekeken door een publiek. Binnen het theater is er sprake van een symbolische realiteit: de acteurs spelen iemand na, zij zijn het niet echt (Beeman 1993: 378-379). Theater onderscheidt zich van andere performance-activiteiten, zoals het uitoefenen van rituelen of publieke demonstraties. Een ritueel heeft een bepaald resultaat voor ogen, bijvoorbeeld genezing of een goede oogst, terwijl bij theater voor het vermaak zo'n doel er niet is. Bij een publieke demonstratie zijn de aanwezigen zichzelf en doen ze zich niet anders voor, zoals de acteurs van een theaterstuk (Beeman 1993: 378-379).

Drama of toegepast theater staat buiten de reguliere theaterinstituten, al maakt het gebruik van theatermethoden en kunnen er optredens en zang en dans in voorkomen. Het doel van drama is om mensen en groepen op een positieve manier te beïnvloeden. De deelnemers aan een dramaproject hebben er persoonlijk baat bij voor hun ontwikkeling om mee te doen (Nelson 2011: 158). Deze persoonlijke ontwikkeling is geen doel op zich bij 'gewoon' theater.

Volgens O'Toole (uit Cahill 2010:15) zijn de centrale aspecten van drama macht en controle. Hij stelt dat drama in de eerste plaats gaat om identiteit, gemeenschap en het gevoel van 'erbij horen'. Deze drie aspecten maken dat de acteurs een gevoel van controle krijgen en beseffen dat ze kunnen beïnvloeden wat hen overkomt. Hiermee wordt bedoeld dat er een wisselwerking is tussen dat wat je overkomt en dat wat je zelf mogelijk maakt: je kunt invloed hebben op jouw gemeenschap, net zo goed als dat de gemeenschap invloed kan hebben op jouw identiteit (Cahill 2010: 15). Een duidelijke link met *agency* is hierin te herkennen, omdat *agency* wordt gedefinieerd als de capaciteit om te handelen en dat jouw handelingen invloed zullen hebben (Charrad 2010: 517), zoals omschreven in de paragraaf *Ontwikkeling en Empowerment*.

Toegepast theater maakt ook gebruik van symbolische realiteit. Toch kan de situatie, die door de deelnemers wordt uitgebeeld tijdens een drama-sessie, door omstanders gemakkelijk worden herleid naar de alledaagse sociale of culturele context. Deze herkenning leidt er toe dat er een educatieproces optreedt. Niet alleen voor de deelnemers, maar ook voor het publiek: ze herkennen zich in de problemen en kunnen gebruik maken van de gepresenteerde oplossingen (Nelson 2011: 158-159 en 170).

Een vorm van toegepast theater is *community theatre*. Hierbij wordt gebruik gemaakt van drama-activiteiten, zang, dans, rituelen of een combinatie hiervan, om een idee of

boodschap over te brengen op het publiek. Bij *community theatre* zijn de deelnemers actief in alle stadia van de productie van het theaterstuk: vanaf het schrijven van het script tot de uitvoering. Daarmee treden processen op van zowel persoonlijke als collectieve empowerment. Dat komt omdat de deelnemers zelf oplossingen moeten bedenken voor de voor hun bekende problemen die ze in het script verwerken en delen met hun groepsgenoten (Boehm en Boehm 2003: 284-285). Op individueel niveau ontwikkelen de deelnemers zelf empowerment en dit kunnen ze vervolgens delen met de gehele groep door middel van hun dramapresentatie.

Er zijn verschillende voorbeelden waarbij *community theatre* is gebruikt om deelnemers bewust te laten worden van hun *agency* en om *empowerment* te bewerkstelligen. Het eerste voorbeeld betreft een theatergroepje van zes vrouwen, in de leeftijd dertig tot veertig jaar oud, in Jaffra, die onderzocht zijn door Boehm en Boehm (2011). De problemen die de vrouwen in het dagelijks leven ervoeren, vormden het startpunt voor de dramaproductie. De analyse van de problematische situaties en alternatieve reacties hierop werden uitgeschreven, geoefend en verfijnd tot een script dat als voorstelling op de planken gebracht kon worden. Binnen een maand waren de participanten in staat om hun eigen rol als bijvoorbeeld moeder en echtgenote en de rol van de mannen in hun omgeving te bediscussiëren op geheel nieuwe wijze. De vrouwen ontwikkelden (nieuwe) manieren om voor zichzelf op te komen. Zo beschreef een deelnemster dat ze de politie had gebeld toen haar man haar niet toeliet om naar de uitvoering van het theater te gaan. Het was voor het eerst dat ze op zo'n manier voor zichzelf opkwam. Daarnaast hadden alle vrouwen na afloop van het theaterproject werk gevonden, terwijl ze daarvoor werkeloos waren. Tevens gaven ze aan dat hun zelfvertrouwen en gevoel van zelfbeschikking waren verbeterd (Boehm en Boehm 2011: 286-294). In andere woorden, de vrouwen waren zich bewuster van hun *agency* geworden.

Het tweede voorbeeld is afkomstig van Jude Clark (2011). Jude Clark deed onderzoek naar 120 jongens en meisjes in Zuid Afrika die deelnamen aan het project Theatre of the Oppressed (TO). De intentie van TO is om diegene te helpen die te maken hebben met vraagstukken omtrent macht en machteloosheid. Het doel is om de ontevredenheid over sociale en politieke structuren uit te spreken en daarbij te leren dat ieder individu hierin een beïnvloedende rol heeft. Via theatertechnieken oefenen en bespreken deelnemers dit (Clark 2011: 53). Clark (2011) beschrijft gedetailleerd het 'busvoorbeeld'. Een meisje zit in een lege

bus en er komt een man naast haar zitten. Deze man is handtastelijk. Hoe moet het meisje reageren? Er worden verschillende suggesties gedaan vanuit de jongeren en het publiek, zoals van je afslaan of via lichaamstaal je afkeuring duidelijk maken (Clark 2011: 60). Het grote pluspunt dat Clark (2011) beschrijft is de veilige beschermde omgeving waarin de deelnemers zich bevonden. Zo konden ze beter oefenen hoe ze moesten reageren wanneer ze te maken kregen met bijvoorbeeld gendergerelateerd geweld en werden fouten niet hard afgestraft. De jongeren ontwikkelden verschillende scènes, die ze op het toneel brachten. Het publiek liet dan merken wat het van de oplossingen vonden of kwam met nieuwe ideeën. Door publiek in te schakelen wordt het bereik vergroot en het geeft de deelnemers een extra steuntje in de rug (Clark 2011: 53-62).

De twee bovenstaande onderzoeken stellen dat community theatre een positieve werking kan hebben met betrekking tot Empowerment. De vraag is op welke manier het van invloed kan zijn binnen de Gambiaanse context.

2. Context

2.1 Vera: Gambia en genderongelijkheid in Gambia

Gambia is één van de kleinste landen van Afrika. Dit West-Afrikaanse land is, met uitzondering van de westkust, volledig begrensd door Senegal. De hoofdstad is Banjul, maar Serrekunda is de grootste stad van het land (Hough 2008: 258). De bevolking bestaat uit verschillende etnische groepen, zoals de Mandinka, Fula, Wolof, Jola en de Serahuli. De Mandinka is de grootste etnische groep. De meerderheid van de Gambiaanse bevolking is moslim (African Development Bank Group (ADBG) 2011: 9).

De economie van Gambia bestaat grotendeels uit landbouw, toerisme, visserij, diensten en handel (ADBG 2011: 9). De arbeidsverdeling is gelinkt aan etniciteit en gender. Etniciteit en gender zorgen voor verschillende toegang tot bepaalde werkzaamheden. Zo werken voornamelijk mannen op de formele arbeidsmarkt, terwijl vrouwen bijvoorbeeld werken op het land of als dienstmeid. Dat deze verdeling ook aan etniciteit gelinkt is, is bijvoorbeeld te zien aan de grote vertegenwoordiging van Mandinka vrouwen in de landbouw en Jola vrouwen als dienstmeid (ADBG 2011: 9). Deze verdeling ondersteunt de theorie dat etniciteit invloed uitoefent op de positionering in de verschillende gendersystemen in een samenleving. Etniciteit kan beïnvloeden hoe genderrollen geconstrueerd worden (Moore 1994:15).

Er zijn verschillende vormen van genderongelijkheid te herkennen in Gambia. Gambia kent veel armoede en het grootste deel van de arme bevolking bestaat uit vrouwen. Een hedendaags probleem voor vrouwen is dat de landbouwproductiviteit laag is doordat vrouwen vaak geen toegang hebben tot landbezit. Dit zorgt er voor dat het inkomen uit landbouwactiviteiten veelal laag is (ADBG 2011: 7). Gebrek aan opleiding zorgt er vaak voor dat werk vinden op de formele arbeidsmarkt voor vrouwen lastiger is. Ook weerhouden sommigen mannen hun vrouwen ervan om aan het werk te gaan (Chant en Touray 2012: 10-14).

Zoals in de paragraaf *Women-empowerment* aangegeven is, is het negeren van de agency en kennis van vrouwen bij ontwikkelingshulp een veelvoorkomend probleem. Door het negeren hiervan, worden vrouwen *disempowered* en wordt genderongelijkheid in stand gehouden. Dit speelde ook in Gambia. Vrouwen in Gambia bezitten al eeuwenlang de kennis van rijstproductie. In de jaren 60 en 70 kwamen er ontwikkelingsprojecten waarbinnen

irrigatiesystemen werden aangelegd. Hierbij werd de rol van vrouwen in rijstproductie genegeerd en kregen de mannen de controle over de irrigatiesystemen (Moore 1994: 102, Potter et al. 2008: 184).

De vormen van ongelijkheid van Sen (2011) volgend, kunnen we ook spreken van *household inequality* in Gambia. Vrouwen zijn meestal verantwoordelijk voor de zorg voor de kinderen, koken en huishoudelijk werk (Moore 1994: 102). Kinderen krijgen vanaf jonge leeftijd vaak, eventueel naast school, al taken toebedeeld. Vooral meisjes hebben veel verschillende taken zoals koken, schoonmaken, wassen, naaien, en voor jongere broertjes of zusjes zorgen. Deze taken worden over het algemeen gezien als werk voor vrouwen. Van meisjes wordt verwacht dat zij later in hun eigen gezin ook het grootste deel van de huishoudelijke taken op zich nemen, terwijl van jongens verwacht wordt dat zij later de broodwinners zullen zijn (Chant en Jones 2005: 190-191). Dit is ook een reden waarom onderwijs voor zoons veelal voorrang krijgt (Chant en Jones 2005: 192). We zien hierin dat de dichotomie van publiek en privaat voor Gambia op lijkt te gaan. Vrouwen krijgen voornamelijk private taken, terwijl mannen de publieke taken op zich nemen. Dit zorgt ervoor dat vrouwen vaak een lager inkomen en minder prestige hebben (Moore 1994:11).

Ook andere vormen van ongelijkheid zijn in de samenleving aanwezig. De problematiek rondom toegang tot gezondheidsvoorzieningen voor vrouwen (ADBG 2011: 7) duidt op *basic-facility inequality* (Sen 2011). Lange afstanden tot gezondheidscentra, in combinatie met armoede, die vooral hoog is onder vrouwen, zorgen voor beperkte toegang tot zorg. Daarnaast is er sprake van ongelijke toegang tot bijvoorbeeld hoger onderwijs (ADBG 2011:7). Dit noemt Sen (2011) ook wel *special-opportunity inequality*. Dit komt doordat jongens veelal voorrang krijgen op onderwijs, maar ook doordat vrouwen soms op jonge leeftijd trouwen. Trouwen wordt gezien als een eervolle gebeurtenis. Jong trouwen maakt het echter voor veel vrouwen lastig om school af te kunnen maken en kansen op een goede toekomst te kunnen benutten (Touray 2006: 78-79). Daarbij komt het ook voor dat mannen meerdere vrouwen trouwen. Volgens de Koran is polygamie geaccepteerd wanneer de vrouwen rechtvaardig behandeld worden. Echter, het komt vaak voor dat mannen jongere vrouwen trouwen en vervolgens de eerste vrouw seksueel, emotioneel en economisch gezien achter stellen (Touray 2006: 80).

Aangezien er op gebied van gender in Gambia veel ongelijkheid is, houden verschillende instituties en organisaties zich er mee bezig houden om dit terug te dringen.

Door de overheid zijn er organen opgericht die een focus hebben op vrouwen, zoals de *Ministry of Women's Affairs*. Ook zijn er veel *Civil Society Organisations* en NGO's die zich bezig houden met het onder de aandacht brengen van genderongelijkheid (ADBG 2011: 35-41), zoals de organisatie FAWEGAM.

2.1 Lisette: Fawegam en het Tuseme-model

FAWE is een internationale organisatie die verschillende activiteiten in verschillende Afrikaanse landen aanbiedt. FAWE is de afkorting van *Forum for African Women Educationalists*. Deze naam omvat exact waarvoor de organisatie staat. De overtuiging van FAWE is namelijk dat door middel van educatie voor vrouwen en meisjes een verbetering optreedt in het algemene welzijn van de gehele gemeenschap. Veel van de activiteiten zijn gericht op onderwijs voor meisjes, maar er is ook een programma met als doel de verspreiding van HIV tegen te gaan. FAWE omschrijft zichzelf als een pan-Afrikaanse non-gouvernementele organisatie die werkt in drieëndertig landen, waaronder Gambia (FAWE 2009).

FAWEGAM, opgericht in 1997, is het onderdeel van de organisatie dat zich specifiek op Gambia richt en daar verschillende activiteiten aanbiedt: naast het Tuseme-model (dat hierna toegelicht zal worden) zijn er de *Mother clubs* (groep vrouwen die meisjes aanspoort om naar school te gaan en ze ondersteuning hierbij biedt), *FAWE's Centres of Excellence* (scholen die rekening houden met genderverhoudingen), *Gender-Responsive Pedagogy* (studie voor docenten om met genderverhoudingen en de verschillen tussen jongens en meisjes om te gaan) en *Bursary* (een financieel programma dat de armste meisjes financiële ondersteuning geeft om ze naar school te laten gaan) (FAWE 2009). Wij richten ons in ons onderzoek op het Tuseme-model.

Tuseme betekent "laat ons spreken". Het doel van dit project is om het gevoel van eigenwaarde, leiderschap, sociale vaardigheden en zelfredzaamheid van meisjes te verbeteren. Het uitgangspunt is dat wanneer meisjes op deze wijze groeien in hun *empowerment*, de genderongelijkheid zal afnemen en vrouwen hun toegang zullen krijgen tot de arbeidsmarkt en de academische wereld. Ook hopen ze door het mondiger maken van de meisjes seksueel geweld tegen te kunnen gaan (FAWE 2009).

Het Tuseme-model werkt met dramatechnieken en het model van drama past binnen het *community theatre-model*: de deelnemers zingen, spelen toneel en participeren in andere creatieve bezigheden. Bij *Community Theatre* wordt gebruikt gemaakt van drama-technieken om niet alleen een boodschap over te brengen op het publiek, maar ook om de deelnemers een ontwikkeling op gebied van *empowerment* te laten maken (Boehm en Boehm 2003: 284-285). Door middel van de drama-technieken leren Tuseme-leerlingen onderhandelingstechnieken, beslissingen te maken, leiderschapsvaardigheden en letterlijk het uitspreken van wensen en behoeften (FAWE 2009). Tuseme is erop gericht dat problemen uitgesproken worden en vervolgens door de jongeren zelf opgelost. Dit wordt de deelnemers aangeleerd in bijvoorbeeld rollenspellen (Ongaga en Ombonga 2012).

De deelnemers van het project zijn zowel jongens als meisjes en de jongeren zijn tussen de veertien en achttien jaar oud (Ongaga & Ombonga 2012). Uit onderzoek in 2012, uitgevoerd door Sosseh, is gebleken dat in zes van de zeven Tuseme clubs de verhouding ongeveer dertig meisjes tegenover twintig jongens is. De zevende club was iets kleiner. Daar namen ongeveer twintig meisjes en tien jongens deel. Tevens blijkt uit haar onderzoek dat destijds in totaal 56 docenten in de *Greater Banjul Area* waren die Tuseme begeleidden (Sosseh 2012:23). Tijdens onze veldwerkperiode hebben wij vier scholen bezocht en acht Tuseme-begeleiders gesproken. In totaal zijn er tien scholen waar het Tuseme-programma draait of heeft gedraaid. Het aantal huidige begeleiders schatten wij op ongeveer tien, omdat het aantal actieve scholen vijf is en er momenteel maximaal twee coördinatoren per Tuseme-club zijn.⁵

In Kenia is FAWE ook actief met het Tuseme-model. Het project is hier door Amerikaanse wetenschappers geëvalueerd. Het programma werd gegeven aan meisjes in een kostschool. Deze meisjes waren allen weggelopen, omdat ze ongewenst uitgehuwelijkt waren, ongewenst besneden, slachtoffer geweest waren van seksueel geweld of bang waren bang dat één of meer van de bovenstaande daden hun zou worden aangedaan. De onderzoekers hebben uiterst positieve resultaten omschreven. Het Tuseme-model had volgens hen bijgedragen aan de *empowerment* van deze meisjes. Meisjes leren actief oplossingen te zoeken en methoden om hun eigen persoonlijke, sociale en academische ontwikkeling te bewerkstelligen (Ongaga en Ombonga 2012).

⁵ Observaties en aantekeningen tijdens de gehele veldwerkperiode.

Dit lijkt veelbelovend voor het Tuseme-model in Gambia. Het eerder genoemde rapport van Sosseh (2012) had ook als conclusie dat het programma de deelnemende meisjes helpt bij het verwerven van *empowerment*. In ons onderzoek hebben we de manier waarop het Tuseme-model een bijdrage kan leveren aan *women-empowerment* onderzocht in Gambia.

3. Setting the Stage

3.1 Lisette: FAWEGAM

De organisatie *Forum for African Women Educationalists Gambia* heeft haar kantoor aan de MDI-road in Serrekunda. Het kantoortje is een relatief klein gebouw, maar het huisvest dan ook maar zeven kantoormedewerkers, die zich bezig houden met diverse projecten. Aan het hoofd van dit kantoor staat Mariama Sarr. Zij vertelde dat FAWEGAM een *membership-organisation* is. Dit betekent dat de leden van de organisatie door middel van een bestuur het beleid bepalen dat Mariama Sarr en haar werknemers vervolgens uitvoeren. Om de drie jaar is er een verkiezing om een nieuw bestuur samen te stellen. Mariama legt als coördinator van FAWEGAM verantwoording af aan dit bestuur, door middel van een bijeenkomst dat ieder kwartaal plaats vindt.⁶

Bij Tuseme zijn twee werknemers nauw betrokken: Cadi Baldeh en Fatou Colley. Jonge vrouwen die allebei *Development* gestudeerd hebben aan één van de hogescholen in Gambia. Beiden kwamen ze met FAWEGAM in aanraking doordat ze een onderzoek deden voor hun opleiding. Daarnaast zijn ze ook nog eens allebei bij FAWEGAM blijven werken na afronding van hun stage.⁷

FAWEGAM heeft meerdere projecten lopen naast Tuseme. Het grootste is het *mothersclub*-project. Samen met Unicef heeft FAWEGAM 275 *motherclubs* opgericht door heel Gambia. De moeders van de clubs worden betrokken bij het onderwijs van hun kinderen, in de hoop dat ze zowel hun zoon als hun dochter blijven stimuleren om naar school te gaan en niet instemmen met een vroegtijdig huwelijk van hun dochter. De vrouwen van de *motherclubs* verdienen geld door landbouw of handarbeid en dat geld investeren zij vervolgens in de scholen en eventueel hulpbehoevende leerlingen.⁸

Tuseme is ook gekoppeld aan afzonderlijke scholen, voornamelijk aan *upper basic schools*. Daarom volgt nu eerst een paragraaf over het Gambiaanse schoolsysteem, voordat Tuseme verder omschreven wordt.

⁶ Interview met Mariama Sarr 23-02-2015

⁷ Interview met Fatou Colley 25-02-2015 en interview met Cadi Baldeh 02-03-2015

⁸ Interview met Mariama Sarr 23-02-2015, interview met Fatou Colley 25-02-2015 en interview met Cadi Baldeh 02-03-2015.

3.2 Lisette: Schoolsysteem

Het Gambiaanse schoolsysteem is onderverdeeld in vier schooltypen: *Nursery school*, *Lower basic School*, *Upper basic school* en *Senior Secondary School*. Na het afronden van de *Senior Secondary School* kan de student een vervolgopleiding doen aan een hogeschool of aan de Gambiaanse universiteit. Soms heeft een school teveel leerlingen om ze allemaal tegelijk les te geven. Het aantal leerlingen wordt in dat geval opgesplitst en verdeeld in een *morningshift*, die 's ochtends les heeft, en een *afternoonshift*, die 's middags les heeft.

De *Upper basic school* en de *senior secondary school* worden afgesloten met een examen. Na afronding van de *upper basic school* kan iemand al solliciteren op banen bij de politie of het leger.⁹ Om op overzichtelijke wijze weer te geven welke scholen les geven aan welke groepen, hebben we deze gegevens in de volgende tabel verwerkt:

Tabel 1: Scholen, grades en leeftijden		
School:	Grade:	Leeftijd:
<i>Nursery school</i>	N.V.T.	Tot 7 jaar
<i>Lower Basic School</i>	Grade 1 t/m 6	7 tot 13 jaar
<i>Upper basic school</i>	Grade 7 t/m 9	13 tot 16 jaar
<i>Senior secondary school</i>	Grade 10 t/m 12	16 tot 19 jaar

In de tabel is te lezen dat een student in Gambia met zijn officiële educatie begint als hij zeven is en klaar kan zijn met de *Senior Secondary school* op zijn negentiende. In de praktijk beginnen veel studenten echter later met hun onderwijs dan zeven jaar, of ze komen tussendoor problemen tegen waardoor ze hun onderwijs tijdelijk moeten onderbreken. Hierdoor kan het zijn dat een jonge vrouw van vijftwintig in eens weer in *grade 9* instroomt om haar onderwijs af te maken:

“Like this girl “ Mister Badjie wijst het meisje aan dat Vera aan het interviewen is. “ She is in grade 9. She experienced a shame life. She was taken off school to be married. The marriage got in problem. The girl was like, well my people forced me to

⁹ Informeel interview met Tuseme studenten op 09-0-2015 en formeel interview met Michael Badjie op 05-03-2015

*be a wife, but now that the marriage is finished they are nowhere. So she came to school and said she want to be a student.*¹⁰

Hoewel dit meisje van vijftientig ongetwijfeld een extreem geval is, zijn veel leerlingen niet klaar met hun *Secondary school* op hun negentiende. De leerlingen van de Tuseme-clubs zijn tussen de veertien en vijftientig jaar oud.

De leerlingen in Gambia beginnen dus op een gegeven moment aan een nieuwe school, maar ook de docenten mogen niet eeuwig op dezelfde school les geven. Ze worden na minimaal drie jaar en maximaal vijf jaar overgeplaatst. *Mister Badjie* gaf vorig jaar nog les op St. Martin en is dit schooljaar begonnen met lesgeven op St. Franciscus. De reden dat docenten worden overgeplaatst is om zo de verschillende docenten gelijke kansen te geven. In de *provinces* is minder kans op mooie bijbaantjes dan in de *kombo's*, zoals het geven van bijlessen.¹¹

3.3 Lisette: Tuseme

Tuseme is een club aangesloten bij een school, dat kan een *Upper basic school* zijn of een *Senior secondary school*. Om lid te worden van Tuseme moet je een inschrijfformulier invullen en tien Dalasi¹² betalen. Dit formulier moet worden ondertekend door de ouders of verzorgers. Zo weten zij waarom hun kind later thuis komt en kunnen er misverstanden worden voorkomen. Ook wordt er van het lid verwacht dat het iedere week een contributie betaalt van drie Dalasi.¹³ Het geld wordt gebruikt om schoolbenodigdheden aan te schaffen voor studenten waarvan de ouders dat niet kunnen. Daarnaast worden er Tuseme-activiteiten van georganiseerd.

Tuseme wordt geleid door een of twee coördinatoren, dit zijn docenten van de school, en er is een bestuur van leerlingen. Iedere *grade* heeft zijn eigen bestuur.¹⁴ Daarnaast zijn er ook twee mensen uit de gemeenschap intensiever betrokken bij de Tuseme-club van St. Franciscus in Bwiam. Het betrekken van mensen uit de gemeenschap is

¹⁰ Interview met Michael Badjie op 05-03-2015

¹¹ Informeel gesprek met Michael Badjee 16-04-2015

¹² Tien Dalasi is circa vijf eurocent. De koers tijdens onze veldwerk was ongeveer vijftig Dalasi voor een Euro.

¹³ Participerende observatie van 10-02-2015

¹⁴ Participerende observatie en informele gesprekken durende de gehele veldwerkperiode

een idee van *mister* Badjie zelf en niet van FAWEGAM.¹⁵ De bedoeling van *mister* Badjie is dat het draagvlak van de club wordt vergroot onder de plaatselijke bevolking en dat de jongens en meiden nog een extra begeleider hebben waar ze naar toe kunnen die meer weet van de plaatselijke cultuur en gewoonten. Idealiter heeft de club ondersteuning van zowel een vrouw als een man. Deze twee mensen worden ook wel '*the mother*' en '*the father*' genoemd. De club van St. Franciscus heeft wel een '*mother*' en is contact aan het leggen met een man om hem de functie *father* toe te kennen. *Mister* Badjie heeft bewust gekozen voor een man en een vrouw met aanzien en een hoog gerespecteerde status. Hierdoor is zijn club meer verzekerd van de steun van de bevolking.¹⁶ Op deze wijze gebruik maken van belangrijke mensen in een gemeenschap kan helpen om een democratiseringsproces in gang te zetten. Met democratisering wordt bedoeld dat het belangrijk is om de lokale mensen te betrekken bij de specifieke projecten. (Ibrahim en Alkire 2007: 13-15). In dit geval hebben De *mother* en *father* door hun positie de mogelijkheid om verandering te brengen in de structurele maatschappelijke problemen van de jongens en meisjes.¹⁷

Tuseme heeft een duidelijk doel voor ogen en bij een van de bijeenkomsten is dit als volgt door een leerling op het bord geschreven:

** identify and analyse the problems that hinder their [de studenten] academic and social developments.*

** speak out and express their views about the problems they have.*

** find solutions and take actions to solve the problem that hinders their academic and social development.*¹⁸

De gedachte van het model is dat de studenten hun problemen uitspreken bij iemand die ze vertrouwen en die hen kan helpen om tot een oplossing te komen. Daarom leren de studenten datgene onder woorden te brengen wat hen hindert bij hun academische en sociale ontwikkeling. Wanneer je niet praat over je probleem, kan niemand je helpen om een oplossing voor je te bedenken. Of in de woorden van *mister* Badjie:

¹⁵ Interview met Mariama Sarr 17-03-2015

¹⁶ Interview met *mister* Badjie 05-03-2015

¹⁷ Ibid

¹⁸ Overgenomen aantekening van het schoolboard tijdens de Tuseme bijeenkomst op St. Martins van 14-02-2015

“Communicate your sickness to somebody [...]. If the person cannot help you, he can direct you to a doctor to cure your sickness. Only that person directing you to a doctor will be a part of solving your sickness.”¹⁹

Waarmee hij wil zeggen dat zelfs wanneer de persoon waarmee je praat je niet direct een oplossing kan bieden, weet hij misschien wel iemand die je wel kan helpen.

De manier waarop Tuseme werkt, is dat wanneer leerlingen met hun probleem naar een bijeenkomst komen, dit probleem eerst wordt besproken. Vervolgens wordt er bij wijze van voorlichting een drama, gedicht of een speech gemaakt. Dit wordt dan gepresenteerd voor de hele school door een aantal leden van de club. In dit drama wordt een oplossing uitgebeeld of een manier om het probleem te voorkomen. De toepassing van drama is daarmee onderwijzend. Dit is zichtbaar in het toneelstuk over daten met een docent. In dit toneelstuk wordt door de Tuseme-groep verteld wat het probleem is en hoe de meisjes zichzelf kunnen wapenen tegen de docent. Door het als toneelstuk op te voeren voor de hele school, leren niet alleen de Tuseme-leden er iets van, maar ook de andere studenten. Deze manier van werken past bij de manier van werken volgens het *Community Theatre model*. Bij dit model wordt immers gebruik gemaakt van drama-activiteiten om een bepaalde boodschap – zoals hoe ‘nee’ te zeggen tegen je docent - over te brengen aan het publiek (Boehm en Boehm 2003: 284-285). In tegenstelling tot de voorbeelden van het *Communnity Theatre* omschreven in de paragraaf “Empowerment door middel van drama”, zijn de Tuseme-leden niet altijd volledig betrokken bij het opzetten van een drama-voorstelling. Dit wordt nader uitgelegd onder de paragraaf “Begeleiding van Tuseme-clubs” in hoofdstuk vier.

3.4 Vera: Tuseme-clubs binnen dit onderzoek

Leden van de Tuseme-club komen langzaam binnen druppelen en groeten Tida Njie, die al klaarzit aan een tafel voor de ramen, met zicht op de deur. Als iedereen binnen is, opent een van de bestuursleden van de Tuseme-club, Sainabou, de bijeenkomst en zegt: ‘Let us first pray in our own ways’. Nadat de leerlingen hun

¹⁹ Interview Michael Badjie op 05-03-2015

gebed hebben gedaan, geeft Sainabou de ruimte aan andere leerlingen om te spreken. Ida komt naar voren en geeft een speech over seksuele intimidatie. Ze legt uit dat seksuele intimidatie zowel fysiek, verbaal als non-verbaal kan zijn. Fysieke intimidatie is bijvoorbeeld een ongewenste aanraking, verbale intimidatie is bijvoorbeeld seksueel getint woordgebruik en non-verbale intimidatie is bijvoorbeeld een seksueel getint gebaar. Daarna komen ook andere leerlingen naar voren, die hun frustratie uiten over de lage opkomst van leden tijdens bijeenkomsten. Hierover wordt met de groep verder gediscussieerd. Na afloop van de bijeenkomst sluiten de leerlingen gezamenlijk af. Ze maken een wrijvende beweging met hun handen over elkaar en zingen een liedje waarin wordt gezongen: 'bye and bye Tuseme'.²⁰

Bovenstaande situatie is een voorbeeld van een bijeenkomst van de Tuseme-club van St. Martin. De Tuseme-club van St. Martin is één van de vier verschillende Tuseme-clubs die bij dit onderzoek betrokken zijn. Deze club is wekelijks meerdere malen bezocht. De Tuseme-club op St. Franciscus Upper Basic School in Bwiam is tweemaal bezocht en de Tuseme-clubs op St. Marie Technical Junior and Senior Secondary School en de Muhamadan Senior Secondary School in Basse zijn beiden eenmaal bezocht. De clubs verschillen in ledenaantallen en in de aard van hun bijeenkomsten. Hieronder volgt daarom een beschrijving van de verschillende Tuseme-clubs. Omdat de Tuseme-club op St. Martin het vaakst is bezocht, kunnen we hier de meest uitgebreide omschrijving van geven en is ook het grootste deel van de data gebaseerd op informatie uit deze Tuseme-club.

De Tuseme-club op St. Martin Upper Basic School bestaat sinds 2009. Deze Tuseme-club heeft volgens de coördinator van de club, miss Tida Njie, zo'n 50 leden.²¹ Op de bijeenkomsten zijn meestal tussen de vijf en twintig leden aanwezig. De Tuseme-club bestaat uit voornamelijk meisjes, maar er zijn ook enkele jongens bij. Er zijn in ieder geval vier jongens één of meerdere malen op een bijeenkomst verschenen.²² De Tuseme-club heeft bijeenkomsten op dinsdag, woensdag, donderdag en zaterdag. Alle bijeenkomsten worden door de leerlingen zelf geleid. Op woensdag komen de leden van het bestuur bijeen om over de agenda van die week te praten en op donderdag wordt dit in de algemene bijeenkomst besproken met de andere leden. De bijeenkomsten geven verder de ruimte om

²⁰ vignet van Tuseme-bijeenkomst St. Martin Upper Basic School

²¹ Informeel gesprek met Tida Njie op 09-02-2015

²² Participerende observatie tijdens bijeenkomsten gedurende het gehele veldwerk

een probleem naar voren te brengen en hierover te discussiëren. Waar in de bijeenkomsten voornamelijk veel over gediscussieerd werd, is het lage aantal leden dat op komt dagen voor bijeenkomsten en leden die hun wekelijkse contributie voor de Tuseme-club niet betalen. Daarnaast geven Tuseme-leden in de bijeenkomsten speeches over bijvoorbeeld wat Tuseme is, wat gender inhoudt en wat seksuele intimidatie betekent. De leerlingen bereiden dit zelf voor en kiezen er zelf voor om dit op te voeren. Ook worden er in de bijeenkomsten af en toe liedjes gezongen en voorbereidingen gedaan voor het spelen van een drama. Wanneer de Tuseme-leden een speech of drama ten tonele willen brengen doen ze dit op maandag op het podium voor alle leerlingen in de ochtend- en/of middagshift van de school.²³ Deze manier van werken is een vorm van *peer-education*, waarbij gelijkgestemden elkaar onderwijzen (Parkin en McKeganey 2000).

De Tuseme-club op St. Franciscus Upper Basic School heeft zo'n 90 leden, waarvan ongeveer vijftien jongens. De coördinator Michael Badjie, heeft deze Tuseme-club in september 2014 opgericht.²⁴ Deze Tuseme-club heeft ook enkele malen per week bijeenkomsten. Yassin Fatty vertelt dat het bestuur op donderdag bijeenkomt om de plannen door te nemen voor de club. Op vrijdag hebben ze een algemene bijeenkomst waarin de plannen worden uitgelegd aan de rest van de leden.²⁵ Dit is vergelijkbaar met de Tuseme-club op St. Martin.

Op St. Marie Technical Junior and Senior Secondary School in Basse, heeft de Tuseme-club zo'n 60 leden, waarvan ongeveer 25 jongens.²⁶ Een verschil met de andere twee Tuseme-clubs is dat de leden van deze club hun bijeenkomsten bij elkaar thuis houden. Ze proberen hierbij de ouders er ook bij te betrekken.²⁷ Op Muhamadan Senior Secondary School vertelt de coördinator ongeveer 100 leden te hebben. Deze Tuseme-club komt minder regelmatig bijeen, namelijk eens in de twee à drie weken. Deze school is een islamitische school. Dit in tegenstelling tot de andere scholen, die christelijk zijn.²⁸

²³ Participerende observatie tijdens bijeenkomsten gedurende het gehele veldwerk

²⁴ informeel interview met Michael Badjie op 26-02-2015

²⁵ Interview met Yassin Fatty, tuseme-lid van St. Franciscus Upper Basic School, op 05-03-2015

²⁶ Assistent-Coördinator Sally Tako tijdens focusgroepinterview op 23-03-2015

²⁷ Tuseme-lid tijdens focusgroepinterview op 23-03-2015

²⁸ Interview met Sheriffo Jar, Coördinator Tuseme-club Muhamadan Senior Secondary School op 23-03-2015

4. Lisette: De organisatie achter Tuseme

4.1 Samenwerking FAWEGAM en Tuseme

Om een Tuseme-club te beginnen, organiseert FAWEGAM de trainingen voor de school. De training duurt circa vijf dagen. Scholen worden niet willekeurig uitgekozen door de organisatie. De organisatie weet dat een school problemen heeft en komt daarom met Tuseme om de school te helpen. De organisatie weet dit, doordat een school hulp zoekt of doordat de school wordt aangewezen door andere organisaties, bijvoorbeeld *Teachers Union* of ministerie van onderwijs.²⁹ De school in Majork had hulp gezocht bij Tuseme, omdat ze problemen ondervonden. Veel meisjes raakten zwanger van soldaten die hun basis vlakbij deze school hebben en jongens stopten met hun educatie om bij het leger te gaan.³⁰ Wanneer de training op een school afgerond is, laat FAWEGAM het trainingshandboek voor de coördinator achter.³¹ Dit handboek is een beschrijving van opdrachten en oefeningen die tijdens de training zijn gedaan. Er staat informatie in over de geschiedenis van Tuseme en over genderproblematiek. Ook worden de vaardigheden die Tuseme aanleert, zoals communicatievaardigheden, omschreven.³² Na de training is het de taak van de coördinatoren om de club draaiend te houden, maar volgens FAWEGAM kunnen ze voor hulp altijd terecht bij de organisatie.³³

Door de coördinatoren van Tuseme wordt verschillend gedacht over de betrokkenheid van FAWEGAM bij Tuseme. *Miss Tida Njie* is erg enthousiast over FAWEGAM. Volgens haar komen ze 'geregeld' langs. Als FAWEGAM een programma of activiteit heeft, vragen ze als eerste de club die zij coördineert - de St. Martins Tuseme club - of ze bereid zijn FAWEGAM te helpen. Taken voor de club zijn dan buitenlandse gasten ontvangen of voor 'entertainment' zorgen tijdens de pauzes van de algemene ledenvergadering. Het entertainment is het zingen van Tuseme-liederen, voordragen van gedichten, drama's spelen of speeches geven.³⁴

²⁹ Interview met Alisha Contah op 19-03-2015

³⁰ Ibid

³¹ Interview met Mariama Sarr op 23-02-2015, interview met Cadi op 02-03-2015 en interview met Alisha Contah op 19-03-2015

³² Tuseme Trainingshandboek voor de docent

³³ Interview met Alisha Contah op 19-03-2015

³⁴ Interview met Tida Njie op 07-03-2015

Mister Badjie is minder enthousiast. Hij verwijt de organisatie dat ze de clubs enkel opzetten, maar niet monitoren. *Mister* Badjie was voorheen coördinator op St. Martin en is vertrokken naar St. Franciscus in Bwiam. Eenmaal hier werd er met hem contact opgenomen door het schoolhoofd van de school in Majork, wat op vijftwintig kilometer afstand van Bwiam ligt. Het bleek dat FAWEGAM sinds het opzetten van de Tuseme-club in Majork in 2012 niet meer langs is geweest om polshoogte te nemen.³⁵ Ditzelfde kritiekpunt wordt gedeeld door Pierre Cham en Sally Tako van de St. Marie in Basse en door Sherrifo Djar en Alda Ngum van de Muhamadan in dezelfde plaats. Zij missen contact met FAWEGAM en verwijten de organisatie dat ze te weinig bieden om de clubs verder te doen ontwikkelen.³⁶

Ook uit het interview met Cadi Baldeh, werkneemster FAWEGAM, kwam naar voren dat de organisatie niet altijd op de hoogte is van het functioneren van de Tuseme-clubs. Zo wist Cadi niets van het terugnemende aantal Tuseme-leden op St. Martin. Tuseme-clubs horen te werken met twee coördinatoren, maar de club van St. Martin had nog maar één coördinator na het vertrek van *mister* Badjie. De huidige coördinator Tida Njie zou op het kantoor van FAWEGAM langskomen met een nieuwe coördinator, maar na ruim een half schooljaar, was dat nog niet gebeurd. Cadi Baldeh wist niet of er nu wel een tweede coördinator was op de school of dat deze nog altijd gezocht werd.³⁷

De investeringen van FAWEGAM om een Tuseme-project op te zetten zijn relatief hoog en het begeleiden van de vijfdaagse training een intensief proces.³⁸ Na afloop verwachten de coördinatoren niet zo zeer meer een intensieve begeleiding, wel willen zij dat FAWEGAM contact met ze onderhoud, monitort en wanneer mogelijk workshops geeft.³⁹

4.2 Begeleiding van Tuseme-clubs

We hebben intensief contact gehad met de coördinator van St. Franciscus in Bwiam, *mister* Michael Badjie en de coördinator van St. Martin in Serrekunda, *miss* Tida Njie. Beiden hebben zo hun eigen achtergrond, werkwijze en vaardigheden.

Mister Badjie en *miss* Njie zijn anders getraind. Njie heeft niet de vijfdaagse workshop gehad die wordt gegeven door FAWEGAM voorafgaande aan het opzetten van een Tuseme

³⁵ Interview met Michael Badjie op 05-03-2015

³⁶ Interviews met Pierre Cham, Sally Tako, Sherrifo Djar en Alda Ngum op 23-03-2015

³⁷ Interview met Cadi Baldeh op 02-03-2015

³⁸ Interview met Cadi Baldeh op 02-03-2015 en interview met Alisha Conteh op 19-03-2015

³⁹ Interviews met Pierre Cham, Sally Tako, Sherrifo Djar en Alda Ngum op 23-03-2015 en interview met Michael Badjie op 05-03-2015

club. Badjie heeft daarnaast nog sowieso één extra training gehad en is bevoegd om andere docenten te trainen in Tuseme. Om deze reden was hij naar eigen zeggen ook in staat om een nieuwe club op te richten in Bwiam.⁴⁰

Ter ondersteuning behoren de docenten een handboek te hebben. *Mister* Badjie heeft dit, maar *miss* Njie heeft dit niet of gebruikt het althans niet. Het handboek is het trainingsboek tijdens de vijfdaagse cursus die de docenten en leerlingen bijwonen voorafgaand aan het opzetten van een Tuseme-club. *Miss* Njie lijkt niet de kennis te hebben onthouden uit dit handboek of heeft dit nooit geweten. Wanneer ik haar vroeg naar de *life skills* omschreven in het handboek, zoals hardop praten, leiderschap en onderhandelingstechnieken, kon ze mij hier geen antwoord op geven. In plaats daarvan sprak ze over andere vaardigheden zoals het naaien en koken.⁴¹ Dit zijn de vaardigheden waar zij als docent les in geeft, maar dit zijn niet de vaardigheden die de leden binnen Tuseme behoren te leren. Dat zijn vaardigheden als spreken voor grote groepen en het verwoorden van je gedachten en je problemen.

Mister Badjie is een enthousiaste spreker en een actieve docent. De meetings die wij in Bwiam hebben gezien, werden door hem als docent geleid. Zijn Tuseme-club is onderverdeeld in drie groepen, namelijk de academische, fysieke en sociale groep. Wanneer deze drie groepen een drama willen presenteren schrijven ze dit zelf, maar *mister* Badjie controleert het wel of past het een beetje aan als hem dat noodzakelijk lijkt.⁴² Door de leerlingen zelf te laten schrijven en nadenken, komen de problemen naar voren die voor hun belangrijk zijn. Op microschaal is dit een *bottom-up* benadering, omdat hierbij de doelgroep zelf actief is bij de projecten en niet simpelweg wordt geleid door een “top” (Potter et al 2008: 84-91 en 114, Escobar 1997: 499). Over algemene problemen schrijft *mister* Badjie toneelstukken, zo had hij een toneelstuk geschreven over verlegenheid en dit heeft hij later doorgegeven aan de club van St. Martin. De docent heeft ook liedjes geschreven.⁴³

Miss Tida Njie is wat meer terughoudend als coördinator. Ze laat meestal de leerlingen de bijeenkomsten leiden, ook een soort *bottom-up* methode, maar het zijn wel steeds dezelfde leerlingen die het voortouw nemen. Voornamelijk Sainabou lijkt wat dit betreft tijdens de meetings meer een docent of begeleidster dan een studente. Wanneer er

⁴⁰ Interview met *mister* Badjie op 05-03-2015

⁴¹ Interview met Tida Njie op 07-03-2015

⁴² Interview met *mister* Badjie op 05-03-2015

⁴³ Ibid

vragen zijn geeft *miss* Njie hier antwoord op. Zo was er een bijeenkomst waarbij de omgang van een docent met een studente werd besproken. Sainabou vroeg naar de mening van *Miss* Njie. Miss Njie was heel fel in haar antwoord en oordeelde hard over de docenten die misbruik maken van hun positie om zo met studentes seks te kunnen hebben. Ze sloeg op de tafel en uit haar ogen straalde een boze blik. Het lijkt haar persoonlijk te raken wanneer leerlingen onrecht wordt aangedaan. Bij de andere bijeenkomsten en discussies staat Tida Njie veel meer aan de zijlijn. Ze bemoeit zich nauwelijks met de leerlingen en schrijft niet de drama's zoals *mister* Badjie wel doet.⁴⁴

Volgens Cadi Baldeh van FAWEGAM is het wel de bedoeling dat de docenten de leerlingen helpen met het schrijven van de drama's, omdat niet verwacht kan worden van de leerlingen dat ze dat zelf doen. Verder is een afwachtende rol goed, omdat de meisjes hun '*girlstalk*' moeten kunnen doen. Hierbij is de inmenging van een docent niet altijd gewenst:

*They (de coördinatoren van een Tuseme-club) are not there to interfere. You know, it is a girls talk. Mostly, it will not be a female teacher. Even if it is a female teacher, what you can tell your friend, you cannot tell an elderly person. So they are not there to guide. The girls need to discuss among themselves. And if they cannot solve the problem, they will get to you for counselling*⁴⁵.

Aan de ene kant wordt van de docent verwacht dat hij of zij dus een terughoudende rol heeft om de leerlingen de kans te geven om zelf de problemen op te lossen, aan de andere kant zegt Cadi ook dat de docent actieve begeleiding moet bieden bij het maken van toneelstukken of liedjes.

4.3 De werkwijze van Tuseme

Bij *Community Theatre* is het gebruikelijk dat de deelnemers actief zijn vanaf het schrijven van het theaterstuk tot aan de productie hiervan. De deelnemers gaan dan zelf actief over hun problemen nadenken en de eventuele oplossing (Boehm en Boehm 2003-284). Het opvoeren van de toneelstukken voor de gehele school zal goed kunnen werken als een voorlichtingsmiddel. De leden van Tuseme zijn de *peers* van de leerlingen van de school,

⁴⁴ Ibid

⁴⁵ Interview met Cadi Baldeh op 02-03-2015

waardoor de leerlingen zich makkelijker kunnen identificeren met de situatie. Bij toegepast theater wordt er gebruik gemaakt van dit identificatieprincipe en wordt het gezien als een drijfveer voor de werking van het model (Nelson 2011: 158-159). Daarnaast blijkt uit de literatuur dat *peer-education* een succesvolle manier van educatie is, omdat voor toehoorders de informatie een stuk interessanter lijkt wanneer dit door gelijkgestemden wordt verteld (Parkin en McKeganey 2000). Binnen Tuseme hebben wij dat één keer zien gebeuren op St. Martin:

Sainabou staat voor de klas. Zojuist heeft ze uitleg gegeven over de werking van Tuseme en het stappenplan waardoor problemen opgelost kunnen worden. Ze vraagt aan de leerlingen in de klas, vier meiden en één jongen, of er problemen zijn binnen de school die ze willen bespreken. Er volgt niet veel respons, totdat Majula zegt dat er leerlingen zijn die met de leraar daten. Hier schrikt Sainabou van en ze wil het eerst ook niet geloven totdat de andere leerlingen het beaamen. Er volgt een uitgebreide discussie over wiens schuld het is als meisjes met leraren daten. Dragen de meisjes te korte rokken of moeten de leraren zich simpelweg niet laten verleiden? Belangrijker nog, wat doe je als een leraar je vraagt om te gaan daten en welke consequenties heeft het voor je schoolprestaties als je 'nee' zegt. Kan een leraar jou laten zakken? Een meisje uit grade zeven zegt dat zij aan een meisje de tip gaven om mee te gaan naar het huis van de docent, toen hij vroeg of ze met hem mee kwam voor extra lessen. Haar vriendinnen zouden dan mee gaan en buiten blijven wachten, totdat ze van het meisje te horen hadden gekregen dat het veilig was en ze konden gaan. Een slecht idee vonden Sainabou en miss Tida Nije.

Sainabou zelf was er van overtuigd dat een enkele docent een leerling niet kan 'falen' voor haar examens. Volgens haar was het beste om tegen de leraar te zeggen dat je hem heus wel aardig vindt, maar gewoon als een docent en omdat je hem aardig vindt, rapporteer je hem niet aan de directie. Dit idee werd beter verwelkomd. Sainabou liet de leerlingen oefenen met een goede reactie op een docent als die hen vroeg om met hem mee te gaan door één voor één de meiden naar hun antwoord te

vragen. Vervolgens gingen de Tuseme-leden aan de slag om er een toneelstuk van te maken.⁴⁶

Zoals te zien is in het voorbeeld was Sainabou er sterk van bewust dat alleen zij als leerling verantwoordelijk is voor haar eigen succes of falen wat betreft je examens en dat één enkele docent dit niet kan beïnvloeden. Dit bewustzijn is te linken aan de concepten *empowerment* en *agency*. Empowerment is immers het proces waarbij er meer kracht en controle wordt verkregen en *agency* is de capaciteit om te handelen (Charrad 2010:517). Wij hebben *empowerment* en *agency* aan elkaar gelinkt door te stellen dat *empowerment* tevens het proces is waarbij je bewust wordt van je *agency*. Door het besef dat alleen zichzelf verantwoordelijk is voor het halen van haar examen is Sainabou tevens bewust van haar capaciteit om te handelen en nee te zeggen tegen de docent.

Aan het einde van de middag hadden de leerlingen een dramavoorstelling in elkaar gezet. De leerlingen gebruikten de argumentatie van Sainabou in het toneelstuk. Door middel van het uitspelen van de drama voor de hele school, zouden de leerlingen hun boodschap weer overbrengen op alle overige leerlingen die geen Tuseme-lid zijn. Dit past binnen het *community theater model*, waarbij de deelnemers hun eigen oplossing voor hun problemen bedenken, dit passend maken voor een toneelstuk en door vervolgens het toneelstuk te spelen voor de gemeenschap, leert het publiek hier ook iets van (Boehm en Boehm 2003: 284-285).

De onderwerpen van de toneelstukken betreffen de problemen die meisjes tegenkomen in de maatschappij. De begeleiders van Tuseme en de werknemers van FAWEGAM hebben zo hun beeld van wat deze problemen zijn en hoe de positie van meisjes in de huidige Gambiaanse maatschappij eruit ziet.

4.4 De positie van meisjes in de Gambiaanse maatschappij

Een doel dat meisjes van Tuseme en de organisatie FAWEGAM noemen is het doorbreken van de '*Culture of Silence*'.⁴⁷ Fatou Colley van FAWEGAM zegt het volgende over de *Culture of Silence*:

⁴⁶ Participerende observatie van 14-02-2015

“That [the culture of silence] was the reason we have so many dungeons here. Like a rape-case, or something like that. Such a case will not go further. Especially when the one who is responsible is also family. You cannot take family to court. It will be a disgrace for the family.”⁴⁸

Fatou beschrijft dat een verkrachtingszaak wordt verzwegen om de familie-eer te redden. Binnen de context van haar voorbeeld is de dader familie en zal daarom de familie te schande komen te staan. Ook wanneer de dader geen familie is kan het zijn dat zo’n zaak wordt verzwegen.⁴⁹ Het zwijgen over zulke zaken verzwakt de positie van vrouwen en versterkt de culturele status quo waarbinnen het een taboe is om over seks of seksueel geweld te praten (Sheriff 2000: 127). In plaats dat een vrouw na een traumatische gebeurtenis wordt geholpen, wordt er van haar verwacht te zwijgen en zal ze dit ook doen omdat ze verwacht dat praten zal leiden tot publieke afkeuring, afwijzing of sociale uitsluiting (Tankink 2009: 73-75). De *culture of silence* maakt dat meisjes niet hun volledige capaciteit om te handelen kunnen benutten, omdat het taboe hun het idee geeft dat er niet over gepraat mag worden. Daarom is het belangrijk dat dit taboe wordt doorbroken en de *culture of silence* wordt opgeheven.

Een andere probleem dat speelt is de invulling van genderrollen. De coördinatoren van Tuseme-clubs stellen dat docenten niet altijd even goed omgaan met genderrollen in hun omgang met leerlingen.⁵⁰ We hebben genderrollen gedefinieerd als de vaardigheden, capaciteiten en manieren van doen passend bij de bepaalde sekse volgens de culturele setting (Mascia-Lees & Johnson Black 1999: xii). Op school schijnt het zo te zijn dat wanneer er iets geveegd moet worden, dit aan een meisje wordt gevraagd en wanneer er iets verplaatst of getild moet worden vragen ze dat aan een jongen.⁵¹ Het vegen is een huishoudelijke taak en zal daardoor eerder als vrouwelijk gezien worden. Het verplaatsen en tillen kost spierkracht en zal daardoor meer met de jongens geassocieerd worden. De

⁴⁷ Observaties 10-02-2015 op St. Martins, Interview met Fatou Colley 25-02-2015, observaties op St. Franciscus op 26-02-2015 en interview met Cadi 19-03-2015

⁴⁸ Interview met Fatou Colley 25-02-2015

⁴⁹ Observaties 10-02-2015 op St. Martins

⁵⁰ Interview met Mariama Sarr op 23-02-2015, interview met mister Badjie op 05-03-2015 en interview met miss Njie op 07-03-2015.

⁵¹ Interview met Mariama Sarr op 23-02-2015, interview met mister Badjie op 05-03-2015 en interview met miss Njie op 07-03-2015.

docenten van Tuseme en de organisatie van FAWEGAM willen dat zowel jongens worden gevraagd om het vegen van de klaslokalen en meisjes worden gevraagd voor het halen van water. Er mag niet gedacht worden in 'meisjestaken' of 'jongenstaken'.

Bij de vakkenkeuze zie je ook de culturele perceptie van gender en genderrollen terug. Mariama Sarr wil dat de zogenoemde STEM-vakken vaker gekozen worden door meisjes. De *vice-principal* van een Senior Secondary School, Baba Ceasay, is het met haar eens en denkt dat meisjes vaak 'bang' zijn om te kiezen voor een vak als *Science, Technic, Engineering* of *Mathematics*. Deze vakken worden tevens beschouwd als vakken die meer geschikt zijn voor jongens en een vak als *home science*, waarin kooklessen en naaillessen worden gegeven, als meer geschikt voor meisjes. Daarnaast zouden de STEM-vakken te moeilijk zijn voor meisjes en zou er meer concentratie voor nodig zijn. Meisjes durven hier niet aan te beginnen en lijken zichzelf wat dat betreft de onderschatten. Mariama vindt het jammer dat de studentes dat doen, omdat juist deze vakken de beste kansen bieden op een goedbetaalde baan en dat beïnvloed de positie in de maatschappij. Het leidt dan tot *professional inequality* omdat de verschillende vakken tot verschillende kansen op de arbeidsmarkt leiden (Sen 2001: 35-36). Daarom vindt Mariama vrouwelijke rolmodellen ook zo belangrijk. Zodat meisjes denken "dat wat zij kan, kan ik ook".

Wat betreft het studeren zelf, lijken meisjes het in hun dagelijks leven sowieso drukker te hebben dan jongens. Dit wordt door de meisjes zelf gezegd, maar ook door docenten en door FAWEGAM. De meisjes hebben vaker huishoudelijke taken, waardoor ze 's avonds nog laat op zijn om te studeren. Er is sprake van *household inequality*, waarmee de ongelijke verdeling van de huishoudelijke taken op basis van gender onder de leden van een huishouden wordt bedoeld (Sen 2001: 35-36). *Household inequality* wordt niet altijd erkend door docenten of door leerlingen. Een echte aanpak lijkt er dan ook niet te zijn. Cadi Baldeh vertelde mij dat zij 's nachts de wekker zette om te leren en zij heeft dit zelf als prettig ervaren. Overdag had ze geen tijd, vanwege de huishoudelijke taken of was er te veel herrie om te studeren. Op compounds zijn meestal geen kamers waarin leerlingen zich kunnen terug trekken om te studeren. Cadi vindt niet dat het de taak is van Tuseme om hier de leerlingen voorlichting over te geven. Kinderen in Gambia mogen geen nee zeggen tegen hun ouders en wanneer ze dat wel doen, kan dit leiden tot lichamelijke straffen zoals slaan. Daarom lijkt het haar beter om de moeders van de *motherclubs* en de mensen van de gemeenschap in het algemeen voorlichting te geven, om ook thuis een meer gelijkwaardige

situatie voor de meisjes te creëren. Wat weer aansluit bij het idee dat ontwikkeling goed kan verlopen via de vrouwen binnen een maatschappij (Medel-Anonuevo 1995: 7, Mehra 1997: 138 en Suen 2013: 61-65).

Wanneer je *grade 9* in Gambia hebt afgerond, kun je een baan bij het leger of bij de politie krijgen. Op straat zagen wij beduidend meer politieagentes dan –agenten. Ons vermoeden dat veel meisjes stoppen na hun negende klas werd door deze waarneming bevestigd en daarnaast zijn meisjes in de lagere klassen veelal oververtegenwoordigd en ondervertegenwoordigd in de hogere klassen.⁵² Het niet verder studeren door meisjes valt binnen de term *special opportunity inequality*, doordat ze niet gebruik kunnen maken van het hoger onderwijs zoals jongens dat wel kunnen doen (Sen 2001: 35-36).

Ondanks deze problemen stellen de meeste mensen die wij spraken dat er veel veranderd is in Gambia wat betreft de positie van vrouwen en meisjes. Wetmatig zijn er drie veranderingen die belangrijk zijn geweest of nog zullen zijn. De eerste is dat de regering de meisjes vrij heeft gesteld van het betalen van schoolgeld. Hierdoor is het aantal meisjes op de scholen flink gegroeid. Op de scholen die wij hebben bezocht, zijn meer meisjes dan jongens. Deze interventie vanuit de overheid is een voorbeeld van een interventie waarbij de focus ligt op de actie die voor de ontwikkeling moet zorgen (Potter et al. 2008: 5-6), namelijk het naar school gaan van de meisjes zal er voor zorgen dat hun verdere positie in het leven ook sterker zal zijn.

De tweede wet versterkt de positie van tienermoeders. Voorheen moest een tienermoeder wanneer haar zwangerschap ontdekt was, van school en mocht ze ook na de bevalling niet meer terug komen. Nu mag ze, wanneer ze daar klaar voor is, haar educatie vervolgen, maar wel op een andere school.⁵³

Cadi Baldeh heeft mij ook verteld dat de *department of social welfare* FAWEGAM en *Action Aid* de opdracht heeft gegeven om kinderhuwelijken en gedwongen huwelijken te onderzoeken. Dit moet het begin zijn van een wetgeving omtrent deze huwelijken om zo meisjes ook wettelijk te beschermen tegen een gedwongen huwelijk. Nu kunnen huwelijken alleen worden voorkomen door bemiddeling door scholen en hulporganisaties.⁵⁴ Bij het

⁵² Observaties durende de gehele periode, interview met mister Badjie op 05-03-2015 en informele gesprekken met Sainabou op 14-02-2015.

⁵³ Informeel gesprek met Baba Ceesay (vicepresident van een school) op 05-02-2015

⁵⁴ Interview met Cadi (werknemer FAWEGAM) op 02-03-2015

voorkomen van een huwelijk heeft Tuseme ook wel eens een rol gespeeld, zoals in de volgende paragraaf staat beschreven.

4.5 Trends en veranderingen

De studenten van Tuseme boeken volgens hun begeleiders en trainers vooruitgang op het gebied van *empowerment* en zelfvertrouwen. Er zijn collectieve ontwikkelingen te omschrijven en op individueel niveau heeft Tuseme ook haar invloed gehad.

Allereerst de collectieve ontwikkelingen. *Mister* Badjie is begin dit schooljaar begonnen met zijn Tuseme-club in Bwiam. Over zijn groep zegt hij dat de leerlingen in de korte tijd al meer zelfvertrouwen hebben ontwikkeld. In het begin durfden leerlingen niet op het toneel te spreken en nu willen ze dat juist heel graag.⁵⁵

Over zijn vorige school, St. Martin, zegt *mister* Badjie dat in het jaar voordat ze met Tuseme begonnen, in 2009, er zes zwangere meisjes waren. Inmiddels komt tienerzwangerschap volgens de studentes van St. Martin niet meer voor op school.⁵⁶ De *principal* van de school, madam Drammeh, vertelde mij in het interview dat ze denkt dat Tuseme een sterke rol heeft gespeeld in het verminderen van tienerzwangerschappen en ongewenste huwelijken. Volgens haar hebben de leerlingen onder andere door Tuseme geleerd om hun problemen uit te spreken en te zeggen wat ze willen. Als nu ouders hun dochter willen uithuwelijken dan zal ze eerder geneigd zijn om hulp te zoeken dan voorheen.⁵⁷ Waar de controle over het leven van de meisjes eerst bij de ouders lag, beseffen de meisjes nu dat ze een keuze hebben en dit zelf mogen en kunnen controleren, kortom er is een toename van *empowerment* (Stromquist 1995, Page en Czuba 1999 en Lazo 1995: 25)

Alisha Contah vertelde dat ten tijde van de vijfdaagse training de studenten al een grote vooruitgang boeken: de eerste dag zijn de leerlingen stil en willen ze zelfs op vragen van de docent en trainers nauwelijks antwoord geven. De tweede dag verbetert dit al iets, tot dat ze aan het einde van de week met eigen ideeën komen en soms zelfs al een eigen toespraak of lied.⁵⁸

⁵⁵ interview met mister Badjie op 05-03-2015

⁵⁶ Interview met mister Badjie 05-03-2015

⁵⁷ Interview met madame Drammeh op 04-04-2015

⁵⁸ Interview met Alisha Contah op 19-03-2015

Op de langere termijn stelt *madam* Drammeh dat het de leerlingen van Tuseme zijn die op *Senior Secondary school* de *headgirls* en *counselors* zijn.⁵⁹ Bij de Tuseme-club van St. Marie zagen we dat opvallend veel Tuseme-leden een andere blouse aan hadden als teken dat ze een functie binnen de school hebben.⁶⁰ Hierbij is wel een kanttekening te plaatsen: het is de vraag of het de meisjes zijn met leidinggevende capaciteiten die *kiezen* om lid te worden van Tuseme of worden de leidinggevende capaciteiten daadwerkelijk ontwikkeld door wat ze leren binnen Tuseme?

Op individueel niveau heeft Tuseme voor verschillende meisjes een belangrijke rol in hun leven gespeeld. Zo vertelden *mister* Badjie en leerlingen ons verhalen uit het verleden waarin Tuseme een interventie heeft gepleegd. Zo heeft Tuseme een huwelijk van een jonge studente voorkomen en ervoor gezorgd dat ze haar onderwijs tot *grade 9* af heeft kunnen maken. Inmiddels werkt deze jonge vrouw al enkele jaren bij de politie. Het tweede voorbeeld is een zaak waarbij een meisje werd misbruikt door haar stiefvader. De docent heeft er voor gezorgd dat het meisje bij haar oma kon gaan wonen en hij bekostigde de extra kosten die het meisje nu moest betalen om naar school te kunnen komen.⁶¹

Over de organisatie achter Tuseme kan allereerst worden gezegd dat de coördinatoren meer van FAWEGAM verwachten dan dat FAWEGAM nu biedt. Het Tuseme-project zelf kan wel *empowerment* bieden en sluit goed aan bij de theorie over het *community theatre*. In Gambia worden er verschillende problemen op het gebied van gender erkend en FAWEGAM en de coördinatoren hebben daar zo hun beeld bij. Ook vanuit de overheid probeert men de positie te verbeteren. Voor sommige individuele gevallen heeft Tuseme een grote verandering in het leven teweeg gebracht of was Tuseme de noodzakelijke hulp op het juiste moment. In het algemeen lijkt datgene wat de jongens en meisjes leren bij Tuseme een bijdrage te zijn voor hun *empowerment*.

⁵⁹ Interview met madame Drammeh op 04-04-2015

⁶⁰ Observaties op de scholen in Basse op 23-03-2015

⁶¹ Interview met mister Badjie 05-03-2015 en informele gesprekken met o.a. Sainabou op 14-02-2015

5.Vera: Deelnemers aan het Tuseme-model

5.1 Tuseme-leden

Zoals in paragraaf 3.2 genoemd, hebben de leerlingen in de Tuseme-clubs onder normale omstandigheden een leeftijd van dertien jaar wanneer zij aan de Upper Basic School beginnen en een leeftijd van negentien jaar wanneer zij hun laatste *grade* voltooien op de Senior Secondary School. De meeste leerlingen in de Tuseme-clubs hebben ook daadwerkelijk deze leeftijden, maar zoals genoemd, zijn er uitzonderingen. Dit heeft vaak te maken met armoede. Zo vertellen Yassin en Youssoufa beiden dat hun familie het schoolgeld niet kon betalen, waardoor ze drop-out werden.⁶² Yassin werd daarna zelfs gedwongen om te trouwen, omdat de familie de kosten voor haar niet kon opbrengen. Yassin is hierdoor tien jaar drop-out geweest.⁶³

Uit interviews kwam naar voren dat de Tuseme-leden van verschillende etnische afkomst zijn, zoals Mandinka, Fula, Jola, Wolof, Serahule en Balanta.⁶⁴ Hoewel in Gambia de Mandinka de grootste etnische groep is (ADBG 2011: 9), lijkt dit niet te worden gereflecteerd in de Tuseme-club. De ene etnische groep overheerst niet de andere etnische groep. Onder de Tuseme-leerlingen waren ook zowel christelijke als islamitische leerlingen. Het grootste deel van de geïnterviewde leerlingen was moslim.⁶⁵ Dit reflecteert de situatie in Gambia als geheel, waarin moslims het grootste deel van de bevolking uitmaken (ADBG 2011: 9).

Veel mensen in Gambia leven in een *extended family*. Behalve ouders, broers en zussen leven er ook andere familieleden samen op één compound. De gezinnen in Gambia zijn vaak groot. Sainabou, Majula, Sarata, Isa, Ayesah, Fatou en Essa hebben allen drie, vier of vijf broers en zussen. Sera, die één broer en één zus heeft, lijkt eerder uitzondering dan regel te zijn.⁶⁶ In Gambia komt het ook regelmatig voor dat leerlingen niet bij hun biologische ouders wonen. Bakary geeft bijvoorbeeld aan dat hij bij zijn oma woont.⁶⁷ Sainabou woont op de compound van een vrouw die ze 'auntie' noemt, maar die geen

⁶² Interview Yassin Fatty en Youssoufa Conateh, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015

⁶³ Interview Yassin Fatty, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015

⁶⁴ Verschillende Interviews met Tuseme-leden, St. Martin Upper Basic School en St. Franciscus Upper Basic School en focusgroepinterview Tuseme-leden St. Martin Upper Basic School op 18-03-2015

⁶⁵ Verschillende Interviews met Tuseme-leden, St. Martin Upper Basic School en St. Franciscus Upper Basic School en focusgroepinterview Tuseme-leden St. Martin Upper Basic School op 18-03-2015

⁶⁶ Verschillende Interviews met Tuseme-leden, St. Martin Upper Basic School en focusgroepinterview Tuseme-leden, St. Martin Upper Basic School op 18-03-2015

⁶⁷ Interview Bakary Osil, St. Martin Upper Basic School op 28-02-2015

biologische familie van haar is.⁶⁸ *Mister Badjie*, de coördinator van de Tuseme-club op St. Franciscus, legt uit dat ze het ook wel ‘*under guidance*’ noemen, wanneer een kind niet bij zijn/haar biologische ouders woont.⁶⁹

Het dagelijks leven van veel van de Tuseme-leden ziet er ongeveer uit zoals Yassin omschrijft:

*“In the morning I wake up early, six o’clock in the morning, help my mum with doing some work, before coming to school. After school also, if we close at two, at four o’clock I used to go for studies. We have classes with one teacher. We study maths. From there I come back home, cook dinner. Night time, after dinner, I used to have studies, before going to bed.”*⁷⁰

Veel leerlingen staan, net als Yassin, ongeveer om zes uur op, doen dan enkele klusjes op de compound en gaan daarna naar school. Na schooltijd zijn er op veel scholen nog extra studieklassen en extra-curriculaire activiteiten zoals Tuseme. Bij thuiskomst hebben de leerlingen vaak ook nog klusjes te doen thuis en besteden ze daarnaast tijd aan leren.⁷¹ Op zaterdag hebben sommige leerlingen ook nog studieklassen, zoals bijvoorbeeld de Tuseme-leden van St. Martin. Het weekend besteden de leerlingen daarnaast ook aan huishoudelijke taken en thuisstudie. Met vrienden afspreken buiten schooltijd gebeurt door dit drukbezette schema nauwelijks.⁷²

5.2 Ervaring positie in de maatschappij

Tuseme-leden zijn zich bewust van de kwetsbare positie van meisjes in de Gambiaanse samenleving en beseffen dat de rol van mannen en vrouwen en hun kansen in de maatschappij verschillen. Dit bewustzijn van genderongelijkheid komt in een aantal verschillende aspecten naar voren. Deze aspecten zijn onder te verdelen in twee typen, namelijk alledaagse gendergerelateerde problematiek waar vrijwel alle leden in hun

⁶⁸ Interview Sainabou Seckan, St. Martin Upper Basic School op 24-02-2015

⁶⁹ Michael Badjie tijdens Tuseme-bijeenkomst St. Franciscus Upper Basic School op 26-02-2015

⁷⁰ Interview Yassin Fatty, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015

⁷¹ Interviews met Yassin, St. Franciscus Upper Basic School en Sainabou, Fatou en Majula, St. Martin Upper Basic School

⁷² Interviews Sainabou, Fatou en Majula, St. Martin Upper Basic School

dagelijks leven mee te maken hebben en buitengewone gendergerelateerde problematiek, waar niet elk lid mee te maken heeft of krijgt.

Het eerste type komt allereerst naar voren uit de scheve verdeling binnen het huishouden, ook wel *household inequality* genoemd (Sen 2001). De meisjes geven aan thuis taken te doen als water halen, schoonmaken, vegen, dweilen, afwassen, kleding wassen, strijken en koken.⁷³ Bakary geeft aan dat jongens soms afval moeten dumpen en Youssoufa vertelt dat hij thuis water en brandhout moet halen en zijn vader helpt met bouwwerkzaamheden.⁷⁴

Veel Tuseme-leden ervaren dat meisjes meer werk te doen hebben thuis dan jongens. Zowel Sainabou als Fatou stellen zelfs dat jongens alleen maar voetbal spelen en geen huishoudelijk werk doen.⁷⁵ Volgens Sainabou wassen meisjes vaak na schooltijd hun uniform, maar veel jongens laten dit aan een zus of aan hun moeder over.⁷⁶ Ook Majula geeft aan dat meisjes meer werk doen dan jongens:

“You know, in our society, the girls do the working. They will say like, this one is a boy. A boy and a girl are different. What a boy can do a girl cannot do, and what a girl can do a boy cannot do.”⁷⁷

Majula geeft hiermee aan dat er een sterke scheiding wordt gemaakt in wat meisjes en wat jongens voor taken kunnen doen. Voor elke sekse geldt dat er bepaalde sociale vaardigheden, capaciteiten en manieren van doen worden toegeschreven die afhankelijk van sekse als juist worden ervaren (Mascia-Lees & Johnson Black 1999: xii). Deze genderrollen, of gendergedragingen, zijn in de verdeling van huishoudelijke taken duidelijk terug te zien. Ook in het voorbeeld dat Fatou geeft komt dit naar voren. Fatou legt uit dat ze het vaak vervelend vindt wanneer zij altijd degene is die het huishoudelijk werk moet doen. Ze zegt dan tegen haar moeder dat ze het oneerlijk vindt en dat haar broer ook mee zou moeten helpen. Ze vertelt hierover het volgende:

⁷³ Interviews met Yassin, St. Franciscus Upper Basic School en Sainabou, Fatou en Majula, St. Martin Upper Basic School

⁷⁴ Interview Bakary Osil, St. Martin Upper Basic School op 28-02-2015 en interview Youssoufa Conateh, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015

⁷⁵ Interview Sainabou Seckan, St. Martin Upper Basic School op 24-02-2015 en interview Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015

⁷⁶ Interview Sainabou Seckan, St. Martin Upper Basic School op 24-02-2015

⁷⁷ Interview Majula Badjie, St. Martin Upper Basic School op 10-03-2015

“Sometimes he (haar broer) will help me but sometimes he will also shout at me and tell me: I am your elder, so I will not sweep. In fact, I am a boy, I should not sweep, because it is not common for boys to sweep.”⁷⁸

Fatou geeft aan dat haar broertje haar alleen helpt met vegen wanneer er niemand anders aanwezig is die hem kan zien vegen.⁷⁹ Hieruit wordt duidelijk dat haar broertje zich erg bewust is van zijn *performance*. Vegen kan hierbij gezien worden als de belichaming van een vrouwelijke genderrol (Nagel 1994: 52-53). Fatou’s broertje wil hier duidelijk niet mee geassocieerd worden.

Ook jongens in de Tuseme-club erkennen dat meisjes vaak meer werk te doen hebben. Youssoufa en Bakary vertellen dat meisjes door huishoudelijk werk vaak niet voldoende tijd hebben voor hun studie.⁸⁰ Het is echter belangrijk te bedenken dat dit contextafhankelijk is. Ieder individu positioneert zich namelijk op verschillende manieren in gender-systemen (Moore 1994: 55-59, Schlegel 1989: 23, Meigs 1989: 102). De verdeling van huishoudelijke taken is bijvoorbeeld gedeeltelijk afhankelijk van de familiesituatie. Youssoufa geeft aan dat sommige jongens de rol van het meisje op zich moeten nemen, wanneer zij geen zus hebben.⁸¹ Ook kan het zo zijn dat taken verdeeld kunnen worden onder verschillende leden van de familie. Op de Yassin Senior Secondary School, waar de Tuseme coördinator *mister* Badjie mogelijk een tuseme-club op wil gaan richten, beaamt een van de leerlingen dat ze soms door huishoudelijke taken weinig tijd heeft voor haar studie. Een andere leerling herkent zich hier niet in, omdat er op haar compound veel meisjes wonen, waardoor ze de taken kunnen verdelen.⁸² Ondanks deze verschillen in de verdeling van huishoudelijke taken, is duidelijk dat over het algemeen geldt dat huishoudelijke taken de tijd die aan studie besteed kan worden beïnvloed.

Het gebrek aan tijd voor de studie door huishoudelijke taken lijkt het argument van Suen (2013) te ondersteunen. Suen (2013) stelt dat de aanname dat vrouwen hun kennis doorgeven aan het gezin/de natie er voor zorgt dat, ondanks dat meisjes onderwijs volgen, de structurele problemen rondom genderongelijkheid niet worden aangepakt. Op de Yassin

⁷⁸ interview Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015

⁷⁹ interview Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015

⁸⁰ Interview Bakary Osil, St. Martin Upper Basic School op 28-02-2015 en interview Youssoufa Conateh, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015

⁸¹ interview Youssoufa Conateh, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015

⁸² Focusgroepinterview Yassin Senior Secondary School op 05-03-2015

Senior Secondary School brengt een meisje een gezegde naar voren waarin deze aannames worden gereflecteerd: *“if you educate the girl child, you educate the whole nation.”* Het meisje vertelt dit statement eens op een billboard te hebben zien staan.⁸³ Ook op St. Martin wordt dit gezegde door leerlingen genoemd. Hieruit blijkt dat het idee van ontwikkeling van de natie via meisjes in Gambia erg levendig is. Volgens Suen (2013) zorgt dit er echter voor dat de notie van vrouwen aan de basis van het huishouden in stand wordt gehouden.

Een ander gendergerelateerd probleem van het eerste type is de ongelijkheid in de besluitvorming. Mannen hebben vaak meer te zeggen dan vrouwen. Sainabou vertelt dat het erg uitzonderlijk is voor een meisje om met haar ouders te gaan zitten om iets te bediscussiëren. Soms nemen ouders de wensen van een jongen wel in overweging, maar die van een meisje niet.⁸⁴ Yassin, die vanwege armoede gedwongen werd te trouwen en inmiddels haar onderwijs weer heeft opgepakt, vertelt dat haar drie kinderen bij de vader wonen. Ze wil haar kinderen graag bij zich hebben, maar haar ex-man weigert dit. Wanneer ze iets wil zeggen, zegt haar ex-man *“Keep quiet, you are only a woman”*.⁸⁵ Hieruit blijkt dat vrouwen soms niet de kans krijgen hun wensen en meningen uit te spreken.

Fatou stelt dat vrouwen, zich traditioneel gezien meestal stil houden. Wanneer ze wel hun mening geven, wordt er vaak niet naar hen geluisterd. Ze concludeert vervolgens: *“Whatever the family head says, is what is going to happen. That is how it is like”*.⁸⁶ De Tuseme-leden komen dit in hun dagelijks leven tegen en zijn zich er van bewust dat mannen vaak meer te zeggen hebben dan vrouwen.

Naast bovengenoemde gendergerelateerde problemen die de Tuseme-leden in hun dagelijks leven ervaren, zijn er ook gendergerelateerde problemen waar niet elk lid mee te maken heeft of krijgt. Dit tweede type probleem is bijvoorbeeld te zien in de toegang tot onderwijs. Zo stellen Fatou, Sainabou en Majula dat meisjes soms niet naar school worden gestuurd, omdat ouders denken dat ze later toch zullen trouwen en huisvrouw zullen worden. Ouders investeren in zulke gevallen liever in de opleiding van een zoon dan in de opleiding van een dochter.⁸⁷ Wanneer dit er toe leidt dat meisjes zelfs geen basisonderwijs kunnen volgen, spreken we van *basic facility inequality* (Sen 2001). Dit is in Gambia teruggedrongen doordat onderwijs voor meisjes tot *grade 9* gratis is. Voor de Senior

⁸³ focusgroepinterview Yassin Senior Secondary School op 05-03-2015

⁸⁴ Interview Sainabou Seckan, St. Martin Upper Basic School op 24-02-2015

⁸⁵ Interview Yassin Fatty, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015

⁸⁶ Interview Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015

⁸⁷ Interviews Fatou, Sainabou en Majula, St. Martin Upper Basic School

Secondary School moet echter nog wel betaald worden, waardoor voornamelijk meisjes soms geen toegang hebben tot hoger onderwijs. In zo'n geval kunnen we spreken van *special opportunity inequality* (Sen 2001).

Een ander probleem van het tweede type, waar meisjes mee te maken zouden kunnen krijgen, is dat hen niet wordt toegestaan te werken. In Gambia bestaat nog veelal het idee van de man als broodwinner en de vrouw aan de basis van het huishouden. Er lijkt dan ook sprake te zijn van een publiek/private dichotomie. Vrouwen nemen veelal zorgtaken en huishoudelijke taken op zich, terwijl mannen vaker buitenshuis werken (Moore 1994: 11, Kottak 2011: 217, Leacock 1983: 269-270). Majula noemt hiervan een voorbeeld. Ze kende een vrouw die haar universitaire opleiding had afgerond en een baan had, maar na het krijgen van een tweeling door haar man gedwongen werd te stoppen met werken om voor de kinderen te zorgen. De man zou zorgen voor een inkomen.⁸⁸ Uit dit voorbeeld lijkt tevens naar voren te komen dat de vrouw geassocieerd wordt met natuur (zwangerschap, baren en zorgen voor de kinderen) en de man met cultuur. De vrouw wordt immers de zorgtaak gegeven en de man de publieke taak. Deze natuur/cultuur dichotomie zou genderongelijkheid kunnen verklaren (Moore 1994:10-11, Ortner 1972: 9-11).

Majula is zich er van bewust dat het problematisch kan zijn dat deze vrouw nu afhankelijk is van haar man. Ook Fatou beseft dat afhankelijkheid van een man problematisch kan zijn. Zij zegt:

“When I grow up and I get married I don’t want to depend too much on a man. So personally, I will also have my own job to do. So at least I can help my family in times of difficulty. Perhaps my husband can lose his job then I’m having my job.”⁸⁹

Fatou wil in staat zijn zelf voor een inkomen voor haar gezin te zorgen. Ze is zich er van bewust dat afhankelijkheid van een man een problematische situatie zou kunnen veroorzaken.⁹⁰ Fatou wil daarom zelf de controle hebben om te kunnen handelen en haar eigen situatie te kunnen beïnvloeden. Als zij over deze controle beschikt kunnen we spreken van *empowerment* (Stromquist 1995, Lazo 1995).

⁸⁸ Interview Majula Badjie, St. Martin Upper Basic School op 10-03-2015

⁸⁹ Interview Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015

⁹⁰ Interview Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015

Andere problemen van type twee zijn problemen als jong trouwen, tienerzwangerschappen, seksuele intimidatie en seksueel misbruik. Vooral dit soort problemen komt sterk naar voren in de verschillende Tuseme-clubs. Een voorbeeld dat door een meisje werd aangedragen tijdens een van de Tuseme-bijeenkomsten is dat een docent intimiderend gedrag naar haar vertoonde. Hij kwam bijvoorbeeld erg dicht naast haar zitten, maakte opmerkingen over haar uiterlijk en nodigde haar zelfs thuis uit.⁹¹ Zoals in paragraaf 4.3 beschreven, hebben de leerlingen over seksuele intimidatie door docenten ook een drama geschreven volgens het *community theatre* principe. Daarnaast hebben de leerlingen ook drama's gespeeld over tienerzwangerschap en jong trouwen en hebben ze met de Tuseme-club enkele casussen weten op te lossen. In de paragraaf *Ervaringen Tuseme-model* wordt dit verder uitgewerkt.

5.3 Motivaties voor Tuseme

Om iets te kunnen zeggen over de motivaties van Tuseme-leden om lid te worden van de club, is het van belang om te weten hoe leerlingen in aanraking zijn gekomen met de club. De manier waarop leerlingen voor het eerst van de club gehoord hebben, zegt vaak ook veel over wat hen uiteindelijk motiveerde om lid te worden.

Allereerst, zijn veel leerlingen enthousiast geworden voor de Tuseme-club naar aanleiding van een drama, speech of gedicht van de Tuseme-club op de *assembly ground* van de school. Sera vertelt dat ze aan het begin van haar eerste schooljaar op St. Martin een meisje van Tuseme een gedicht hoorde voordragen op de *assembly ground*, waarin ze werden verwelkomd op de school en hen over Tuseme werd verteld. Het meisje sprak met veel zelfvertrouwen en dit wilde Sera ook leren. Adama voegt nog toe dat de manier waarop dit meisje sprak op het podium andere leerlingen trots maakt om lid te zijn van Tuseme.⁹² De manier waarop Tuseme-leden spreken en het zelfvertrouwen waarmee ze dit doen, lijkt voor veel leerlingen de aanleiding om deel te willen nemen aan de club.⁹³

Andere redenen van leerlingen om lid te worden van Tuseme zijn veelal gebaseerd op wat ze gehoord hebben over wat de Tuseme-club precies doet. Wanneer drama's, speeches

⁹¹ participerende observatie op 24-02-2015

⁹² Sera en Adama tijdens focusgroepinterview Tuseme-leden St. Martin Upper Basic School op 18-03-2015

⁹³ Tuseme-leden tijdens focusgroepinterviews/tuseme-bijeenkomsten op St. Martin Upper Basic School, St. Franciscus Upper Basic School en St. Marie Technical Junior and Senior Secondary School

en gedichten worden gegeven op de *assembly ground* leren leerlingen over wat Tuseme inhoudt. Tijdens een praatje wordt dan verteld dat het woord Tuseme betekent ‘*to speak out*’. Hierbij wordt benadrukt dat problemen moeten worden uitgesproken om ze te kunnen oplossen. De Tuseme-club wordt daarbij gepresenteerd als de plek waar je de mogelijkheid krijgt je problemen uit te spreken. De drama’s die gespeeld worden, kenmerken zich veelal doordat er gespeeld wordt dat iemand een probleem heeft en dat er dan een Tuseme-lid bijkomt die adviezen geeft en helpt het probleem op te lossen.⁹⁴ Dit wekt dan ook het idee op dat je als Tuseme-lid de kracht en invloed verkrijgt om problemen op te lossen. Hiermee lijkt de Tuseme-club zich te refereren aan de *agency* van de jongeren: de mogelijkheid om zelf te kunnen handelen (Charrad 2010: 517). De Tuseme-club faciliteert het proces van het verkrijgen van *agency*, ofwel de Tuseme-club beoogt *empowerment* te bewerkstelligen. Het idee dat je als Tuseme-lid de kracht en invloed verkrijgt om problemen op te lossen, lijkt veel jongeren aan te spreken. Er komen in verschillende Tuseme-clubs motivaties naar voren als willen leren over problemen in de samenleving, leren problemen uit te spreken, leren oplossingen te vinden voor problemen en anderen helpen om problemen op te lossen.⁹⁵

Een derde motivatie, die met het bovengenoemde te maken heeft, is dat leerlingen ook zelf geholpen willen worden wanneer zij met een probleem zitten.⁹⁶ Majula zei hierover het volgende:

“Why I joined the club? Yea, because I see that it is an interesting club, which helps people a lot. And then, I see that I can also benefit from it, one day or the other, if I have a problem whereby I don’t have anyone to speak to (...). So I think I join it, it will be better for me to solve my problem there.”⁹⁷

Uit dit citaat wordt duidelijk dat Majula grote waarde lijkt te hechten aan de veiligheid van het idee dat ze ergens terecht kan wanneer ze met een probleem zit. In het *critical youth empowerment model* wordt een veilige sociale omgeving waarin jongeren zich kunnen uiten

⁹⁴ Participerende observatie tijdens Tuseme-bijeenkomsten op St. Martin Upper Basic School, St. Franciscus Upper Basic School en St. Marie Technical Junior and Senior Secondary School

⁹⁵ Tuseme-leden tijdens focusgroepinterviews op St. Martin Upper Basic School, St. Franciscus Upper Basic School en St. Marie Technical Junior and Senior Secondary School

⁹⁶ Isa tijdens bijeenkomst Tuseme-club St. Franciscus Upper Basic School en Majula Badjie tijdens interview, St. Martin Upper Basic School op 10-03-2015

⁹⁷ Interview Majula Badjie, St. Martin Upper Basic School op 10-03-2015

en hun mening kunnen laten horen, aangemerkt als voorwaarde voor *empowerment* (Jennings et al 2006).

Er zijn ook leerlingen die gemotiveerd werden om lid te worden van Tuseme naar aanleiding van hun eigen problematiek. Fatou en Yassin zijn hiervan een voorbeeld. Fatou vertelt dat veel leerlingen uit haar klas hun problemen niet met elkaar communiceerden. Een lid van de Tuseme-club vertelde dit aan de coördinator, *mister* Badjie. De leerlingen werden bijeen geroepen en Fatou vertelde toen dat ze er problemen mee had dat een jongen uit haar klas rondvertelde dat zij zijn vriendin was, terwijl dit helemaal niet waar was. *Mister* Badjie bemiddelde en liet hen elkaar vergeven. Ook vertelde hij over de Tuseme-club en het belang van het uitspreken van problemen. Dit maakte Fatou uiteindelijk enthousiast om ook deel te nemen aan de club.⁹⁸

Yassin vertelt dat ze tien jaar lang geen onderwijs had gevolgd, omdat ze jong getrouwd was. Toen *mister* Badjie, haar vroeg naar haar cijfers, kon ze hem dit niet geven. Yassin legde haar situatie aan hem uit, waarop *mister* Badjie haar het handboek van Tuseme liet zien. Vanwege haar eigen slecht verlopen huwelijk, besepte Yassin dat de Tuseme-club erg nuttig was, omdat het problemen zoals de hare probeert aan te pakken. Ze besloot daarom lid te worden van de club.⁹⁹

De redenen die jongens opgeven voor hun deelname verschillen weinig van de redenen die meisjes opgeven. Het enige verschil is dat hun motivatie veelal niet gericht is op hun eigen *empowerment*, maar op het belang van de club voor meisjes. Youssoufa is lid geworden, omdat hij besepte dat de club problemen aanpakt die ook zijn zussen zouden kunnen treffen.¹⁰⁰ Ebrima is lid geworden omdat de problemen die besproken worden, zoals tienerzwangerschap, problemen zijn die ook hij in de gemeenschap ziet gebeuren.¹⁰¹ De jongens beseffen hierdoor het nut van het uitspreken van deze problemen en het zoeken naar oplossingen.

Er blijkt wel een factor te zijn die jongens demotiveert om deel te nemen aan de club. Zowel Youssoufa als Ebrima vertellen dat ze eerst dachten dat het een meisjesclub was.¹⁰² Zoals Sainabou echter vertelt is de club er voor zowel meisjes als jongens. Sainabou wil graag

⁹⁸ Interview met Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015

⁹⁹ Interview Yassin Fatty, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015

¹⁰⁰ Interview Youssoufa Conateh, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015

¹⁰¹ Ebrima tijdens Tuseme-bijeenkomst St. Franciscus Upper Basic School op 26-02-2015

¹⁰² Interview Youssoufa Conateh, St. Franciscus Upper Basic School op 05-03-2015 en Ebrima tijdens Tuseme-bijeenkomst St. Franciscus Upper Basic School op 26-02-2015

dat jongens er bij betrokken zijn omdat jongens vaak onderdeel zijn van de oorzaak van problemen voor meisjes, zoals bijvoorbeeld bij tienerzwangerschap. Ze wil dat ook jongens af weten van de problematiek voor meisjes en dat ze in kunnen voelen wat meisjes ervaren.¹⁰³ Zoals *miss* Njie echter vertelt, ontmoedigen jongens elkaar om lid te worden door te stellen dat het een meisjesclub is.¹⁰⁴ Bakary vertelt:

“They (jongens die hem probeerden te ontmoedigen) said this club is for girls, not for boys. I told them it is not for girls. Now they (de Tuseme-leden) say it is for boys and girls, because they are having different kind of difficulties there.”¹⁰⁵

Bakary verwijst met *‘different kind of difficulties’*, naar problemen die in de Tuseme-club behandeld worden, die niet alleen voor meisjes gelden. Zo hebben ze in de Tuseme-club bijvoorbeeld drama’s gespeeld over vals spelen bij examens, over roken, over het schoonhouden van de omgeving en over het luisteren naar leraren. De Tuseme-club behandelt dus niet alleen maar problemen die meisjes aan gaan.¹⁰⁶ Bakary laat zich dan ook niet ontmoedigen deel te nemen aan de club.

5.4 Ervaringen Tuseme-model

In de Tuseme-clubs leren de leerlingen verschillende zaken die hun mate van *empowerment* kunnen vergroten. Leerlingen van de verschillende Tuseme-clubs stellen allereerst dat ze meer zelfvertrouwen hebben gekregen en nu durven in het openbaar te spreken.¹⁰⁷ Zoals Ibrahim en Alkire (2007) aangeven is zelfvertrouwen een belangrijk aspect van *empowerment*.

Sainabou vertelt: *“So it is good, with Tuseme I was able to speak in the classes. Even in the school, where I even did not know anyone. Yes, I get used to it, so now I’m not even scared to speak out.”¹⁰⁸* Uit deze quote blijkt dat Tuseme haar heeft geholpen om in het openbaar te durven spreken. Voorafgaand aan deze passage vertelt ze hoe bang en verlegen

¹⁰³ Interview Sainabou Seckan, St. Martin Upper Basic School op 24-02-2015

¹⁰⁴ Informeel gesprek met Tida Njie tijdens Tuseme-bijeenkomst St. Martin Upper Basic School op 12-02-2014

¹⁰⁵ Interview Bakary Osil, St. Martin Upper Basic School op 28-02-2015

¹⁰⁶ Participerende observatie gedurende het veldwerk

¹⁰⁷ Tuseme-leden tijdens focusgroepinterviews op St. Martin Upper Basic School, St. Franciscus Upper Basic School en St. Marie Technical Junior and Senior Secondary School

¹⁰⁸ Interview Sainabou Seckan, St. Martin Upper Basic School op 24-02-2015

ze was toen ze voor het eerst voor de school moest spreken. Inmiddels is ze hier helemaal niet meer bang voor. Op de Tuseme-bijeenkomsten die Sainabou meestal leidt, geeft ze dan ook een zelfverzekerde indruk.¹⁰⁹

Naast deze vooruitgang op gebied van zelfvertrouwen en spreken in het openbaar, leren de leerlingen veel over problemen in de samenleving. In de Tuseme-clubs blijkt het eerste type gendergerelateerde problemen, zoals beschreven in paragraaf 5.2, echter beperkt aan bod te komen. Er wordt in de Tuseme-clubs bijvoorbeeld niet expliciet ingegaan op de rolverdeling in het huishouden en ook niet expliciet op machtsverhoudingen in de samenleving.¹¹⁰ Het lijkt er op dat de problemen die meisjes op dit gebied ervaren veelal onderdeel zijn van de onbewuste genderrollen, ook wel *performativity* genoemd. Deze genderrollen lijken onderdeel te zijn van de gedragingen die als ‘normaal’ worden beschouwd (Nagel 1994). Tuseme lijkt de meisjes geen handvatten te bieden om deze problematiek aan te pakken. Zo vertelt Majula bijvoorbeeld over de ongelijke verdeling van huishoudelijke taken tussen jongens en meisjes bij haar thuis. Dit is opvallend, omdat Majula de dochter is van een van de Tuseme-coördinatoren, namelijk *mister* Badjie. Ondanks dat *mister* Badjie erg gedreven is genderongelijkheid te veranderen, lijken bepaalde ongelijkheden zo sterk in het systeem te zitten, dat hier weinig bewustzijn over is.

Waar in de Tuseme-clubs wel veel over gesproken wordt, zijn de problemen van type twee, zoals beschreven in paragraaf 5.2. Leerlingen vertellen dat ze drama's hebben gespeeld waarin bijvoorbeeld tienerzwangerschap, jong trouwen of seksuele intimidatie een rol speelden. Leerlingen leren hiermee ook het belang van het praten over problemen en samen nadenken over oplossingen, zodat een probleem niet uit de hand loopt. Over het drama waarin een docent een leerling probeerde te daten, vertelt Majula bijvoorbeeld dat dit helpt om de docent te laten beseffen dat het fout is wat hij doet.¹¹¹ Ida denkt ook dat het spelen van dit drama geholpen heeft, omdat het meisje dat dit probleem naar voren bracht, niet opnieuw over de docent geklaagd heeft.¹¹² Of dit ook daadwerkelijk betekent dat de intimidatie gestopt is, is echter niet zeker.

Dat Tuseme de ruimte biedt om over dit soort problemen te praten wordt als erg positief gezien. Leerlingen geven ook aan dat ze er daadwerkelijk van leren. Een leerling van

¹⁰⁹ Participerende observatie gedurende het veldwerk tijdens Tuseme-bijeenkomsten op St. Martin Upper Basic School

¹¹⁰ Participerende observatie gedurende het veldwerk

¹¹¹ Interview Majula Badjie, St. Martin Upper Basic School op 10-03-2015

¹¹² Focusgroepinterview met Fawegam en 6 tuseme-leden van St. Martin Upper Basic School, Kantoor Fawegam op 01-04-2015

St. Marie heeft bijvoorbeeld geleerd om seksuele intimidatie van jongens te stoppen door niet passief te zijn als dit haar gebeurt, maar juist te zeggen dat ze het niet leuk vindt.¹¹³ De Tuseme-club heeft haar dan ook bewust gemaakt van haar *agency*. Ze weet nu dat ze zelf kan handelen om te proberen een eind te maken aan seksuele intimidatie.

Tuseme-leden praten daarnaast ook met veel trots over de problemen die zij hebben helpen oplossen. Fatou en Bakary noemen een voorbeeld van vorig schooljaar, waarbij de Tuseme-club van St. Martin geholpen heeft te voorkomen dat een meisje uitgehuwelijkt werd en van school werd afgehaald. Het meisje was vijftien jaar, kwam uit een arme familie en moest van haar moeder trouwen. De aanstaande man had al veel in de familie geïnvesteerd. De man wilde het meisje van school af halen. De Tuseme-club heeft met haar gesproken en haar aangemoedigd voor zichzelf op te komen. Toen dit nog niet het gewenste effect had, hebben ze de aanstaande man gesproken. Hij wilde het meisje van school af halen, omdat hij anders bang was om haar te verliezen en al zijn investeringen kwijt te zijn. De Tuseme-club heeft de man weten over te halen het meisje naar school te laten gaan. Ze is nu werkzaam bij de politie. *Mister* Badjie, de coördinator van destijds, heeft nog contact gehad met de familie en zij waren achteraf erg blij dat hij haar naar school had laten gaan, omdat ze nu ook voor een inkomen voor de familie zorgde.¹¹⁴ Uit de manier waarop leerlingen over dit soort casussen vertellen, blijkt veel trots en enthousiasme over de belangrijke rol die ze als Tuseme-club hebben kunnen vervullen.

Leerlingen zijn daarnaast ook enthousiast over het middel waarmee ze bewustwording willen creëren over problemen, namelijk drama, zang, dans, speeches en gedichten. Hiermee kunnen Tuseme-leden echt een boodschap overbrengen en op deze manier leren ook andere leerlingen op de school er wat van. Het onderwijzen van elkaar door middel van drama, zang, dans, speeches en gedichten kan gezien worden als een vorm van *peer-education*: mensen van dezelfde sociale groep of sociale status onderwijzen elkaar (Parkin en McKeganey 2000). De volgende situatie beschrijft een speech van Fatima die hiervoor illustratief is:

Het is maandagmiddag, de leerlingen van de middagshift van St. Martin staan klaar onder de bomen, met het gezicht gericht naar het podium van de school. Alle meisjes

¹¹³ Focusgroep St. Marie Technical Junior and Senior Secondary School op 23-03-2015

¹¹⁴ Fatou Keita tijdens bijeenkomst Tuseme-club St. Martin Upper Basic School op 09-02-2015 en Bakary Osil tijdens interview, St. Martin Upper Basic School op 28-02-2015

staan opgesteld aan de linkerkant en alle jongens aan de rechterkant. Een docent loopt het podium op en start zijn rede over hard studeren voor de examens. Wanneer hij klaar is mogen Fatou en Fatima van de Tuseme-club het podium betreden. Fatima legt eerst uit dat ze een lid is van de Tuseme-club, waarna ze met een luide stem haar speech vervolgt:

*The regretful student, do you want to be like me?
I never respect my teachers,
I dodge classes and tests,
And I had people who gave me wrong advice
Do you want to be like me?
I preferred holidays than working days,
Programs than sessions,
Weekends than weekdays,
And school break than class work
Do you want to be like me?
I was more famous than my schoolmates,
I was happier than my friends
And I change boyfriends like I change clothes
Where is my fame?
Where is my happiness?
Where are my friends?
Where are my boyfriends?
None of them love me because I failed exams
Oooh! Had I know, I will be serious with my education.*

De leerlingen reageren enthousiast joelend en de docent vraagt Fatima uit tevredenheid over de boodschap van deze speech zelfs het direct nog eens te herhalen.¹¹⁵

¹¹⁵ Vignet over de speech van Fatima op de *assembly ground* van St. Martin Upper Basic School op 16-03-2015

Tuseme-leden vertellen na afloop dat ze hier van geleerd hebben dat ze discipline moeten tonen, hun docent en het onderwijs moeten respecteren en hard moeten studeren.¹¹⁶ Informatie gegeven door gelijkgestemden lijkt dan ook een goed middel voor kennisoverdracht.

Zoals Fatou echter vertelt is een van haar verwachtingen met betrekking tot de club niet uitgekomen: *“I also expected for me to be able, at least, to solve a problem, or to witness a problem. But I didn’t witness any problem.”*¹¹⁷ Ze vertelt dat ze geënthousiasmeerd werd voor de club naar aanleiding van verhalen over problemen die de Tuseme-club had helpen oplossen, maar dat ze deze problemen zelf niet tegen is gekomen sinds zij zelf lid is. Als mogelijke verklaring hiervoor stelt zij dat ze denkt dat leerlingen zich niet durven uit te spreken.¹¹⁸ Dit is een opvallend aangezien het juist een doel is van Tuseme om leerlingen te leren hun problemen uit te spreken.

Binnen de Tuseme-club waar dit meisje lid van is, zijn meer klachten te horen. De leden vertellen dat sinds het vertrek van *mister* Badjie het ledenaantal terug is gelopen en ze moeite hebben nieuwe leden in de club te krijgen. Sainabou en Fatou leggen uit dat dit komt doordat leden na vertrek van *mister* Badjie dachten dat de club niet meer bestond. Hun nieuwe coördinator *miss* Tida Njie, is volgens de leerlingen niet actief genoeg.¹¹⁹ De leerlingen ervaren van deze docent niet de steun, het vertrouwen en de aanmoediging, die volgens Jennings et al. (2006) zo belangrijk zijn voor *empowerment*. Daarnaast lijkt de Tuseme-club voor deze leerlingen niet meer de veilige sociale omgeving te zijn, die het voor een optimaal proces van *empowerment* zou moeten zijn. Dit blijkt uit het feit dat Fatou vertelt dat ze denkt dat leerlingen zich niet durven uit te spreken. Bakary vertelt zelfs dat hij de club momenteel niet genoeg vertrouwt om zijn problemen mee te delen. Hij is bang dat Tuseme-leden het door zullen vertellen aan anderen in de school.¹²⁰

Al met al blijkt dat Tuseme bijdraagt aan de *empowerment* van de deelnemers. Zo verkrijgen zij zelfvertrouwen en worden ze zich bewust van hun *agency*. Daarnaast leren ze over problematiek in hun samenleving. Ze leren voornamelijk over problematiek waar een deel van de meisjes mee te maken krijgt en minder over alledaagse problematiek die voor

¹¹⁶ Focusgroepinterview St. Martin Upper Basic School op 18-03-2015

¹¹⁷ Interview Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015

¹¹⁸ Interview Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015

¹¹⁹ participerende observatie gedurende het veldwerk

¹²⁰ Interview Fatou Keita, St. Martin Upper Basic School op 19-03-2015 en Interview Bakary Osil, St. Martin Upper Basic School op 28-02-2015

alle meisjes geldt. Dit zou mogelijk van invloed kunnen zijn op de mate waarin *empowerment* bewerkstelligd wordt. Daarnaast is het functioneren van de club een belangrijke factor in de mate waarin *empowerment* bewerkstelligd kan worden.

6. Conclusie

We zitten in het lokaal waar de Tuseme-club van St. Martin bijeenkomt. De eerste Tuseme-bijeenkomst die we voor ons bachelor onderzoek hebben bijgewoond, is zojuist afgelopen. Met de Tuseme-leden praten wij wat na en leren elkaar beter kennen. Terwijl we zitten te kletsen, rond Isatou de werkzaamheden aan haar zelfgenaaide tas af. Geïnteresseerd bekijken wij wat ze in elkaar heeft gezet. Lisette vraagt of alle leerlingen nailessen volgen. Waarop Bakary antwoordt: 'it's a girlsjob'.

Tijdens ons onderzoek hebben wij met verschillende vormen van genderongelijkheid in Gambia kennis gemaakt. Binnen de Tuseme-club, waar de leden juist wordt geleerd gendersensitief te zijn, hebben de leerlingen zelf niet altijd in de gaten welke aspecten van gender in hun samenleving aanwezig zijn. Een opmerking zoals door Bakary gemaakt werd in bovenstaande situatie, toont dan ook aan dat genderrollen onbewust diepgeworteld in de samenleving zitten. Het is gebleken dat de organisatie en de deelnemers veelal dezelfde gendergerelateerde problemen naar voren brachten. Er waren geen grote verschillen.

Een van de gendergerelateerde problemen die een rol speelt bij de deelnemers aan Tuseme is *household inequality* (Sen 2001). Zowel volgens de organisatie als de Tuseme-leden hebben meisjes het vaak drukker met huishoudelijke taken dan jongens. Er wordt een sterke scheiding gemaakt tussen de taken die aan jongens worden toegekend en de taken die aan meisjes worden toegekend. Wanneer er vanuit de maatschappij taken worden toegeschreven op basis van sekse, spreken we van genderrollen (Mascia-Lees & Johnson Black 1999: xii). De Tuseme-leden ervaren de ongelijkheid in de verdeling van huishoudelijke taken als oneerlijk en noemen voorbeelden uit hun dagelijks leven. Zij geven daarbij aan dat huishoudelijke taken er voor zorgen dat ze minder tijd hebben voor hun studie. Dit wordt ook door de medewerkers van de organisatie ingezien. Daarnaast zien de medewerkers van FAWEGAM dat er op school onderscheid wordt gemaakt tussen taken voor meisjes, zoals vegen, en taken voor jongens, zoals tillen.

Een ander probleem is dat meisjes soms geen gelijke toegang hebben tot hoger onderwijs. De eerste 9 *grades* kunnen door meisjes gevolgd worden doordat de overheid dit subsidieert. Na *grade 9* stoppen sommige meisjes met hun onderwijs, omdat ouders er de

voorkeur aan geven om te investeren in onderwijs voor jongens. Hierdoor is er sprake van *special opportunity inequality* (Sen 2001). Het stoppen met onderwijs leidt tevens tot *professional inequality* (Sen 2001), omdat de kansen op een baan ook kleiner zijn wanneer een meisje geen hoger onderwijs heeft gevolgd. Dit probleem wordt vergroot doordat meisjes ook niet kiezen voor de STEM-vakken, terwijl het juist deze vakken zijn die volgens FAWEGAM een beter arbeidsperspectief opleveren. Van de leerlingen hebben we daarnaast vernomen dat vrouwen soms worden gedwongen te stoppen met werken. Dit erkennen de leerlingen als problematisch, vanwege de afhankelijkheid die dit oplevert.

De bestaande genderproblematiek hangt samen met de machtsrelaties in de samenleving. Vrouwen zijn veelal afhankelijk van wat de man beslist. Tuseme-leerlingen geven aan te ervaren dat mannen vaak meer te zeggen hebben dan vrouwen. Naar vrouwen wordt vaak niet geluisterd en daardoor houden ze zich vaak stil. De *culture of silence* hangt samen met deze machtsrelaties. Volgens tradities is het taboe om te spreken over seks en/of seksuele mishandeling. Na een seksuele traumatische ervaring zal een vrouw in zo'n samenleving zwijgen over wat haar is overkomen, omdat ze verwacht dat praten zal leiden tot publieke afkeuring, afwijzing of sociale uitsluiting (Tankink 2009: 73-75).

De machtsrelatie tussen docenten en leerlingen wordt door sommige docenten misbruikt. De docent probeert leerlingen dan over te halen om met hem te 'daten'. Enkele Tuseme-leden hebben hier zelf ook ervaring mee. Een ander probleem zijn tienerzwangerschappen. Dit is een veelgehoord probleem dat in de Tuseme-clubs naar voren wordt gebracht. Een ander probleem is dat meisjes soms op jonge leeftijd gedwongen worden te trouwen. Veelal heeft dit probleem met armoede te maken. De familie is te arm om de kosten voor het meisje te dragen en huwelijkt haar daarom uit. Dit gold bijvoorbeeld voor Tuseme-lid Yassin en dit kwam ook naar voren in een van de casussen die de Tuseme-club van St. Martin heeft helpen op te lossen. Vaak leiden armoede en jong trouwen tot schooluitval. De leerling wordt dan een drop-out. Wanneer een meisje drop-out wordt vanwege zwangerschap, kan ze tegenwoordig haar school op een later moment oppakken, terwijl dit voorheen niet mogelijk was. Leerlingen kunnen ook drop-out worden doordat de familie simpelweg het geld niet heeft om het schoolgeld te betalen. Om deze reden vallen er zowel meisjes als jongens uit.

6.1 Werkwijze en invloed Tuseme

De werkwijze van Tuseme past binnen de theorie over Community Theatre (Boehm en Boehm 2003-284) en Peer education (Parkin en McKeganey 2000). Tijdens de veldwerkperiode hebben we weliswaar maar een keer gezien dat er een toneelstuk daadwerkelijk werd opgevoerd voor de hele school, maar verschillende clubs hebben ons wel toneelstukjes laten zien die ze nog kenden van eerder. De onderwerpen van de toneelstukken liepen uiteen: tienerzwangerschap, daten met de docent, examenvrees, verlegenheid en roken zijn voorbeelden van onderwerpen van toneelstukken door Tuseme-clubs opgevoerd. Door het opvoeren van toneelstukken geven de leden van Tuseme voorlichting aan hun medeleerlingen. De leerlingen zijn zelf actief bij het maken van de drama's en zij zijn vaak ook degenen die met het onderwerp komen. Vervolgens worden de problemen bediscussieerd en de oplossing uitgebeeld in het drama.

Hoewel de relatie niet een op een kan worden aangetoond, stellen zowel de leden als de organisatie dat deze drama's invloed hebben op de problematiek en op het verkrijgen van *empowerment*. Ida van Tuseme-club St. Martin denkt dat het toneelstuk over het daten met de docent in ieder geval heeft geholpen voor het meisje in kwestie, omdat zij niet meer over de docent had geklaagd. *Madame Drammeh*, *principal* van St. Martin, denkt dat Tuseme er sterk heeft aan bijgedragen dat er nauwelijks nog tienerzwangerschappen op haar school voorkomen.

Volgens de theorie over *community theatre* en *peer education* is het goed mogelijk dat drama's kunnen werken omdat de deelnemers hun eigen oplossing voor hun problemen bedenken en dit passend maken voor een toneelstuk. Door vervolgens het toneelstuk uit te spelen voor de gemeenschap, leert het publiek hier ook iets van (Boehm en Boehm 2003: 284-285). Deze groep toehoorders zijn de *peers* van de Tuseme acteurs en dat voorspoedigt de educatie, omdat voor toehoorders de informatie een stuk interessanter lijkt wanneer dit door gelijkgestemden wordt verteld (Parkin en McKeganey 2000).

Niet alleen voerde de club toneelstukjes op, ook hebben we leerlingen speeches horen geven zoals de speech van Fatima uitgeschreven in paragraaf 5.4. Behalve dat andere leerlingen aangeven dat ze iets geleerd hebben van de tekst van Fatima, laat Fatima hier ook zelfvertrouwen zien. Een resultaat dat meerdere keren wordt gekoppeld aan Tuseme. Allereerst door begeleiders zelf die de ontwikkelingen waarnemen. Alisha Contah beschrijft dat ze al resultaat ziet ten tijde van de vijfdaagse training, *mister* Badjie beschrijft dat hij

verschil ziet bij zijn leerlingen die meer bereid zijn om op toneel te staan dan een halfjaar eerder en *madame* Drammeh denkt dat de leerlingen leiderschapsvaardigheden opdoen doordat Tuseme-leden vaker *counselor* of *headgirl* worden.

De leerlingen zelf verklaren dat hun zelfvertrouwen is toegenomen en dat ze nu in het openbaar durven te spreken. Leerlingen van buiten Tuseme zien dat de Tuseme-leden met zelfvertrouwen spreken en nieuwe leden worden hierdoor gemotiveerd om ook zelf lid te worden. Zelfvertrouwen is misschien wel een basisvoorwaarde voor *empowerment*, omdat het er voor zorgt dat de persoon zijn of haar horizon durft te verbreden en uitsluiting durft te doorbreken (Ibrahim en Alkire 2007: 13-15).

Een tweede aspect van *empowerment* is de capaciteit om te handelen, de *agency*. Leerlingen laten op verschillende wijze en momenten zien dat ze meer bewust zijn van hun *agency*. Bijvoorbeeld de leerling van St. Marie die nu zelf verdedigend optreedt wanneer een jongen haar seksueel intimideert en Sainabou die duidelijk maakt dat alleen zij verantwoordelijk is voor het behalen van haar examens en dus nee kan zeggen tegen de docent wanneer hij haar seksueel benadert. Leerlingen zien zelf dat Tuseme hun zelfvertrouwen vergroot en leren dat ze zelf verantwoordelijk zijn om hun problemen uit te spreken wanneer ze dit opgelost willen hebben. Dit toont dat zelfvertrouwen en *agency* binnen de Tuseme-club gefaciliteerd worden.

Een basisvoorwaarde van *empowerment* is wel dat de leerlingen zich wanen in een veilige omgeving waarin ze zich kunnen uiten en hun mening kunnen laten horen (Jennings et. Al 2006). In de volgende paragraaf is te lezen dat dit door de Tuseme-club niet altijd geboden wordt.

6.2 Wat biedt Tuseme wel en niet

Zoals genoemd leren de Tuseme-leden verschillende dingen binnen Tuseme, zoals leiderschapsvaardigheden, het hebben van zelfvertrouwen en durven spreken in het openbaar. De Tuseme-club helpt hen bewust te worden van hun *agency* en probeert zo *empowerment* te bewerkstelligen. Daarnaast leren de leerlingen lessen uit de drama's die gespeeld worden zoals drama's over tienerzwangerschap en jong trouwen.

In paragraaf 5.2 hebben we de gendergerelateerde problematiek opgesplitst in twee typen. Het eerste type is de alledaagse gendergerelateerde problematiek waar vrijwel alle

leden in hun dagelijks leven mee te maken hebben en het tweede type is de buitengewone gendergerelateerde problematiek, waar niet elk lid mee te maken heeft of krijgt.

Gedurende ons veldwerk hebben wij ondervonden dat in de Tuseme-clubs vooral problemen van het tweede type worden besproken. Dit zijn dus problemen waar niet elk lid mee te maken heeft of krijgt. Het gaat hierbij om problemen zoals seksuele intimidatie, seksueel misbruik, tienerzwangerschappen en jong trouwen. De leerlingen worden van deze problemen bewust gemaakt en er worden manieren voorgedragen hoe hiermee kan worden omgegaan.

De problemen van het eerste type zijn vooral gerelateerd aan verdeling in het huishouden (Sen 2001: 35-36) en machtsverhoudingen in de samenleving. Dit zijn vaak diepgewortelde problemen, waar veel mensen zich niet zo sterk bewust van zijn als van de problemen van het tweede type. Dit komt omdat de problemen van het eerste type grotendeels onderdeel zijn van de genderrollen die als 'normaal' worden gezien, ook wel *performativity* genoemd (Nagel 1994). Deze problemen zitten sterk verankerd in de Gambiaanse samenleving, waardoor het doorbreken hiervan moeilijk is.

Dit betekent niet dat onze informanten niet op de hoogte zijn van problemen van het eerste type, zoals ongelijke verdeling van huishoudelijke taken en scheve machtsverhoudingen. Leerlingen geven zelf aan de ongelijke verdeling van huishoudelijke taken als oneerlijk te ervaren en zijn zich er ook van bewust dat vrouwen ten opzichte van mannen weinig te zeggen hebben. Ook beseffen zij dat als gevolg van huishoudelijke taken de tijd die aan studie kan worden besteed wordt beperkt. Echter blijkt dat problemen van type één soms zo in het systeem zitten, dat ze niet overal worden opgemerkt. Zoals bijvoorbeeld in het begin van deze conclusie, waarin Bakary zegt dat naaien een meisjesding is. Dit denken in jongens- en meisjestaken lijkt onbewust te gebeuren en is onderdeel van de genderrollen (Mascia-Lees & Johnson Black 1999: xii). Vanuit de organisatie wordt wel gezegd dat ze willen dat er niet gedacht wordt in 'meisjestaken' of 'jongenstaken' op school. Over hoe hier thuis mee omgegaan zou moeten worden doet de organisatie verder weinig uitspraken.

Dat veel problemen van het eerste type onderdeel zijn van dat wat als 'normaal' wordt gezien, blijkt ook uit de volgende twee voorbeelden. Zo vertelt Cadi Baldeh dat ze er zelf vroeger ook mee te maken had dat ze overdag geen tijd had voor haar schoolwerk door huishoudelijke taken en onrust thuis. Ze stond dan 's nachts op om te leren en stelt dat ze dit

als prettig heeft ervaren. Hieruit blijkt dat ze dit niet als een probleem ziet. Majula, de dochter van Tuseme-coördinator *mister* Badjie, vertelt over de ongelijke verdeling van huishoudelijke taken tussen de meisjes en jongens in haar familie. Hoewel *mister* Badjie zich als docent sterk maakt voor het statement: “*what a man can do, a woman can do*”, is het de vraag of hij ook thuis gender-sensitief is. Hieruit blijkt dat genderproblematiek soms diepgeworteld in de samenleving is, waardoor het voor de informanten moeilijk zichtbaar lijkt te zijn. Dit in tegenstelling tot problemen van het tweede type, die veelal directer waar te nemen zijn, bijvoorbeeld wanneer een jong meisje zwanger wordt, of een meisje de school verlaat omdat ze uitgehuwelijkt wordt.

Zoals genoemd richten de Tuseme-clubs zich voornamelijk op de problemen van het tweede type. Een mogelijke reden waarom dit gebeurt, is dat men van de andere problemen minder bewust is. Een tweede mogelijke reden wordt gegeven door Cadi Baldeh. Zij stelt dat kinderen in Gambia geen nee mogen zeggen tegen hun ouders en dat het kan leiden tot lichamelijke straffen wanneer zij dit wel doen. Wegens de mogelijkheid dat leerlingen gestraft zullen worden, vindt Cadi het niet de taak van de Tuseme-club om thuis een gelijkwaardige situatie voor meisjes te creëren. Ze laat dit liever via de *motherclubs* en via voorlichting van de gemeenschap verlopen.

Onder de leden van de Tuseme-club is er ontevredenheid over het functioneren van de club. Bijvoorbeeld Fatou die stelt dat ze helemaal geen problemen meer hebben opgelost sinds zij lid is geworden. Wanneer dit komt doordat leerlingen te verlegen zijn om hun problemen uit te spreken, zoals Fatou denkt, dan lijkt het erop dat leerlingen niet de veilige sociale omgeving ervaren die volgens Jennings e.a. (2006) nodig is voor *empowerment*. Hiermee hangt ook samen dat leerlingen op St. Martin ontevreden zijn over het functioneren van hun coördinator, *miss* Tida Njie. Leerlingen ervaren niet voldoende ondersteuning, vertrouwen en aanmoediging van haar. Dit heeft er mogelijk mee te maken dat *miss* Njie niet getraind is om coördinator van Tuseme te zijn. Daarnaast komt er ontevredenheid voort uit de manier waarop Fawegam met de Tuseme-clubs omgaat. Volgens *mister* Badjie zet Fawegam de clubs alleen op, maar wordt er niet gemonitord. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat Cadi Baldeh niet op de hoogte was van het teruglopende aantal leden op St. Martin en de ontevredenheid van leerlingen hierover.

6.2 Algehele conclusie en aanbevelingen

De Tuseme-leden en de organisatie achter Tuseme hebben verschillende vormen van genderongelijkheid in Gambia naar voren gebracht. Dit zijn zeer uiteenlopende problemen, zoals *household inequality*, scheve machtsverhoudingen, *special opportunity inequality*, *professional inequality*, seksueel misbruik en het taboe hieromheen, tienerzwangerschappen en huwelijken op jonge leeftijd.

Via de methodes van *community theatre* en *peer-education* brengt Tuseme gendergerelateerde problematiek onder de aandacht onder Tuseme-leden en andere leerlingen van de school. De Tuseme-leden leren zelf zowel volgens de organisatie als volgens leerlingen meer zelfvertrouwen te krijgen en ze worden zich bewust gemaakt van hun agency. Op deze manier draagt de Tuseme-club bij aan de *empowerment* van meisjes.

Echter is gebleken dat de Tuseme-club voornamelijk problemen van type twee behandelt en weinig ingaat op diepgewortelde problemen die in type één naar voren komen. Het is de vraag of het verkrijgen van zelfvertrouwen, leiderschapsvaardigheden en het opdoen van kennis over voornamelijk problemen van het tweede type voldoende basis is om op een optimale manier tot *empowerment* te komen. Enerzijds kan datgene wat de Tuseme-leden leren wellicht ook de diepgewortelde problematiek beïnvloeden, omdat meisjes bijvoorbeeld mondiger worden en daardoor machtsverhoudingen ter discussie weten te stellen. Anderzijds is het ook misschien wel nodig om juist de diepgewortelde problematiek onder de aandacht te brengen om de *empowerment* van meisjes optimaal te laten verlopen. Echter is het de vraag of dit mogelijk is aangezien ook binnen de organisatie niet altijd een bewustzijn is over deze diepgewortelde problemen. Denk hierbij aan Cadi die 's nachts leren geen probleem vindt en *mister* Badije die thuis niet altijd gender-sensitief lijkt te zijn.

Het is niet eenduidig te stellen of het noodzakelijk is deze diepgewortelde problemen aan te pakken om *empowerment* optimaal te laten verlopen. Dit is namelijk erg contextafhankelijk. Wat in ieder geval duidelijk wordt uit dit onderzoek, is dat de Tuseme-club daadwerkelijk een bijdrage levert aan *empowerment*, zoals bijvoorbeeld door een toename van het zelfvertrouwen. In welke mate dit het geval is, is echter moeilijk te zeggen. Of FAWEGAM met de huidige werkwijze van Tuseme, en het bespreken van voornamelijk problemen van type twee gebruik maakt van de meest optimale manier om tot

empowerment te komen, is niet te zeggen. Het zou nuttig zijn als er meer onderzoek gedaan wordt naar de manieren waarop *empowerment* het beste bewerkstelligd kan worden.

Wij denken daarnaast dat het aan te bevelen is dat FAWEGAM meer aandacht heeft voor de clubs bij en na het opzetten hiervan. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het monitoren en om het trainen van coördinatoren. Doordat dit momenteel niet gebeurt ontstaan er klachten en wordt het functioneren van de Tuseme-clubs beïnvloed. Om de impact van de Tuseme-clubs te verbeteren en de mate waarin het bijdraagt aan *empowerment* toe te doen nemen, zou FAWEGAM er goed aan doen hierop aanpassingen te brengen.

Bronnen

African Development Bank Group

2011 The Gambia: Country Gender Profile. Quality Assurance and Results Department, Gender and Social Development Monitoring Division

Beall, Jo, Owen Crankshaw en Susan Parnell

2002 Uniting a divided city: governance and social exclusion in Johannesburg. London: Earthscan

Beeman, W. O.

1993 The Anthropology of Theater and Spectacle. Annual Review of Anthropology 22: 369-393

Boehm, A. en Boehm E.

2013 Community Theatre as a Means of Empowerment in Social Work: A case Study of Women's Community Theatre. Journal of Social Work 3(3): 283-300

Boeije, Hennie

2010 Analysis in Qualitative Research. London: SAGE publications

Cahill, H.

2010 Teaching for Community Empowerment through Drama. Melbourne Studies in Education 43(2): 12-25

Chant, Sylvia en Gareth A. Jones

2005 Youth, Gender and Livelihoods in West Africa: perspectives from Ghana and The Gambia. Children's Geographies 3 (2): 185-199

Chant, Sylvia en Isatou Touray

2012 Gender in The Gambia in retrospect and prospect. Gamcotrap Working paper nr. 1. Kanifing, the Gambia: Gamcotrap.

Charrad, M. M.

2010 Women's agency across cultures: Conceptualizing strengths and boundaries. Women's Studies International forum 33: 517-522

Clark, J.

2011 Acting up and speaking out: Using Theatre of the Oppressed and collective memory work as alternative research methods and empowerment tools with girls. Agenda: Empowering women of gender equity 23(79): 49-64

Cornwall, A. en Edwards, J.

2010 Introduction: Negotiating Empowerment. IDS Bulletin 41(2): 1-9

DeWalt, Kathleen M. en Billie R. DeWalt

2011 Participant Observation: A guide for fieldworkers. Lanham, Maryland: AltaMira Press

Dorius, S. F. en Firebaugh, G.

2010 Trends in Global Gender Inequality. Social Forces 88 (5): 1941-1968.

Escobar, A.

1997 Anthropology and Development. Oxford: Blackwell Publishers

FAWE

2009 Forum for African Women Educationalists. www.fawe.org, geraadpleegd op 3 december, 2014

2009 Tuseme Youth Empowerment. Forum for African Women Educationalists, www.fawe.org/activities/interventions/tuseme/index.php, geraadpleegd op 8 januari, 2015

Hough, Carolyn A

2008 Re/producing mothers: Structure and Agency in Gambian Kanyaleng Performance. *Ethnology* 47 (4): 257-269

Ibrahim, Solava en Sabina Alkire

2007 Agency & Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators. Oxford Poverty and Human Development Initiative Working Paper Series

Jacobs, Sue-Ellen en Christine Roberts

1989 Sex, Sexuality, Gender, and Gender Variance. *In Gender and Anthropology: Critical Reviews for Research and Teaching*. Morgen, Sandra. Pp: 438 Washington: American Anthropological Association

Jayachandran, S.

2014 The Roots of Gender Inequality in Developing Countries. Submitted, Annual Review of Economics 7

Jennings, Louise B, Deborah M. Parra-Medina, Anne K. Hilfinger Messias en Kerry McLoughlin

2006 Toward a critical social theory of youth empowerment. *Journal of community practice* 14 (1-2): 31-55

Kinias, Z. en Kim, H. S.

2011 Culture and gender inequality: Psychological consequences of perceiving gender inequality. *Group Processes & Intergroup Relations* 15(1): 89-103

Koss, Mary P.

2000 Blame, shame, and community: Justice responses to violence against women. *American Psychologist*, Vol 55(11), Nov 2000, 1332-1343

Kottak, C. P.

2011 *Cultural Anthropology: Appreciating Cultural Diversity*. Fourteenth edition. New York: McGraw Hill

Lazo, Lucita

1995 Some Reflections on the Empowerment of Women. *In Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy*. Medel-Anonuevo. Pp 23-38. Hamburg: Unesco Institute for Education

Leacock,

1983 Interpreting the origins of Gender inequality: Conceptual and historical problems. *Dialectical Anthropology* 7(4): 263-284

Mascia-Lees, F. E. en Johnson Black, N.

1999 *Gender and Anthropology*. Prospect Heights: Waveland Press

Meigs, Anna

1990 Multiple Gender Ideologies and Statuses. *In Beyond the second sex: New Directions in the Anthropology of Gender*. Sanday en Goodenough. P.101-112 Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Medel-Añonuevo, C, ed.

1995 Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy.
Hamburg: Unesco Institute for Education

Mehra, R.

1997 Women, Empowerment and Economic Development. American Academy of
Political and Social Science 554: 136-149

Mohanty, C.

1988 Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. Feminist
Review 30: 61-88.

Moore, H. L.

1994 A Passion for Difference: Essays in Anthropology and Gender. Cambridge: Polity
Press

Morgen, Sandra

1989 Gender and Anthropology: Critical Reviews for Research and Teaching.
Washington: American Anthropological Association

Nagel, J.

1994 Race, Ethnicity and Sexuality. Oxford: Oxford University Press

Nelson, B.

2011 'I made myself': playmaking as a pedagogy of change with urban youth. The
journal of Applied Theatre and Performance 16(2): 157-172

Ongaga, K., & Ombonga, M.

2012 Educating Marginalized Girls: Examining the Concept of Tuseme. African
Journal Of Teacher Education 2 (2)

Ortner, S. B.

1972 Is Female to Male as Nature Is to Culture? *Feminist Studies* 1(2): 5-31

Page, Nanette en Cheryl A. Czuba

1999 Empowerment: What is it? *Journal of Extension* 37 (5)

Parkin, Steve en Neil McKeganey

2000 The Rise and Rise of Peer Education Approaches. *Drugs: education, prevention and policy* 7 (3): 293-310

Potter, Robert B, Tony Binns, Jennifer A. Elliott en David Smith

2008 *Geographies of Development: An introduction to Development Studies*. Essex: Pearson Education Limited

Riddell, Roger C.

2007 *Does Foreign Aid Really Work?* Oxford: Oxford University Press.

Sen, A.

2001 The Many Faces of Gender Inequality. *The New Republic* 225 (12): 35-40

Schechner, R

2013 What is Performance Studies? *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities* V (2): 1-11

Schlegel, Alice

1990 Gender Meanings: General and Specific. *In* *Beyond the second sex: New Directions in the Anthropology of Gender*. Sanday en Goodenough. Pp: 21-42 Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Sheriff, Robin E.

2000 Exposing Silence as cultural Censorship *American Anthropologist*, Vol. 102, No. 1 (Mar., 2000), pp. 114-132

Sosseh, A.

2012 Evaluation of the girls education project of the forum for African women educationalists – The Gambia (FAWEGAM). Unicef, the Gambia.

Stromquist, Nelly P.

1995 The Theoretical and Practical Bases for Empowerment. *In Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy.* Medel-Anonuevo. Pp 13-22. Hamburg: Unesco Institute for Education

Suen, S.

2013 The Education of Women as a Tool in Development: Challenging the African Maxim. *Hydra Interdisciplinary Journal of Social Sciences* 1 (2): 60-76 Swai, Elinami Veraeli

2010 *Beyond Women's Empowerment in Africa: Exploring Dislocation and Agency.* New York, Palgrave Macmillan

Tankin, M

2009 *Over zwijgen gesproken.* Pharos Utrecht.

Touray, Isatou

2006 Sexuality and Women's Sexual Rights in the Gambia. *IDS Bulletin* 37 (5): 77-83

Bijlage 1: Executive Summary

Teenage-pregnancy, early marriage, sexual harassment and sexual abuse, these are some of the problems girls may face in a society like the Gambia. Also in their daily lives, unequal division of household tasks between men and women, unequal access to higher education and a good job, and unequal powerrelations are matters that are existent.

Since the 1970s questions about gender and gender-inequality have increasingly become important in the field of Anthropology. Gender is the meaning a culture or society gives to biological differences between men and women. Certain skills, capabilities and behaviours are ascribed to each sex. These are called genderroles (Mascia-Lees & Johnson Black 1999). When there is an unequal status between men and women in society, we talk about gender-inequality (Kinias en Kim 2011: 90, Mascia-Lees en Johnson Black 1999: XII, Dorius en Firebaugh 2010: 1941, Kottak 2011: 213).

In order to change the existence of gender-inequality, different organisations focus on development and empowerment. Empowerment is a process of taking power and control over your own life. Empowerment can also be seen as the process of becoming aware of your agency, which can be defined as the capacity to act (Charrad 2010:517).

One of the organisations that focus on minimizing the problems girls are facing in society, is the organisation Forum for African Women Educationalists the Gambia (FAWEGAM). To empower girls, the organisation has set up so called Tuseme-clubs on schools in the Gambia. In these Tuseme-clubs the following goals take centre stage:

- * identify and analyse the problems that hinder students academic and social development.*
- * speak out and express their views about the problems they have.*
- * find solutions and take actions to solve the problem that hinders their academic and social development.*¹²¹

¹²¹ Note taken from the blackboard during one of the Tuseme-meetings at St. Martin Upper Basic School 14-02-2015

In Tuseme-club meetings the students will prepare a drama, song, poem or speech, which will eventually be performed on stage for other students on their school.

In this thesis the following question will be answered: In what way does the Tuseme-model contribute to the empowerment of youth in the Gambia, according to Tuseme-members themselves and according to the organisation?

First of all, Tuseme-members and the organisation have identified different problems for girls in the Gambian society. Household inequality (Sen 2001) is one of these problems. The tasks are unequally distributed between boys and girls. Tuseme-members experience this as unfair. A problem emanating from this is that girls often do not have enough time for their studies as a consequence of the workload at home. The organisation states that apart from at home, also in the schools difference is being made between tasks for girls, like sweeping and tasks for boys, like moving heavy things.

Second, there is different access for girls and boys to higher education and a good job. Sometimes parents prefer to invest in the education of boys, because the notion exists that girls will become housewives, so there would be no need for education. The unequal access to higher education is part of what Sen (2001) calls special opportunity-inequality. When girls do not follow higher education, this also leads to professional inequality (Sen 2001). The changes to have a good job will be lower when a girl has not followed higher education. According to FAWEGAM the fact that a lot of girls do not choose the so-called STEM-subjects (Science, Technic, Engineering and Mathematics), also reduced their opportunities to have a good job, because it is especially these subjects that give access to good jobs.

Third, problems relating to unequal power relations are existent. Tuseme-members experience that men normally have more to say than women. Traditionally women often keep quiet, because they feel like no one would listen to them. This is for example problematic when girls get sexually abused. The taboo to talk about sex makes girls to keep quiet, and fear for rejection and social exclusion (Tankink 2009). FAWEGAM would name this as the culture of silence.

Lastly, girls in the Gambian society may face sexual harassment and abuse, teenage pregnancy or early marriage. Some of the Tuseme-members have experienced sexual harassment by their own teacher. This problem has been discussed in the Tuseme-meeting. Also teenage pregnancy, and early marriage are commonly discussed topics in the Tuseme-

clubs. One of the Tuseme-members experienced being forced into early marriage. After her divorce she came back to school to further her education. These kind of problems often cause girls to drop out of school.

In the Tuseme-meetings the above-mentioned problems are discussed. As a means to educate others, a drama-performance or speech will be prepared. Peer-education and community theatre are used in this process. In community theatre an idea or a message will be communicated to the public. The participants are active in the whole process of theatre making (Boehm and Boehm 2003). This is also the case in the Tuseme-clubs, because students discuss problems they face, identify solutions to these problems and make a drama, which they will perform to a public. The public, which are the other students in the school, learns from these dramas. This way of learning is called peer-education. People of the same social group or social status are teaching each other. This way of learning is effective, because information from like-minded others is seen as an interesting source of information (Parkin en McKeganey 2000).

Apart from the lessons the students learn through community theatre and peer-education, the students also develop certain skills and capabilities. Tuseme-members explain that Tuseme has made them to be more self-confident. They also mention that they have learned to speak in public. The coördinators of the Tuseme-clubs also mention self-confidence as an important result from the Tuseme-club. Self-confidence is important for empowerment as it makes people to broaden their horizon and be more daring to counteract social exclusion (Ibrahim en Alkire 2007: 13-15).

The Tuseme-club has also made students more aware of their capacity to act, in other words their agency. One of the Tuseme-members explains that she has learned how to respond to sexual harassment. She now knows she has to tell the boy that she does not like it, in order to make him to stop. She is now aware that she can personally take control over the situation.

The discussions Tuseme-members have and the dramas they perform in the Tuseme-clubs focus on a certain type of problem. We have distinguished two types of problems. The first type of problem is the gender-related problem, which is part of the daily lives of almost all the Tuseme-members. The second is the gender-related problem not every member faces or will face in their future.

The Tuseme-clubs focus mainly on the second type of problem. This is for example sexual harassment, sexual abuse, teenage pregnancy and early marriage. The students become aware of these problems and learn ways to avoid them and solve them. Problems of the first type, on the other hand, are hardly discussed in the Tuseme-clubs. This type of problem is for example unequal division of household tasks and unequal power relations. This type of problem is often deeply rooted in society and therefore hard to 'see'. They are often part of those genderroles that are seen as 'normal', in other words they are part of the performativity (Nagel 1994).

This does not mean that Tuseme-members and the organisation do not realise that gender-related problems of the first type exist. They do give examples, which show that they realise the existence of these problems, but in certain situations they unconsciously are not gender-sensitive. An example is when one of the Tuseme-members calls sewing a 'girlsjob'. Unconsciously he makes a distinction between tasks for girls and tasks for boys. This shows that this way of thinking is part of the 'normal' way of thinking.

Although the Tuseme-club helps the girls to be aware of their agency and help them to be empowered, it could be questioned if it would be necessary to discuss the deeply rooted gender-related problems to effectively empower girls in the Gambia. On the one hand, we could say that girls have developed skills through Tuseme which can help them to also discuss for example unequal power relations. On the other hand it may also be necessary to bring to the attention of the girls the deeply rooted problems to empower the girls most effectively.

Apart from this what can be recommended is that FAWEGAM will actively monitor the Tuseme-clubs. According to some of the Tuseme-coordinators this is not effectively done, which makes the organisation not to know how the clubs are actually functioning. It is also important that Tuseme-coordinators have the required trainings, so that students experience encouragement and support, which is very important for empowerment according to Jennings et al (2006). Students should also experience a safe social environment in which they can give their opinion and feel free to express themselves (Jennings et al. 2006). This turns out not always to be the case in the Tuseme-clubs. Tuseme-members explain that some students feel too shy to share their problems or even do not trust the others enough to share their problems. If the Tuseme-clubs can improve on these aspects, the process of empowerment will more effectively be passed through.