



Somalische jongeren en educatie

Over integratie, participatie en identiteitsontwikkeling

Afstudeerscriptie voor de opleiding:
Culturele en Maatschappelijke Vorming aan de Haagse Hogeschool
Student: Iris van 't Riet
juni 2004

Somalische jongeren en educatie

Over integratie, participatie en identiteitsontwikkeling

Afstudeerscriptie voor de opleiding:

Culturele en Maatschappelijke Vorming aan de Haagse Hogeschool

Student: Iris van 't Riet

juni 2004

“Zonder morele en sociale codes is alles losbandigheid en mistroostige armoede.”

(oud Somalisch gezegde)

Voorwoord

Na mijn tweedejaarsstage bij de Mondriaan Onderwijsgroep en mijn derdejaarsstage bij COS Haaglanden & West-Holland was het duidelijk dat ik mij verder wilde specialiseren in het domein educatie. Educatie zie ik als de basis voor voortgang, voor ontwikkeling. Educatie is mogelijk op verschillende manieren en op verschillende vlakken. Met deze scriptie wil ik blijk geven van hoe een CMV'er professioneel educatief kan handelen.

Bij de totstandkoming van deze scriptie heb ik hulp en ondersteuning gekregen. Hulpvaardige ambtenaren stuurden mij een grote hoeveelheid informatie over de doelgroep van mijn vraagstelling. Truus Kramer vulde ontbrekende bronnen aan. Hans van 't Riet en Merel van 't Riet – Wenting wierpen een kritische blik op het concept, waardoor ik de kans kreeg het geheel zowel inhoudelijk als taalkundig te verbeteren. Mijn dank gaat ook uit naar Erwin Dalk, voor de vormgeving en lay-out van de scriptie. Tenslotte wil ik mijn scriptiebegeleider van de opleiding, Frans Berkers, bedanken voor zijn coachende en betrokken wijze van begeleiding.

Inhoudsopgave

Inleiding	7
1 De leefwereld van Somalische jongeren	9
1.1 Somalië	9
1.2 Somaliërs in Nederland	11
1.3 Opleiding en onderwijs	12
1.4 Arbeid	13
1.5 Qat	14
1.6 Traumatische achtergrond	14
1.7 Cultuurverschillen	15
1.8 Gezinsleven en opvoeding	17
1.9 Ter afsluiting	19
2 Integratie, participatie en identiteitsontwikkeling	20
2.1 Integratie	20
2.2 Factoren van invloed op integratie	22
2.3 Participatie	23
2.4 Identiteit	24
2.5 Competenties voor identiteitsontwikkeling	26
2.6 Ter afsluiting	27
3 Aspecten van educatieve programma's	28
3.1 Krachtige leeromgevingen	28
3.2 Formeel, niet-formeel en informeel leren	29
3.3 Intrinsieke motivatie	30
3.4 Leertheorieën	31
3.5 Leren in de botsing van culturen	33
3.6 Leerstijlen	34
3.7 Coaching op competenties	36
3.8 Didactiek	38
3.9 Ter afsluiting	38

4	Slotbeschouwing: beantwoording van de vraagstelling	39
4.1	Problemen rondom integratie	39
4.2	Scholing en arbeid	41
4.3	Opvoeding, normen en waarden	42
4.4	Toekomst	43
4.5	Methodiek	43
4.5.1	Inhoud	43
4.5.2	Vorm	45
4.5.3	Voorwaarden	46
4.6	Conclusie	47
	Literatuurlijst	49

Inleiding

“De gemeente Den Haag investeert komend jaar 3,1 miljoen euro in integratiebeleid. (...) Met het geld financiert de gemeente een lange reeks projecten, waaronder de inzet van zogeheten buurtpreventieteams en projecten gericht op Antilliaanse en Somalische jongeren, groepen waar relatief vele problemen mee zijn.” (*Spits!* 2004)

Integratie is een veelvoorkomend begrip in de hedendaagse politiek. Maar niet alleen de politiek houdt zich bezig met dit onderwerp, ook de burger heeft er dagelijks mee te maken. Al tientallen jaren komt Nederland in aanraking met nieuwe migrantengroepen binnen de samenleving. Migrantengroepen, waarvan de cultuurverschillen met de autochtone bevolking merkbaar zijn. De vraag die een CMV'er zichzelf stelt, is op welke wijze verschillende groepen mensen kunnen samenleven. Het gaat dan om samenleven, waar iedereen zich prettig bij voelt. Het blijkt geen gemakkelijke vraag.

Zoals onder meer uit het hierboven geciteerde krantenartikel opgemaakt kan worden, spelen er problemen rondom de integratie. Bepaalde groepen lijken veel moeite te hebben met het integreren in de Nederlandse samenleving. Migrantjongeren worden in de media menigmaal als veroorzakers van problemen neergezet.

Deze scriptie werpt een blik op de laatstgenoemde groep in het artikel: de Somalische jongeren. Er wordt onderzocht welke problemen er spelen. Daarnaast wordt bekeken welke mogelijkheden er zijn voor een CMV'er om zich te verstaan met de geschetste maatschappelijke probleemstelling.

Sinds mijn tweedejaarsstage verricht ik werkzaamheden bij een regionaal opleidingscentrum (ROC) in Den Haag. Het ROC waar ik werkzaam ben, de Mondriaan Onderwijsgroep, kent naast een tal van beroepsopleidingen, tevens een aantal afdelingen gericht op educatie. Alhoewel een ROC vaak beschouwd wordt als een instituut waar formeel leren de boventoon voert, is er zeker ruimte voor het niet-formele en informele leren. De CMV'er kan hierbij een belangrijke rol spelen. Bij het beantwoorden van de vraagstelling, zal ik van de context van het ROC uitgaan. In het vierde en laatste hoofdstuk komt dit in de paragraaf 4.5 - methodiek, tot uitdrukking.

In deze scriptie wil ik de volgende vraagstelling beantwoorden:

“Hoe kan ik als CMV'er, werkzaam op een ROC, educatieve programma's inzetten om de integratie van Somalische jongeren in de Nederlandse samenleving te bevorderen?”

Om tot een antwoord te komen op deze vraag, zal ik een aantal deelvragen beantwoorden:

“In welke leefwereld bevinden Somalische jongeren in Nederland zich?”

“Wat wordt verstaan onder integratie?”

“Welke andere begrippen zijn van belang als het gaat om het integratieproces van deze jongeren?”

“Aan welke aspecten dient een educatief programma te voldoen voor deze doelgroep?”

“Welke methodiek kan ik als CMV’er hanteren, om vanuit een ROC een educatief programma te ontwerpen?”

Aan de hand van vier hoofdstukken probeer ik een antwoord te vinden op deze vragen. Het eerste hoofdstuk gaat in op de leefwereld van Somalische jongeren. Ik beschrijf verschillende aspecten, zoals cultuur, positie op de arbeidsmarkt, onderwijs en opvoeding. Met een beeld van de situatie waarin Somalische jongeren zich in bevinden, wordt in het tweede hoofdstuk een aantal begrippen uiteen gezet die van belang zijn als het gaat om het integratieproces van deze Somalische jongeren. In het derde hoofdstuk komt de focus op het domein educatie te liggen. Er wordt een aantal theorieën weergegeven, die een rol spelen bij het ontwerpen van educatieve programma's voor deze doelgroep. In het vierde en laatste hoofdstuk leg ik de verbanden tussen de eerste drie hoofdstukken. Hierin wordt tevens concreet beschreven op welke manier ik als CMV'er vanuit een ROC educatieve programma's voor Somalische jongeren zou vormgeven. Dit uit zich vervolgens in de beschrijving van een methodiek, ingedeeld naar inhoud, vorm en voorwaarden. In de conclusie wordt tenslotte een bondig antwoord gegeven op de vraagstelling.

1 De leefwereld van Somalische jongeren

Dit hoofdstuk geeft een kijk op de leefwereld van Somaliërs in Nederland. Door de leefwereld te onderzoeken kan ik programma's op maat te bieden. Hoewel de vraagstelling gericht is op Somalische jongeren, ga ik in de onderstaande paragrafen in op de hele Somalische gemeenschap. Kenmerken van de gemeenschap hebben invloed op de situatie waarin de jongeren zich bevinden. Het accent zal wel steeds liggen op de Somalische jongeren. Vanuit verschillende bronnen probeer ik een zo objectief mogelijke weergave te geven van de leefwereld waarin Somaliërs zich bevinden. De problematiek van Somalische jongeren zal hiermee aan het daglicht komen.

1.1 Somalië

Somalië, gelegen in de Hoorn van Afrika, is zestien keer zo groot als Nederland en heeft een bevolking van zeven à negen miljoen inwoners. De hoofdstad is Mogadishu. 85% van de bevolking kent de etnische achtergrond Somali. In de buurlanden wonen ongeveer een miljoen Somali. Het noordelijke Somalië heeft zich in 1991 onafhankelijk verklaard onder de naam Somaliland; het heeft hiervoor echter geen internationale erkenning verkregen. Vanwege het droge klimaat wordt het land regelmatig getroffen door hongersnoden. De economie van Somalië is grotendeels gebaseerd op de export van vee. Landbouw en visserij komen op kleine schaal voor. De industriële sector is tijdens de oorlog afgebroken. De economie is nooit sluitend geweest en is sterk afhankelijk van donaties van Somaliërs in het buitenland. Qathandel is een belangrijk handelsproduct. Heffingen leveren 25% van de inkomsten van de overheid in Somaliland. Volgens de internationale maatlat voor sociale ontwikkeling, de UNDP Human Development Index, is de bevolking van Somalië de armste ter wereld.

Dit is grotendeels het gevolg van de burgeroorlog en het ontbreken van een centrale regering. Deze laatste factor heeft geleid tot de afwezigheid van ontwikkelingshulp. In vergelijking met andere Afrikaanse gemeenschappen zijn Somaliërs etnisch homogeen: de taal, manier van leven, de sociale ordening en godsdienst komen sterk overeen en de overtuiging dat alle Somaliërs afstammen van eenzelfde mythische voorouder is wijd verbreid. De helft van de bevolking kent een nomadisch bestaan en leeft als herders met hun kudden. Verstedelijking is een recent verschijnsel. In Somalië is een zestal clans te

onderscheiden. Binnen de clans is sprake van een sociale en juridische ordening. Tussen de clans vindt politieke samenwerking plaats, waarbij de sociale orde in stand wordt gehouden door middel van onderlinge afspraken en regels. Westerse modellen van openbaar bestuur worden door de Somaliërs niet nagestreefd. Dit heeft mogelijk te maken met ervaringen rondom de kolonialisatie en de interne oorlog. Het overgrote deel van de Somaliërs is praktiserend Moslim, met een geloofsrichting die verwant is aan de Marokkaanse islam. De islam wordt door de Somaliërs gezien als een manier van leven. Fundamentalisme of godsdienstfanatisme heeft in de Somalische geschiedenis geen rol gespeeld.

Met de komst van Fransen, Britten en Italianen werd in 1869 het land van de Somali's in drieën opgedeeld. In 1960 ontstond het huidige Somalië, samengevoegd door het Britse en Italiaanse gebiedsdeel. Het Franse gebiedsdeel kent men nu onder de naam Djibouti. Met een militaire staatsgreep kwam Mohamed Siyah Barre aan de macht in Somalië. Hij kon aanvankelijk rekenen op veel steun, die snel afnam toen zijn bewind ontaardde in een dictatuur en het vervolgen van religieuze leiders. In 1988 ontstond een bloedige burgeroorlog. Tijdens deze oorlog vluchtten 300.000 personen naar UNHCR-vluchtelingenkampen aan de grens met Ethiopië. Nog eens 500.000 personen vluchtten naar verder gelegen landen. Met de verdrijving van Barre in 1991 verdween het centrale gezag en de daarbijbehorende overheidsinstellingen. Dit machtsvacuüm leidde tot gewapende conflicten tussen clans en georganiseerde milities. Somalië viel uiteen in kleine stukjes, waar clans de dienst uitmaakten. Het onafhankelijk verklaren van Somaliland in 1991, ging samen met een interne oorlog tussen verschillende subclans. Om deze reden vluchtten wederom honderdduizenden mensen in eigen landen naar vluchtelingenkampen in de regio. Mensen met de benodigde middelen vluchtten naar Oost-Europa, West-Europa, Canada of de Verenigde Staten.

De interventie, door de Verenigde Staten gepleegd in 1992, leidde tot een fiasco. Een belangrijke reden hiervoor is dat de Somalische bevolking geen centraal leiderschap kent. De drie noordoostelijke provincies riepen in 1998 een regionaal bestuur uit, zonder naar onafhankelijkheid te streven.

In 2000 kent Somalië nog altijd geen landelijk bestuur. Verschillende gebieden worden beheerst door clans, waarin zogenaamde warlords aan het hoofd staan. De clans voeren strijd met elkaar, waarbij individuen afhankelijk zijn van bescherming van de warlord. (Hessels 2000) Wel is er sinds 2000 een officiële regering. De in augustus 2000 ingestelde Transitional National Assembly (TNA) telt 245 leden. Hiervan kregen de vier voornaamste clanfamilies ieder 49 zetels toegewezen (waarvan een aantal specifiek voor vrouwen), minderheden 29 zetels; de overige 20 leden zijn te benoemen door de president. (www.minbuza.nl)

1.2 Somaliërs in Nederland

Sinds 1989 wordt door Somaliërs asiel in Nederland aangevraagd. In 1992 en 1993 ligt het hoogtepunt van het aantal aanvragen. Dit hangt samen met de verdrijving van Barre. In 1996 neemt het aantal aanvragen af, waarschijnlijk vanwege het strenger wordende Nederlandse asielbeleid. Het aantal alleenstaande minderjarige asielzoekers (AMA's) is groot en beslaat soms een kwart van de aanvragen. Redenen voor de asielaanvragen zijn uiteenlopend: (vrees voor) vervolging of overheidsrepresailles, weigeren van dienst, het niet kunnen terugkeren vanwege verblijf in het buitenland of het ontbreken van middelen van bestaan vanwege de oorlog.

In Europa wonen in 2000 naar schatting 120.000 Somaliërs, deels met verblijfsstatus, deels in de asielprocedure. (Hessels 2000)

Het totale aantal in Nederland woonachtige Somaliërs is toegenomen van ruim 20.000 in 1996 tot ruim 28.000 in 2001. (Gemeente Den Haag 2003)

De Somalische populatie in Nederland is jong. Dit heeft te maken met de binnenkomst van jonge, vaak mannelijke asielzoekers vanaf 1990 en het aantal geboortes onder Somaliërs in Nederland. Mede hierdoor zal de Somalische gemeenschap in Nederland de komende decennia waarschijnlijk sterk groeien.

Partners over laten komen wordt bemoeilijkt door een hogere inkomenseis van het ministerie voor vreemdelingenzaken en integratie (Vreemdelingenbesluit 2000). De meeste Somaliërs in Nederland wonen in Rotterdam, Tilburg, Den Haag en Amsterdam. (Hessels 2000)

De jonge Somaliërs hechten minder aan de clanstructuur, waardoor samenwerking tussen verschillende clans in Nederland verbetert. Daarnaast beseffen ook de oudere Somaliërs dat onderlinge samenwerking het belang van de hele groep kan dienen. Kenmerkend voor het Somalische netwerk zijn de talloze lokale organisaties, die in de afgelopen jaren in Nederland zijn opgericht. Somaliërs hechten veel waarde aan deze organisaties.

Naast de zelforganisaties bestaan er binnen de Somalische gemeenschap drie vormen van sociale netwerken, elk met een eigen specifieke functie.

De clan en familie worden gebruikt voor privé-problemen. Culturele huizen en moskeeën hebben de functie van ontmoetingsplaatsen voor mannen en spelen een belangrijke rol in het geestelijk welzijn van het individu en het oplossen van sociale problemen. Tenslotte worden de qatsessies (zie ook paragraaf 1.5 – Qat) gebruikt als ontmoetingsplaats en om problemen te bespreken, dan wel even te vergeten. Vrouwen ontmoeten elkaar in de regel bij iemand thuis. (Hessels 2000)

1.3 Opleiding en onderwijs

Het opleidingsniveau van Somaliërs ligt laag tot zeer laag in vergelijking met andere migrantengroepen. De onderwijsprestaties van Somalische jongeren in Nederland ligt ook beneden het niveau van andere migrantengroepen. (Gemeente Den Haag 2003) Volgens schatting was in 1990 86% van de vrouwen en 63,9 % van de mannen in Somalië analfabeet. In Somalië gaat 15% van de jeugd van lagere-schoolleeftijd naar school. In Nederland heeft ongeveer 10% van de Somaliërs in het land van herkomst een universitaire opleiding genoten, tweederde laag of hoog voortgezet onderwijs, 6% basisonderwijs en 16% is nooit naar school geweest. (Hessels 2000)

De schooluitval van Somalische jongeren is groter dan van veel andere groepen. Hiervoor zijn enkele oorzaken aan te wijzen. De jongeren zijn terecht gekomen in een chaotische situatie, waarbij het leven een overlevingsstrategie leek te zijn.

De voorbereiding op school, als gevolg van de oorlog in eigen land, is relatief slecht. Dit kan resulteren in een lage discipline. De druk om geld te sturen naar het land van herkomst is groot, waardoor de baantjes lokken. Vaak staan jongeren er alleen voor, omdat ze alleen wonen of omdat de ouders geen of slecht Nederlands spreken en zij hun kind(eren) daardoor moeilijk kunnen begeleiden met hun schoolwerk. Andere oorzaken voor de hoge schooluitval hebben te maken met cultuurverschillen.

Het schoolsysteem in Nederland verschilt van het Somalische. (Palet 2000) De structuur wordt als complex beschouwd. Daarnaast hebben ouders en jongeren het idee dat zij weinig invloed hebben op de onderwijskeuze, bijvoorbeeld als het gaat om niveau van de middelbare school. (Bouwmeester 1998) Jongeren schipperen tussen de cultuur thuis en de cultuur 'buiten', op school bijvoorbeeld.

De taalachterstand van de jongeren zorgt ervoor dat de uitleg op school niet altijd begrepen wordt. Tenslotte lijden jongeren soms aan tijdgebrek om huiswerk te maken, omdat thuis veel van de (vooral oudste) kinderen wordt gevraagd. (Palet 2000) In 'SMS Somaliërs met spirit' (2001) wordt nog een andere verklaring voor de hoge schooluitval gegeven. Jongeren zijn ontevreden met de situatie op de opleiding en nemen de beslissing te stoppen. Het probleem dat volgt, is dat de jongeren niet weten waar en hoe werk te zoeken. Volgens Mohamoud (2000) zit dit probleem geworteld in de nomadische gewoonte van Somaliërs om voortdurend verder te trekken, op zoek naar een plek waar het gras groener is.

De Somalische alleenstaande minderjarige asielzoekers vormen een aparte groep in de Somalische gemeenschap. Er blijken veel problemen te zijn met deze jongeren rondom de opvang en integratie. Een gebrek aan scholing in eigen land, zorgt in Nederland voor problemen rondom het zich zelfstandig kunnen redden in de Nederlandse samenleving. Volgens Hirschi Ali in 'Somaliërs in Nederland, een profiel' krijgen de AMA's de kans om in de internationale schakelklassen de onderwijsachterstand weg te werken, maar vanwege verveling en demotivatie doen zij het daar niet goed. De Internationale Schakelklassen

vormen de schakel tussen het onderwijs in het land van herkomst en het onderwijs in Nederland (www.isk-utrecht.nl). Deze signalen zouden te wijten zijn aan de plaatsing in scholingstrajecten die volgens de jongeren van een te laag niveau zijn. Daarnaast zouden de jongeren te weinig inzicht hebben in hun rol en te weinig initiatief nemen. Grote problemen doen zich voor wanneer de AMA achttien jaar wordt en geen begeleiding meer geniet. De jongeren zijn vaak niet goed voorbereid om zonder hulp voor zichzelf te zorgen. (Hessels 2000)

1.4 Arbeid

Van den Tillaart (2000) constateert dat een onderzoek onder 65 Somaliërs laat zien dat 62% geen Nederlands op NT2 niveau 3 heeft gehaald, het niveau dat als minimaal geldt om enige kans te maken op de Nederlandse arbeidsmarkt.

Qua beheersing van de Nederlandse taal is er een onderscheid te maken tussen mensen die voor 1990 naar Nederland zijn gekomen en mensen die na dat jaar zijn gearriveerd. De laatste groep spreekt beter Nederlands. (Nieuwe nationaliteiten, 2002) De diploma's die in Somalië zijn behaald, hebben weinig waarde in Nederland. Dit leidt ertoe dat, meestal de wat oudere, Somaliërs in Nederland niet meer hetzelfde sociale en economische niveau behalen als in het land van herkomst. Veel Somaliërs kiezen voor werk boven scholing, zodat zo snel mogelijk inkomensverbetering kan worden gerealiseerd. Somaliërs onder de 30 jaar kiezen echter eerder voor een studie, vanwege de aanwezige studiefinanciering. Somalische vrouwen in Nederland hebben een zwakke positie op de arbeidsmarkt. Oorzaken hiervoor zijn het lage opleidingsniveau en gezinstaken. De consequentie is een sociaal en financieel marginaal bestaan. De meeste Somaliërs vinden werk door middel van uitzendbureau's of binnen het eigen Somalisch netwerk. (Hessels 2000)

Voor zover Somalische jongeren werk hebben, is dit meestal ongeschoolde arbeid via een uitzendbureau. (Gemeente Den Haag 2003)

Werk heeft een meerledige functie en het kan als een probleem worden beschouwd dat veel Somaliërs geen (vast) werk of werk op hun niveau hebben. (Palet 2000)

1.5 Qat

Qat komt van de *Catha edulis*, een struik of boom waarvan de twijgjes worden geplukt. Het kauwen van de blaadjes van deze twijgjes zorgt voor afscheiding van cathinone en cathine. Het sap wat vrijkomt tijdens het kauwen wordt doorgeslikt en zorgt ervoor dat mensen zich meer open stellen. (Nieuwhof 2000) In qathuizen wordt vervolgens de qat gekauwd. Het gebruik van qat heeft een sociale functie. In een ontspannen en sociale sfeer wordt geprobeerd problemen te vergeten, worden nieuwtjes uitgewisseld en vraagt men elkaar advies.

Voor jongeren betekent de herscholing in Nederland vaak een ontmoediging. Dit leidt tot frustraties en de frustraties leiden vaak tot qatsessies, waar de jongeren de psychische problemen te baas kunnen blijven. Naast frustraties om scholing, is werkloosheid een belangrijke stimulans voor het bijwonen van qatsessies. Het qatgebruik wordt door de Somalische gemeenschap als positief ervaren. Het heeft echter een aantal negatieve kanten: een verminderde productiviteit, redelijk hoge kosten en overmatig gebruik kan leiden tot afwezigheid op werk of school. (Hessels 2000)

Volgens een onderzoek gehouden onder Somalische jongeren in Den Haag, 'SMS Somaliërs met spirit' (2001), zegt het merendeel van de geïnterviewden geen qat te gebruiken.

Ongeveer een kwart van de geïnterviewden zegt het gebruik van qat af te wijzen en een aantal geeft aan negatieve gevolgen bij mensen in hun directe omgeving te hebben waargenomen.

Naar aanleiding van een werkconferentie werd geconcludeerd dat jongeren met weinig toekomstperspectief een kwetsbare groep vormen om qat te gebruiken. Zij komen snel terecht in een vicieuze cirkel, waarbij het leefritme verandert, isolatie toeslaat binnen het gezin, de kosten hoog zijn en de maatschappelijke positie op de achtergrond raakt. (Qatgebruik in sociale context van Somalische jongeren in Rotterdam 1999)

1.6 Traumatische achtergrond

Veel Somaliërs in Nederland zijn getraumatiseerd als gevolg van persoonlijke (oorlogs)ervaringen en hebben te maken met een complex van problemen waarvoor niet één oorzaak of oplossing aan te wijzen is. (Gemeente Den Haag 2003)

In 'Somaliërs in Nederland, een profiel' wordt aangegeven dat behalve de oorlog, ook de vlucht, de achtergebleven familieleden en de lange duur van de asielprocedure vaak zorgen voor psychische problemen. De traumatische achtergrond kan leiden tot een aantal gezondheidsklachten, zoals slaapproblemen, hoofdpijnen en depressies. (Nieuwe nationaliteiten 2002) Trauma's worden door Somaliërs nagenoeg niet als oorzaak aangegeven voor problemen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de begrippen trauma en traumatisering in de Somalische cultuur nog weinig bekendheid genieten. (Bouwmeester 1998)

1.7 Cultuurverschillen

Het is moeilijk voor Somaliërs om in Nederland te aarden, omdat het cultuurverschil bijzonder groot is. Somalië kenmerkt zich door een nomadische leefstijl met constante mobiliteit en intensief samenleven in grote sociale verbanden. Een dergelijke samenleving stelt volstrekt andere eisen aan haar leden dan de Nederlandse geïndustrialiseerde en geïndividualiseerde samenleving. (Gemeente Den Haag 2003) De nomadische leefstijl is terug te vinden in Nederland. In paragraaf 1.3 – opleiding en onderwijs, werd al aangegeven welke rol de nomadische leefstijl voor jongeren in onderwijssituaties speelt. Tevens woont slechts een derde van de Somaliërs nog op het eerste adres na uitplaatsing (Hessels 2000). De nomadische manier van leven van de Somaliërs heeft een negatief effect op de sociale positie in Nederland. Naast het voortdurend verhuizen, zijn er andere factoren voor deze sociale positie aan te wijzen. Somaliërs vertrouwen voor sociale en economische veiligheid meer op familie en de clan, dan op zichzelf. Dit gaat in tegen het Nederlandse individualisme. Informele relaties zijn voor Somaliërs van groter belang dan formele relaties. In formele situaties zal de Somaliër op de sfeer letten, in plaats van op de inhoud van het gesprek. Veel Somaliërs steken zich in de schulden vanwege het delen van het inkomen met familieleden in Somalië. Ook dit heeft een negatieve invloed op de sociale positie in Nederland. De relatief grote gezinnen leggen een nog grotere druk op het inkomen. Tenslotte is, zoals hierboven beschreven, de onderwijsbasis gering. (Nieuwhof 2000)

Hofstede (1991) heeft naar aanleiding van onderzoek een praktisch kader ontwikkeld, waarin interculturele communicatie kan plaatsvinden. Kennis van cultuurverschillen kan bijdragen aan gespreksvoering, maar ook aan de manier waarop programma's voor de doelgroep plaatsvinden. Hieronder worden de vijf dimensies bij Somaliërs besproken. De vijf dimensies zijn:

- maatschappelijke ongelijkheid
- individualisme en collectiviteit
- rollen van mannen en vrouwen
- omgaan met onzekerheid
- korte of lange termijn.

In Somalië is de afstand tot de macht van de overheid groot. Toegang tot voorzieningen verloopt vaak via relaties. In Somalië kun je daarmee spreken van een collectivistische samenleving.

Individen zijn opgenomen in een sterke en hechte groep. De mening van het individu valt samen met die van de groep. (Nieuwhof 2000) Somaliërs moeten zich zien te herpositioneren van groepslid tot zelfstandig handelend individu. Een verschil in cultuur komt vooral naar voren in de mate van het eigen initiatief en eigen verantwoordelijkheid.

Waar Somaliërs gewend zijn dat de clangroep de toekomst bepaalt, is dit in Nederland de verantwoordelijkheid van het individu. Dit resulteert bij de Somaliërs in een afwachterende houding, die op haar beurt het integratieproces vertraagt. De sociale controle onder de Somaliërs is groot. Een verregaande oriëntatie van een individu op de Nederlandse samenleving, kan leiden tot negatieve reacties van de groep en zelfs tot verstoting. Een groeiend aantal jongeren, vooral jongens, gaat op relatief jeugdige leeftijd het huis uit om aan de groepsdruk te ontkomen. (Gemeente Den Haag 2003)

Somalië heeft de achtergrond van een masculiene cultuur. Dit houdt in dat de sekserollen duidelijk onderscheiden zijn. Mannen worden geacht assertief en hard te zijn en gericht op materieel succes. Vrouwen behoren bescheiden te zijn en gericht op de kwaliteit van het bestaan. De Nederlandse cultuur is ten opzichte van de Somalische veel feminiener. (Nieuwhof 2000)

De rolverdeling tussen Somalische mannen en vrouwen komt in Nederland onder druk te staan. Waar in Somalië de man als kostwinner en hoofd van het gezin wordt gezien, is in Nederland overwegend sprake van seksegelijkheid. Wanneer de Somalische man daarbij in Nederland niet in staat is voor een inkomen te zorgen, zorgt dit voor positieverlies. Gevolg kan zijn het 'vluchten' naar qatsessies of in sommige gevallen echtscheiding. Hierbij is het in de meeste gevallen de vrouw die de echtscheiding aanvraagt. Echtscheidingen zijn in Somalië niet ongewoon. (Hessels 2000)

Culturen verschillen in de manier hoe leden zich bedreigd voelen door onzekere of onbekende situaties. Somaliërs gaan anders om dan Nederlanders met regels om zekerheid te verkrijgen. In Somalië heeft men weinig ervaring met een georganiseerde bureaucratie. (Nieuwhof 2000) De bureaucratische ordening van de vele instanties in Nederland wordt in het begin door Somaliërs als onbegrijpelijk en ondoorzichtig ervaren. De schriftelijke procedures bemoeilijken inburgering vanwege de taalbarrière. (Hessels 2000)

Somaliërs in Nederland lijken vaak korte-termijn gericht. Zo kiest een Somaliër vaak liever voor een baan in het heden in plaats van een opleiding voor een betere baan in de toekomst (zie paragraaf 1.4 - arbeid). Het verschil in korte en lange termijn gerichtheid kan in gesprekken met Nederlandse organisaties wel eens leiden tot onbegrip en conflicten. (Nieuwhof 2000)

De Somalische gemeenschap in Nederland is een gemeenschap in de overgang tussen twee culturen. Enerzijds is er de behoefte zich vast te houden aan oude normen en waarden, tradities, clanverhoudingen en de rolverdeling tussen mannen en vrouwen. Anderzijds is er de tendens dat Somaliërs zich maximaal richten op de Nederlandse samenleving. Het zijn vooral de jongeren die zich zo snel mogelijk willen aanpassen en de ouderen die vasthouden aan de eigen cultuur. (Hessels 2000) De ouders zijn vaak geneigd, in tegenstelling tot de kinderen, terug te willen keren naar Somalië, indien de kans daarvoor aanwezig is. (Van den Tillaart 2003)

1.8 Gezinsleven en opvoeding

Het aantal gehuwden onder de Somaliërs in Nederland is ongeveer even groot als het aantal éénuoudergezinnen. Er vindt onder de Somalische echtparen veel echtscheidingen plaats in Nederland.

Naar school gaan, huishouden, buitenspelen en gezellig samenzijn vormen in de meeste Somalische gezinnen de essentie van het dagelijkse leven. Een aantal kenmerken van het gezinsleven van Somaliërs in Nederland zijn noemenswaardig. Somalische ouders maken veelvuldig gebruik van voorschoolse dagopvang. Kinderen worden thuis betrokken bij het uitvoeren van huishoudelijke taken. Wanneer de afstand klein is, bezoeken Somaliërs regelmatig familieleden. Ook met andere Somaliërs worden contact onderhouden, zoals in de ontmoetingsplaatsen beschreven in paragraaf 1.2 - Somaliërs in Nederland. Contacten met Nederlanders zijn minimaal te noemen. Het contact beperkt zich vaak tot het gedag zeggen tegen burens. Redenen hiervoor zijn dikwijls het verschil in normen en waarden, waarbij Nederlanders door de Somaliërs gezien worden als terughoudend en afstandelijk. Voor kinderen zien de contacten er anders uit. Zij trekken op met vrienden uit de buurt of op school, zowel met kinderen met een Somalische afkomst, als kinderen met een Nederlandse of allochtone afkomst. Lidmaatschap bij een sport- of vrijetijdsvereniging komt weinig voor. (Bouwmeester 1998)

De opvoeding in Nederlandse gezinnen ziet er anders uit dan de opvoeding in Somalische gezinnen. De basis van opvoeding is te herleiden tot opvoedingsdoelen. Waar Nederlandse gezinnen opvoedingsdoelen hebben in het kader van autonomie (verantwoordelijkheidsgevoel, zelfstandig oordelen, weten waarom iets gebeurt), gaat het bij Somalische ouders vaak om het behalen van goede cijfers, gehoorzamen en beleefd zijn. Religieus zijn is voor veel Somaliërs een vanzelfsprekendheid. (Bouwmeester 1998) Via ondersteunend gedrag proberen Somalische ouders gewenst gedrag bij kinderen te krijgen. Wanneer praten niet werkt bij overtredingsituaties, wordt gebruik gemaakt van gezag, dan wel macht.

Ouders proberen zo goed mogelijk, door middel van gesprekken, hun kinderen te informeren over zowel de Somalische als de Nederlandse samenleving. Over de vlucht van Somalië naar Nederland wordt niet gepraat. Seksualiteit is eveneens een taboe. Na vragen over seksualiteit is een gedeelte van de ouders bereid om voor te lichten over menstruatie, zwanger worden en het huwelijk. (Bouwmeester 1998)

Er speelt een dilemma bij Somalische ouders, als het gaat om het opvoeden van kinderen. De opvoedingscultuur in Somalië en Nederland verschilt zodanig, dat kinderen vaak de vrijheid die ze in hun omgeving zien, thuis ook claimen. Ouders kunnen dit interpreteren als een inbreuk op de Somalische tradities en als disrespect voor het ouderlijke gezag. (Hessels 2000)

Conflicten tussen jongeren en hun ouder(s) komen voor wanneer de jongere iets doet wat in Nederland gebruikelijk is, maar in Somalië niet. Voorbeelden van deze activiteiten zijn uitgaan, alcohol drinken, laat thuis komen en liefdesrelaties aangaan. Hetzelfde kapsel of kleding hebben als Nederlandse leeftijdsgenoten kan ook als bron van conflicten beschouwd worden. Scapocznik en Kurtines (1993) onderschrijven dit door op te merken dat jongeren zich eerder de nieuwe waarden en normen van een andere cultuur eigen maken dan hun ouders, waardoor conflicten kunnen ontstaan en toenemen (Bouwmeester 1998, p. 62).

Een aantal Nederlandse activiteiten wordt door veel ouders wel toegestaan. Voorbeelden hiervan zijn het vieren van verjaardagen of het gaan naar discotheken onder begeleiding van bijvoorbeeld een oudere zoon.

Wanneer activiteiten van jongeren de regels van de Islam aantasten, houden ouders zich vast aan de Somalische normen en waarden. In andere gevallen zijn zij geneigd zich aan te passen aan Nederlandse gewoonten, om te voorkomen dat hun kinderen niet buiten de boot vallen. (Bouwmeester 1998) Somalische jongeren hebben te maken met aanpassingsmoeilijkheden. Cultureel gezien bevinden zij zich noch in Somalië, noch in Nederland. De jongeren ontwikkelen een door oudere Somaliërs genoemde 'MTV-cultuur'. (Mohamoud 2000)

Veel ouders spreken van problematiek rondom de kinderen. Problemen lopen uiteen van gedragsproblemen tot leerachterstanden, van nachtmerries tot problematische contacten met leeftijdsgenoten. Om problemen te voorkomen zeggen ouders behoefte te hebben aan ondersteuning. Er wordt ondersteuning gevraagd op het gebied van toegankelijke informatie over onderwijs, de gezondheidszorg en de opvoedingsgewoontes van Nederlandse ouders. (Bouwmeester 1998)

De vlucht en het verblijf in asielzoekerscentra hebben volgens ouders een directe invloed gehad op het welzijn van hun kinderen. Somaliërs zelf spreken niet over de invloed die deze factoren hadden op de opvoeding. Er is wel sprake van een verschuiving van de opvoeding als men eenmaal in Nederland is gesetteld. Zo worden vaders meer betrokken bij de opvoeding, vanwege werkloosheid. Daarnaast is er een verschuiving in afhankelijkheid te constateren. Waar in Somalië de kinderen volledig afhankelijk waren van hun ouders, verandert de hiërarchische verhouding in Nederland tussen het kind en de ouder in bepaalde situaties. (Bouwmeester 1998) Omdat kinderen vaak de taal sneller beheersen, brengt dat hen in een dubbelrol. Ze fungeren als tolk en adviseur en tegelijkertijd hebben ze de rol van kind dat de ouders gehoorzaamt. (Hessels 2000) Een ander probleem dat zich voordoet in de opvoedings situatie in Nederland is het ontbreken van een sociaal netwerk, zeker bij alleenstaande moeders. Daarnaast brengt het verschil in het toekomstbeeld van ouders en kinderen spanningen in het gezin. (Bouwmeester 1998)

1.9 Ter afsluiting

Somalië kent een bewogen geschiedenis. De burgeroorlog, met als gevolg vele vluchtelingen, heeft ervoor gezorgd dat de Nederlandse samenleving met een nieuwe cultuur in aanraking is gekomen. De grote cultuurverschillen tussen beide landen leiden tot diverse problemen. Deze problemen beperken zich niet tot de verhouding met de autochtone bevolking, maar zijn ook terug te vinden in de sociaal-maatschappelijke positie die deze groep in de samenleving inneemt. Binnen de Somalische gemeenschap zijn tevens spanningen merkbaar. Er zijn problemen zichtbaar tussen de jonge en oudere generatie. Deze problemen hebben invloed op de integratie van Somalische jongeren in Nederland. De Somalische alleenstaande minderjarige asielzoekers ondervinden over het algemeen dezelfde problemen als de jongeren die met ouders naar Nederland zijn gevlucht. De AMA's vormen echter een nog kwetsbaardere groep, omdat zij er vaker alleen voor staan. Er zal in de volgende hoofdstukken enkel nog over Somalische jongeren gesproken worden, waar de AMA's en ex-AMA's ook toebehoren.

In het volgende hoofdstuk verklaar ik een aantal begrippen, die te maken hebben met het verloop van de integratie van deze groep. Naast integratie en participatie, zal ook aandacht worden geschonken aan identiteitsontwikkeling. De jongeren bevinden zich in een fase waarin zij naast het integratieproces, vorm moeten geven aan hun identiteit.

2 Integratie, participatie en identiteitsontwikkeling

Om educatieve programma's te ontwerpen die de integratie van Somalische jongeren bevorderen, is het nodig eerst duidelijkheid te verkrijgen over de vraag op welke manier zij in de samenleving kunnen participeren. Hoe kunnen zij tegelijkertijd sturing geven aan hun eigen identiteitsontwikkeling, rekening houdend met de problematiek die in deze doelgroep speelt?

In dit hoofdstuk geef ik een nadere verkenning van een aantal begrippen, om zodoende een beeld te vormen van de context, waarin het integratieproces van de Somalische jongeren zich afspeelt. Om te beginnen schenk ik aandacht aan integratie en de verschillende factoren, die van invloed zijn op de integratie van migranten in Nederland. Hierna wijd ik verder uit over het begrip participatie. Vervolgens komt het begrip identiteit aan de orde. Tenslotte wordt weergegeven welke competenties van belang zijn voor de identiteitsontwikkeling van jongeren.

2.1 Integratie

Van Dale geeft integratie de volgende betekenissen (www.vandale.nl):

- 1 het maken tot een harmonisch geheel of opnemen in een geheel
- 2 het samenbrengen in één bedrijf van alle productiestadia

De Tijdelijke Tweede Kamercommissie Onderzoek Integratiebeleid (Commissie-Blok) formuleerde de volgende definitie van het begrip 'integratie':

“Een persoon of groep is geïntegreerd in de Nederlandse samenleving wanneer er sprake is van gelijke juridische positie, gelijkwaardige deelname op sociaal-economisch terrein, kennis van de Nederlandse taal en wanneer gangbare waarden, normen en gedrag patronen worden gerespecteerd.

Integratie is een tweezijdig proces: enerzijds wordt van nieuwkomers verwacht dat zij bereid zijn te integreren, anderzijds moet de Nederlandse samenleving die integratie mogelijk maken.” (www.wijk.nl)

Volgens Pinto (1998, p. 53) betekent integratie dat migranten door de overheersende bevolkingsgroep erkend en geaccepteerd worden als (mede)lid van de betreffende samenleving, waaraan het recht verbonden is om:

- vrij te zijn in de actieve beleving van zijn geloofs- en levensovertuiging;
- gebruik te mogen maken van de voorzieningen en faciliteiten die voorwaardelijk zijn voor een volwaardig lidmaatschap van de samenleving (scholing en educatie, huisvesting, gezondheidszorg, enz);
- volwaardig te kunnen participeren in de processen die het fundament van de samenleving vormen (arbeidsproces, stem- en verkiezingsrecht, enz.).

Veldboer en Duyvendak maken een onderscheid in een sociaal-economische en een sociaal-culturele dimensie. Vanuit de sociaal-economische dimensie wordt integratie aangeduid als de participatie in onderwijs en op de arbeidsmarkt. De sociaal-culturele dimensie kan gezien worden als de mate waarin sociaal-culturele groeperingen contacten onderhouden met een wijdere samenleving en zich cultureel oriënteren op die samenleving. Het gaat hier om de omgangsvormen tussen groepen en de mate waarin groepswaarden zijn afgestemd op de dominante waarden en normen.

Er is een koppeling te maken tussen integratie en sociale cohesie. Sociale cohesie is letterlijk de bindingskracht van sociale systemen. Dit kan vertaald worden als zijnde het een soort momentopname van allerlei (individuele of groeps-)keuzes in integratieprocessen. De sociale cohesie geeft aan in hoeverre op een bepaald terrein (gezin, de buurt, religies, naties) gesproken kan worden van een geheel. Sociale cohesie heeft zowel een rol binnen groeperingen als tussen de groeperingen onderling.

De visies met betrekking tot de manier waarop sociale cohesie een bijdrage levert aan integratie, verschillen. Enerzijds wordt gevreesd dat terugtrekking op het eigen terrein nadelig is voor de binding tussen verschillende groepen. In dat geval wordt nagestreefd dat migranten opgaan in het grotere geheel van de Nederlandse cultuur. Anderzijds kan juist de sociale cohesie binnen de groep gezien worden als van groot belang, zonder dat het afdoet aan de cohesie met andere groeperingen. (Duyvendak 2001)

Om als migrant in Nederland te kunnen leven, moet men zich volgens Pinto en van Ree aanpassen aan de Nederlandse situatie, maar tegelijk zijn eigen identiteit kunnen behouden. Een balans tussen beiden lijkt soms ver te zoeken. Enerzijds zijn er groepen, zoals de Indische Nederlanders, die de eigen cultuur grotendeels wegcijferen. Anderzijds zijn er migranten, die zich geenzins betrokken lijken te voelen bij hun 'nieuwe' thuisland. Het zoeken naar een evenwicht tussen de plicht van het aanpassen en het recht van het behoud van eigen identiteit leidt tot grote problemen voor zowel de migrant, als de autochtoon. Het migratie- en integratiebeleid moet er daarom op gericht zijn aanpassingen af te dwingen die nodig zijn om volwaardig in de Nederlandse samenleving te kunnen participeren. Tegelijkertijd moet er ruimte gelaten worden voor het behoud van de eigen cultuur. (Pinto 1998)

2.2 Factoren van invloed op integratie

Integreren is een complexe ontwikkeling, waarbij verschillende factoren elkaar beïnvloeden. Voor de hand liggende factoren kunnen bij nader inzien anders in elkaar zitten dan gedacht. Dit bemoeilijkt het onderzoeken van verschijnselen en het formuleren van adviezen voor de aanpak ervan. Volgens empirisch-analytisch onderzoek van Pinto en van Ree (1998) zijn er een aantal kenmerken te onderscheiden, die als mogelijke factoren van invloed op de integratie in Nederland kunnen worden beschouwd.

Ten eerste is er de etniciteit, die tot meer of minder sterke uiterlijke verschillen leidt met de autochtone bevolking. Op enkele ernstige incidenten na, wordt vastgesteld dat verschil in uiterlijke kenmerken voor integratie in Nederland geen drempel hoeft te zijn. Pinto en van Ree beschrijven hier etniciteit als onderdeel van cultuur, namelijk als uiterlijke kenmerken. Etniciteit kan echter breder worden opgevat, als een culturele identiteit, die een bepaalde groep mensen verbindt. De tweede mogelijke factor van invloed is het opleidings- en ontwikkelingsniveau. Een goede opleiding vormt een belangrijke voorwaarde voor de positie in en deelname aan de samenleving. Nederlandse om- en bijscholing is voor alle generaties binnen een migrantengroep van belang.

Ten derde wordt de kennis van de 'huisregels', dat wil zeggen de waarden, normen en gebruiken van de autochtone bevolking, aangegeven als factor van invloed. Hoe meer de huisregels uit het land van herkomst afwijken van de Nederlandse, hoe moeilijker het voor hen is de Nederlandse huisregels aan te leren en te accepteren. Het verblijfsperspectief, steun vanuit de omgeving en een afwijkende culturele identiteit zijn andere drempels om de nieuwe huisregels aan te leren. Het voornaamste aspect van het proces van het zich eigen maken van de huisregels is communicatie. Juist daar ontstaan vaak misverstanden en interpretatiefouten, wat verstrekkende gevolgen kan hebben.

De vierde factor is de bereidheid tot integratie. De instelling van een individu is van wezenlijk belang voor het integratieproces. Het is de culturele identiteit die bepalend is voor de instelling van het individu. Bij bereidheid tot integratie gaat het om de bereidheid om voorgoed in het nieuwe thuisland te willen blijven, andere culturen te accepteren en hiermee te willen samenleven, de huisregels van het nieuwe thuisland te leren kennen en hanteren en te investeren in scholing en loopbaanmogelijkheden van zichzelf en de kinderen.

Een vijfde factor is de mate van cultuurverschil tussen verschillende groepen. Wanneer leden van afwijkende culturen met elkaar worden geconfronteerd, kan dat leiden tot misverstanden of irritaties. Nieuwkomers weten vaak niet welke ongeschreven regels heersen en worden hier pas op gewezen, wanneer zij afwijkende regels tegenkomen.

2.3 Participatie

Volgens Van der Kooy (1989) kan maatschappelijke participatie worden gezien als de beïnvloeding van beleid van het dagelijkse leven, zoals bijvoorbeeld het niveau van de buurt, onderwijs of werksituatie (De Winter 1995, p. 43).

Een voorbeeld van twee naast elkaar bestaande definities van jongerenparticipatie maakt duidelijk hoe hiermee een keuze gemaakt wordt over niet alleen wat jongerenparticipatie is, maar vooral wat het zou moeten zijn.

Roger Hart (1992), Amerikaanse psycholoog in opdracht van UNICEF, beschrijft jongerenparticipatie als: 'Fundamenteel burgerschapsrecht, dat het proces behelst waarbij men deel heeft aan besluitvorming over zaken die de eigen leefsituatie en die van de gemeenschap betreffen. Het is een middel waarmee een democratie wordt gevormd, en een criterium waartegen het functioneren van zo'n democratie moet worden afgewogen.' (www.ond.vlaanderen.be)

De conceptnota Jeugdparticipatie uit 1999 van de interdepartementale werkgroep jongerenparticipatie stelt het volgende:

'Jeugdparticipatie is een ruim begrip, dat kan worden geassocieerd met ruimte krijgen, initiatief nemen, meepraten, meedenken, meedoen. Het gaat om inspraak, invloed, medezeggenschap en klachtrecht maar ook om betrokkenheid bij en deelname aan sociale processen en instituties.' (www.floorkaspers.nl)

De definitie van maatschappelijke participatie en de twee definities van jongerenparticipatie laten zien dat het bij participatie gaat om beïnvloeding, besluitvorming en invloed op zaken die het dagelijkse en sociale leven omhelzen. In het Westerse leven moet jongerenparticipatie vooral gezien worden als het serieus nemen en respecteren van de kwaliteiten van de jongeren. Hierbij is toekenning van invloed aan jeugdigen een belangrijk aspect, echter geen doel op zich. Betrokkenheid bij de sociale omgeving leidt tot een leerervaring en het gevoel gewaardeerd te zijn en serieus genomen te worden. Jongerenparticipatie is hiermee enerzijds een manier om de invloed van jongeren op hun leefomgeving te vergroten, maar anderzijds een middel om de betrokkenheid van jongeren bij de samenleving te versterken. Als het gaat om het bevorderen van jongerenparticipatie wordt deze doelgroep niet gezien als een probleem. De benadering is gericht op het aanspreken van jongeren op mogelijkheden en kwaliteiten en tegelijkertijd op hun toekomstwaarde voor de samenleving. (De Winter 1995)

Participatie kent drie functies. Het is een weg, waarlangs men kan bijleren over hoe democratie werkt (educatieve functie). Een andere functie kan zijn dat, wanneer men via participatie tot beslissingen kan komen, deze beslissingen mogelijks ook gemakkelijker aanvaard zullen worden (paciferende functie). Participatie biedt de mogelijkheid om het gemeenschapsgevoel te verhogen (integrerende functie). Participatie kan een belangrijke voorwaarde zijn om het welzijn, de gezondheid en de ontwikkelingskansen van jongeren, nu

en later, te bevorderen. Wanneer jongeren onvoldoende mogelijkheden hebben om te participeren zou dit hun ontwikkeling zelfs negatief kunnen beïnvloeden.

Als jongeren bijvoorbeeld betrokken worden bij het vormgeving van een plein, zullen ze er zich mogelijk ook meer medeverantwoordelijk voor voelen. Doordat ze zich meer bij hun buurt betrokken voelen kan participatie dan een middel zijn om criminaliteit te voorkomen. Dergelijke argumenten zijn van instrumentele aard, waarbij participatie dient als een middel om iets te bereiken. (Bouverne-de Brie 1999)

2.4 Identiteit

Erikson deed onderzoek naar sociale en culturele invloeden op het menselijk ontwikkelingsproces. In zijn theorie om de persoonlijkheidsontwikkeling schenkt hij in het bijzonder aandacht aan de persoonlijkheidsontwikkeling van adolescenten. Waar elders in deze scriptie gesproken wordt over 'jongeren', gebruikt Erikson de term 'adolescenten'. In deze paragraaf zal de laatste term aangehouden worden.

Om een verdieping in identiteitsontwikkeling mogelijk te maken, is het van belang eerst in te gaan op zijn opvatting over persoonlijkheid. Deze opvatting ontleent hij aan de persoonlijkheidsstructuur van Freud. Volgens het model van Freud liggen aan de persoonlijkheid drie krachten ten grondslag, namelijk het 'Es' (ook wel het Id), het 'Ich' (ook wel het Ego) en het 'Über-Ich' (ook wel Super Ego). De 'Es' ziet Freud als de meest bepalende kracht voor de persoonlijkheid. De 'Es' bestaat uit biologische driften, zoals seksuele lust en agressie. Wanneer de 'Es' driften hun gang zouden gaan, zou er geen rekening gehouden worden met personen, waarden of situaties. Het 'Über-Ich' bestaat uit het geweten en het ideaal. Het geweten wordt in eerste instantie eigen gemaakt aan de hand van de geboden en verboden van de ouders. Kinderen leren al snel het verschil tussen goed en kwaad. In de adolescentie verandert het geweten in een abstract besef van goed en kwaad. Het ideaal ontstaat vanuit het verinnerlijken van wat men als goed heeft leren kennen en wat men zou willen zijn. Het 'Ich' staat voor de waarneming en het verstand. Het reguleert de impulsen uit het 'Es', het 'Über-Ich' en de buitenwereld. Afweermechanismen treden in werking wanneer impulsen bedreigend zijn voor de persoon en angst oproepen. Deze afweermechanismen leiden tot instinctmatig gedrag dat onbewust in werking treedt. De persoonlijkheidsontwikkeling in de adolescentie noemt Erikson identiteitsontwikkeling. Adolescenten staan voor de taak om hun nieuwe mogelijkheden te ontdekken en te ontwikkelen in relatie tot de omgeving. Deze taak noemt Erikson het verwerven van het gevoel van identiteit. Dit gevoel van identiteit bestaat uit het gevoel een unieke en innerlijk samenhangende persoon te zijn ondanks alle veranderingen. Daarbij gaat het ook om het besef dat anderen iemand kennen als diezelfde persoon. Het gevoel van identiteit ontstaat en ontwikkelt zich in relatie tot anderen.

Er zijn vier aspecten te onderscheiden volgens Erikson, die van invloed zijn op het hebben van een gevoel van identiteit. Ten eerste speelt het besef van continuïteit een rol. Een adolescent doet veel nieuwe ervaringen op en moet zich in allerlei nieuwe situaties zien te handhaven. De adolescent moet leren omgaan met de vele rollen die hij speelt. Dit moet leiden tot het gevoel dat hij of zij voor zichzelf dezelfde persoon blijft en geen speelbal voor zijn omgeving is. Al experimenterend ontwikkelt hij of zij een persoonlijke levensstijl, die voor hemzelf herkenbaar is en waar hij of zij zichzelf in kan vinden.

Het tweede aspect betreft het besef van herkenning en erkenning. Voor het besef van continuïteit is het erg belangrijk te weten dat iemands omgeving zijn persoonlijke levensstijl herkent en erkent. Het kan als verwarrend of zelfs pijnlijk worden ervaren wanneer de omgeving iets zegt over de persoon, waarin deze adolescent zich niet in kan vinden.

Het derde aspect is het besef van vrijheid in afhankelijkheid. Ieder mens kent beperkingen. Voor adolescenten ligt de taak erachter te komen wat de eigen mogelijkheden en hun beperkingen zijn. Het besef van persoonlijke vrijheid in afhankelijkheid kan alleen ontstaan vanuit een zekere mate van acceptatie van de eigen beperkingen en mogelijkheden, die door de omgeving geboden worden.

Tenslotte onderkent Erikson een vierde aspect, namelijk het besef van een zinvolle toekomst. De adolescentie is een overgangsperiode tussen kindertijd en volwassenheid. Tijdens de adolescentie kunnen doelen en idealen gevonden worden, die het functioneren op dat moment sturen en acceptabel en zinvol maken. (Van der Wal 1996) Naast deze psychologische benadering, staat een aantal sociologische benaderingen. De jeugdsociologie richt zich vooral op jongeren als generatie en op jeugdcultuur. Jeugdcultuur kan worden gedefinieerd als een geheel van gemeenschappelijke waarden, overtuigingen, symbolen en activiteiten van jongeren. Jeugdverschijnselen worden geanalyseerd in de context van de veranderingen die zich voordoen in de maatschappij. De redenering van jeugdsociologie is dat jongeren zich op een bepaalde manier opstellen, naar aanleiding van veranderingen in de maatschappij. Deze 'opstelling' bindt individuen tot een generatie, waaraan diezelfde individuen hun identiteit aan ontleen. (Ter Bogt 1997)

2.5 Competenties voor de identiteitsontwikkeling

Het leven in een gemêleerde, complexe samenleving vraagt om een stevige identiteit. Net als de jongeren, is ook de samenleving steeds in ontwikkeling. Jongeren staan voor de opgave om zich adequaat te leren bewegen in verschillende omgevingen met vele tegenstrijdigheden. De identiteitsontwikkeling houdt mede in dat zelfstandige keuzen gemaakt worden in een veranderende samenleving. Aan jongeren worden steeds nieuwe eisen gesteld op het gebied van zelfanalyse, zelfreflectie en communicatievaardigheden. Belangrijke eigenschappen die daarvoor verlangd worden zijn onder andere zelfvertrouwen en een positief zelfbeeld. (Appelhof 2002)

Een belangrijke vereiste vaardigheid in de huidige samenleving is volgens Dieleman en van der Lans (1999) het kunnen inspelen op de omgeving waarin wordt verkeerd.

De jeugd moet daarvoor volgens deze auteurs zelfsturing ontwikkelen. Zelfsturing houdt volgens Dieleman en van der Lans in dat steeds opnieuw richting wordt gegeven aan de eigen ontwikkeling in wisselwerking met de omgeving en anderen.

(www.pedagogiek-online.nl)

Berkers (1997) geeft aan dat het hedendaagse individu een aantal competenties nodig heeft, om zelfstandig en in samenwerking met anderen, de mogelijkheden te kunnen benutten voor de maatschappelijke vormgeving van de individualiteit en het bestaan. De identiteit staat onder druk en valt uiteen, vanwege de huidige samenleving, waarin technologie en informatie alles overheersend lijken. De nieuwe verbanden waarin mensen leven dwingt de individuen tot heroriëntatie en een vernieuwde inrichting van hun leven en bestaan. Een achttal competenties is van belang voor mensen om zich staande te kunnen houden in de samenleving: associatievermogen, onderscheidingsvermogen, technologische competentie, identiteitscompetentie, rechtvaardigheidscompetentie, historische competentie, ecologische competentie en communicatie- en expressiecompetentie. Van belang voor jongeren, als het gaat om identiteitsontwikkeling, is ten eerste de competentie van het associatievermogen, waarbij het gaat om samenhang creëren en zien. Associatie gaat om fantasie, dat men in staat stelt verbindingen te leggen, zaken bijeen te brengen en ze als gelijkwaardige elementen aan elkaar te knopen. Reflectie speelt een rol, zodat men waarde en betekenis hecht aan ervaringen. De vierde competentie die Berkers noemt staat direct in relatie tot de identiteitsontwikkeling van jongeren, namelijk de identiteitscompetentie. De samenleving wordt beschouwd als een risico-maatschappij, waar vele veranderingen aan te pas komen. Het gevolg van de noodzaak tot veranderingen kan identiteitsverlies zijn, wat leidt tot het opbouwen van nieuwe identiteiten. Van het huidige individu wordt verwacht dat hij die veranderingen aankan en verschillende aanspraken in één persoon verenigt. Een derde competentie van belang voor jongeren, met name migrantenjongeren, is die van de rechtvaardigheidscompetentie. Migrantenvrouwen kunnen in hun dagelijks leven uitpattingen van discriminatie of ongelijkheid ondervinden. Er is sprake van

ontneming van rechten in de samenleving. Sociale en culturele ongelijkheid vindt plaats. Mensen moeten het vermogen bezitten om voor hun rechten op te komen en deze ook op te eisen. Hiervoor moeten hulpbronnen aanwezig zijn of gegenereerd worden door de individuen zelf. Tenslotte kan de communicatie- en expressiecompetentie bij uitstek van belang gezien worden voor jongeren. Om de eigen identiteit te ontwikkelen is het nodig dat men in staat is uiting te geven aan wat hen beweegt. Allerlei maatschappelijke systemen eisen dat men kenbaar maakt wat men wil, vindt en waarom men doet waarom men het doet. Dit veronderstelt van het individu onder andere het vermogen tot zelfreflectie, het maken van rationele keuzes en het als autonoom persoon naar buiten te treden.

2.6 Ter afsluiting

Integratie en participatie zijn omvangrijke en complexe begrippen, waarover het laatste woord nog niet gesproken is. De manier waarop uiting moet worden gegeven aan het bevorderen van de integratie van de verschillende migrantengroepen in Nederland, staat hoog op de politieke agenda. In dit hoofdstuk heb ik een start gemaakt met wat integratie betekent en welke factoren invloed hebben op dit moeizame proces. Het omvangrijke begrip zou zonder twijfel verder uitgewerkt kunnen worden. Voor deze scriptie heeft dit echter geen prioriteit. Migrantjongeren nemen een bijzondere plaats in het integratieproces in. Zij zullen, naast het proces van integreren, gelijktijdig sturing moeten geven aan de ontwikkeling van hun identiteit. In het volgende hoofdstuk wordt een aantal educatieve kaders geschetst, waarbinnen een CMV'er mogelijkwerwijs een programma kan ontwikkelen voor de doelgroep Somalische jongeren.

3 Aspecten van educatieve programma's

Dit hoofdstuk gaat in op de eisen waar een educatief programma voor Somalische jongeren aan moet voldoen om tegemoet te komen aan de identiteitsontwikkeling en tegelijkertijd de participatie in de samenleving bevordert. Hiermee kan in het volgende hoofdstuk verbanden worden gelegd met het leefwereldonderzoek in het eerste hoofdstuk. De CMV'er is geen docent, maar is zeker in staat educatieve programma's te ontwikkelen, waarbij rekening wordt gehouden met theorieën die dit domein beslaat. Hieronder geef ik een weergave van de belangrijkste elementen die een rol spelen in het programmeren van een educatieve activiteit. Om te beginnen ga ik in op krachtige leeromgevingen als basis van leren. Daarna komt formeel, niet-formeel en informeel leren aan bod, gevolgd door een paragraaf over intrinsieke motivatie. Een aantal leertheorieën wordt vervolgens weergegeven. Ik zal uitvoeriger op de theorie van het ervaringsleren ingaan. Aansluitend is een paragraaf waarin wordt beschreven op welke manier leren in de botsing van culturen mogelijk is opgenomen. Wanneer de wijze waarop er geleerd wordt vastgesteld is, dient er rekening gehouden te worden met de leerstijlen die de deelnemers hebben. Na de paragraaf over leerstijlen wijd ik achtereenvolgens uit over coaching op competenties en didactiek, als zijnde een onderdeel van een educatief programma.

3.1 Krachtige leeromgevingen

De Waal (2001) beschrijft een aantal ontwikkelingen op het gebied van leren en educatie. Er heeft een verschuiving plaatsgevonden van educatie naar leren. Naast de educatieve invalshoek, met de nadruk op de aanbodkant van educatieve voorzieningen en gericht op cognitieve en kwalificerende kennis en vaardigheden, is een andere benadering meer op de voorgrond gekomen. Het gaat dan meer om de nadruk op het leren door de betrokkenen zelf, dat ook in buitenschoolse contexten plaatsvindt en een element is van betekenisverlening in de eigen leefwereld. Er is hierin ruimte voor samenhang tussen participatieprocessen en leerprocessen. Daarnaast worden verschillende niveaus sterker op elkaar betrokken, namelijk het niveau van het persoonlijke leven en leren, de sociaal-culturele context waarin mensen leven en leren en de economische en politieke context waar vanuit eisen worden gesteld op het terrein van leren. Om aan het belang van levenslang leren en de lerende centraal te voldoen, zijn krachtige leeromgevingen nodig.

Binnen deze krachtige leeromgevingen zijn mogelijkheden voor de mensen om betekenisvolle verbanden te zien en te leggen tussen hun persoonlijke ontwikkeling en de roep om benodigde competenties. Om deze leeromgeving te bewerkstelligen, is samenwerking nodig tussen educatieve instellingen en de verbanden waarin mensen hun sociale leven leiden. De leeromgevingen komen tegemoet aan de intrinsieke motivatie van lerenden en er is ruimte voor invloed vanuit de lerenden zelf. Het accent van de methodiek ligt dan ook op het leren door ervaring en minder op de voorgeschreven leerstof. Leren wordt hierdoor breder dan educatie. De sociale en culturele aspecten, in het vorige hoofdstuk beschreven, krijgen met krachtige leeromgevingen een educatieve toevoeging.

Er zijn zes vuistregels te onderscheiden voor krachtige leeromgevingen.

Volgens Lodewijks (1999) moeten leeromgevingen:

- functioneel zijn:
overeen komen met de situatie waarin het geleerde moet worden gebruikt of toegepast;
 - uitnodigen tot activiteit:
het moet de lerende aanzetten interactief en op een integratie gerichte wijze met leerinhoud om te gaan;
 - levensecht zijn of tenminste ergens naar verwijzen:
de lerende moet kunnen ervaren wat hij met de geleerde kennis kan doen en hoe hij deze kan gebruiken;
 - gedragsmodellen bevatten en voorzien in coaching:
docenten moeten zowel vakdeskundigen zijn als coaches;
 - geleidelijk het roer overgeven aan de lerende;
 - systematisch het besef van eigen bekwaamheid ontwikkelen:
naast systematische aandacht voor het (leer)plezier en de motivatie van de lerenden moet er een instrumentarium zijn waarmee lerenden zelf zicht kunnen ontwikkelen op de toegenomen individuele competentie.
- (De Waal 2001, p. 115)

3.2 Formeel, niet-formeel en informeel leren

Er ontstaat een nieuwe verhouding tussen buitenschools en binnenschools leren. Leren wordt niet meer enkel met school of onderwijs geassocieerd. Het formele leren vindt gewoonlijk nog steeds binnen het onderwijs plaats. Dit leren heeft betrekking op het leren binnen de context van een onderwijssysteem. Onder het niet-formeel leren wordt het leren in georganiseerde verbanden buiten de school verstaan. Het informeel leren verwijst naar het proces van leren uit ervaring in alledaagse situaties. De leerervaringen die een kind of jongere opdoet zou dus heel goed ook buiten de school kunnen plaatsvinden.

Buitenschoolse leerprocessen kunnen zorgen voor aanvullende kennis en vaardigheden en zijn in die zin complementair aan het onderwijs. Wanneer deze leerprocessen worden vormgegeven in samenwerking met ouders en uiteenlopende maatschappelijke organisaties kan het ertoe bijdragen dat het leerrendement en de leermotivatie toenemen. Tevens biedt het buitenschools leren jongeren de kans om zich meer kwaliteiten toe te eigenen en ook na hun opleiding te blijven leren en daarin gebruik te maken van allerlei buitenschoolse leercontexten. (De Waal 2001) Een succesvol educatief programma zou dus moeten aansluiten op het buitenschools leren en idealiter een combinatie van formeel, niet-formeel en informeel leren moeten bieden.

3.3 Intrinsieke motivatie

Voor intrinsiek gemotiveerd handelen is geen beloning of waardering van buiten nodig. Het is handelen vanuit de wil van de persoon zelf. Wanneer er motieven als competentie en zelfontplooiing in het spel zijn, wordt er gesproken van intrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is volgens Deci (1975) in Tielman (1985, p.142):

“Het gedrag van een persoon dat deze onderneemt om zich zelf competent te voelen en dat een gevoel geeft van zelfbepaling.”

Er zijn twee lijnen te onderscheiden die het begrip intrinsieke motivatie kunnen verduidelijken. De historische lijn gaat in op hoe er vroeger over intrinsiek gemotiveerd handelen werd nagedacht en geschreven. Eén van de conclusies is dat vrije tijd zich kenmerkt door intrinsiek gemotiveerde handelingen, waar voor arbeid extrinsieke beloning nodig is. De biografische lijn laat zien dat vooral het spel van kinderen gedefinieerd wordt als intrinsieke motivatie. Wanneer kinderen zelf hun gedrag kunnen bepalen en als dat niet wordt verstoord door externe invloeden, is er sprake van intrinsiek gemotiveerd handelen. Dit handelen wordt gezien als zeer aangenaam en bevredigend. Deci onderscheidt twee soorten van intrinsiek gemotiveerd gedrag. Ten eerste zullen mensen die geen stimulatie ondervinden, deze zoeken. Zonder de ervaring van stimulatie zal een persoon zich niet competent voelen of een gevoel van zelfbepaling hebben. Ten tweede zullen mensen, als zij teveel uitdagingen ervaren of met tegenstellingen geconfronteerd worden, proberen die uitdagingen te overwinnen of de tegenstellingen te verminderen. De persoon voelt zich goed wanneer hij in staat is te zoeken naar een prettige stimulering. (Tielman 1985)

3.4 Leertheorieën

Een aantal leertheorieën is van belang om te kunnen bijdragen aan het integratieproces van de Somalische jongeren. Het gaat hier om welke manieren van leren aansluiten op deze doelgroep, zodat educatieve programma's hieraan kunnen voldoen.

Er zijn twee didactische benaderingen te onderscheiden.

Ten eerste de maatschappijgerichte visie met als kenmerken:

- het centraal stellen van de leerstof,
- cursisten aanpassen aan de eisen van de maatschappij,
- productgerichtheid werken, in de zin van behalen van diploma's

De tweede benadering is de persoonsgerichte visie met als kenmerken:

- centraal stellen van de cursist en de persoonlijke ontplooiing,
- onderwijs aanpassen aan de cursist,
- procesgericht werken, in de zin van hoe iemand leert.

Deze visies zijn gebaseerd op leertheorieën. Deze leertheorieën gaan in op de wijze waarop leerprocessen verlopen, wat de belangrijke leerstof is en hoe het leren kan worden bevorderd. De stimulus-responstheorieën omschrijven leren als het verbinden van een omgevingselement (stimulus of prikkel) met een bepaald gedrag (respons of reactie). Veelvuldig herhalen leidt uiteindelijk tot een goed resultaat, waarbij inzicht een ondergeschikt belang heeft. De doelstellingen zijn gericht op het verkrijgen van kennis, informatie en handelingsvaardigheden. De leerstof is opklimmend in moeilijkheidsgraad. Het leerplan is vooraf vastgesteld en gesloten voor inbreng van deelnemers. De theorieën worden vormgegeven in de vorm van oefeningen en trainingen. Cognitieve theorieën zijn erop gericht aanwezige kennis te verbinden met nieuwe informatie. Inzicht hebben en verbanden kunnen leggen leidt tot leren. De doelstellingen van deze theorieën omvatten het leren van begrippen, regels en principes. De leerstof richt zich op kennis, informatie en mentale vaardigheden. Na instructies, komen de deelnemers tot uitvoering. Ook binnen deze theorieën zijn de leerplannen gesloten.

Volgens de sociale leer- en interactietheorieën is leren een sociaal proces. Sociale verhoudingen en interacties tussen mensen zijn belangrijk voor het leren, waarbij leren door te doen een belangrijk uitgangspunt is. De doelstellingen zijn voornamelijk gericht op sociale vaardigheden en houdingsaspecten. De leerstof richt zich op eigen ervaringen, aangevuld met kennis en informatie. Deze leerstof vindt vorm in 'probeer het maar uit'-oefeningen en instructie- en zelfontdekkingsvormen. Deelnemers hebben invloed op het programma. De humanistische psychologie ziet leren als een proces van zelfverwerkelijking. De mens is uniek en een eenheid van denken, willen en voelen. Hierbij

is het uitgangspunt dat je moet leren wat je zelf wilt. De doelstellingen zijn gericht op zelfontplooiing en worden grotendeels bepaald door de deelnemer. De leerstof wordt vervolgens door de deelnemer vastgesteld op basis van eigen ervaringen en zelfgekozen informatie. De werkvormen zijn te karakteriseren als vormen van uitwisseling en analyse van ervaringen en informatie. Het ervaringsleren omschrijft leren als een bewustwording van de samenhang tussen de eigen levenssituatie en de maatschappelijke verhoudingen. De doelstellingen zijn gericht op het ontwikkelen van een kritisch politiek bewustzijn en op emancipatie. Door de eigen ervaringen terug te koppelen aan informatie verkrijgt men de leerstof. Het kunnen verantwoorden van eigen ervaringen speelt een belangrijke rol. In de vorm van dialogen wordt vorm gegeven aan het ervaringsleren. Het leerplan is open van karakter, de eigen ervaringen zijn immers tot leerstof gemaakt. (Dijkman 1993)

Ervaringsleren is op zichzelf een alledaags fenomeen. Het gebeurt meestal op een onbewuste of impliciete manier een leven lang. Met vallen en opstaan leven mensen ieder voor zich en met elkaar in de wereld om hen heen en leren daarvan al doende in houding, vaardigheden en kennis door imitatie, identificatie en ontdekking. Ze leren, of liever gezegd, ze ontwikkelen zich in de worsteling met hun specifieke omstandigheden door het zoeken en vinden van eigen oplossingen. Dit alledaags en levenslang ervaringsleren is geformaliseerd en geconceptualiseerd in de leertheorie van het (sociaal) constructivisme. Deze leertheorie stelt dat leren gelijk is aan het geven van betekenis op grond van ervaring. De lerende krijgt de kennis niet overgedragen, maar construeert die zelf, voortbouwend op reeds eerder zelf verworven kennis of concepten. Dat is een actief proces waarin de lerende kennis ontleent aan voor hem of haar relevante ervaringen. Met name de interactie tussen de lerende en de omgeving (inclusief feedback van anderen) is daarbij van fundamenteel belang voor het leren. Leren moet daarom plaats vinden in realistische authentieke situaties. Realistische situaties verankerd in betekenisvolle contexten, die relevant zijn voor de lerende. Van belang is daarbij steeds dat de lerende de gelegenheid krijgt en zelfs uitgedaagd wordt zelf betekenis toe te kennen aan de verschijnselen en gebeurtenissen in de wereld om zich heen, aan zijn eigen positie daarbinnen en aan zijn eigen ervaren en beleven daarvan. Ervaringsleren heeft dan ook altijd de trekken van een cyclisch proces van voorbereiden (stellen van doelen, oriënteren en plannen), uitvoeren en terugkijken (evalueren). Cruciaal is het 'afsluitende' reguleren: de reflectie op wat gedaan, gedacht en beleefd is, de eigen beoordeling van de ervaringen en het verwerken ervan in de persoonlijke eigenheid, zonodig met correctie van eerdere 'kennis'. (Bron 2003)

3.5 Leren in de botsing van culturen

Leren in de botsing van culturen is mogelijk vanwege de confrontatie tussen eigen vanzelfsprekend geachte opvattingen en handelwijzen van anderen die deze voor even vanzelfsprekend houden. Etnische minderheden ondervinden in de samenleving vrijwel per definitie een botsing van culturen. Meestal kent de dominante meerderheid negatieve betekenissen toe aan de minderheid. De minderheid is gedwongen daar op een of andere manier op te reageren. De manier waarop de migrant reageert, bepaalt het leerproces voor de betrokken partijen. (S. Bolhuis 1995)

Er zijn vier leerreacties te onderscheiden, die elkaar kunnen afwisselen en in elkaar over kunnen lopen:

- Afwenden en afweren is een leerproces waarbij het nieuwe, dat wat haaks staat op het eigen referentiekader, zoveel mogelijk in een afzonderlijk hokje, 'op een eiland', wordt ondergebracht. Het hoort bij de anderen, bij de andere wereld.
- De tweede mogelijkheid is het leren hanteren van en omgaan met de andere opvattingen en handelwijzen teneinde zich met de anderen te kunnen verstaan, omdat men daartoe door de situatie gedwongen is en/of daarmee eigen doelen wil bereiken. Dit kan een veelomvattend leerproces zijn.
- De derde mogelijkheid gaat een stap verder. Men past zich aan uit overtuiging. Men neemt niet alleen oppervlakkig deel aan de andere wereld, maar neemt denkbeelden en gebruiken over. Dit gaat gepaard met het afleren van tot dan toe gehanteerde denkbeelden en gebruiken.
- Een vierde mogelijkheid is dat beide partijen wederzijds leren, waar bij het referentiekader van beide kanten ter discussie staat en er gestreefd wordt naar een integratie van beider perspectief op de werkelijkheid.
(S. Bolhuis 1995, p. 36)

Zoals in het tweede hoofdstuk naar voren werd gebracht, speelt de bereidheid tot integratie een grote rol om integratie tot een succes te maken. De tweede mogelijkheid die Bolhuis omschrijft, sluit nauw aan op de bereidheid tot integratie. Wanneer een migrant bereid is tot integreren in de nieuwe samenleving, zullen de leerervaringen tijdens botsing van culturen een andere plek krijgen dan wanneer de migrant zich afweert van de nieuwe samenleving. In plaats van het geleerde 'op een eiland' te plaatsen, leert de migrant om te gaan met de opvattingen en handelwijze van de andere cultuur.

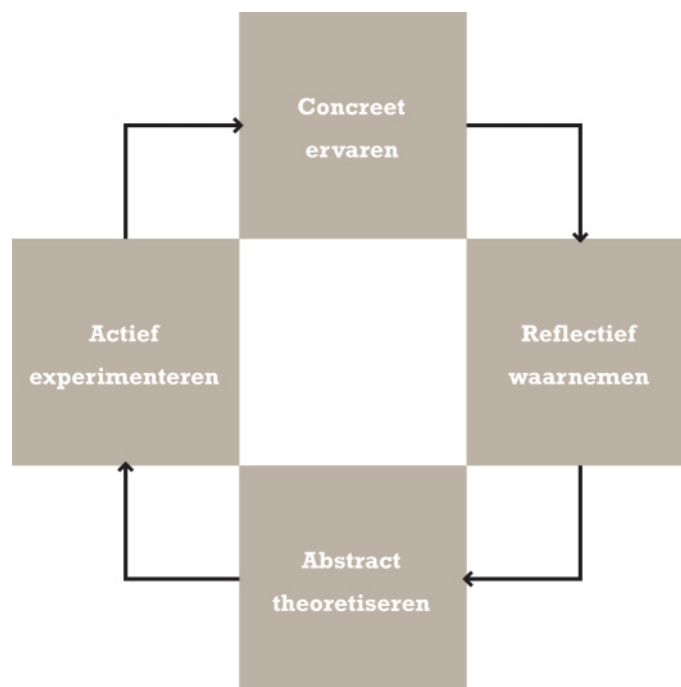
3.6 Leerstijlen

Leren kan versimpeld gezien worden als 'het verwerven, verwerken en toepassen van nieuwe informatie'. Niet alle mensen leren op dezelfde manier. Mensen gebruiken verschillende leervaardigheden om te leren. Kolb ontwikkelde een theorie waarmee het mogelijk is een aantal leerstijlen te identificeren en een leermodel waarin zowel kennis als ervaringen een plaats krijgen. Zijn theorie sluit hiermee aan op de theorie van het ervaringsleren, beschreven in paragraaf 3.4 - leertheorieën. Volgens Kolb voltrekt het leren van volwassenen zich als een cyclisch proces.

Er worden vier stadia onderscheiden:

- Concreet ervaren
- Reflectief waarnemen
- Abstract theoretiseren
- Actief experimenteren

Kolb ziet leren als een continu proces van elkaar steeds opvolgende stadia. Zijn leermodel geeft de stadia weer en heeft de vorm van een cirkel (zie figuur 3.6.1).



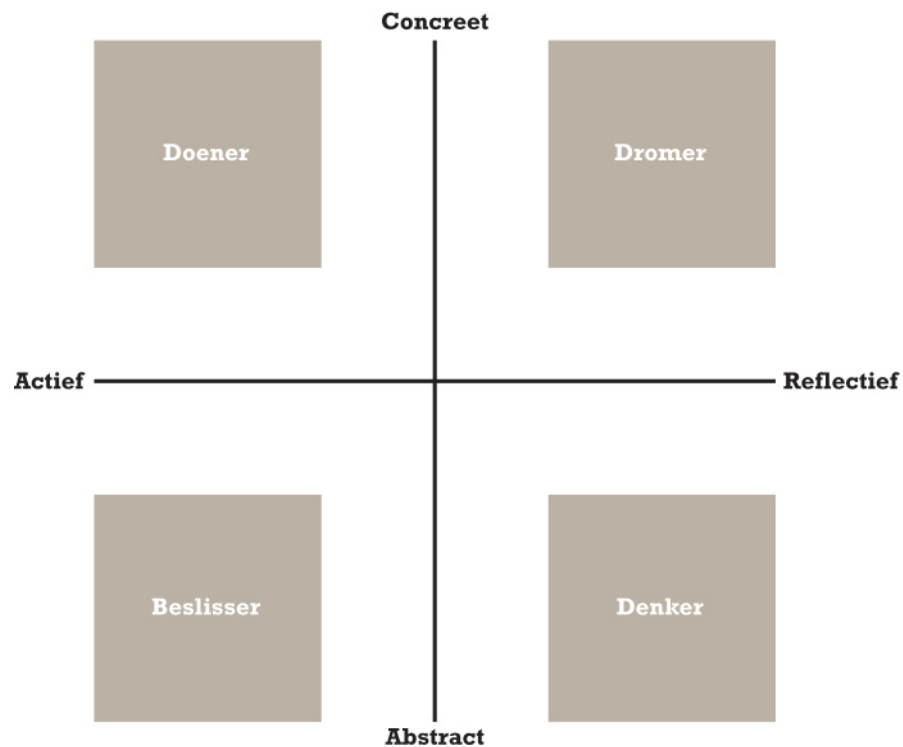
figuur 3.6.1

De voorkeur van het individu bepaalt in welk stadium het leren begint. Er is pas sprake van optimaal leren als alle vier de stadia zijn doorlopen.

De verschillende stadia vragen verschillende soorten vaardigheden:

- **Concreet ervaren:** de vaardigheid om nieuwe ervaringen op te kunnen doen.
- **Reflectief waarnemen:** de vaardigheid om ervaringen vanuit verschillende invalshoeken te observeren en te overdenken.
- **Abstract theoretiseren:** de vaardigheid om overdachte ervaringen in abstracte begrippen te verwoorden, ze in te passen in begrippenkaders van andere theorieën en in het eigen reeds aanwezige begrippenstelsel.
- **Actief experimenteren:** de vaardigheid om abstracte begrippen te toetsen en te gebruiken in nieuwe situaties.

Niet elke vaardigheid is bij ieder individu even goed ontwikkeld. Naast de aanleg, leergeschiedenis en werkervaring, heeft het individu een sterke voorkeur voor een bepaalde vaardigheid, wat ten koste kan gaan van een andere vaardigheid. De leervaardigheden zijn verbonden aan leerstijlen. Een leerstijl is steeds een combinatie van twee vaardigheden. Doeners kennen de combinatie van actief experimenteren en concrete ervaring. Dromers combineren concrete ervaring en reflectieve observatie. De combinatie van reflectieve observatie en abstracte begripsvorming is de leerstijl van denkers. Tenslotte combineren beslissers abstracte begripsvorming met actief experimenteren. In figuur 3.6.2 wordt aangegeven welke plaats de verschillende leerstijlen innemen in de cirkel van de vier stadia.



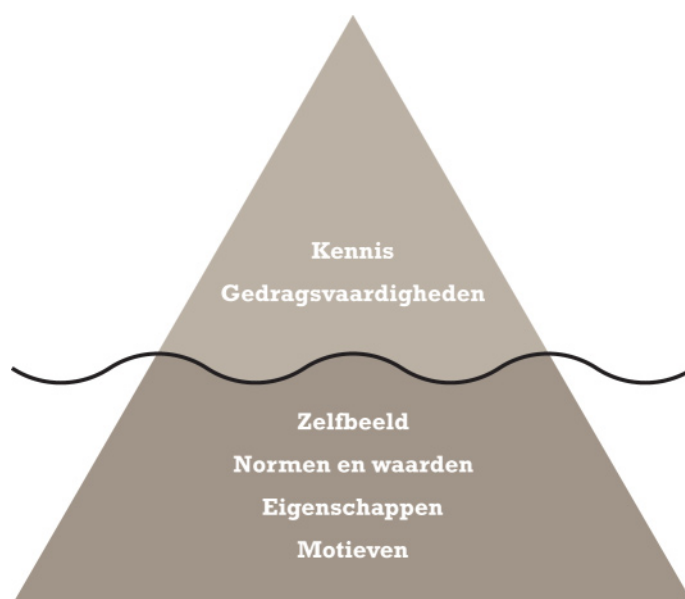
figuur 3.6.1

Door alert te zijn op de leerstijlen van deelnemers, kun je ervoor zorgen dat alle deelnemers optimaal van een programma leren. Om erachter te komen wie welke leerstijl bezit is een leerstijltest ontwikkeld. Deze kan echter voor sommige doelgroepen te moeilijk zijn, vanwege een taalbarrière of verstandelijke achterstand. Het is dan mogelijk de karakteristieken van de leerstijlen te herkennen aan de manier waarop de deelnemers omgaan met de leertaak. De begeleider dient in de activiteiten verschillende aspecten op te nemen, zodat elke leerstijl van de deelnemer aan bod komt. (Dijkman 1993) Dit kan door verschillende oefeningen in de activiteit op te nemen, die elk een andere benadering vereisen. Dit betekent dat er voor bijvoorbeeld de doeners een opdracht is waarin zij direct aan de slag gaan met de oefening. De denkers zouden bij voorkeur een opdracht aangeboden krijgen, waarin zij vooraf de tijd krijgen na te denken in abstracte begrippen.

3.7 Coaching op competenties

In hoofdstuk 2 werd al geschetst dat bij identiteitsontwikkeling competenties een rol spelen. Een manier om competenties in beeld te krijgen en te ontwikkelen is coaching. Coachen kan worden gezien als een stijl van begeleiden, waarbij mensen geprikkeld worden het beste uit zichzelf te halen, waardoor zij optimaal kunnen presteren. Coachen is een concrete methode waarbij gebruik gemaakt wordt van diverse technieken om een blijvend resultaat te verankeren. (www.wanttobevital.com) Coachen op competentieontwikkeling houdt in dat de begeleider (de coach) de deelnemer (de gecoachte) stimuleert zelfverantwoordelijk te zijn voor de eigen competentieontwikkeling. Het gaat hierbij erom dat de gecoachte zichzelf als eigenaar van de competenties ziet en ervaart. Hierdoor zal de gecoachte zich verantwoordelijk voelen voor het verhogen van de eigen effectiviteit.

Competenties moeten meetbaar en zichtbaar zijn en gericht op het verwerven van kennis, vaardigheden en houding. Het denkproces achter de houding of het gedrag, dat een persoon laat zien, is niet altijd zichtbaar. Een gedeelte is zichtbaar, een groot gedeelte echter niet. Het niet-zichtbare gedeelte beïnvloedt de mogelijkheden van het gedrag van een persoon. Het ijsbergmodel van McClelland (figuur 3.7) maakt duidelijk op welke benadering competentiegericht coachen zich baseert.



figuur 3.7

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen coaching boven 'de waterlijn' en coaching op competentieontwikkeling. De laatste manier van coachen maakt een verbinding tussen boven en onder de waterlijn. Het onzichtbare denkproces, al dan niet bewust, heeft effect op gedrag en handelen en wordt door competentiegericht coachen zichtbaar.

Competentiegericht coachen komt tot uiting in gespreksvoering tussen de gecoachte en de coach. Hierbij zijn een aantal handvatten van belang. Ten eerste gaat de coach uit van de hier-en-nu situatie. Door het gedrag van de gecoachte en het effect van zijn gedrag in de hier-en-nu situatie te betrekken, zorgt de coach ervoor dat de gecoachte direct wordt aangesproken. Dit dwingt hem om naar zichzelf te kijken en bewust te worden van eigen vanzelfsprekend gedrag en opvattingen. Belangrijk is, dat het verschil tussen de intentie van het gedrag en hoe het gedrag feitelijk overkomt, bespreekbaar wordt. Een ander handvat dat Lingsma en Scholten geven is het hanteren van de 'Gouden Driehoek'. Dit hulpmiddel wordt gebruikt om de competentie aan het gesprek te koppelen. De 'daar-situatie' is de competentie waar het om gaat in een bepaalde werksituatie. Als deze duidelijk is wordt gekeken of datgene wat de gecoachte laat zien aan gedrag en houding overeen komt met het verwachte competentiegedrag. Het 'wolkje' wordt aangeduid als de gedachte, mening of het intuïtieve gevoel wat de coach heeft naar aanleiding van dit gedrag. Naast de hier-en-nu situatie en de 'Gouden Driehoek' zijn er een aantal praktische eisen waaraan een coach moet voldoen om competentiegericht coachen tot een succes te maken. Het gaat dan om onder andere gespreksvaardigheden en voortgangsbewaking van het gesprek. (Lingsma 2001)

3.8 Didactiek

Didactiek wordt vaak gezien als onderwijsbegrip. In het welzijnswerk wordt hiervoor gebruik gemaakt van het woord 'methodiek'. In feite verwijzen beide naar hetzelfde. De term didactiek is afgeleid van het Griekse woord 'didaskhein', wat onderrichten, uiteenzetten en uitleggen betekent. De didactiek is een theorie die zich bezig houdt met de activiteiten die docenten verrichten om leerprocessen vorm te geven. Didactiek is de theorie die hulp biedt bij het voorbereiden, ontwerpen, uitvoeren, begeleiden en evalueren van een onderwijsleerproces (Dijkman 1993, p. 59).

Omdat de didactiek nauw verweven is met de methodiek in het welzijnswerk, kan de CMV'er er ook mee uit de voeten.

Dé didactiek bestaat niet. Didactische vragen bevinden zich altijd tussen wat aan de orde moet komen en hoe dat vorm moet krijgen. Bij didactiek spelen de leerdoelen en de leerstof een rol. De programmering van een educatief programma dient op een zevental punten geanalyseerd te worden. De analyse brengt systematiek en samenhang in de leerplannen. De zeven componenten zijn: de beginsituatie, de doelstellingen, de leerstof, de didactische werkvormen en groepeeringsvormen, de leermiddelen en het lesmateriaal, de organisatie van het programma en de evaluatie en toetsing van de leerresultaten. (Dijkman 1993)

3.9 Ter afsluiting

De manier van leren, de omgeving, de begeleiding, de vormgeving en de inhoud van een educatief programma heb ik met bovenstaande paragrafen behnadeld. Het zijn allen aspecten die van belang zijn om een krachtig programma aan te bieden, waar vanuit vooruitgang mogelijk is. Een krachtige leeromgeving vormt de basis, waarin bij voorkeur een verband wordt gelegd tussen formeel, informeel en niet-formeel leren. Intrinsieke motivatie is een belangrijk aspect wat het leren bevordert. Het gebruik van leertheoriën, leerstijlen, coaching en didactiek zijn vervolgens belangrijke aspecten om op te nemen in een educatief programma. Tenslotte is het leren in de botsing van culturen een aspect waar rekening mee dient te houden, wanneer programma's voor migranten ontworpen worden. In het volgende hoofdstuk beschrijf ik op welke manier een ik als CMV'er vorm geef aan een dergelijk programma. Het ROC houd ik aan als context, waarbinnen de programma's kunnen plaatsvinden. Eveneens leg ik verbanden tussen de eerste drie hoofdstukken. Het is de slotbeschouwing van deze scriptie.

4 Slotbeschouwing: beantwoording van de vraagstelling

In dit laatste hoofdstuk beantwoord ik de vraagstelling:

“Hoe kan ik als CMV’er, werkzaam op een ROC, educatieve programma’s inzetten om de integratie van Somalische jongeren in de Nederlandse samenleving te bevorderen?”

Welke educatieve programma’s de CMV’er inzet is afhankelijk van de probleemstelling en de doelen. Er zijn een aantal problemen te onderscheiden als het gaat om de integratie van de Somalische jongeren. De problemen die spelen, zijn onder te verdelen in ‘scholing en arbeid’, ‘opvoeding, normen en waarden’ en ‘toekomst’. Deze onderwerpen worden besproken aan de hand van het theoretisch kader dat ik in de eerste drie hoofdstukken heb geschetst. De CMV’er probeert in zijn werk enerzijds het streven naar geluk van mensen te bevorderen en anderzijds mogelijke achterstanden ten aanzien van volledige deelname aan de maatschappij weg te nemen. Hoe dit kan door de inzet van educatie, licht ik in dit hoofdstuk nader toe.

Alvorens ik een beeld geef op welke manier ik als CMV’er educatief de geconstateerde problemen benader, behandel ik de problemen rondom de integratie nog eens uitvoeriger. Vervolgens wordt uiteengezet hoe ik als CMV’er een educatief programma zou ontwerpen, vanuit een regionaal opleidings centrum. Binnen de context van een ROC zal ik rekening houden met de doelstellingen die met zo’n organisatie verbonden zijn. Hierbij wordt aandacht geschonken aan de methodiek, door middel van een indeling naar inhoud, vorm en voorwaarden. Dit laatste hoofdstuk sluit af met een concluderende paragraaf.

4.1 Problemen rondom integratie

Wanneer de vijf factoren, benoemd door Pinto en van Ree in hoofdstuk 2, vergeleken worden met de in hoofdstuk 1 geschetste leefwereld van de Somalische jongeren, kunnen de volgende conclusies getrokken worden:

De eerste factor, etniciteit, speelt zoals geconstateerd een geringe rol in Nederland. Hoewel enkele Somaliërs aangeven te maken hebben gehad met discriminatie, is dit geen punt van aandacht als het gaat om belangrijke belemmeringen voor een geslaagde integratie.

De tweede factor van invloed op het integratieproces is voor de Somalische gemeenschap van groter belang. Het opleidingsniveau, zo blijkt uit hoofdstuk 1, is onder de Somaliërs laag. Behalve analfabetisme onder de nieuwkomers, blijken de Somalische jongeren het op

school er niet goed vanaf te brengen. Het lage opleidingsniveau vormt een struikelblok voor de jongeren om een stevige positie in de arbeidsmarkt in te nemen. In de praktijk wordt dit aangetoond door de grote werkloosheid onder de jongeren. De banen die worden verworven, zijn vaak via een uitzendbureau.

De manier van leven, het geloof en de normen en waarden zijn in Somalië zeer afwijkend van Nederland. Kennis van de huisregels, de derde factor, vormt om deze reden dan ook een probleem voor de Somaliërs. Het zijn vooral de ouderen waarbij de kennis van de huisregels ontbreekt. Oudere Somaliërs zijn sterk gericht op de eigen groep en op de eigen cultuur en tradities. Meer dan 75% van de Somaliërs brengt zijn tijd in de eigen gemeenschap door. Jongeren lijken eerder geneigd te zijn om een bewuste keuze voor integratie te maken. (Gemeente Den Haag 2003) Zij zijn eerder op de hoogte van de autochtone huisregels, mede dankzij activiteiten buitenshuis, zoals scholing of vrijetijdsbesteding. Hierbij komen zij al snel in contact met de Nederlandse gang van zaken.

Ook de vierde factor van invloed, de bereidheid tot integratie, is aandachtspunt in het integratieproces van de Somaliërs. Veel Somaliërs die zich in Nederland vestigden hadden aanvankelijk het idee na verloop van tijd weer terug te zullen keren naar hun land van herkomst. Hierdoor bleven zij sterk gericht op hun eigen samenleving, zochten zij vooral contact binnen eigen kringen en waren minder gericht op integratie in de Nederlandse samenleving. Geleidelijk is dit perspectief gaan veranderen en zijn veel Somaliërs zich gaan realiseren dat hun verblijf in Nederland van langere duur en wellicht permanent zal zijn. (Van den Tillaart 2003)

Volgens Hirschi Ali (1999) zijn redenen voor het uitblijven van remigratie, het nog niet veilig achten van Somalië en het ontbreken van mogelijkheden er een nieuw bestaan op te bouwen. Daarbij zijn er onvoldoende financiële middelen en verschillen de meningen over remigratie binnen het gezin. Wel is er sprake van de tendens dat Somaliërs doorreizen naar andere landen, zoals Canada, Verenigde Staten, Groot-Brittanie en Duitsland. Dit doorreizen kan verband houden met de behoefte aan familiehereniging of met de verwachting zich in een ander land gemakkelijker economisch te kunnen ontplooiën. (Hessels 2000)

Ouders die het verblijf in Nederland als tijdelijk zien komen vaak tot conflicten met de jongeren, die zich juist willen nestelen in de Nederlandse samenleving. Zij zijn wel degelijk bereid een toekomst op te bouwen.

De vijfde factor, de mate van cultuurverschil, speelt eveneens een grote rol bij het integratieproces van Somaliërs, ook bij de jongeren. Het nomadisch bestaan van de Somaliërs in Somalië zorgt voor een cultuurschok wanneer men is aangekomen in het individualistisch ingestelde Nederland. Jongeren brengen dit tot uiting door hun problemen uit te weg te gaan, zoals nomaden wegtrekken wanneer het land niet meer oplevert. De rolverdeling tussen mannen en vrouwen, het opvoedingspatroon en de bureaucratie kan leiden tot misverstanden met de autochtone bevolking, maar geeft ook spanningen binnen het gezin en de gemeenschap. De jongeren merken dit vooral in het kader van de

opvoeding. Waar thuis wordt vastgehouden aan de normen en waarden van de Somalische opvoedingscultuur, zien jongeren om zich heen hoe leeftijdsgenoten vrijheid verkrijgen. Ook dit is een bron van conflicten.

Volgens het onderzoek “Somalische vluchtelingen in de gemeente Den Haag” geeft bijna tweederde van de geïnterviewde Somalische ouders te kennen dat zich in meer of mindere mate problemen voordoen in hun gezin, omdat hun kinderen dingen doen of aan dingen meedoen, die zij als ouders liever niet zouden zien of zelfs expliciet afkeuren (Van den Tillaart 2003, p.55).

Samenvattend speelt voor de Somalische jongeren een aantal problemen, die hun integratie in de Nederlandse samenleving belemmert. Ten eerste zorgt het lage opleidingsniveau, gepaard gaande met een taalachterstand, voor een slechte startpositie op de arbeidsmarkt. Hierbij speelt het al eerder beschreven ‘nomadische gedrag’ van de jongeren een rol. In plaats van het probleem op school aan te gaan, ‘trekken’ de jongeren verder zonder voorbereiding. Hierdoor komen zij vaak terecht in uitzendwerk. Ten tweede ondervinden Somalische jongeren regelmatig problemen rondom de opvoeding. De ouders houden vaak vast aan het Somalische opvoedingspatroon. Voor Somalische jongeren kan dit moeilijk te rijmen zijn met hetgeen zich buitenshuis afspeelt, zoals de normen en waarden die jongeren tegen komen op school, werk of vrijetijdsbesteding. Het derde probleem is de tegenstellende bereidheid tot integratie tussen de jongeren en de ouders of ouderen. Waar de oudere Somaliërs zichzelf graag in de toekomst in Somalië zien, willen de jongeren liever in Nederland een toekomst opbouwen. Ten vierde is de druk om geld naar het thuisland te sturen groot, wat investeren in opleiding tegenhoudt en maakt, dat baantjes de voorkeur genieten. Tenslotte speelt de sociale controle van de Somalische gemeenschap een rol. Zoals in het eerste hoofdstuk werd beschreven, kan het aannemen van Nederlandse normen of waarden leiden tot negatieve reacties en zelfs tot verstoting. Deze vijf problemen worden hieronder besproken aan de hand van drie onderwerpen: ‘scholing en arbeid’, ‘opvoeding, normen en waarden’ en ‘toekomst’.

4.2 Scholing en arbeid

Integratie begint met participatie in de samenleving, waarbij participatie beschouwd kan worden als het middel tot het doel integratie. De problemen van Somalische jongeren rondom opleiding en arbeid leiden tot een verlaagde participatie in de samenleving. Het schoolstelsel, dat de jongeren in Somalië kennen, gaat in Nederland anders in z’n werk. Cultuurverschillen hebben een hoge schooluitval tot gevolg. Het is ook de Somalische culturele invloed die ervoor zorgt dat jongeren bij het uitzendwerk terecht komen. De manier waarop Somalische jongeren omgaan met hun problemen is weinig succesvol in Nederland. Nederland kent een meerkeuzesamenleving, waarin het individu een grote

verantwoordelijkheid kent. Wanneer gebeurtenissen niet volgens eigen plan verlopen, onderneemt het Nederlandse individu actie. Een Somaliër zal er voor kiezen om terug te vallen op de beslissingen van de eigen gemeenschap of andere autoriteiten, zoals docenten of werkgevers. De houding van Somaliërs ten opzichte van problemen, kan door de autochtone bevolking geïnterpreteerd worden als afwachtend of laks. Deze interpretatie heeft een gebrekkige communicatie tot gevolg, waarin beslissingen gemaakt kunnen worden in het nadeel van Somalische jongeren. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer een Somalische jongeren van onderwijs wordt ontheven, vanwege een houding die niet past binnen de normen van het Nederlandse schoolstelsel.

4.3 Opvoeding, normen en waarden

Hoewel sociologen het er niet over eens zijn welke plaats sociale cohesie dient te hebben om te zorgen voor een optimale integratie in de samenleving, staat het mij als CMV'er voorop dat het behoud van de eigen identiteit een voorwaarde is als het gaat om integratie in de samenleving te bevorderen. Het behoud van een eigen identiteit valt samen met het behoud van de eigen cultuur, normen, waarden, geloofs- en levensovertuiging, aangezien men hier de identiteit aan ontleent. De drie krachten die de persoonlijkheid bepalen zijn volgens Freud ontstaan en gevormd tijdens de kindertijd. Later in de adolescentie zal de persoon in wisselwerking met de omgeving de eigen identiteit verder vormgeven. De drie krachten zijn dan al zo gevormd dat zij een grote invloed uitoefenen op de vormgeving van de identiteit. Voor een jonge migrant, zoals de Somalische jongeren, speelt identiteitsvorming zich af in wisselwerking met een omgeving die als verwarrend beschouwd kan worden. De leefomgeving in het land van herkomst verschilt zodanig van de leefomgeving van het heden, dat het verder bemoeilijkt wordt voor de jongeren om zich de aspecten, die volgens Erikson van invloed zijn op het gevoel van identiteit, eigen te maken. Deze aspecten zijn reeds beschreven in paragraaf 2.4 – identiteit. De tegenstellende aspecten van de Somalische en Nederlandse cultuur, zoals in het eerste hoofdstuk beschreven, zorgen ervoor dat de levensstijl van de jongeren moeilijk is om herkenbaar te maken voor zichzelf en de omgeving. De Somalische jongeren staan tussen de wijze waarop hun ouders of de oudere generatie hen zien en hoe de Nederlandse samenleving hen ziet. Daartussen proberen zij een levensstijl te ontwikkelen waarin zij ook zichzelf terug zien. De jongeren lijken heen en weer geslingerd te worden tussen de mogelijkheden en beperkingen die de omgeving hen oplegt: de 'strenge' eisen en opvoedingscultuur thuis en de 'vrije' en tolerante omgeving buitenshuis.

4.4 Toekomst

Hoe groter de cultuurverschillen, hoe lastiger het integratieproces. Zoals in het derde hoofdstuk aan bod kwam, is leren in de botsing van culturen mogelijk. Migranten kunnen vier leerreacties geven, zoals in paragraaf 3.5 - leren in de botsing van culturen is weergegeven, waarbij sommigen effectiever zijn voor integratie dan anderen. Uit onderzoeksrapporten en projectevaluaties blijken dat de Somalische jongeren graag contacten leggen in de Nederlandse samenleving. Zij leren van het hanteren en omgaan met de andere opvattingen en handelwijzen. Deze manier van leren is op de toekomst gericht.

Het toekomstbeeld van de jongeren zou de basis moeten zijn voor idealen en doelen. Het toekomstbeeld is echter onzeker. Het verlangen van een gedeelte van de ouders om naar Somalië terug te keren, staat haaks op het toekomstbeeld van de jongeren. Zij zien juist wel een toekomst voor zich in Nederland. De korte-termijn keuze voor werk boven onderwijs, onder andere vanwege de druk geld naar het thuisfront te sturen, geeft een onstabiele basis voor de toekomst.

4.5 Methodiek

In deze paragraaf wordt beschreven hoe ik als CMV'er vanuit een ROC educatieve programma's zou ontwerpen voor Somalische jongeren om de integratie te bevorderen. Hiermee wordt een antwoord gegeven op de vraagstelling.

Er zal een indeling worden gemaakt naar de inhoud, vorm en voorwaarden waaraan een educatief programma zal voldoen. Wanneer helder is welke onderwerpen prioriteit hebben, kies ik de vorm waarin de inhoud plaats vindt. Deze vorm is gebaseerd op ervaring en theorie. Het theoretisch kader van deze scriptie dient als leidraad voor de vorm van de educatieve programma's. Mijn ervaring als docent bij een ROC zorgt voor een professionele houding, die aansluit bij de gekozen methodieken.

4.5.1. Inhoud

Het project 'Naar een zelfstandige toekomst voor Somalische jongeren' heeft als doelen het vergroten van de deelname van Somalische jongeren aan bestaande trajecten op het gebied van arbeid en scholing, het vergroten van de deelname aan reguliere welzijnsactiviteiten en het ontwikkelen van een model op basis waarvan de positie van Somalische jongeren verbeterd kan worden (Gemeente Den Haag 2003, p.14-15). Om dit tot uiting te brengen is gekozen voor een goede aansluiting op de leefwereld van de jongeren. Daarnaast is veel aandacht voor persoonlijke begeleiding, zinvolle vrijetijdsbesteding en

zelfs deskundigheidsbevordering voor medewerkers die met Somalische jongeren te maken hebben.

Als CMV'er leg ik naast deze aanpak, de nadruk op de wijze waarop de doelgroep kan participeren in de programma's die voor hen ontwikkeld worden. Somalische jongeren zouden een rol moeten spelen in de manier waarop programma's voor hen worden ontworpen. Hoewel participatie in de samenleving doel is van de activiteiten die dit project opzet, wordt het project niet opgezet met medewerking van de jongeren zelf.

Het 'Stimuleringsproject Somaliërs' schenkt veel aandacht aan de manier waarop Somaliërs kunnen participeren in de vormgeving van de activiteiten:

"Een groep Somaliërs dient zelf een actieve rol te spelen in het tot stand brengen van de structuur en de organisatie van de activiteiten en het activeren van andere Somaliërs."

(Nauta 2003, p.7)

In een lessensituatie op een ROC betekent dit, dat de Somalische jongeren meedenken over de inhoud van de lessen. Als CMV'er stel ik hen de vraag welke inhoudelijke onderwerpen van belang zijn om te behandelen. Ik stuur hierbij niet aan op kennis van de Nederlandse taal of bijvoorbeeld rekenvaardigheden, maar juist op de competenties, die de integratie in de samenleving helpen bevorderen. In de vorige paragrafen is een aantal problemen besproken. Mijn vraag aan de jongeren zou zijn in hoeverre zij zichzelf in deze problemen herkennen. Het doel hiervan is bewustzijn creëren onder de jongeren over de problemen die spelen en te discussiëren over het belang van het oplossen van deze problemen. Hiermee sta ik direct in dialoog met mijn doelgroep.

Somalische jongeren bevinden zich een complexe situatie. Om hierbinnen een identiteit te ontwikkelen en optimaal te kunnen integreren in de samenleving, is een aantal competenties van belang voor de Somalische jongeren, willen zij zich staande kunnen houden. Om te kunnen integreren met behoud van de eigen cultuur en identiteit, zijn houding en vaardigheden belangrijke deelcompetenties om op te doen. Alhoewel in paragraaf 2.5 – competenties voor de identiteitsontwikkeling, voorbeelden worden gegeven van benodigde competenties, acht ik het van belang om de na te streven competenties door de doelgroep zelf te laten benoemen. Dit maakt hen eigenaar van het proces. Het is daarbij van belang dat er rekening wordt gehouden met verschillende aspecten van competenties, namelijk kennis, vaardigheden en houding. Tevens dienen de competenties realistisch te zijn. Dit houdt in dat ze probleem georiënteerd zijn en binnen de mogelijkheden liggen van de jongeren. Naast de competenties die door de Somalische jongeren genoemd worden, zal ik wederom een aantal problemen met de jongeren willen bespreken, die naar voren zijn gekomen tijdens het leefwereldonderzoek. Eén van de aandachtsterreinen, die ik wil bespreken, is het 'nomadisch' gedrag dat problemen veroorzaakt bij Somalische jongeren. Ik zou proberen de jongeren zich bewust te maken van hun gedrag en wat dit gedrag hun oplevert. Andere aandachtsterreinen bevinden zich op het gebied van arbeid, cultuurverschillen en assertiviteit.

4.5.2 Vorm

Het uitzendwerk van een gedeelte van de Somalische jongeren zorgt niet een financiële onstabiele basis, het maakt de toekomst onzeker en kan uitmonden in andere problemen, zoals met betrekking tot huisvesting. Investeren in onderwijs kan de onzekere positie op de arbeidsmarkt verhelpen. Vanuit een ROC kan een onderscheid gemaakt worden tussen participatie in formele scholing en in de vrije tijd. Hierbij houd ik rekening met het intrinsiek gemotiveerd handelen, waarbij de deelnemer zelf dient te bepalen welke vrijetijdsbesteding bijdraagt aan het gevoel van competent zijn en zelfbepaling. Binnen een formele onderwijssituatie, zoals binnen een ROC, kan een verbinding gelegd worden tussen het formele leren en het informele leren. Zinvolle vrijetijdsbesteding integreer ik in het onderwijs. Dit kan door de Somalische jongeren enthousiast te maken en te activeren in activiteiten rondom de opleiding. Voorbeelden hiervan zijn een commissie, die nadenkt over kwaliteitsverbetering van het onderwijs of een groep cursisten die buitenschoolse activiteiten organiseert.

Participeren in de samenleving, zodat integratie wordt bevorderd, kan dus starten door te participeren in het onderwijs: de educatieve programma's die ik als CMV'er voor de doelgroep ontwerp. Het ervaringsleren is een theorie die uitermate geschikt is voor de situatie waarin deze doelgroep zich bevindt. Het verantwoord en betekenis geven aan eigen ervaringen, zorgt ervoor dat de doelgroep eigen oplossingen gaat vinden. Somalische jongeren zijn gewend in hun cultuur dat binnen de familie, binnen de clan, gezorgd wordt voor betekenisverlening aan ervaringen en oplossingen of methodes hoe daarmee om te gaan. Wanneer de jongeren echter participeren in de individualistisch ingestelde Nederlandse samenleving, merken zij dat zij op zichzelf aangewezen zijn. Door de inhoud van de programma's met de doelgroep te bepalen, wordt aanzet gegeven tot een leeromgeving waarin een deelnemer zijn leefwereld herkent. Leren in het alledaagse leven, waarin aan ervaringen betekenis wordt gegeven is van grote waarde voor deze doelgroep. Er is ruimte voor leerprocessen, waarin nadruk gelegd wordt op het opdoen van houding en vaardigheden, in plaats van zich enkel te richten op kennis. De inhoudelijke onderwerpen, die in samenspraak met de doelgroep zijn vastgesteld, worden zo veel mogelijk in een realistische context geplaatst, zodat het ervaringsleren vorm krijgt. Concreet betekent dit dat bijvoorbeeld het leven tussen twee culturen een plek krijgt in de lessen. Aan de hand van rollenspelen en een directe reflectie op de handelingen wordt een probleem bespreekbaar gemaakt. De reflectie speelt een belangrijke rol. Het gaat erom na te denken over het gedrag of de handeling en de mogelijkheden die daaruit volgen. De leercyclus van Kolb, beschreven in paragraaf 3.6 - leerstijlen, komt hier aan bod.

Tijdens de lessen komen vanzelf een aantal competenties te voorschijn die van belang zijn voor de integratie in Nederland, dan wel voor de identiteitsontwikkeling. Door deze

competenties te bespreken en concreet en realistisch te maken, krijgen de jongeren een beeld van de mogelijkheden en de te ondernemen acties. Ik zou ervoor kiezen de jongeren hierin persoonlijk te begeleiden en te coachen. De coach geeft de gecoachten zicht op de nog te ontwikkelen competenties en de wijze waarop deze ontwikkeld kunnen worden. Op het ROC kan dit door de jongeren een individueel ontwikkelingsplan op te laten stellen, waarin zij aangeven aan welke competenties zij willen werken en op welke manier zij dit gaan doen. Dit kan vervolgens uitmonden in een portfolio, waarin een overzicht wordt gegeven, in hoeverre de eigenaar bepaalde competenties bezit en op welke manier die competenties verworven zijn. De competenties zijn gericht op competenties die in het dagelijks leven gebruikt worden. Om dit succesvol te maken, kies ik ervoor om naast een coach binnen het ROC, een coach aan te stellen buiten het ROC. Een aantal projecten rondom Somalische jongeren kiest voor een begeleider van Somalische afkomst, bij voorkeur een persoon uit dezelfde clan als de deelnemer. Dit zou ook mijn keuze zijn. Wanneer gekozen wordt voor een Somalische coach, is het de taak van de CMV'er deze coach te begeleiden en de aandachtsterreinen helder te krijgen. Het individueel ontwikkelingsplan werkt hierbij als ondersteuning. Een persoonlijke begeleiding, zoals competentiegerichte coaching, vormt de eerste stap richting het oplossen van de problematiek rondom scholing en arbeid.

4.5.3 Voorwaarden

De CMV'er zorgt ervoor dat de educatieve programma's voor de Somalische jongeren voldoen aan de vuistregels voor krachtige leeromgevingen. Binnen deze krachtige leeromgevingen is het mogelijk voor de jongeren om betekenisvolle verbanden te leggen tussen hun persoonlijke ontwikkeling en de benodigde competenties. Bij de invulling van de leeromgevingen maak ik bij voorkeur gebruik van een didactiek. Zodoende wordt een programma professioneel opgebouwd, met daarin de probleemstelling en de doelen verwerkt. Deze probleemstelling en de doelen bespreek ik met de doelgroep. Wanneer voldaan is aan de didactiek is het van belang om tijdens de lessen recht te doen aan de leercyclus van Kolb. Leren vindt plaats wanneer de hele cyclus zich tijdens een programma afspeelt. Dit betekent dat alle deelnemers, die ieder een eigen leerstijl hebben ontwikkeld, optimaal kunnen leren van hetgeen hen aangeboden wordt.

De deelnemers van de lessen worden aangespoord om maatschappelijke instanties, zoals de sociale dienst, buurt- en wijkcentra, Somalische bewonersorganisaties en andere verenigingen, een rol te laten spelen in hun traject. De lessen staan dan niet op zichzelf, maar er wordt een verband gelegd met de leefomgeving van de deelnemers. Het ervaringsleren krijgt hierdoor bestaansrecht. Dit doe ik door samen met de Somalische jongeren een sociale kaart van hun omgeving op te stellen. Daarin bepalen we welke

instanties een rol kunnen spelen in hun dagelijks bestaan. Deze rollen worden concreet beschreven en indien van toepassing in het individueel ontwikkelingsplan opgenomen. Dit houdt in, dat wanneer bijvoorbeeld door een deelnemer wordt geconstateerd dat een buurtcentrum kan bijdragen aan de competentie 'contact leggen met mensen uit verschillende culturen', de deelnemer beschrijft hoe en op welke manier hij of zij deze competentie gaat beoefenen. De coach zorgt voor der begeleiding.

Andere voorwaarden die een rol spelen in het educatieve programma zijn enkele taken die ik als CMV'er tot uitvoering breng. Een regelmatige evaluatie met betrokken deelnemers, coaches en instanties is een absolute voorwaarde.

De CMV'er zorgt ervoor dat ook beheersmatig de zaak op gang wordt gebracht. Dit houdt onder andere de contacten met subsidieverstrekkers, het bijhouden van resultaten, logboeken en lesverslagen in. Vooral in tijden van economische recessie zal de CMV'er zijn uiterste best moeten doen voldoende financiële middelen te verzamelen om het programma mogelijk te maken. Ontwikkeling en vernieuwing speelt voor mij een belangrijke rol. Als CMV'er zorg ik voor een gedegen beleid, waarin oog is voor kwaliteit, als mede resultaat. Hierin schippert ik als CMV'er tussen de opdrachtgever(s), de deelnemers, vrijwilligers en instanties, waarbij de ik de rol van intermediair heb en beslissingen maak, waarbij de kwaliteit en de doelstelling van het programma niet verloochend worden (Spierts 1994).

4.6 Conclusie

Somalische jongeren lijken vast te zitten. Vast tussen de oudere generatie en de buitenwereld. Vast tussen twee culturen. Vast tussen de positie die zij in de samenleving innemen en de positie die zij wensen. De wil om te integreren is aanwezig, de middelen lijken te ontbreken. Daar de Somalische gemeenschap in Nederland heeft laten zien dat zij zichzelf organiseert en daarmee een gedegen netwerk opbouwt, bestaat de mogelijkheid de problemen rondom de Somalische jongeren aan te pakken. Intrinsieke motivatie vanuit de Somalische jongeren moet indien afwezig, aangewakkerd worden. Als het gaat om participatie en integratie in de samenleving, kan ik als CMV'er gebruik maken van het Somalische netwerk en door middel van passende educatieve programma's het status quo van de jongeren doorbreken. In bovenstaande paragrafen is duidelijk geworden welke aspecten van de educatie een plek in de leefwereld van Somalische jongeren kunnen innemen. Hierbij heb ik rekening gehouden met de vorm, inhoud en voorwaarden, waarbinnen deze educatieve programma's ontworpen worden. Om deze educatieve aspecten samen te brengen en er een geheel van te maken, zal de CMV'er zijn expertise moeten inzetten. Als CMV'er stimuleer ik enerzijds verschillende partijen een rol te nemen in het proces waarin Somalische jongeren zich begeven en leid ik anderzijds het programma in goede banen.

Integratieproblemen zijn niet eenvoudig op te lossen. Het is een moeizaam proces, waarin verschillende factoren een rol spelen. Het opzetten en uitvoeren van educatieve programma's moet dan ook niet gezien worden als eindstation van de problematiek die in de samenleving speelt, maar juist als goede start om een positieve ontwikkeling waar te nemen. De manier waarop ik uiting geef aan de vooraf opgestelde vraagstelling, is dan ook niet de enige manier. Via *trial and error* zal ik steeds weer de programma's moeten bijstellen, rekening houdend met de doelgroep en de maatschappelijke context.

Literatuurlijst

Appelhof, P., Walraven, M. (2002). *Sociale competentie ter bevordering van participatie in de samenleving. Een verkenning. Op zoek naar indicatoren*. Utrecht.

Berkers, F. (1997). De bagage van de moderne nomade; over competenties, vormingswerk en professionaliteit. In: Michielse, H., Vertegaal, H. (red), *De moderne nomade en zijn bagage. Vormingswerk in een geïndividualiseerde samenleving*. (NIVON) Amsterdam.

Bogt, T. ter, Meeus, W. in Kooistra, J., Mourik, I. van (red.) (1997). *Leefvormen, identiteit en socialisatie. Van klassiek gezin tot postmodern samenleven*. Utrecht.

Bolhuis, S. (1995). *Leren en veranderen bij volwassenen. Een nieuwe benadering*. Bussum.

Bouverne-de Bie, M. (1999). Participeren in een complexe sociale wereld. In Baert, H., De bie, M., Desmet, H., Hellinckx, L., Verbeke, L., (eds), *Handboek Samenlevingsopbouw in Vlaanderen*. Brugge.

Bouwmeester, M., Dekovic, M., Groenendaal, H. (1998). *Opvoeding in Somalische vluchtelinggezinnen in Nederland*. Assen.

Bron, J., Franken, P., Hoeij, J. van, Weme, B. de (2003). *Scholen voor actief burgerschap. Uitgangspunten*. 's-Hertogenbosch.

Dijkman, W. (1993). *Didactiek en lerende volwassenen. Leren professionaliseren*. Leiden.

Duyvendak, J.W., Veldboer, L. (red.) 2001. *Meeting point Nederland. Over samenlevingsopbouw, multiculturaliteit en sociale cohesie*. Amsterdam

Gemeente Den Haag (2003). *Eindverslag project 'Naar een zelfstandige toekomst voor Somalische jongeren'*. Den Haag: gemeente Den Haag Dienst SZW

Hart, R. (1992) in www.ond.vlaanderen.be

Hessels, T. (2000). *Somaliërs in Nederland, een profiel; Een beeld van de Somalische bevolking in Nederland voor mensen die met Somaliërs werken*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.

Hofstede, G. (1991). *Allemaal andersdenkenden, Omgaan met cultuurverschillen*. Amsterdam

Kramer-Bais, T. (2001). *SMS Somaliërs met spirit. Leefwereldonderzoek Somalische jongeren in Den Haag*. Den Haag

Lingsma, M., Scholten, M. (2001). *Coachen op competentieontwikkeling*. Soest.

Mohamoud in Kessel, T. van, Tellegen, N. (2000) *Afrikanen in Nederland*. Amsterdam

Nauta, K. (2003). *Stimuleringsproject Somaliërs. Procesbeschrijving en evaluatie van de resultaten*. Tilburg.

'Nieuwe' nationaliteiten. (2002) *Uitkomsten gesprekken met Ghanezen, Irakezen, Somaliërs, Irianiers en Afghanen*. Den Haag: Stedelijke Adviesraad Multiculturele Stad.

Nieuwhof, A., Mohamoud, Abdoullah A. (2000). *Communicatie, sleutel tot participatie; De Somalische gemeenschap in Nederland*. Den Haag: Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.

Palet en SomZob (2000). *De Somalische jeugd en de toekomst. Verslag conferentie*. Eindhoven.

Pinto, D., Ree, A.J. van (1998). *Samen verder. Ontwikkelingen van participatiebeleid. Achtergrondinformatie*. Utrecht.

Qatgebruik in sociale context van Somalische jongeren in Rotterdam; Verslag Werkconferentie op 4 november 1999; Organisatoren Vluchtelingenwerk Rijnmond, Platform Buitenlanders Rijnmond en anderen.

Spierts, M. (1994). *Balanceren en stimuleren. Methodisch handelen in het sociaal-cultureel werk*. NIZW/De Tijdstroom, Utrecht.

Spierts, M. (2000). *Werken aan openheid en samenhang. Een nadere verkenning van culturele en maatschappelijke vorming*. Elsevier, Maarssen.

Tielman, R. (1985). *Socialisatie en emancipatie*. Amersfoort.

Tillaart, H. van den, e.a. (2000). *Nieuwe etnische groepen in Nederland; Een onderzoek onder vluchtelingen en statushouders uit Afghanistan, Ethiopië en Eritrea, Iran, Somalië en Vietnam*. Nijmegen

Tillaart, H. van den, Warmerdam, J. (2003). *Somalische vluchtelingen in de gemeente Den Haag*. Den Haag.

Waal, V. de (2001). *Uitdagend leren. Culturele en maatschappelijke activiteiten als leeromgeving*. Bussum.

Wal, J. van der, Mooij, I. de, Wilde, J. de (1996) *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding. Een praktijkgericht boek*. Bussum.

Winter, M. de (1995). *Kinderen als medeburgers. Kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht.

Websites

www.ind.nl

www.isk-utrecht.nl

www.minbuza.nl

www.pedagogiek-online.nl.

www.vandale.nl

www.wanttobevital.com

www.wijk.nl

Kranten

Spits!