

A photograph of a dirt path in a banana plantation. The path is made of reddish-brown soil and is flanked by rows of banana trees. The trees have large, green, heart-shaped leaves. The path leads into the distance, creating a sense of perspective. The sky is bright and clear. A white text box with a dark red border is overlaid on the upper part of the image.

STEMMEN UIT HET VELD

Percepties, gedachten en beelden van hulp-
ontvangers en hulpverleners

L.P.L.M.Prevo

STEMMEN UIT HET VELD

PERCEPTIES, GEDACHTEN EN BEELDEN VAN HULPVERLENERS EN HULPONTVANGERS

Naam: Larissa Prevoo

Studentnummer: 3761088

Opleiding: Culturele Antropologie; MA Multiculturalisme in Vergelijkend Perspectief

Begeleidster: Sofie Smeets

Plaats en datum: Utrecht, 2013

INHOUDSOPGAVE

Abstract	2
Voorwoord	3
Inleiding	4
Hoofdstuk 1	
Tanzania belicht: Een stukje geschiedenis, aspecten uit het dagelijks leven en de hedendaagse situatie	10
1.1 Een stukje geschiedenis.....	10
1.2 Aspecten uit het dagelijks leven.....	13
1.3 De hedendaagse situatie	23
Hoofdstuk 2	
Ontwikkelingssamenwerking: kritieken, de tegenbeweging en modern neokolonialisme	26
2.1 Neokolonialisme in een modern jasje	26
2.2 Westerse kritieken en verandering: WorldTeach op weg naar gelijkwaardig partnerschap.....	30
2.2.1 Westerse kritieken, op weg naar gelijkwaardig partnerschap.....	30
2.2.2 WorldTeach op weg naar gelijkwaardig partnerschap	31
2.2.3 WorldTeach in de praktijk	33
Hoofdstuk 3	
Stemmen uit het veld: ethocentrisme en overlevingsstrategieën	40
3.1 Ethocentrisme	41
3.1.1 Onderwijs voor iedereen = onderwijs voor iedereen?	41
3.1.2 <i>Advancement strategy</i> , een strategie gecreëerd uit eigen wil	43
3.1.3 Een beeld dat niet zomaar uit te wissen is.....	46
Conclusie	52
Methodologie en Reflectie	56
Referenties	58
Bijlagen	61

ABSTRACT

Deze thesis is een onderzoek naar percepties, gedachtegangen en beeldvorming van hulpverleners en hulpontvangers, over de hulp die ze geven en de hulp die ze ontvangen. De ervaringen die gevormd worden zijn verschillend door de interpretaties van de gemeenschap, hun culturele achtergrond, het klasse verschil en de persoonlijke ervaringen met organisaties of de verhalen die ze hier over gehoord hebben. De koloniale geschiedenis speelt een grote rol in beeldvorming die de hulpontvangers hebben over de hulp die ze ontvangen. De inwoners van Ngara lijken zich nog vast te houden aan koloniale structuren en houden hiermee het gecreëerde wij-zij beeld in stand, maar met een andere invulling als ten tijde van de kolonisatie. Hoe de hulpverleners dit beeld ook proberen te deconstrueren, het vasthouden aan deze structuren lijkt een soort overlevingsstrategie te zijn geworden in een land dat in de ogen van de hulpontvangers doordrongen is van corruptie. De *muzungu*¹ wordt verwelkomt, met al zijn kennis en meegebrachte kansen die ze van hun eigen overheid niet krijgen. Toch geven de hulpontvangers en hulpverleners beide ook aan dat dit geen lange termijn oplossing is. Organisaties zoals WorldTeach vullen momenteel een gat op, namelijk het te kort aan docenten in Tanzania. Het tekort aan docenten wordt voor een deel nu wel opgelost, maar is geen structurele oplossing voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs. Het probleem van een falend onderwijssysteem wordt op deze manier niet aangepakt en veel jongeren zien hun dromen verloren gaan.

Deze thesis zal een stukje van Tanzania belichten, zijn geschiedenis, zijn hedendaagse situatie en het onderwijssysteem. Vervolgens zullen de beelden, percepties en gedachtegangen vanuit Westers perspectief uiteengezet worden. Westerse opvattingen, zoals die van critici over ontwikkelingshulp, maar ook de opvattingen van WorldTeach en zijn vrijwilligers. Hoe ervaren en zien zij ethnocentrisme en neokolonialisme en wat zijn hun beelden van de gemeenschap waar ze werken? Daar tegen worden de beelden, percepties en gedachtegangen van de lokale gemeenschap, Ngara gezet. Daarop volgend zal ik de effecten en belangen voor beide partijen beschrijven, die van zowel de hulpontvangers als de hulpverlener. Kunnen we spreken van een multiculturele samenwerking? Ik zal eindigen met aanbevelingen en mijn conclusie.

¹ Straattaal voor buitenlander, reiziger, blanke.

VOORWOORD

Jambo, jambo bwana - Hallo, hallo meneer

Habari gani - Hoe gaat het?

Mzuri sana - heel erg goed

Wageni mwakaribishwa - buitenlanders, jullie zijn welkom

Tanzania yetu Hakuna Matata - In ons Tanzania, rustig aan geen problemen

Songtekst Jambo Bwana - Them Mushrooms

Toen ik aankwam in Tanzania dwaalde ik de eerste dagen door de stoffige, drukke straten van *downtown* Dar es Salaam. De luchtvochtigheid is enorm en ik moest me overgeven aan het gevoel dat iedere seconde het zweet uit mijn poriën stroomde. Om te acclimatiseren besloot ik voor een lang weekend naar het toeristische Zanzibar te gaan voor een groot Afrikaans muziekfestival. Dat weekend was het eiland overstroomt met toeristen en hoewel dit festival in het teken moest staan van muziek voor en door Afrikanen, leken er niet veel *locals* te zijn buiten de verkopers van toeristische producten. Hoewel ik had genoten van het driedaagse Afrikaanse festival, keerde ik met gemengde gevoelens terug naar Dar es Salaam. Hoe wordt er naar de blanke gekeken? En dus hoe wordt er naar mij gekeken. Vlak voordat ik de straat van mijn huidige verblijfplaats in liep, werd ik nog met een brede lach toegezongen door een jonge Tanzaniaan. “*Jambo, jambo bwana [...] Hakuna matata.*” Hij liet me een cd’tje zien en zei; “*Welcome to Tanzania.*” Ofschoon ik welkom werd geheten hier in Tanzania, voelde het niet altijd aan als een écht warm welkom. Er zit een laagje overheen, dat door velen niet eens wordt opgemerkt. Buiten dat ik een blanke ben en altijd zal opvallen in het straatbeeld heb ik me ook altijd de blanke gevoeld. Een gevoel van oprechte acceptatie werd altijd weer verstoort door een combinatie van ‘welk voordeel kan ik hier uit halen’. Na drie maanden in Tanzania te zijn geweest begrijp ik waarom ik me zo gevoeld heb en waarom ik op het ene moment als echte vriend gezien werd en op het andere moment toch als ‘blanke’. Ik hoop in deze thesis uitleg te kunnen geven en een verfijnder beeld te kunnen schetsen over gevoelens, gedachten en beelden over de gastvrijheid in Tanzania. Een beeld dat ontstaan is in de geschiedenis, maar wat in de context tot verschillende uitingen komt. Dit wordt gekoppeld aan de vele ‘buitenlanders’ die komen en gaan in Tanzania en specifiek aan ontwikkelingssamenwerking.

Tijdens een eerdere reis, waarbij ik een project van ontwikkelingshulp ben gaan bezoeken, ontstond er een enorme aantrekkingskracht voor ontwikkelingssamenwerking. Ik had me voorge-

nomen dat ik iets wilde betekenen voor anderen en dat ik een andere invulling wilde geven aan mijn leven. Tijdens mijn studie antropologie ben ik veel kritischer gaan nadenken en ging ik meer stilstaan bij de effecten die ontwikkelingshulp meebracht en de machtsverhoudingen die hierin een rol spelen. Hoewel ik inzie dat veel hulpverleners oprecht het beste voor hebben met de hulpontvangers, worden er veel bijkomstige effecten over het hoofd gezien. Ik ben zeker een stuk minder naïef geworden door de kritische antropologische blik. Voor mij was het dan ook een logische stap om onderzoek te doen naar de beleving van ontwikkelingswerk. Hoe wordt ontwikkelingshulp nu echt ervaren? En hiermee de hulp vanuit het Westen (blanke)? Dit was de vraag die in mijn hoofd bleef tolleren en was het begin van mijn masteronderzoek gestart.

Uiteraard kan een voorwoord niet zonder bedankjes die uitgaan naar die personen die een belangrijke rol hebben gespeeld in dit onderzoek. De steun, de aanmoediging en stimulatie die tot dit onderzoek hebben geleid ben ik dankbaar aan Chris Boerakker, mijn partner en mijn maatje. Ook voor de steun en toewijding tijdens en na mijn onderzoek wil ik mijn dank naar hem uitspreken. Verder wil ik medewerkers van WorldTeach, vrijwilligers en in het bijzonder Ashley bedanken voor hun gastvrijheid en openhartigheid. Tevens wil ik de inwoners, met name de studenten en docenten van Ngara bedanken voor hun oprechtheid en hartelijkheid. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Ook wil ik een bedankje uitspreken naar Aart en Nils omdat ze me tijdens mijn veldonderzoek bij hebben gestaan waar nodig was. Daarnaast wil ik Bo Budé bedanken voor haar inzet tijdens mijn schrijfproces. Uiteraard gaat er ook een dankwoord naar Sofie Smeets, mijn thesisbegeleidster, voor haar begeleiding, feedback en kritische blik. Het schrijfproces was zeker dankzij Sofie voor mij een zeer leerzame ervaring.

INLEIDING

De nationale examens zijn net voorbij in Tanzania. Het gros van de leerlingen in het district Ngara is hiervoor niet geslaagd. Ze hebben gefaald omdat ze de stof niet begrepen, de voertaal niet goed beheersten, zich niet goed hebben kunnen voorbereiden, de thuissituatie het niet toeliet of omdat ze het vak niet hebben aangeleerd, omdat docenten ongemotiveerd of simpelweg niet aanwezig waren. Het huidige onderwijssysteem "*is killing our dreams*", zoals een van de jongeren uit de Performing arts groep van Ngara mij vertelde. Bryan een Tanzaniaanse jongen van een jaar of 16 komt iedere dag bijeen met een groep jongeren die hun kunsten op gebied van toneel aan elkaar vertonen. Iedere dag weer komen ze bij elkaar om hun passie en talent te uiten, maar met in hun achterhoofd dat ze hun dromen waarschijnlijk nooit kunnen waar maken. Een falend onderwijssysteem, daar is iedereen het in Ngara mee eens, een onderwijssysteem dat niet bij de Tanzaniaanse gemeenschap past, een onderwijssysteem dat nog voortkomt uit de koloniale periode.



1.PERFORMING ARTS GROUP

WorldTeach, een Westerse non-profit organisatie, hoopt een bijdrage te leveren aan het verbeteren van onderwijs, zo ook in Tanzania. Ze zijn een partnerschap aangegaan met het mi-

nisterie van onderwijs en hebben de afspraak om mee te gaan in het huidige Tanzaniaanse onderwijssysteem. Partnerschap om de donor-ontvanger relatie te deconstrueren en op weg te gaan naar een meer gelijkwaardigere wereld. We zien een verandering in ontwikkelingssamenwerking door onder andere de huidige economische crisis. De huidige economische crisis, die geïntensiveerd is door de mobiliteit van kapitaal en de afwezigheid van regulatie, wordt volgens Crewe en Axelby (2013:181) gepromoot door de neoliberale ideeën van het vrije markt systeem en dit zorgt voor een verschuiving in de machtsbalans. Hierdoor wordt het Westen gedwongen om anders na te denken over de invulling van ontwikkelingssamenwerking. Daarnaast zien we een verandering door de nieuwkomers, de opkomende machten, zoals China, Brazilië, Rusland en India die eerder werden gezien als marginale landen. Deze landen zijn belangrijke actoren geworden in veel ontwikkelingslanden en hebben daarmee de monopoliepositie van Westerse donoren beëindigd. 'Louter door hun aanwezigheid en andere aanpak houden ze traditionele donoren een spiegel voor en dwingen hen tot zelfreflectie' (Konijn in Visser, Schulpen en Elbers 2012:57). De vrijwilligers van WorldTeach, die lesgeven op middelbare scholen, worden verwelkomd in het Ngara district, maar wat is daadwerkelijk de bijdrage van WorldTeach? Wat zijn de percepties, gedachtegangen en beelden van docenten, leerlingen, vrijwilligers en betrokkenen over en van de WorldTeach-projecten in Ngara, Tanzania en hoe staan WorldTeach en zijn vrijwilligers hierin?

Tanzania, lange tijd gezien als de *donordarling* van de ontwikkelingshulpgemeenschap, heeft veel ervaring met het komen en gaan van *International Non- Governmental Organizations* (INGO's) en *Non- Governmental Organizations* (NGO's). Dit komen en gaan van INGO's en NGO's heeft invloed op onze belevingswereld. Onze belevingswereld en leefomgeving wordt gevormd door bepaalde structuren en door de handelingsmogelijkheden (*agency*) binnen deze structuren. Deze structuren en handelsmogelijkheden vormen onze ervaringen. De ervaringen die hulpverleners en hulpontvangers over de geboden en ontvangen hulp vormen zijn verschillend door de verschillende structuren en handelsmogelijkheden waarin ze leven. Er zijn veel meer lagen te vinden binnen de gevormde percepties van hulpverleners en hulpontvangers dan vaak de assumptie is. Hiermee bedoel ik de simplistische assumptie dat er weinig handelingsmogelijkheden zijn en dat de structuren worden opgelegd, waardoor ontwikkelingssamenwerking neokoloniaal, liberaal, euro- of etnocentrisch is en een manier van machtscontrole vanuit de Westerse wereld zou zijn. Als ontwikkelingssamenwerking eurocentrisch en neokolonialistisch is zou dit betekenen dat de lokale bevolking bepaalde opvattingen wordt opgelegd en dat deze beperkt zou zijn in zijn handelen. Hiermee worden deze handelingsmogelijkheden (*agency*) van de lokale bevolking vergeten en nemen we de eigen keuze van deze bevolking weg terwijl iedereen een keuze heeft hoe klein de bewegingsruimte ook is.

Tsing (2000) betoogt dat wanneer we ons zouden vasthouden aan een totaliserend raamwerk, een raamwerk dat in mijn ogen te simplistisch is, we ons binden aan bepaalde assumpties. Deze zouden neerkomen op de assumptie dat hulpontwikkelaars domineren in de structuren rondom ontwikkelingssamenwerking. Net zoals Crewe en Axelby (2013) en Tsing (2000) deel ik de mening dat door het te eenvoudig denken het moeilijk wordt om bepaalde details te zien. Hierbij wordt er niet gekeken naar de invloed van het lokale en wordt er dus niet aan een 'groter' *scale making* gedaan. Tsing's *scale making* betrek ik hier op een groter geheel waarbij ik vind dat niet alle schalen even goed betrokken worden bij het maakproces van ontwikkelingssamenwerking. Hierbij benoemt zij drie schalen. De universele schaal, de regionale en de lokale schaal. De lokale schaal wordt te kort gedaan bij deze simplistische gedachtegang. In iedere schaal op zich wordt al aan *scale making* gedaan, maar er wordt op deze manier vanuit gegaan dat dit in de lokale schaal niet gebeurt, omdat zij al in bestaande structuren verkeren. Crewe en Axelby (2013) geven aan dat het te makkelijk is om te denken dat hulpontwikkelaars in de bijbehorende structuren domineren en hiermee een afhankelijkheid in stand houden.

In de praktijk zie je dat juist de inwoners van Ngara zich nog vasthouden aan koloniale structuren en hiermee het gecreëerde wij-zij beeld in stand houden. Dit als een soort overlevingsstrategie in een land dat in de ogen van de hulpontvangers doordrongen is van corruptie. De structuren waarin mensen leven en sociaal handelen bepalen de kaders van hun handelsmogelijkheden. Structuren zoals de wetten binnen een land of de normen en waarden binnen een gemeenschap. Ook kan je denken aan de baan die iemand heeft en het bijkomende loon. De structuren zorgen aan de ene kant voor beperkingen, maar aan de andere kant voor mogelijkheden. De koloniale structuren waaraan de lokale bevolking zich lijkt vast te houden worden door hen niet gezien als de koloniale structuren uit het verleden. Ze hebben hier een eigen invulling aan gegeven en halen hier nu zelfs hun voordeel uit. Ze zien deze wij-zij structuren uit de koloniale periode als handelingsmogelijkheden en hiermee worden deze structuren als strategieën gebruikt die ze inzetten om hun levenssituatie te verbeteren. De hulpontvangers hebben veelal te maken met *top-down* structuren en ze hebben minimale zeggenschap, maar toch valt er meer te zeggen over de ruimte waar het sociale leven wordt ervaren, waar verschillende lagen ervaringen en contradicties zijn. We moeten buiten de huidige kaders van ontwikkelingssamenwerking kijken, buiten de kaders vinden we volgens Tsing (2000) namelijk een meer genuanceerdere appreciatie. Een appreciatie die hulpontvangers en hulpverleners in mijn ogen verdienen.

In mijn onderzoek heb ik me gericht op onderwijsprojecten van WorldTeach en millenniumdoelstelling 2 (MillenniumDevelopmentGoals of MDG's). In 2000 beloofden 189 landen op de Millenniumtop van de Verenigde Naties (VN) om vóór 2015 onder meer de extreme armoede te halveren en ziektes als aids en malaria te stoppen en onderwijs te verbeteren. Dit voornemen is vastgelegd in acht concrete afspraken: de millenniumdoelen. Millenniumdoelstelling 2 is gericht

op onderwijs. De doelstelling is onderwijs voor iedereen. Onderwijs is heel belangrijk, het is de basis voor het verbeteren van de levensomstandigheden en heeft hiermee effect op de andere zeven doelstellingen. De MDG's worden momenteel erg bekritiseerd. Deze MDG's worden gezien als een Westers neokolonialisme en worden beschouwd als eurocentrisch, omdat het gevormd is in een eigen denkkader en voor iedereen zou moeten gelden in welke context dan ook. Het concept van ontwikkelingshulp wordt door Crewe en Harrison (1998) gezien als een idee vanuit het Westen. De achterliggende gedachte van het idee, onderwijs voor iedereen, een streven van ontwikkelingshulp omschreven in de millenniumdoelstellingen, zou dan vanuit deze kritiek een Westers opgelegd streven zijn. Daarmee kan gezegd worden dat de millenniumdoelstellingen etnocentrisch van aard zijn, omdat het vanuit een vaste standplaats is gevormd en het de eigen cultuur als denkkader heeft. Hiermee zou het Westen een beeld willen drukken op de niet Westerse landen en zou dit gezien kunnen worden als een manier van macht uitoefenen.

Door veel druk vanuit de VN en andere hulporganisaties om middelbaar onderwijs te verbeteren zien we een explosie aan scholen in Tanzania. Dit heeft geleid tot een crisis in het onderwijs in Tanzania. Er is nu namelijk een enorm tekort aan docenten. Het onderwijs is er juist op achteruit gegaan en op dit moment is er meer kwantiteit dan kwaliteit, aldus de educatie district officier van Ngara. De eis om meer onderwijs te leveren is deels volbracht, maar dit wil niet zeggen dat de leerlingen ook daadwerkelijk iets leren in de scholen.

Zorgt onderwijs en de manier waarop het gegeven wordt in Tanzania voor dezelfde ervaring als in de Westerse wereld? En wat is de contributie en rol van WorldTeach voor het onderwijs in Ngara, Tanzania? Om er achter te komen hoe de betrokkenen ontwikkelingshulp ervaren, welke voldoening ze hieruit halen en hoe ze hun ervaringen, percepties en beelden vormen rondom ontwikkelingssamenwerking, richt mijn onderzoek zich op het grijze overlappende gebied. Het gebied dat tussen dichotomieën in ligt en de ruimte waar het sociale leven wordt ervaren.

De onderzoeksvraag is:

Wat zijn de percepties, gedachten en beelden van hulpverleners en hulpontvangers binnen een organisatie gericht op onderwijs in Tanzania, die een westerse invloed heeft, over de hulp die ze ontvangen en de hulp die ze geven?

In hoofdstuk 1 zal ik een kort overzicht schetsen van Tanzania, een stukje geschiedenis, culturele aspecten die belangrijk zijn in het dagelijks leven en een blik geven op de huidige situatie. Dit is nodig om te begrijpen in welke structuren mijn onderzoeksgroep zitten en hebben gezeten. In hoofdstuk 2 zal ik de kritieken die er rondom ontwikkelingssamenwerking zijn uiteenzetten en

het vooruitzicht geven dat er is in ontwikkelingssamenwerking. Een van de belangrijkste kritieken is dat ontwikkelingssamenwerking neokolonialistisch is, maar er wordt vaak vergeten dat dit wel een heel zwart wit beeld schetst van de situatie. Ik wil graag aantonen dat er een nieuwe vorm van neokolonialisme is ontstaan. Dit zal ik verder uitdiepen in hoofdstuk 3. Hier zal ik de rol van WorldTeach verder uitwerken en de rol van de hulpontvangers. De rol van deze laatst genoemde wordt vaak vergeten. Om deze rol uit te leggen gebruik ik Denise Brennan's *advancement strategie*. Daarnaast zal Anna Tsing's concept van *scale making* gebruiken om de weg die de hulp bewandelt uit te leggen. Ik heb net zoals Zygmund Bauman, willen aantonen dat er ongelijkheid in de wereld is, maar dat neemt niet weg dat we niet naar de *agency* van mensen moeten kijken. Met deze thesis hoop ik een aanvullend beeld te kunnen geven over ontwikkelingssamenwerking en de rol van hulpontvangers en hulpverleners.

HOOFDSTUK 1

TANZANIA BELICHT: EEN STUKJE GESCHIEDENIS, ASPECTEN UIT HET DAGELIJKS LEVEN EN DE HEDENDAAGSE SITUATIE

In dit hoofdstuk zal ik een stukje geschiedenis behandelen, omdat geschiedenis een belangrijke rol speelt in het dagelijks leven van veel Tanzanianen. Hierbij komt prekolonialisme, kolonialisme en neokolonialisme aan bod. Ik zal belangrijke aspecten uit het dagelijkse leven van veel inwoners van Ngara aanhalen en de link verklaren die er tussen de geschiedenis en dagelijkse aspecten van Tanzania te vinden zijn. Vervolgens zal ik kort een beeld schetsen van de hedendaags situatie.

1.1 EEN STUKJE GESCHIEDENIS

“Ik ben trots op Tanzania, het mag dan wel een arm land zijn, maar het is wel een land waar mensen gastvrij zijn en waar we van elkaar houden.” – madam Lisette, adjunct directrice van een middelbare school in Ngara.

Tanzania is een van de armste landen ter wereld met een inkomen van 609 Amerikaanse dollars per hoofd van de bevolking per jaar². Een arm land, maar ook een land waar mensen trots op zijn, omdat het een redelijk vredig land is. In de geschiedenis waren er al tal van uitwisselingen tussen contrasterende culturen. Antagonisten konden naast elkaar bestaan met een levendige uitwisseling van goederen (Spalding 1996). Nog steeds is het een land waar contrasterende culturen en antagonisten naast elkaar leven en hier zijn lokale bewoners van Ngara, Tanzania trots op.

Ngara is een klein stadje dat ligt in de Kagera regio. Deze regio ligt tegen de grens van Burundi en Rwanda aan en kent een geschiedenis van onrust. Verschillende culturen en religies zijn bij elkaar gekomen, zoals het christendom en de islam, daarnaast zijn er ook nog de traditionele lokale religies. Deze verschillende culturen en religies leven redelijk vredig naast elkaar, ondanks dat veel leed is geweest door de onrust veroorzaakt door anderen, die niet afkomstig waren uit deze regio.

² <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>

Tanzania kent een geschiedenis van onderdrukking toen ze te maken kregen met de Portugezen en de Arabieren die kwamen voor het drijven van handel. Van 1880 tot 1961 is Tanzania een gekoloniseerde staat geweest. Eerst onder het bewind van Duistland, dit duurde tot 1917, vervolgens onder Brits bewind tot aan zijn onafhankelijkheid in 1961 (Gray en



2.MARKT NGARA

Khan 2006). De bevolking heeft veel geleden tijdens deze roerige tijden, waarbij slavernij ook een belangrijke rol speelde (Walley 2004). Ontwikkeling gedurende de koloniale periode was zeer gering in Tanzania. Ontwikkeling op verschillende fronten, zoals economische ontwikkeling, ontwikkeling in onderwijs en de algemene maatschappelijke ontwikkeling ging er niet op vooruit. Er was weinig interesse in ontwikkeling en het werd zelfs ontmoedigd door het Britse koloniale bewind (Gray en Khan 2006). Het Britse bewind zag Tanzania voornamelijk als een geschikte locatie voor het drijven van handel (Gray en Khan 2006).

In 1961 werd Tanzania onafhankelijk³. De net onafhankelijke staat (1961) ging het nog redelijk goed af, omdat hij zich nog vasthield aan de structuren uit de koloniale periode. Toch ontstond er een tijd dat er nieuwe structuren moesten worden bedacht om het land te ontwikkelen. Het probleem was namelijk dat de economie in bijna alle sectoren nog steeds in handen was en gedomineerd werd door buitenlands kapitaal (Livinga 2011:4).

In 1969 adopteerde Tanzania het *Ujamaa* beleid (Livinga 2011). Een beleid gebaseerd op socialisme en zelfredzaamheid (Livinga 2011), ontwikkeld door de wijlen president Julius Nyerere. *Ujamaa* is het Kiswahili woord voor *familyhood*, wat neer komt op een groep van individuen die onder één dak en meestal onder leiding van één hoofd wonen. De gedachtegang achter dit beleid is dat het socialisme (zoals Nyerere dit zag) de ideologie is en de strategie om deze ideologie te bereiken zelfredzaamheid is (Nyerere 1967). Een persoon wordt pas een onafhankelijk persoon, zelfredzaam, door *familyhood* volgens Nyerere. Hiermee doelt hij op een zelfredzaam Tanzania, opgebouwd door zijn eigen inwoners, die allemaal hebben geleerd om kritisch na te denken en te werken aan een gezamenlijke toekomst.

³ Tanzania heette toen der tijd nog Tanganyika of beter gezegd de Republiek Tanganyika. Pas in 1964 toen het land de Republiek Tanganyika zich verenigde met de volksrepubliek van Zanzibar en Pemba werd de Federale Republiek Tanzania gevormd.

"If every individual is self-reliant the ten-house cell will be self-reliant; if all the cells are self-reliant the whole ward will be self-reliant; and if the wards are self-reliant the District will be self-reliant. If the Districts are self-reliant, then the Region is self-reliant, and if the Regions are self-reliant, then the whole Nation is self-reliant and this is our aim." (Nyerere 1967:34)

Een toekomst niet gebaseerd op individualisme, zoals volgens Nyerere (1967) in de kapitalistische staten plaatsvindt, maar een toekomst gebaseerd op gelijkwaardigheid tussen inwoners. Een onafhankelijk en zelfredzaam persoon levert een bijdrage aan de gemeenschap en werkt samen aan een betere toekomst voor iedereen, daarom is *familyhood* oftewel *Ujamaa* zo belangrijk.

Belangrijke principes voor een socialistische gemeenschap waren voor hem: 'gelijkheid en respect voor menselijke waardigheid, het delen van bronnen die geproduceerd zijn door onze eigen inspanningen en werk voor iedereen en exploitatie door niemand' (Nyerere 1967:5-6). Deze principes moesten met name in het onderwijssysteem geïmplementeerd worden. Nyerere vond met name het verbeteren en het veranderen van het onderwijssysteem belangrijk, omdat hier de basis ligt voor het vormen van sociale doelen voor het samen leven, het samen werken en samen te streven naar een gemeenschappelijk goed (Nyerere 1967).

Hij zette zich af tegen het kapitalisme, maar ontkwam er niet aan dat er een kapitalistische wereld om hem heen lag. Nyerere sprak over dé 'Afrikaanse cultuur' en dé 'Afrikaanse familie' als één (Spalding 1996), terwijl er juist zoveel diversiteit binnen Tanzania te vinden is. Nyerere's interpretatie van de Tanzaniaanse cultuur sloten niet aan op de sociale realiteiten die de Tanzaniaanse geschiedenis vormden. Dit zorgde ervoor dat zijn beleid faalde (Spalding 1996). Uiteindelijk is hij zelf in 1985 afgetreden.

Na een moeilijke economische periode, werd er onder druk van de internationale gemeenschap een ander beleid naar voren geschoven. Dit neoliberale beleid had de voorwaarden dat er markthervormingen, zoals de liberalisering van de handel en privatisering van staatsbedrijven en hulpprogramma's doorgevoerd werden. Uiteindelijk hebben condities die de internationale gemeenschap, zoals de Wereldbank en het IMF (die daar een onderdeel van zijn), hebben opgelegd aan Afrikaanse landen, ook niet geleid tot een verbetering, maar hebben ze juist gezorgd voor een gebrek aan ontwikkeling (Hilary 2010). Ook Nyerere's filosofie en zijn educatiesysteem, onderwijs voor iedereen en gelijkheid in de scholen, werd onmogelijk door de condities van de Wereldbank (Mbilinyi 2003). Daarnaast zeiden afgevaardigden en adviseurs van de Wereldbank tegen de overheid in Tanzania dat *'Your country is too poor to afford universal primary*

education' (Mbilinyi 2003:4). Dit kan gezien worden als een cynische rechtvaardiging voor de groeiende educatie ongelijkheid op een mondiaal niveau tussen 'ontwikkelde' en 'onderontwikkelde' landen en mensen (Mbilinyi 2003:4). De hulpvoorwaarden en leningen van onder andere de Wereldbank en het IMF aan ontwikkelingslanden zoals Tanzania creëren een afhankelijkheid. Dit kan volgens onder andere Hilary (2011) gezien worden als neokolonialisme van 'ontwikkelde' landen op 'onderontwikkelde' landen. Hiermee impliceert hij dat er nog steeds een overheersing van het Westen op de ontwikkelingslanden bestaat. Critici zoals Moyo (2009), Lebovic en Voeten e.d (2009), beweren ook dat effecten van het neoliberale beleid een bepaalde afhankelijkheid creëren en/of een manier van machtscontrole is.

1.2 ASPECTEN UIT HET DAGELIJKS LEVEN

Het volgende voorbeeld geeft een koppeling weer die te vinden is tussen de geschiedenis en het hedendaagse leven.

Voor het einde van de schooldag worden alle leerlingen voor het schoolappél bij elkaar geroepen. Zo'n 600 leerlingen staan en zitten zwijgend bij elkaar. Voor hen staat een drietal docenten, allen met een paar examens en een aantal vers van de boom getrokken takken in hun hand. Er worden een aantal namen opgelezen, waarop deze leerlingen bang en twijfelend naar voren schuifelen. Zij moeten zich melden in de docentenkamer. Eén voor één worden ze naar binnen geroepen. Binnen ontstaat voor de leerlingen een onaangename situatie. Niet alleen een vernederende sfeer voor leerlingen namelijk het bespotten van 'domme' fouten op het examen. "Luister ik heb hier een mooi voorbeeld" schreeuwt een van de docente met een blaadje al zwaaiend boven haar hoofd, waarop zij het gebrekkig Engelse antwoord van een leerling voorleest en waarbij de docenten gezamenlijk in lachen uitbarsten. Maar ook een aanstotelijke sfeer, waarbij afstraffing plaatsvindt. Sommige leerlingen moeten de hielen vrij maken van kleding om er vervolgens flinke slagen met een van de boom getrokken takken op te krijgen. Een ander wordt gevraagd zijn handen uit te steken en krijgt hier meerdere malen een afstraffing op. Weer een ander wordt op zijn rug en billen geslagen en al deze verschillende manieren worden met volle overgave gebruikt. De docent lijkt al zijn woede te stoppen in het slaan met de stok en als leerlingen proberen ook maar iets terug te trekken, wordt de afstraffing alleen maar erger. En zo druipt de één af als de andere binnen moet komen.

Elementen die je misschien niet in eerste instantie zou toeschrijven aan het kolonialisme, maar die volgens een aantal bewoners van Ngara zeker te maken hebben met deze periode, zijn nog steeds aanwezig in het dagelijks leven van veel van deze inwoners. Een van deze elementen, een

element waar ik veel moeite mee had, een element dat aanwezig is in de scholen, maar ook thuis geen verassing is, zijn lijfstraffen. Het wordt wettelijk toegestaan om in scholen van Tanzania lijfstraffen toe te passen. Alleen worden de opgestelde regels hiervan niet altijd nagestreefd.

Lijfstraffen worden toegepast wanneer leerlingen zich in de ogen van de docenten niet goed hebben gedragen en vooral wanneer ze 'lui' zijn. Als een leerling niet naar behoren presteert is deze lui en is de consequentie dat deze geslagen wordt met een stok. Althans dit is de verklaring van een aantal docenten

in Ngara, Kagera district in Tanzania over het slecht presteren van sommige leerlingen. In diverse discussies met vrijwilligers en docenten over lijfstraffen, wordt de verklaring hiervan gezocht in de koloniale geschiedenis waar slaven ook geslagen werden. Lijfstraffen moedigt passiviteit aan, geen creativiteit, gehoorzaamheid, niet een vrij onafhankelijke burger/student, maar vernedering en schaamte eerder dan trots (Mbi-



3.EEN AANTAL LEERLINGEN DIE STRAF KREGEN, NGARA MIDDELBARE SCHOOL

linyi 2003:4), zoals we ook in mijn voorbeeld hier boven kunnen zien. Er is respect ontstaan uit angst, vernedering en schaamte. Studenten zijn bang om iets anders te doen dan hun wordt opgedragen en uiteindelijk zitten ze dag in dag uit zwijgzaam in hun klas de aantekeningen die op het bord staan over te schrijven. Aantekeningen die ze vaak niet eens begrijpen, maar ze zijn te bang om hier verandering in te brengen. Zo is het in het verleden gedaan, zo wordt het in het heden gedaan en zo wordt verwacht dat de studenten het in de toekomst doen. Hier kunnen we een parallel zien tussen de slaven vroeger en hoe de studenten nu in de scholen behandeld worden. Ook slaven werden onderworpen aan lijfstraffen, waarbij het doel van deze lijfstraffen was dat slaven gehoorzaam zouden zijn en zonder vragen te stellen hun werk uitvoerden. Het afdwingen van respect van de docent op zijn leerling is vergelijkbaar met de werkwijze van de meester op zijn slaaf.



4. SCHOOLÁPPEL OP MUYENZI MIDDELBARE SCHOOL

Hoewel velen, zowel studenten, ouders, vrijwilligers en zelfs ook een aantal docenten het hier inderdaad niet mee eens zijn lijkt het nog steeds dé manier te zijn om respect af te dwingen. Sommige jonge docenten zijn hier tegen en kiezen er bewust voor om geen lijfstraffen toe te passen. Voor andere docenten is het wel bespreekbaar, maar deze geven aan dat er op dit moment geen alternatief is. *“Leerlingen weten niet beter, het is thuis ook de manier van gehoorzaamheid”* zegt *mister* Ryan in een gesprek dat ik had met hem over het verschil tussen straffen in Nederland en straffen in Tanzania. Deze manier van respect afdwingen zie je overal terug in het dagelijks leven van Ngara. Zo ook in de openbare sfeer.

Op een dag in het weekend, na een gezellig avondje met de vrijwilligers van WorldTeach in Ngara, liepen Vanessa, Emily en ik al kletsend niets vermoedend de straat van ons guesthouse in. Niet wetende dat we zouden botsen op een vervelend evenement. We merkten niet dat er iets mis was toen we de straat in liepen, maar eenmaal in de straat beseften we waarom er zich een menigte buiten een klein restaurantje had verzameld en konden we de situatie niet meer vermijden. Voor onze ogen voltrok zich een openbare afstraffing. Een man gekruld in de foetus houding op de grond, bedelend en smekend om zijn afstraffing bespreekbaar te maken, werd door een andere man onop-

houdelijk met een dikke stok geslagen. Een paar mannen stonden er joelend en aanmoedigend omheen, duidelijk te genieten van het gratis entertainment.

De beschreven gebeurtenis hierboven is voor mij zo onnatuurlijk, maar in Tanzania de dagelijks gang van zaken.

Een ander voorbeeld waar we structuren van de koloniale periode in terug zien is het onderwijssysteem in Tanzania. Onderwijs is een sleutelement voor status, leefstijl en individueel plezier (National Bureau of Statistics (NBC) Tanzania en ICF Macro 2011:15). Onderwijs is juist belangrijk voor het verbeteren van levensomstandigheden. Studies hebben consistent laten zien dat het opleidingsniveau een sterk effect heeft op reproductief gedrag, anticonceptie, vruchtbaarheid, baby- en kindersterfte, levensverwachting, en attitudes en bewustwording met betrekking tot familie gezondheid en hygiëne. In Tanzania waar het juist zo nodig is, gaan de stappen bij het verbeteren van dit onderwijssysteem langzaam en houdt het ministerie van onderwijs nog te lang vast aan bestaande koloniale structuren.

Er is op dit moment een falend systeem dat niet past bij het huidige Tanzania, hetgeen je kan concluderen door het schokkend lage slagingspercentage. Teveel factoren in dit systeem sluiten niet aan bij de studenten van nu. Zoals de factoren uit de Engelse koloniale periode. Deze kunnen we ten eerste zien in de opbouw van het schoolsysteem. De leeftijdsindelingen en de structuur van onderwijs is gelijk aan die van het Verenigd Koninkrijk. Daarnaast is de voertaal in het middelbaar onderwijs Engels. Dit is een enorme stap en voor de meeste zelfs een te grote stap. Het percentage van naar schoolgaande basisschool leerlingen, die ook de leeftijd hiervoor hebben is in het stedelijke gedeelte 88,2%, in het rurale gedeelte 77,6% en in het Kagera district waar Ngara ligt 75,7%. Het percentage dat vervolgens middelbaar onderwijs volgt is in het stedelijke gedeelte 43,9% in het rurale gedeelte 18,9% en in het Kagera district 22,3%.⁴ Deze cijfers geven aan dat er enorm veel afvallers zijn. Dit komt mede doordat het basisonderwijs niet aansluit op het middelbaar onderwijs en met name door de taalbarrière. De ingevoerde Engelse taal sluit niet aan bij de lokale bevolking. Een andere verklaring voor deze afvallers kunnen we vinden in de manier van betaling voor onderwijs. Het basisonderwijs is voor iedereen gratis en dus voor iedereen toegankelijk. Het middelbaar onderwijs is niet gratis en hierdoor niet voor iedereen toegankelijk.

Het hele middelbare onderwijs inclusief examens zijn in het Engels, terwijl het basisonderwijs in het KiSwahili is. Een docent heeft hier twee keuzes, of het vak voor een groot deel in het KiSwahili geven, zodat leerlingen de stof beter begrijpen, maar dan halen ze het nationale examen niet, omdat ze de Engelse benamingen niet hebben geleerd, of lesgeven in het Engels, waardoor het gros van de leerlingen de stof niet begrijpt, waardoor ze het nationale examen ook

⁴ Zie bijlage I

niet halen. De Engelse taal is niet de voertaal. Dit is in sommige gedeeltes van het land niet eens het KiSwahili, maar de lokale inheemse taal. Taal is dus een grote barrière in het onderwijs en een van de belangrijkste redenen waarom het systeem faalt. Dit maakt het voor docenten dus ook lastig om pedagogiek toe te passen in de klas. Pedagogiek omvat zowel de praktijk van lesgeven als zijn begeleidende theorieën (Vavrus en Bartlett 2013). Hiermee wordt bedoeld, lesgeven waarbij de assumptie ligt op het feit dat mensen meer en beter leren als ze kennis opbouwen en toepassen in plaats van het klakkeloos overnemen van feiten en bestaande kennis (Vavrus en Bartlett 2013). Dit alles kan niet plaats vinden dankzij de taalbarrière.

Tevens sluit het curriculum niet helemaal aan op de huidige generatie. Een groot deel van het curriculum is overgenomen uit het Verenigd Koninkrijk van jaren geleden. Veel informatie is niet relevant. *“Sommige culturele aspecten kunnen genegeerd worden, maar andere niet. We moeten kijken naar welke aspecten belangrijk zijn voor onze mensen en niet wat belangrijk is in het Verenigd Koninkrijk,”* aldus madam Lisette, adjunct directrice van een van de scholen in Ngara. Leo, een van de jongeren van de Performing arts group geeft aan; *“Er zijn vakken in het curriculum gestopt die niet nodig zijn. De Engelse geschiedenis bijvoorbeeld, waarom heb ik dat nodig. Ik vind de Afrikaanse geschiedenis veel belangrijker.”* De culturele aspecten die madam Lisette bedoelt zijn onder andere de taal, de vredige manier van omgang tussen mensen, de kledingstijl, enzovoorts. In een interview met mister Nimbabwe, de onderwijs district officier van Ngara, Kagera district zegt hij: *“Het educatiesysteem van nu is al sinds 1995 werkzaam, maar het systeem bestaat voor een groot deel nog uit koloniale structuren.”* Denk hierbij aan de structuren die ik hier boven genoemd heb zoals de opbouw van het onderwijssysteem en de taal. *“Een systeem dat we moeten verbeteren, omdat het nu vooral een kwantitatief systeem is en we moeten naar een kwalitatief systeem,”* aldus mister Nimbabwe. Het systeem is nog niet aangepast aan het gestegen percentage studenten dat nu naar school gaat. Het curriculum is niet alleen ontoepasbaar op de huidige generatie daarnaast sluit het curriculum ook niet aan op het nationale examen dat de studenten moeten afleggen (Vavrus en Bartlett 2013) en hierdoor kun je onmogelijk van een kwalitatief systeem spreken.



5.LESROOSTER MURGWANZA MIDDELBARE SCHOOL

Het onderwijssysteem is dus een falend systeem door verschillende redenen. Tanzania en het educatiesysteem houden zich duidelijk nog vast aan koloniale structuren, dit kan gezien worden als neokolonialisme maar in een modern jasje. Dit neokolonialisme in een modern jasje zal ik later in deze thesis uitwerken, maar om te begrijpen hoe de samenleving eruit ziet zal ik verder gaan door een overzicht te schetsen van belangrijke alledaagse aspecten die we terug zien in Tanzania. Dit omdat het weergeeft in welke structuren de inwoners van Ngara zich begeven. Hier gaan ze dagelijks mee om en geeft weer in welke situatie zij hun *agency* vormen. Alledaagse aspecten zijn bijvoorbeeld het vormen van solidariteitsnetwerken én schenkingen en onderhandelingen.

CORRUPTIE

Belangrijke alledaagse aspecten die ik in het komende stuk zal uitleggen, kunnen gezien worden als de aanleiding van de sociale acceptatie van corruptie. Corruptie is een van de oorzaken in Tanzania die ervoor zorgt dat ontwikkeling niet altijd soepel verloopt. Hoewel de corruptie in Tanzania vaak aan de kaak wordt gesteld, worden er niet veel legale sancties op toegepast (Fjeldstad ed.2003). Corruptie in Tanzania is in de praktijk geaccepteerd, omdat het volgens De Sardan (1999) sociaal is ingebed. Hoewel er vaak wordt gerefereerd door bijvoorbeeld De Sardan (1999) en Fjeldstad (ed. 2003) naar culturele inbedding van corruptie, wordt dit niet gedaan in de naam van elke monolithische of deterministische theorie van cultuur. Hun intentie is om bepaalde sociale normen in 'modern Afrika' en hiermee ook Tanzania, aan te wijzen die de praktijken van corruptie beïnvloeden of hiermee communiceren (De Sardan 1999). Tariq Modood, een zeer gewaardeerd antropoloog, die zich bezighoudt met multiculturalisme, spreekt over cultuur als iets dynamisch, iets divers met een open einde dat afhankelijk is van een specifieke context, de sociaal- economische klasse, het historisch moment en de machtsverhoudingen tussen groepen. Cultuur is fluïde en constant in beweging. Cultuur is een complexe term, omdat het op veel verschillende manieren geïnterpreteerd kan worden. De wijze waarop we het moeten interpreteren in mijn stuk over corruptie moeten we cultuur niet zien als iets vaststaands of als een construct. Er blijft ruimte over om te manoeuvreren in de logica's van De Sardan (1999), die meteen besproken zullen worden.

Corruptie speelt voor veel inwoners van Ngara een belangrijke rol in hun dagelijks leven. Zo geven velen de schuld van armoede aan een slecht functionerende en corrupte overheid (Fjeldstad ed. 2003). Corruptie en bureaucratie zorgt volgens velen ervoor dat hulp niet op de juiste plek terecht komt. Ook ik heb die bureaucratie aan den lijven ondervonden. Bij het opzet-

ten van mijn onderzoek moest ik bij bijna alle lagen die er te vinden waren boven de docent in het onderwijssysteem, langs om kennis te maken. De kennismaking ging er voornamelijk om dat ik als Nederlander mijn naam in het gastenboek zou schrijven. De reden voor mijn bezoek moest volgens de officier die mij hierbij begeleidde niet altijd even duidelijk zijn. Er werd soms bewust informatie (bijvoorbeeld dat ik onderzoek zou gaan doen) achter gehouden. Al deze bezoeken en het vragen van 'toestemming' zorgden voor veel tijdsverlies. Waarschijnlijk werd er nooit meer naar mij gevraagd. Het enige wat telde was de Nederlander die op bezoek was geweest, hetgeen enigszins voor een bepaalde status zorgde.

Daarnaast zien de inwoners van Ngara corruptie in de weg staan voor een betere toekomst. In een groeps gesprek met de Performing arts Group zegt Chatu: *"Een persoon met alle kwalificaties komt niet aan het werk als hij de juiste personen niet kent. [...] Corruptie is erg aanwezig en een probleem in onze ontwikkeling."* Ook geven zij aan dat er slechte docenten zijn en ook deze zorgen voor gebrek aan ontwikkeling. *"Niet alle docenten zijn gekwalificeerd, maar zijn door corruptie op die positie terecht gekomen. Aangenomen door elkaar te kennen, vriendjespolitiek,"* zegt David, ook een van de jongens uit de Performing arts Group. Net zoals David delen veel van de gesproken inwoners deze mening.



6. MIJN FAVORIETE EETTENT IN NGARA

Niet alleen jongeren van de Performing arts group geven dit aan, maar ook andere inwoners van Ngara geven aan dat corruptie een groot probleem is. Als ik met *mister Kadaraan*, de eigenaar van mijn favoriete eetplek, vader van 11 kinderen en inwoner van Ngara, een interview heb met betrekking tot corruptie, stijgt de frustratie en opwinding naar de bloedvaten in zijn

hoofd. Mijn vertaler heeft op dat moment erg veel moeite om het gesprek even stil te leggen om al een gedeelte voor mij te kunnen vertalen. *"De mensen die nu aan de macht zijn, zorgen niet goed voor het systeem. Ze voelen zich niet verantwoordelijk genoeg voor hun bevolking,"* is de samenvattende vertaling van mijn tolk. Nyerere geloofde in één grote familie en ondanks zijn falen geloven mensen nog steeds in één grote familie, maar familie pakt in de realiteit anders uit. Er worden keuzes gemaakt afhankelijk van de situatie wie er tot deze familie behoort en wie niet.

Door iedereen als familie te zien creëer je een fictieve grote gelijkwaardige groep, maar in de werkelijkheid kiezen mensen ook vaak voor zichzelf, waardoor er onderscheid ontstaat tussen wie op dat moment tot de familie behoort en wie niet.

De culturele logica van corruptie, volgens Fjeldstad (ed. 2003) kunnen we onder andere terug zien in een bepaalde inbedding van schenkingen, onderhandelingen en solidariteitsnetwerken in sociale praktijken die de grond leggen voor corruptie (Fjeldstad ed.2003:64). De Sardan (1999) geeft aan dat er een link bestaat tussen de sociale normen in communicatie en corruptie. Deze normen beïnvloeden de praktijken van corruptie en zijn ontstaan in de postkoloniale periode. Het proces van het opbouwen van een staatsapparaat in de twintigste eeuw, een proces dat verreweg van bereikt is, is duidelijk fundamenteel niet alleen voor de productie van corruptie, maar ook voor de productie van culturele inbedding van corruptie, betoogt De Sardan (1999:26). Hetgeen wil zeggen dat we naar de periode moeten kijken ten tijde van het opbouwen van het staatsapparaat in Tanzania om de logica voor de productie en de culturele inbedding te begrijpen. We moeten dus terugkijken naar waar deze inbedding daadwerkelijk plaats heeft gevonden. Als dit volgens de Sardan (1999) tijdens de postkoloniale periode is moeten we dus in Tanzania zoeken naar een link tussen Nyerere's *Ujumaa* oftewel het 'Afrikaanse Socialisme', en corruptie. Met name in de sociale praktijken die in het 'Afrikaans socialisme' centraal staan. Voor Nyerere's *Ujumaa* is *familyhood* hetgeen dat centraal staat. Voor je familie hoor je te zorgen. Familie in de breedste zin van het woord, want in Tanzania is bijna iedereen familie, als je maar een band met elkaar hebt. Iedereen spreekt elkaar aan als broer of zus en heel vaak hoor je de uitspraak; "*Brother from another mother*", hetgeen impliceert dat we allemaal familie van elkaar zijn.

Wat je hebt deel je met je familie. Sociale afkeuring is ondenkbaar voor je familie of degene met wie je een band hebt, ook al is deze zwak (De Sardan 1999). Een gunst doen voor een familielid wordt erg gewaardeerd, deze gunst wordt vervolgens weer beantwoord met een wedergunst. Er zijn goede redenen voor het geven van een gunst en hierdoor wordt deze 'gunst' met een schoon geweten geleverd (De Sardan 1999). Desalniettemin moeten we ook hier in ons achterhoofd houden dat één grote familie soms ook een fictie is als we kijken naar de dagelijkse realiteiten. Eén grote familie bestaat niet in de realiteit. Wie er wel bij hoort en wie er niet bij hoort is altijd een keuze van dat moment.

Laat ik even terug gaan naar de logica's die Fjeldstad (ed. 2003) en De Sardan (1999) bespreken. De Sardan (1999) geeft aan dat deze logica's, praktijken van corruptie beïnvloeden, namelijk dat deze logica's ervoor zorgen dat deze praktijken hierdoor eerder geaccepteerd worden. Daarnaast geven deze logica's weer waarom de praktijken van corruptie op een bepaalde manier zijn ingebed in dagelijkse handelingen, omdat zij raakvlakken hebben met de sociale praktijken in het dagelijks leven. De logica van onderhandelen heeft te maken met de alledaagse

onderhandelingen. Niet alleen is corruptie in de strikte zin van het woord een doel van onderhandelingen, het neemt ook de vorm aan van gelijktijdige onderhandelingen over het reglement, de set van regels, hun relevantie en wijzen van interpretaties (De Sardan 1999:37). Er zijn onderhandelingsregels die wettelijk niet meer worden toegepast, maar die overgebleven zijn uit de geschiedenis. Er wordt onderhandeld over het gebruik van deze regels ook al zijn sommige in de rechtsvorm afgeschaft; men maakt er gebruik van als de nood daar is (De Sardan 1999). De Sardan geeft het huwelijk als voorbeeld. Niet alleen is er een onderhandeling over de uitgaven van de potentiële bruidegom, de toekomstige echtgenoot, maar ook tussen de families en binnen de families over de aard van de contributie die gemaakt moet worden. Er is geen overeenstemming over de hoeveelheid regels, de geselecteerde regels, de gewijzigde regels of de opnieuw uitgevonden regels die in dit 'spel' worden gespeeld. Om te begrijpen waarom er zoveel onstabieleit is in deze normen, kunnen we kijken naar de geschiedenis en de vele wetten die gepasseerd zijn over het huwelijk. In de prekoloniale tijd had je bijvoorbeeld het gemeenrecht of het moslimrecht. In de koloniale periode had je het gewoonrecht, de inheemse wet en de Franse wet en na de onafhankelijkheid was er onder andere de nationale wetgeving (De Sardan 1999). In de praktijk zijn ze niet echt afgeschaft.

Corruptie praktijken profiteren voortdurend van deze onderhandelingen. Onderhandelingen zijn onmisbaar geworden in het alledaagse leven. Denk maar aan bijvoorbeeld het onderhandelen over de prijs van een taxiritje of het onderhandelen over de prijs van goederen op de markt. Opgenomen in de alledaagse dingen zijn dus ook de 'illegale' transacties die bij deze banale onderhandelingen horen (De Sardan 1999).

Daarnaast kunnen we corruptie koppelen aan het geven van een schenking. Het geven van schenkingen is een van de duizenden acties die veel voorkomend zijn, dit als antwoord op een verleende dienst en wordt gezien als een morele plicht. Ik werd door Jackson, *'my brother from another mother'*, die ondertussen een goede vriend geworden was, met alle liefde van het vliegveld opgehaald voor een kort ritje op zijn motor van het vliegveld tot 'huis'. Een ritje zelf aangeboden, maar met de vraag of ik toch even zijn benzinetank kon vullen. Ondanks het *'we are all family'* werd er toch verwacht dat ik iets teruggaf voor de diensten die aan mij verleend werden. Voor wat hoort wat was hier duidelijk van toepassing. Het geven van een geschenk kan ook al vooraf gebeuren, maar er wordt altijd iets terug verwacht.

Zo werd ik na school al wandelend uitgenodigd om nog iets te gaan eten bij een straattentje in Ngara door een docent van een van de middelbare scholen. Hoewel ik graag zelf wilde betalen, drong deze docent erop aan dat hij voor mij wilde betalen. Ik stemde toe, maar hier had ik de onderliggende gedachten van deze docent gemist. Doordat ik het aanbod van nog iets te gaan eten niet afsloeg, ging ik onbewust mee in de verwachting van een wederdienst. Een paar dagen later attendeerde deze docent me erop dat hij maar één woordenboek had voor zijn les.

Hij vroeg me of er in Nederland van dit soort woordenboeken te krijgen waren en op dat moment beseftte ik dat er een wederdienst aan mij gevraagd werd.

Het iets vooraf geven wordt vaak preventief gedaan, zodat er een bepaald gewicht hangt aan de uitwisseling. Het geven van een schenking is uiteraard ook om alvast de weg vrij te maken voor een toekomstige samenwerking (De Sardan 1999). Met mijn voorbeeld wil ik aangeven dat het voor veel mensen in Tanzania 'normaal' is om iets terug te verwachten en dat een dienst wederzijds moet zijn. Dit is iets wat verwacht wordt. Toch zijn er ook uitzonderingen, maar door de reactie in mijn volgende voorbeeld kunnen we impliceren dat dit niet vaak voorkomt.

Tijdens het bezoek van de familie van mijn vriend Jaap uit Nederland, neemt deze familie de contactpersoon van Jaap mee uit eten. Ze gaan naar een restaurant dat voor Tanzaniaanse begrippen duur te noemen is, als bedankje voor zijn bijdrage aan het onderzoek. Op het einde van deze avond is hij dankbaar voor de kennismaking met de familie van Jaap. Jaap bedankt hem nogmaals voor zijn bijdrage aan zijn onderzoek. Ondanks dat de uitwisselingen van geschenken al gelijkwaardig waren te noemen, namelijk een etentje tegenover het verschaffen van informatie, gaf deze contactpersoon nog iets extra's aan de familie van Jaap. Hij had voor de moeder van Jaap nog een extra cadeau meegenomen. Mijn vriend, die ik eerder genoemd heb, '*my brother from another mother*', kon bijna niet geloven dat hier verder niks aan vast zat. Hij vond het bijna onbegrijpelijk dat de contactpersoon in kwestie niet nogmaals om een wedergunst heeft gevraagd. Om zo'n cadeau te geven als bedankje impliceert volgens mijn vriend dat er normaal nog iets verwacht wordt. Het is dan volgens hem uitzonderlijk dat deze contactpersoon zomaar iets geeft.

Een andere koppeling kunnen we vinden tussen het solidariteitsnetwerk en corruptie volgens de Sardan(1999). Waar ik eerder in dit hoofdstuk heb uitgelegd dat familie heel belangrijk is en dat ook vrienden betrokken worden in het idee van familie, deel ik de mening van De Sardan (1999) dat sociale netwerken zelfs verder gaan dan het familie kader. Niet alleen familie en vrienden zijn heel belangrijk in het dagelijks sociale leven, ook de sociale netwerken zijn heel belangrijk. In sommige gevallen is dit sociale netwerk zelfs nog véél belangrijker. Hij doelt op sociale netwerken die op grote schaal worden uitgebreid en met veel druk worden uitgeoefend en nauwelijks genegeerd kunnen worden (De Sardan 1999). Deze sociale netwerken zijn voor velen heel belangrijk en vormen een netwerk waar men op terug kan vallen. "*Als ik in de problemen kom, ga ik eerst naar mijn familie met mijn problemen, maar omdat deze ver weg wonen kunnen ze me niet altijd helpen. Gelukkig kan ik altijd terugvallen op vrienden van de kerkgemeenschap. Hoewel dit geen echte vrienden van me zijn, kunnen we in deze kerkgemeenschap altijd op elkaar rekenen.*" zo zegt *mister Gabon*, een docent aan een van de scholen in Ngara tijdens een interview dat ik met hem heb tijdens een van zijn tussenuren. Ook *mister John*, een collega van *mister Gabon*, geeft aan dat familie soms te ver weg woont of dat ze geen geld hebben en dat hij

misschien zelfs eerder naar vrienden en kennissen zou gaan met problemen dan naar familie. Dit netwerk kan niet alleen helpen bij financiële problemen, maar kan ook gezien worden als een opstap om hoger op te komen, de connectie om aangenomen te worden op een bepaalde functie of voor studenten in Ngara de schakel om verder te kunnen studeren.

Hoewel we in andere delen van de wereld ook sociale netwerken belangrijk vinden ligt dit in Tanzania anders. Men kan niet een service, of een gunst van een familielid, een vriend, een buurman, partijkameraad of mede kerkganger weigeren (De Sardan 1999). Een systeem waar men niet onderuit kan, want weigeren wordt door de groep niet geaccepteerd. Er bestaat veel groepsdruk om hieraan mee te doen. 'Bovendien, in de context van een disfunctionerend administratief en bureaucratisch apparaat en met een dramatische schaarste van hulpbronnen, zoals in Tanzania, wordt deze manier van zaken doen geleidelijk een normale wijze' (De Sardan 1999:41). Het onderhandelen en bekijken wat het beste past bij iedere situatie en daar vervolgens je voordeel uit halen, lijkt een overlevingsstrategie te zijn geworden, maar niet iedereen gaat mee in corruptie althans zeker niet bewust. In dagelijkse gesprekken van veel studenten en docenten spreken ze bewust over corruptie, het is de reden waarom ze hun dromen niet kunnen waarmaken, maar tegelijkertijd zien ze niet in dat ze zelf ook vaak meedoen aan het onderhandelen over de set van regels om er hun voordeel uit te halen.

1.3 DE HEDENDAAGSE SITUATIE

Op dit moment is ongeveer de helft van de populatie van Tanzania onder de 15 jaar en ongeveer de andere helft tussen de 15 en 64 jaar (National Bureau of Statistics (NBC) Tanzania en ICF Macro 2011:11). Dit betekent dat er een aanzienlijke last wordt gelegd op de helft van de bevolking tussen 15 en 64, om oudere en jongere leden van de bevolking te ondersteunen. Hierbij is de voorspelling dat de bevolking alleen maar jonger wordt. Een snel groeiende populatie zorgt voor meer druk op diensten en hulpbronnen. *"De uitgaven voor onderwijs zijn ieder jaar gestegen maar het percentage leerlingen dat geslaagd is voor het middelbaar onderwijs is ieder jaar gedaald."* Aldus Christina, een huisgenoot die bij de Wereldbank werkt⁵. Er zijn meer leerlingen die onderwijs volgen, maar het percentage dat ook daadwerkelijk slaagt is gedaald en daarnaast stopt het gros van de leerlingen na het middelbaar onderwijs, zoals in bijlage II te zien is. In de tabel op bijlage II zie je een piek in het basisonderwijs en dat het aantal leerlingen aan het einde van de middelbare school dramatisch daalt. De toekomst ligt in de handen van de jongere generatie, maar wat als deze jongere generatie niet voldoende opgeleid is?

Wanneer ik hierover nadenk maak ik me zorgen en vraag ik me ook af hoe de toekomst van Tanzania er uit zal zien. Soms denk ik dat het kritisch denken en probleemoplossend denken

⁵ http://data.worldbank.org/country/tanzania#cp_wdi bekeken op 29-05-2013

in Tanzania pas gaat beginnen als de ontwikkelingshulp stopt. Ook de vrijwilligers van World-Teach geven aan dat het vaak lijkt alsof de lokale bevolking van Ngara niet kritisch kan nadenken. Dit is hun conclusie omdat ze in de lange periode die ze in Ngara verblijven, weinig kritische noten hebben gehoord uit deze bevolking. Weinig discussies, weinig opmerkingen, weinig verbeterpunten en/of oplossingen over hun situatie en over ontwikkelingshulp. Een gevoel dat ik zelf ook wel eens heb ervaren in mijn gesprekken met de lokale bevolking van Ngara. Bij uitspraken zoals deze lijken de westerlingen die ik hierover heb gesproken zich bewust van de negatieve bijmaak die deze uitspraak geeft. Ook door een uitspraak van een jonge student in Dar es Salaam; *“Jullie hebben ons geleerd hoe we moeten denken”*, lijkt er nog een negatieve lading te liggen op de kloof die bestaat tussen het Westen en zij. Er wordt weinig gevraagd aan de lokale bevolking over de ontvangen hulp en beleidsmakers richten zich eerder op de groep die hier wel iets vanaf weet en op de kiezers die vervolgens op de verantwoordelijke politici stemmen (van Kesteren in Visser, schulpen en Elbers 2012). De groep, waar beleidsmakers zich op richten bevindt zich sowieso al in de hogere klasse. Het lijkt erop dat de lokale bevolking niet of nauwelijks gehoord wordt en dat het resultaat hiervan een ‘zwijgende, niet kritische en niet opzoek gaan naar de lange termijnoplossingen’ bevolking is geworden.

Een reden waarom het lijkt dat lange termijnoplossingen niet gemaakt worden, is niet zozeer het missen van een bepaalde gedachtegang, maar ook door gebrek aan ruimte om daadwerkelijk plannen te implementeren. De grote hoeveelheid los van elkaar opererende hulpinstanties leidt tot een niet-aflatende stroom buitenlandse bezoekers die veel beslag leggen op de schaarse tijd van ministers en ambtenaren van het ontvangende land (van Kesteren in Visser, schulpen en Elbers 2012:98). Christina, mijn huisgenoot in Dar es Salaam, die vaak bij bijeenkomsten van de Wereldbank aanwezig is, geeft ook aan dat er vaak geen tijd en ruimte is voor de uitvoering van plannen. *“Te veel grote organisaties, zoals onder andere Unicef, USAID en de VN willen medewerking van ministers, waarbij deze worden uitgenodigd voor de ene presentatie na de andere, voor de ene bijeenkomst na de andere. Op deze manier zit de agenda van deze sleutelfiguren volgeboekt en hebben ze geen tijd om daadwerkelijk over iets na te denken en iets uit te voeren.”* Hierbij gaat de prioriteit uit naar waar het meeste te halen valt. Welke organisatie biedt de meeste voordelen en wie oefent de meeste druk uit. Ook (Hilary 2010) betoogt dat veel Afrikaanse overheden, zoals de overheid in Tanzania, zich hebben toegewijd aan het bevredigen van de wensen en interesses van de internationale donorgemeenschap in plaats van naar de behoeften van hun eigen bevolking te kijken (2010:80). Dankzij de proliferatie van het aantal hulpverleners en de fragmentatie van het hulpaanbod, waarbij organisaties de voorkeur geven aan hun eigen activiteiten heeft dit een negatief gevolg op de ontwikkeling van Tanzania (van Kesteren in Visser, schulpen en Elbers 2012). Er zal geen organisatie toegeven dat ze te veel zijn, geeft Christina aan. *“Niemand wil gezichtverlies lijden. Hierdoor zal ontwikkelingshulp niet afge-*

schaft worden en blijft het een politiekspel.” Het zou volgens Christina namelijk beter zijn als ontwikkelingshulp zou verdwijnen en het een gelijkwaardige ontwikkelingssamenwerking zou worden.

Beleidsmakers en betrokkenen in de donorgemeenschap zijn veelal weinig geneigd de feiten in de donorarchitectuur onder ogen te zien, omdat dat in veel gevallen zou noodzaken tot het zetten van kritische vraagtekens bij eigen activiteiten of zelfs het bestaansrecht van de eigen hulporganisaties (van Kesteren in Visser, schulpen en Elbers 2012:101). Is ontwikkelingshulp dan neokoloniaal, neoliberal, ethnocentrisch en een manier van macht vanuit het Westen? Dit lijkt wel zo als we naar de uitspraken van Van Kesteren (2012) en stemmen uit het veld kijken. Toch is er meer hierover te zeggen en kunnen we heel wat nuances aanbrengen. In het volgende hoofdstuk zal ik aantonen dat er zeker een verandering plaatsvindt in ontwikkelingssamenwerking en dat er organisaties zijn die een andere insteek hebben. Ik wil aantonen dat er meer nuances te vinden zijn en dat bepaalde koloniale en neokoloniale structuren niet alleen in stand worden gehouden door het Westen.

HOOFDSTUK 2

ONTWIKKELINGSSAMENWERKING: KRITIEKEN, DE TEGENBEWEGING EN MODERN NEOKOLONIALISME

In mijn onderzoek heb ik me gericht op ontwikkelingsorganisaties in Tanzania die zich inzetten voor onderwijs en daarbij terugrijpen naar millenniumdoel 2. Een aantal auteurs hebben kritiek op deze millenniumdoelstellingen en ontwikkelingssamenwerking in het algemeen. Door verschillende thema's en de kritieken hierop te bespreken wil ik de Westerse opvattingen uiteenzetten. De onderzoeken die zich richten op deze thema's zijn voornamelijk gericht op dichotomieën en stimuleren het zwart-wit denken zoals de vraag of je van goed of fout beleid kan spreken. Ik wil laten zien dat er meer nuances te vinden zijn binnen ontwikkelingssamenwerking en specifiek binnen onderwijsprojecten van WorldTeach in Ngara, Tanzania. Er is meer te zeggen over neokolonialisme dan critici (Moyo 2009, Lebovic en Voeten e.d.2009, Hilary 2011) beweren. Ik wil aantonen dat kolonialisme een andere vorm heeft aangenomen. Hoewel het nog steeds aanwezig is, lijkt het een moderne versie, een aangepaste versie te zijn geworden. Ook wil ik aangeven dat er een verandering plaatsvindt binnen ontwikkelingssamenwerking en dat WorldTeach al een van die organisaties is die dit proberen uit te dragen.

2.1 NEOKOLONIALISME IN EEN MODERN JASJE

'Poor people are politically marginalised and so their voice is weak and their concerns are not tackled within political agendas' (Crewe and Axelby 2013:96)

Het bovenstaande citaat geeft weer hoe bewoners van Ngara zich voelen. De inwoners van Ngara hebben het gevoel dat er niet naar ze geluisterd wordt. Hoewel er veel geld naar de overheid gaat, geven deze inwoners aan dat zij hier weinig van terug zien. Ngara is een regio waar niet veel rijkdom bestaat en inwoners van Ngara grijpen dan ook alle kansen aan om hun economische situatie te verbeteren. *"Als de overheid meer om zijn burgers zou geven zou er geen hulp nodig zijn"*, geeft madam Lulala aan tijdens een gesprekje nadat ze klaar was met lesgeven. Veel docenten en studenten geven aan dat ze hulp nodig hebben, omdat ze arm zijn. Een manier om hun economische situatie te verbeteren is het gebruiken van oude koloniale structuren als een *advancement strategy* en niet alleen als een overlevingsstrategie. Een *advancement strategy* is een strategie waarbij je voordeel haalt uit de situatie, met name als deze situatie niet veel

bewegingsruimte heeft (Brennan 2004). Deze strategie hangt in Ngara onder andere samen met het in stand houden van het wij-zij denken. Wij als de rijke, welvarende, meer kennishebbende westerling en zij als de gemarginaliseerde armen, niet welvend en nog niet genoeg kennis. Met deze strategie krijgen ze bijvoorbeeld boeken of meubilair in de scholen. Ze krijgen met deze strategie meer voor elkaar bij westerlingen dan bij hun eigen overheid. Ze richten met deze strategie



7. INWONERS VAN NGARA

hun stem naar anderen in plaats van naar hun overheid. Door het gebruiken van deze strategie houden ze het beeld van de 'ander', het beeld dat de 'witte' mens bovenaan de hiërarchie van ontwikkeling plaatst in stand (Crewe en Axelby 2013).

Zygmunt Bauman een zeer gewaardeerd socioloog schreef in zijn boek *Collateral damage* over de sociale ongelijkheden in de wereld. Hierbij schrijft hij over *"Dreaming of recognition, fearing its denial [...]"*. Hij wil aangeven dat het alternatief voor sociale erkenning de ontkenning van waardigheid is oftewel vernedering (Bauman 2011). *"A person feels humiliated when she or he is 'brutally shown, by words, actions or events, that they cannot be what they think they are [...]"* (Bauman 2011:157). Dit kunnen we op een bepaalde manier terug zien bij de bevolking van Ngara. Zij plaatsen zich in een vernederende categorie, een categorie waarbij zij zichzelf lager plaatsen dan de 'witte' mens, omdat zij in hun ogen door de overheid niet erkend worden.

Hierbij maken ze gebruik van neokoloniale structuren en koloniale categorieën in een web, waarbij het Westen, volgens critici (Moyo 2009, Hilary 2012, Lebovic en Voeten e.d. 2009) ook gebruikt maakt van deze structuren. Ook Bauman (2011) geeft aan dat we allemaal in dit zelfde web zitten. We zijn allen met elkaar verweven en hebben elkaar allemaal nodig. We zijn afhankelijk van elkaar, maar de orde van grote van gevolgen is anders en is afhankelijk van macht. Er is een bepaalde ongelijkheid in dit web. Bauman (2011) betoogt dat een verhoogde toegang tot kennis en macht je bewegingsruimte bepaalt. Hierbij geeft hij ook aan dat degene met meer macht ook de toegang tot de *recources* bepalen voor degene die lager op de sociale ladder staan. Deze *resources* zijn bronnen naar de toegang van kennis en macht.

De inwoners van Ngara hebben in hun bewegingsruimte een strategie ontwikkeld waarmee ze proberen voordeel te halen uit hun huidige situatie. Deze strategie is ontwikkeld onder bepaalde voorwaarden. Voorwaarden die voortkomen uit een beperkte bewegingsruimte, een bepaalde ongelijkheid. Deze bewegingsruimte kunnen we meten door de mobiliteit van personen binnen deze ruimte. Hoe minder mobiel de persoon is, hoe minder bewegingsruimte hij of zij heeft. Deze mobiliteit wordt bepaald door de *resources* die een persoon heeft. Als voorbeeld

van deze *resources* kunnen we de letterlijke betekenis van mobiliteit nemen, namelijk vervoer. Zo zien we dat sommige dorpelingen nog nooit buiten hun eigen dorp zijn geweest. Ze beschikken niet over eigen vervoer en hun economische situatie laat het ook niet toe om met ander vervoer te reizen. Dit beperkt hun toegang tot algemene kennis, tot het aan gaan van andere sociale contacten, het vinden van beter werk enzovoorts. Hierdoor wordt volgens Bauman (2011) een sociale ongelijkheid in stand gehouden, die er al is met betrekking op rechten en kansen. Hij geeft aan dat kwetsbare groepen kwetsbaar blijven door deze sociale ongelijkheid. Dit is een bijkomende schade of zoals Bauman (2011) betoogt, *collateral damage*. Het is een ingecalculeerd risico van de machtbeheerders. Het is dus niet onvoorzien en het is dus geen toeval volgens Bauman (2011).



8. KINDEREN VAN NGARA DIE ME IEDERE DAG KWAMEN BEGROETEN TIJDENS MIJN DAGELIJKSE WANDLING NAAR NGARA MIDDELBARE SCHOOL

Volgens critici van ontwikkelingssamenwerking (Moyo 2009, Hilary 2012, Lebovic en Voeten 2009) kun je deze ongelijkheid in macht zien doordat ontwikkelingshulp neokoloniaal en neoliberal is. Het creëert een bepaalde onafhankelijkheid. Neokolonialisme en neoliberalisme wordt gezien in de afhankelijkheid die gecreëerd is door het IMF en de Wereldbank en hiermee nog steeds een overheersing van het Westen op de ontwikkelingslanden. Het IMF en de Wereld-

bank stellen hulpvoorwaarden aan de leningen die ze verstrekken aan ontwikkelingslanden (Hilary 2010). Deze voorwaarden zijn namelijk dat ze vrije markthervormingen, zoals de liberalisering van de handel en privatisering van staatsbedrijven en hulpprogramma's doorvoeren, ondanks de alwetendheid dat dit beleid schade kan veroorzaken aan hun economieën (Hilary 2010:81). Dit is dus een voorbeeld van Bauman's (2011) *collateral damage*. Daarnaast heb ik in hoofdstuk 1 aangegeven dat er teveel grote organisaties zijn, zoals de Wereldbank, het IMF, de VN, Unicef etc. die allemaal hun eigen agenda naar voren proberen te schuiven, waardoor dit negatieve gevolgen heeft voor de geboekte resultaten (van Kesteren in Visser, schulpen en Elbers 2012). Ontwikkelingssamenwerking zou de lokale bevolking beperken in zijn handelen en hierdoor hebben ze zelf een soort overlevingsstrategie ontwikkeld. Toch wil ik aangeven dat niet alleen hulpontwikkelaars structuren domineren en een afhankelijkheid in stand houden. De bevolking kiest bij gebrek aan erkenning zelf om zich te plaatsen in een categorie die afkomstig is uit de koloniale periode.

Hoewel veel instellingen en organisaties, zoals WorldTeach deze structuren proberen te deconstrueren, lijken deze structuren niet alleen in stand te worden gehouden door de dominante politieke machtsspelers, maar zelfs door de lokale bevolking. Waar volgens critici (Moyo 2009, Hilary 2012, Lebovic en Voeten e.d. 2009) het Westen misbruik maakt van de onderontwikkelde landen zoals Tanzania door bijvoorbeeld het vrije markt systeem⁶ op te leggen, maakt de bevolking van Ngara op hun beurt weer 'misbruik' van Westerse NGO's, INGO's en hun hulpverleners. Het Westen doet dit onder andere door 'misbruik' te maken van de zwakke economieën van Afrikaanse markten. Ze kunnen op deze manier gebruik maken van een goedkope, maar grote afzetmarkt waardoor ze meer winst kunnen maken. De Afrikaanse producten worden hierdoor moeilijk of voor een slechte prijs verkocht, waardoor het juist deze toch al zwakke economieën kappot maakt. Armoede wordt hierdoor in stand gehouden. De lokale bevolking maakt 'misbruik' door de westerlingen, de *muzungu* constant te wijzen op een hiërarchie, waar bij de westerling zich schuldig voelt. Hierdoor zijn westerlingen, zoals de vrijwilligers van WorldTeach veel sneller geneigd iets te doen voor deze bevolking. Hoewel ik dit benoem als Brennan's (2004) *advancement strategy* moet dit in een grotere context geplaatst worden. Er moet duidelijk gezien worden dat deze strategie in een beperkte bewegingsruimte ontstaat. Deze *advancement strategy* zie ik als neokolonialisme in een modern jasje. De machtsstructuren van toen zijn nu ook voor een groot deel nog aanwezig, alleen wordt er nu ook door de lokale bevolking gebruik van gemaakt.

⁶ Een vrije markt is een markt waarbij de prijs bepaald wordt door vraag en aanbod. Er zijn geen regels, althans zeer beperkt.

2.2 WESTERSE KRITIEKEN EN VERANDERING: WORLDTEACH OP WEG NAAR GELIJKWAARDIG PARTNERSCHAP

2.2.1 WESTERSE KRITIEKEN, OP WEG NAAR VERANDERING

Tanzania is door de jaren heen overspoeld door ontwikkelingsorganisaties. *“For many years the donor community has seen Tanzania as the ‘darling’ of developing countries”* (Lynge 2009). Ondanks al deze ontwikkelingshulp is Tanzania nog steeds een onderontwikkeld land. NGO's en IGNO's en hun netwerken zouden een belangrijke en machtige rol in de nationale agenda van Tanzania spelen (Walley 2004). Deze uitbreidende invloed van internationale organisaties heeft een meer gecompliceerd effect dan we misschien verwachten (Walley 2004). Vaak wordt beweerd (Moyo 2009, Hilary 2012, Lebovic en Voeten ed. 2009) dat deze effecten euro- en ethnocentrisch zijn, neokoloniaal en neoliberal, daarnaast zou ontwikkelingssamenwerking een manier van machtscontrole zijn van de westerse wereld over de ontwikkelingslanden. Effecten die door de lokale bevolking anders worden gezien dan door het Westen, omdat ze gekleurd zijn door de standplaats waar ze gevormd zijn. Zoals we bijvoorbeeld kunnen zien in het onderwijs. Tanzania heeft meer scholen gekregen, maar dit heeft niet voor alle inwoners een positief effect en lang niet alle inwoners zijn het eens met het 'verplichte' onderwijs. Daarnaast is het onderwijssysteem nog niet volledig aangepast aan de huidige situatie in Tanzania, waardoor er nog te weinig goed opgeleide jongeren op de arbeidsmarkt terecht komen. Hierdoor kunnen ze nog niet concurreren met het Westen, terwijl dit wel nodig zou zijn bij het openstellen van hun markten en een gelijkwaardiger samenwerking. Hierdoor lijkt het volgens critici een machtscontrole die we ook terug zagen ten tijde van de kolonisatie, waarbij de 'witte' mens meer toegang had tot kennis en hierdoor macht. Toch spreken sommigen (Berendsen in Visser, Schulpen en Elbers 2012 en Konijn in Visser, Schulpen en Elbers 2012) wel over een positieve verandering binnen ontwikkelingssamenwerking. Een verandering die we terug zien bij WorldTeach.

WorldTeach is een organisatie die op weg wil naar gelijkwaardig partnerschap. Een belangrijk argument voor WorldTeach om een partnerschap aan te gaan is om de traditionele donor-ontvanger relatie te deconstrueren. Ze willen niet met de vinger wijzen naar het ministerie van onderwijs en zeggen wat zij moeten doen. Door meer naar partnerschap te gaan proberen zij het negatieve beeld van ontwikkelingssamenwerking te deconstrueren. Ze willen met hun samenwerking laten zien dat er zeker nuance aan te brengen is aan de kritieken die er zijn.

De verandering die plaatsvindt komt doordat er een verschuiving is binnen de machtsbalans. Konijn (in Visser, Schulpen en Elbers 2012) betoogt dat er nieuwe opkomende machten bestaan. Hij benoemt de BRICS landen, dit zijn Brazilië, Rusland, India, China en Zuid Afrika.

Terwijl Berendsen (in Visser, Schulpen en Elbers 2012) nog toevoegt dat er verandering in de internationale verhoudingen zijn doordat er steeds meer arme landen tot de categorie van middeninkomenlanden zijn gaan behoren (2012:79). Hierdoor worden volgens hem de mondiale vraagstukken anders. Door deze verschuivingen wordt het Westen gedwongen om anders na te denken over de invulling van ontwikkelingssamenwerking. De monopoliepositie van Westerse donoren is beëindigd en ze worden gedwongen tot zelfreflectie (Konijn in Visser, schulpen en Elbers 2012).

Docenten in Ngara spreken over meer samenwerking als ze over nieuwkomers zoals China praten. *“Er is altijd een bepaalde interesse als een land naar Tanzania komt om te helpen, maar toch hebben we meer aan deze (Chinese) hulp,”* zegt madam Kipendo. Een voorbeeld dat ze

hiervan geeft is het bouwen van wegen door China. Er is een nieuw soort strategisch partnerschap tussen China en Afrika. Een die gebouwd wordt om politieke gelijkwaardigheid en wederzijds vertrouwen, economische win-win coöperatie en culturele uitwisseling (Crewe en Axelby 2013). Ook *miss*ter Nimbabwe, de educatie district officier geeft aan dat er verandering is door Zuid- Zuid relaties. Hierdoor zijn er volgens hem langzaam ook meer



9. MADAM KIPENDO EN IK SAMEN TIJDENS EEN VAN HAAR PAUZES

partnerschappen dan de traditionele donor- ontvanger relatie. WorldTeach is voor hem een voorbeeld van zo'n partnerschap en het lijkt er dus op dat er kleine stappen gezet worden in een positieve richting. Oude denkbeelden over ontwikkelingssamenwerking moeten worden bijgesteld en duidelijk wordt hier dat er een verandering plaatsvindt. Ontwikkelingssamenwerking staat voor grote uitdagingen (Schulpen, Visser en Elbers 2012:7)

2.2.2 WORLDTEACH OP WEG NAAR GELIJKWAARDIG PARTNERSCHAP

WorldTeach is een non-gouvernementele organisatie. Ze zijn aangesloten bij het Centrum voor Internationale Ontwikkeling aan de Harvard University, met als doel het verstrekken van Engels (als moedertaal) sprekende docenten om op vrijwillige basis les te geven in Engels, wiskunde en exacte wetenschappen , op de door de overheid van Tanzania en WorldTeach

geselecteerde scholen voor voortgezet onderwijs op een gewoon niveau. Hiermee zijn ze een maatschappelijke organisatie en een sociale beweging.

Het lesprogramma in Tanzania is een samenwerkingsverband van het ministerie van Onderwijs en Beroepsopleiding van Tanzania en WorldTeach. Ze gaan mee in de bestaande structuren die er in het desbetreffende land bestaan. In het onderwijssysteem van Tanzania zitten zoals ik in hoofdstuk 1 heb aangegeven, structuren die nog uit de tijd van de Engelse kolonisatie van toepassing waren. Men kan zich dus afvragen wat de rol van WorldTeach hierin dan is als ze meegaan in structuren die er niet voor zorgen dat het onderwijssysteem beter wordt. In hoeverre helpt partnerschap dan aan verbetering?

Patty de nieuwe velddirecteur van WorldTeach geeft aan dat ze pas 3 jaar in Tanzania gevestigd zijn en dat ze hard op weg zijn naar een goede samenwerking, maar dat dit ook tijd nodig heeft. Ze willen en kunnen niet zomaar alles overnemen en beïnvloeden. Dit is ook juist hetgeen dat ze niet willen. Ze zijn dit jaar pas begonnen met feedback vanuit het veld op te nemen, dat wil zeggen ze hebben dit jaar een feedbackformulier geïntroduceerd bij de vrijwilligers. Graag wil ze dit bespreken met het ministerie van onderwijs, maar ook dit heeft tijd nodig. Ze wil graag advies geven, maar dit is niet zozeer het doel van WorldTeach.

De twee belangrijkste doelen van WorldTeach zijn: ten eerste om de Engelse, wiskundige en exacte wetenschappelijke vaardigheden van leerlingen te verbeteren in de deelnemende scholen. Ten tweede om wederzijds respect en vriendschap tussen mensen van verschillende culturele achtergronden te bevorderen. Ze willen met vriendschap en wederzijds respect een ander beeld neerzetten van het Westen en het wij-zij deconstrueren.

In de doelstellingen en principes die WorldTeach hebben komt duidelijk naar voren dat ze hun internationale onderwijspartners helpen bij het bereiken van hun doelen en dus niet bezig zijn met het veranderen van deze doelen. Zoals Shannon de velddirecteur van de afgelopen 3 jaar mij uitlegde; *“WorldTeach kan je vergelijken met de bumpers van een bowlingbaan. Het doel dat bereikt moet worden is om de kegels aan de andere kant van de baan om te gooien, dankzij de bumpers wordt dit doel altijd bereikt alleen botst het een paar keer tegen de bumpers aan voordat het zijn doel bereikt. De bumpers zorgen voor zelfvertrouwen bij bowlen als kinderen het nog aan het leren zijn. Tanzania is nog aan het leren om op een goede manier zijn doelen te bereiken en WorldTeach helpt ze daarbij.”*

Mijn kritiekpunt hierop is dat door mee te gaan in het systeem dat er op dit moment in Tanzania is, de doelen niet bereikt worden die het ministerie van onderwijs in Tanzania heeft. De belangrijkste doelstelling die als een rode draad door de geschiedenis van het onderwijssysteem loopt is de zelfredzaamheid, waar Nyerere over sprak. Nog steeds is dit het belangrijkste dat er binnen elke categorie van het onderwijs te vinden is, maar als een systeem faalt en leerlingen de nationale examens niet halen, hoe kunnen ze dan zelfredzaam zijn? In mijn ogen schiet

het doel van WorldTeach om hun internationale onderwijspartners, in dit geval het ministerie van onderwijs in Tanzania, te helpen om hun doelen te bereiken tekort in ieder geval op dit moment. In mijn ogen zouden ze een stem kunnen zijn voor de lokale bevolking. Als ze meer in gesprek zouden komen met de lokale bevolking en deze meer zouden betrekken bij hun (*scale making*) proces zouden ze meer kunnen betekenen voor Tanzania. Uiteindelijk heeft iedereen er meer baat bij als het onderwijssysteem zal verbeteren. Op deze manier zal iedereen zijn doelen beter bereiken.

2.2.3. WORLDTEACH IN DE PRAKTIJK

De velddirecteur en de vrijwilligers van WorldTeach Tanzania beseffen dat de doelen die WorldTeach gesteld heeft niet helemaal gehaald worden. Ze zijn heel kritisch over de bijdrage die zij leveren. WorldTeach beschrijft in hun jaarlijks rapport van 2011-2012 ook duidelijk hun valkuilen en verbeterpunten. Zo zien zij in dat het verbeteren van vaardigheden minimaal wordt bereikt. Mede omdat één vrijwilliger die er voor een periode van één jaar zit niet heel veel voor elkaar krijgt en omdat ze geen structuren veranderen. Hiernaast geven ze nog weinig kritische feedback aan het ministerie van onderwijs. Ook blijkt het lastig voor studenten om het Engels van de vrijwilliger te volgen. Leerlingen hebben vaak een langere periode nodig om het Britse, Amerikaanse of Australische accent te volgen dan het 'Engels' dat een Tanzaniaanse docent spreekt. Toch blijken de betere studenten zeker de toegevoegde waarde te zien van een Engeltaalige docent. Dit zorgt niet alleen voor een betere Engelse uitspraak, maar ook voor de uitwisseling van *lifestyle* en kennis van een andere cultuur.

Het doel om wederzijds respect en vriendschap tussen mensen van verschillende culturele achtergronden te bevorderen, lukt ze in mijn ogen wel voor een groot deel. Tijdens de introductieweken voor de vrijwilligers wordt ze duidelijk gemaakt dat ze respect moeten hebben voor de Tanzaniaanse werkwijze en de manier van lesgeven op de scholen. Ook wordt van ze verwacht dat zij zich aanpassen. Vanessa zegt in een interview; *"Onze velddirecteur stelde de mensen die nog nooit in het buitenland geweest waren erg op hun gemak en ze vertelde hen hoe het hier werkt [...]. De velddirecteur zou zeggen die rok is te kort die kun je niet dragen. Je was dus constant aan het denken ik ben een Tanzaniaan wat zou ik dan doen? [...] Ook extra projecten die je als vrijwilliger wilt doen moet vanuit de gemeenschap komen en niet vanuit de vrijwilliger. Je zou niet eens mogen vragen [...] je moet wachten totdat zich iets voordoet. Als zich een probleem voordoet kun je pas iets voorstellen als erover gesproken wordt. Dit krijgen we allemaal te horen tijdens de introductieweken."* Vanessa geeft duidelijk aan dat zij hier degene zijn die zich moeten aanpassen, dat ze respect moeten tonen voor de lokale cultuur en dat ze niet hun eigen cultuur moeten

komen opdringen. Dit is een belangrijk standpunt van WorldTeach, want om naar gelijk partnerschap te streven is het belangrijk om te luisteren, je aan te passen en respect te hebben voor de lokale cultuur. Hierbij wordt deze lokale cultuur als gelijkwaardig gezien en niet als minder ten opzichte van de eigen cultuur.

Het is belangrijk voor Worldteach dat er lokaal eigenaarschap⁷ blijft voor de bevolking. Ook Emily geeft aan in een interview dat ze bij het opzetten van haar *Ughi* project niet het eerste initiatief heeft genomen. *“Het was als eerste hun idee en ik heb het geïmplementeerd.”* *Ughi* is een soort pap die de leerlingen en docenten dagelijks eten tijdens de pauze op school. Het *Ughi* project is opgezet, omdat veel leerlingen maar één keer per dag aten en dit was meestal de avondmaaltijd. Dit betekende dat leerlingen op een lege maag vaak 5 a 10 km naar school liepen, vervolgens 7 uur les moesten volgen en 5 á 10 km terug moesten lopen. Het was duidelijk dat schoolprestaties hieronder te lijden hadden. Veel leerlingen vielen namelijk in slaap tijdens de lessen. Met de komst van *ughi* vóór het begin van de school én tijdens de pauze, zagen de docenten dat leerlingen alerter en wakkerder waren tijdens schooluren.

Echter heeft het lokaal eigenaarschap een andere betekenis voor WorldTeach dan voor de lokale bevolking. Bij vragen over WorldTeach en zeggenschap over processen, geven bijna alle hulpontvangers aan dat zij niks in te brengen hebben. In gesprekken in de docentenruimtes, op de ‘schoolpleinen’ en tijdens wandelingen na school geven velen van hen aan dat ze zat adviezen en tips hebben. *“WorldTeach zou een stem kunnen zijn voor de lokale bevolking, zodat er meer naar hen geluisterd werd”*, geeft madam Lizette aan. *“Advies of zeggenschap over welke soort docent volgend schooljaar gestuurd wordt hebben we nu niet, maar dit zouden we wel graag willen. [...] Vorig jaar was er geen scheikunde docent, nu wel. Dat zouden we weer graag willen”*, is de reactie van mister Johanssen. *“Ik zou meer docenten op één school zetten voor een beter resultaat”*, geeft madam Jackson aan. *“Docenten voor een langere periode dan één jaar voor een beter effect”*, zegt vervolgens madam Mary. Ook studenten delen graag hun tips en adviezen aan mij. *“Als tip aan WorldTeach, leer de docenten KiSwahili, zodat studenten die niet goed in Engels zijn toch beter geholpen kunnen worden.”* Hoewel deze tips en adviezen voor een deel ook gedeeld worden door de vrijwilligers en als verbeterpunt worden aangedragen in de jaarlijkse rapportage, blijkt er geen volledige overeenstemming te zijn. Docenten en studenten hebben namelijk het gevoel niet gehoord te worden, daarnaast komt de feedback op het programma van WorldTeach uit tweede of derde hand. Zo kun je duidelijk in de grafieken van het rapport zien dat de directie uitermate tevreden is (zie bijlage III), terwijl docenten en studenten zelf niet altijd deze mening delen en veel kritischer zijn.

⁷ Hetgeen wil zeggen dat de lokale bevolking eigenaar blijft over eigen keuzes en ontwikkeling. Hiermee blijft de lokale bevolking verantwoordelijk over zijn eigen ontwikkeling



10.DOCENTEN TEAM NGARA MIDDELBARE SCHOOL



11.DOCENTENTEAM MURGWANZA MIDDELBARE SCHOOL

Uiteindelijk komt de structuur van WorldTeach neer op een *top-down* structuur in plaats van een *bottum-up* structuur. Dit geven niet alleen de hulpontvangers, maar ook de vrijwilligers, de hulpverleners aan. Er is weinig communicatie tussen WorldTeach en de lokale bevolking en hiermee bedoel ik de docenten en studenten van de scholen waar WorldTeach mee verbonden is. Sommige docenten en studenten geven aan dat ze helemaal niks weten van WorldTeach. “*Wat is WorldTeach*”, is de reactie van *mister* Johnson op mijn vraag of hij me iets kan vertellen over

WorldTeach. Er is dus weinig verbinding tussen het lokale (de inwoners van Ngara), het nationale (ministerie van onderwijs en de overheid) en het universele (WorldTeach).

Antropologe Anna Tsing (2005) onderscheidt drie schalen, de lokale, de regionale en de universele. Binnen iedere schaal vindt een *scale making* proces plaats volgens haar. *Scale making* is een menselijke onderneming die gericht is op het behalen van winst of voordeel. Volgens Tsing (2005) hebben we *scale making* nodig om tot een bepaald inzicht te komen, zowel microscopisch als planetair. Projecten die ons een voorstelling kunnen geven van lokaliteit is een voorbeeld van *scale making* proces. WorldTeach zit hierbij in de universele schaal en zij proberen een voorstelling te maken wat de lokale bevolking nodig heeft. Hoewel alle drie de schalen winst willen behalen uit dit proces, is de lokale schaal vaak de dupe vanwege ongelijke machtsverhoudingen (Tsing 2005). *Scale making* is nodig om een bepaald inzicht te krijgen, maar de schalen die gemaakt worden zijn geen neutraal raamwerk om de wereld te zien. Als ik Tsing's *scale making* betrek op WorldTeach interpreteer ik haar raamwerk zo: ik zie dat WorldTeach niet door een neutraal raamwerk kijkt en hierdoor niet goed ziet wat nodig is voor de lokale bevolking. Ze betrekken de lokale schaal niet genoeg bij hun beslissingen en blijven vooral samenwerken met de regionale schaal, namelijk het ministerie van onderwijs. Het is niet zozeer dat ze niet op één lijn zitten met de bevolking van Ngara, maar dat ze niet hard genoeg zijn in hun beslissingen. Of laat ik zo zeggen, ze zijn niet eisend genoeg naar het ministerie van onderwijs. WorldTeach is eerder geneigd keuzes te maken om het ministerie van onderwijs te vriend te houden, dan dat ze tegen het ministerie in gaan. Hierbij wordt er weinig rekening gehouden met de lokale bevolking en de mensen naar wie de hulp echt uitgaat. We moeten de schalen aan elkaar verbinden willen concepten werken (Tsing 2005) en zo dus ook het concept van WorldTeach.

Een ander kritiekpunt dat ik wil aanhalen is het streven van WorldTeach naar gelijk partnerschap. Hoe gelijkwaardig is dit partnerschap? Het idee van partnerschap verdoezeld de ongelijkheid die samen gaat wanneer er middelen worden gegeven, middelen zoals in het geval van WorldTeach het leveren van docenten zijn. Meestal gaan deze middelen van Noord naar Zuid (Crewe en Axelby 2013). Partnerschap is een dubbelzinnig begrip dat impliceert dat er een verdeling is van middelen, maar het gaat niet om een gelijkwaardige verdeling (Crewe en Axelby 2013:83). Het is een asymmetrische 'bescherming', die meestal voor lief wordt genomen of door sommige uitvoerders zelfs genegeerd wordt (Crewe en Axelby 2013). Een van de doelen van WorldTeach is om wederzijds respect en vriendschap tussen mensen van verschillende culturele achtergronden te bevorderen. Hoewel ik eerder heb aangegeven dat ik vind dat deze doelen voor een groot deel geslaagd zijn, wil ik hier toch opmerken dat ze dus niet helemaal geslaagd zijn, omdat ik hier een ongelijkheid in zie. De vrijwilligers lijken namelijk meer uit deze culturele uitwisseling te halen dan de hulpontvangers. Dat blijkt uit het volgende voorbeeld:

Ik zit samen met Emily en Vanessa in een klein eettentje bij het busstation van Ngara, als je al van busstation kan spreken. Het is meer een verzamelplek van een paar *shared taxi's*, *picki-pick's* (motoren) en op sommige dagen komen er grote tourbussen om mensen naar de grote stad te brengen of de grens over. We eten onze laatste *chipmayaj*, een soort omelet met friet erin. Ik vraag aan hen wat hun ervaring dankzij WorldTeach hier in Tanzania is geweest nu ze bijna klaar zijn met lesgeven. Hierop antwoordt Vanessa; *“ik moest hier zijn om te begrijpen waarom dingen gebeuren. Mijn eigen waarden herzien om te begrijpen wat hun waarden zijn. Voor mij is dat een grote persoonlijke ervaring.”* Emily antwoordde; *“ik stond altijd wel overal open voor, maar nu al helemaal. En ik ben zeker een stuk flexibeler geworden. Ik ben zelf een stuk opener geworden en kan makkelijker situaties aan. Er zijn veel uitdagingen geweest, maar die durf ik nu aan.”*



12. BUSSTATION NGARA

Beiden hebben duidelijk een enorme persoonlijke ontwikkeling doorgemaakt tijdens hun jaar in Tanzania. Zo'n enorme persoonlijke ontwikkeling hebben de studenten en docenten in Ngara zeker niet gehad. Studenten geven aan dat ze iets meer leren van andere culturen dankzij de WorldTeach vrijwilliger, maar dit blijft op een zeer abstract niveau, want de meesten van hen zullen nooit uit Tanzania of zelfs uit Ngara komen om dit echt te ervaren. De slogan van WorldTeach sluit in mijn beleving aan op deze ongelijkheid.

‘Where in the World do you want to teach?’

Het impliceert dat iedereen op de wereld zou kunnen kiezen waar ze les zouden willen geven en dit is zeker niet het geval. Deze slogan is eerder gericht op Westerlingen dan niet-westerlingen

en gaat over de ervaring die hulpverleners opdoen bij lesgeven in andere landen. Het gaat niet om de ervaring die hulpontvangers opdoen als er een vrijwilliger komt lesgeven.

Hoewel niet alle doelen worden bereikt, voor zowel WorldTeach als het ministerie van onderwijs, zijn er zeker positieve bijkomstige effecten die genoemd moeten worden. Een van de belangrijkste positieve effecten van WorldTeach is het motiveren van docenten en een goed voorbeeld geven. Op dit moment zijn er veel ongemotiveerde docenten in het onderwijs. Dit kan gezien worden als één van de oorzaken van het falend schoolsysteem. Ongemotiveerde docenten zorgen voor ongemotiveerde studenten. Dat docenten ongemotiveerd zijn komt door een aantal redenen. Ten eerste vinden zij zelf, maar ook de gemeenschap van Ngara en de educatie district officier, dat ze slecht betaald worden. *Mister Kadaraan* geeft in een interview aan *“het salaris van docenten is te weinig voor hun behoeften. Hierdoor zijn ze minder gemotiveerd om goed les te geven.”* Ten tweede worden docenten vaak op scholen geplaatst ver van hun familie en vrienden vandaan. Ze missen hun familie en vrienden en zijn vaak niet gewend te leven in een ruraal gebied. De meesten komen namelijk van de universiteit en deze zijn altijd gelegen in de grote steden. Hier zijn ze meer luxe gewend dan hetgeen ze in het dorp krijgen. Vooral rond schoolvakanties zie je dat docenten vaker eerder weggaan of langer wegblijven, omdat ze wat langer bij hun vrienden en familie willen zijn. De derde reden sluit hierbij aan en is de slechtere infrastructuur en faciliteiten met betrekking tot scholen en huisvesting van de docenten. De overheid is verplicht om voor huisvesting van docenten te zorgen, maar vaak wordt hier niet aan voldaan. Als hieraan al wordt voldaan zijn deze huizen vaak zonder stromend water, zonder elektriciteit en ver van het schoolgebouw. De vierde reden en in mijn ogen de belangrijkste reden waardoor docenten niet gemotiveerd zijn, is het feit dat ze helemaal geen docent willen worden. Dit betekent dat er weinig docenten les geven *“vanuit het hart”* zoals Joy tegen mij zei. Joy is een beginnend docent op een van de middelbare scholen van Ngara. Zelf geeft ze aan dat ze eigenlijk ook geen docent wilde worden, maar eerder dokter of ingenieur. Door een falend systeem en ongemotiveerde docenten heeft ze dit doel niet kunnen bereiken vertelde ze. Desondanks is ze gemotiveerd om de beste docent van de school te worden, zodat haar leerlingen hun droom wellicht wel kunnen bereiken.



Samen met de WorldTeach vrijwilliger geeft Joy het voorbeeld voor andere docenten. Ze komen op tijd, ze komen afspraken na, ze spreken Engels met de leerlingen, ze geven daadwerkelijk les en proberen de studenten te stimuleren het goed te doen op school en te werken aan hun toekomst. WorldTeach vult volgens *mister Nimbabwe* (de educatieofficier) niet alleen een gat op van

docenten in Tanzania, maar er zijn ook andere elementen die ze implementeren in de gemeenschap waar ze zijn. Elementen die zij volgens *mister* Nimbabwe nodig hebben. Elementen zoals punctualiteit, enthousiasme en betrouwbaarheid. Dit zijn volgens hem elementen die we in het Westen heel normaal vinden, maar die in Tanzania nog ver te zoeken zijn. Wil zijn werk, het verbeteren van het onderwijs in Ngara, slagen dan moeten de docenten en schooldirectie deze elementen adopteren. Dit staat volgens hem los van andere westerse waarden en normen die we terug kunnen vinden in bijvoorbeeld klederdracht.

Het lijkt erop dat een groot deel van de vrijwilligers zich bewust zijn van de rol die ze innemen op het moment dat ze een overeenkomst aangaan met WorldTeach. WorldTeach is een van de vele organisaties in Tanzania, maar is duidelijk anders dan veel anderen. Het feit dat ze de enige organisatie zijn die een partnerschap hebben met de overheid geeft aan dat er wel degelijk verandering ontstaat in de verhoudingen binnen ontwikkelingssamenwerking. De vrijwilligers worden over het algemeen behandeld als Tanzaniaanse docenten en hiermee proberen ze de beeldvorming, gedachtegang en percepties van hulpontvangers en zichzelf te veranderen in positieve zin. Dit neemt niet weg dat de daadwerkelijke impact van WorldTeach minimaal is en op dit moment hebben ze nog een *top-down* structuur, doen ze niet aan voldoende *scale-making* (Tsing 2005) en zijn ze eerder een korte termijn oplossing dan een lange termijn oplossing. *“Er moeten meer docenten komen, we hebben een tekort. WorldTeach vult een gat op, maar het zou beter zijn als dit gedaan werd door Tanzanianen. Docenten van buitenaf zijn geen lange termijn oplossing. Het zou beter zijn om docenten binnen Tanzania te stimuleren en hier in te investeren dan in buitenlandse hulp,”* zegt *mister* Willard tijdens een klein gesprekje in de docentenruimte. Een voorbeeld van de vele tips die docenten met mij delen als ze mogen adviseren in ontwikkelingswerk. Een stem die helaas vaak niet wordt gehoord. Een stem die WorldTeach zou kunnen overbrengen aan het ministerie van onderwijs, aangezien ze het voor een groot deel eens zijn met deze stem, zo blijkt uit hun jaarlijks rapport⁸. WorldTeach is bezig met een verandering binnen ontwikkelingssamenwerking, maar het zijn nog erg kleine stappen die gezet worden en ergens lijken ze te worden tegengehouden. De vraag is echter worden ze tegengewerkt door corruptie, grote multinationals of buitenlandpolitiek van het Westen?

⁸ Tanzania Year Annual Report 2011-2012

HOOFDSTUK 3

STEMMEN UIT HET VELD: ETNOCENTRISME EN OVERLEVINGSSTRATEGIEËN.

“The white teachers have to come, we need them, we can learn from them, they have more knowledge [...] white people have an higher IQ because it is more developed than ours.”

Even val ik stil tijdens het gesprek dat ik met *mister* Monra heb tijdens een van onze dagelijkse wandelingen vanuit school naar het busstation van Ngara. Ik kijk hem verbijsterd aan, ik wil hem vast pakken en hem door elkaar rammelen, dit waanzinnige idee eruit rammelen, maar ik doe niks. Ik staar alleen maar voor me uit en beseft dat deze in mijn ogen toch een van de intelligentere docenten, echt gelooft in deze beeldvorming. Althans hij laat zichzelf dit geloven.



14. MIJN DAGELIJKSE WANDELING VAN NGARA MIDDELBARE SCHOOL NAAR HET BUSSTATION VAN NGARA

Een van de machtsmiddelen van het Westen op de derde wereld is volgens Escobar (1995) beeldvorming. Arturo Escobar is een theoreticus die zich bezig heeft gehouden met de verborgen machtsmechanismen in de mondiale wereld en hiermee ook de betrekking hiervan op ont-

wikkelingswerk. Hij betoogt dat het beeld dat het Westen gecreëerd heeft over de derde wereld een van de belangrijkste symbolen van macht is (in Crewe en Axelby 2012). Het beeld dat voornamelijk terugkomt van Afrika, is een beeld dat ‘zwarte’ slachtoffers de assistentie en kennis van organisaties, gerund door ‘witte’ mensen nodig hebben om te overleven (Crewe en Axelby 2013). Dit machtsmiddel zal ik dieper uitwerken, gekoppeld aan het wij-zij denken en ethnocentrisme. Dit ethnocentrisme is volgens critici ook te zien in de millenniumdoelstellingen net zoals de druk die de internationale gemeenschap hierop uitvoert. Tevens zal ik aangeven dat beeldvorming niet alleen een middel is vanuit het Westen, maar ook een strategie van inwoners van Ngara zelf is. Ik zal *advancement startegy* nog eens aanhalen en uitdiepen met voorbeelden. Aan deze strategie zal ik een koppeling leggen met *structure -agency*.

3.1 ETHNOCENTRISME

3.1.1 ONDERWIJS VOOR IEDEREEN = ONDERWIJS VOOR IEDEREEN?

Millenniumdoelstelling 2 houdt in, onderwijs voor iedereen, maar is dit in de praktijk ook zo? Critici vragen zich af of de opvattingen die ten grondslag liggen aan de millenniumdoelen niet vooral een westerse blik dragen en of ze hetzelfde gedeeld worden in niet-westerse landen. De kritiek is dat ze Westerse waarden met zich meebrengen en voorbij gaan aan de lokale diversiteit. Er wordt te weinig rekening gehouden met het lokale en er is een te grote stap genomen van het universele naar het lokale. In het *scale making* proces waar Anna Tsing (2000) over spreekt lijken niet alle schalen gelijkwaardig te zijn betrokken in het maakproces. Als we kijken naar millenniumdoelstelling 2 is door de druk van de internationale gemeenschap het onderwijs in Tanzania er juist op achteruit gegaan. Meer scholen in Tanzania betekent niet dat er ook daadwerkelijk een groei in ontwikkeling te zien is. Het heeft juist een averechts effect in Tanzania. De kwaliteit die het onderwijs had is verdwenen, omdat er niet genoeg docenten zijn om les te geven. Docenten die er zijn worden hier juist ongemotiveerd door, waardoor de kwaliteit van het onderwijs achteruit is gaat. Onderwijs voor iedereen wil dus in de praktijk niet zeggen dat er onderwijs is voor iedereen, tenzij je het begrip onderwijs heel breed neemt. Aanwezig zijn in een klas is in mijn ogen als voormalig docent niet het genieten van onderwijs. Hiermee is de uitvoering van onderwijs voor iedereen niet gelijk aan het idee van onderwijs voor iedereen. Iets wat de vrijwilligers ook merken tijdens het les geven in de middelbare school.

Het lijkt erop dat de ervaringen die er in Tanzania met onderwijs zijn heel anders zijn dan in westerse landen. *“Het feit dat ze 7 jaar lang naar de basisschool gaan wil niet zeggen dat ze*

hier ook daadwerkelijk iets leren. Je zou dus kunnen zeggen, ja Tanzania doet het goed. 100% gaat nu naar de basisschool, maar als ze niks leren, als ze niet de kennis opdoen die nodig is om naar de middelbare school te gaan, wat is dan het punt van basisonderwijs”, geeft Vanessa aan tijdens een focusgesprek. Emily, een andere vrijwilliger voegt hieraan toe; “Sommige leerlingen kunnen niet eens hun naam schrijven, laat staan dat ze wiskundige berekeningen kunnen maken.” Veel leerlingen zitten letterlijk in de klas om aanwezig te zijn. Om niet thuis te zijn of om eten te krijgen dat er in huis niet is. Je kunt er niet van uit gaan dat het onderwijs overal hetzelfde werkt. Er is niet één onderwijssysteem dat past in alle landen. Dit heb ik in hoofdstuk 1 ook al aangetoond. Het Engelse onderwijssysteem sluit niet aan bij de behoeften die er in Tanzania zijn. In plaats van het uitoefenen van druk om voor onderwijs te zorgen, kan beter gekeken worden naar wat landen specifiek nodig hebben. Echter dat onderwijs belangrijk is vinden de inwoners van Ngara ook.

Tijdens de pauze op een van de scholen van Ngara sta ik toe te kijken hoe ze *Ughi* maken. Madam Lulala komt naast me staan, waarop ik haar de vraag stel wat belangrijk voor haar is. *“Onderwijs is voor mij heel belangrijk. Onderwijs zorgt ervoor dat je veel dingen om je heen begrijpt, ook andere culturen. Je kan makkelijker met iedereen spreken en communiceren. Je overziet problemen eerder en dus kun je ze eerder oplossen of ontwijken.”* Onderwijs zou dan wel beter moeten aansluiten op de behoefte van de Tanzaniaanse bevolking. Op dit moment lijkt het geschreven beleid te simplistisch en wordt er te makkelijk gebruik gemaakt van categorieën op wie dit beleid toepasbaar is. Het geschreven beleid is namelijk onderwijs voor iedereen (millenniumdoelstelling 2), maar in de praktijk lijkt dit beleid niet goed tot uiting te komen in Tanzania. Er wordt te simplistisch nagedacht over de uitvoering. De assumptie dat onderwijs voor iedereen en met name voor de ‘armen’ zou bijdragen aan de ontwikkeling van de bevolking en hier-



16. STUDENTEN NGARA MIDDELBARE SCHOOL

mee een bijdrage zou leveren aan de ontwikkeling van het land gaat in dit geval niet op. De kritiek van een westers opgelegd streven om alle kinderen naar school te laten gaan, kan daarom gezien worden als ethnocentrisme, omdat het vanuit een vaste standplaats is gevormd en het

de eigen cultuur als denkkader heeft, terwijl niet overal dezelfde kwaliteit van onderwijs is. In de context van Tanzania heeft dit beleid niet goed uitpakkt, omdat dit beleid in andere structuren toegepast moest worden dan de structuren waarin het gemaakt is. Onderwijs voor iedereen is \neq aan onderwijs voor iedereen.

3.1.2 ADVANCEMENT STRATEGY, EEN STRATEGIE GECREËERD UIT EIGEN WIL.

Onderwijs is dus niet hetzelfde voor iedereen door de verschillende structuren waarin mensen leven. Toch lijkt veel beleid te worden geschreven met de gedachten dat we in dezelfde structuren leven, althans volgens de ideeën afkomstig van theoretici zoals Escobar (1995), Esteva (1992) en Sachs (1992), ook wel de *post development* theoretici. Zij beschrijven een te smalle, enkelvoudige betekenis en consistentie van ontwikkelingswerk volgens Crewe en Axelby (2013). Hiermee schetsen ze alleen een zwart-wit beeld van ontwikkelingswerk. Net zoals Crewe en Axelby (2013) deel ik de mening dat het idee dat hulpontwikkelaars domineren in de bijbehorende structuren en hiermee een afhankelijkheid in stand houden te veel gesimplificeerd is.

Hoewel het belangrijk is om te kijken naar beperkende structuren moeten we niet vergeten de *agency* en de bewegingsruimte van hulpontvangers en hulpverleners hierin mee te nemen. Socioloog Anthony Giddens (1984) legt *agency* uit als de handelingsmogelijkheden die je binnen bepaalde structuren hebt. Hij zegt dat er een dualiteit zit in structuur en *agency*, wat wil zeggen dat ze op gelijke voet gezien moeten worden. De structuren waarin mensen leven en sociaal handelen, bepalen de kaders van hun handelsmogelijkheden. De structuren zorgen aan de ene kant voor beperkingen, maar aan de andere kant voor mogelijkheden. *Agency* aan de andere kant gaat over de handelingsmogelijkheden die iemand heeft en geeft antwoord op de vraag welke handelingen iemand kan uitvoeren binnen de kaders van een geboden sociale structuur.

Een voorbeeld hiervan is het gebruiken van de wij-zij dichotomie door de lokale bevolking. Deze structuren die gevormd zijn in de geschiedenis ('zij' als gemarginaliseerde armen en 'wij' als rijke westerlingen) zorgen voor de docenten van Ngara voor meer handelsmogelijkheden. Zij zien de mogelijkheden in deze structuren. Dit voorbeeld kunnen we terug zien bij een van de vrijwilligers van WorldTeach.

Diana is eerder in Tanzania geweest om hier les te geven, maar dit was in de jaren tachtig. Het eenvoudige leven, de vreugde met kleine dingen, de voldoening die deze periode aan haar gaf, heeft er voor gezorgd dat ze nu nogmaals terug wilde naar dit Afrikaanse land om te helpen en te geven wat binnen haar bereik lag. Toch gaf het dit keer niet dezelfde voldoening als in de jaren tachtig. Hoewel er in haar ogen zichtbare ontwikkeling was te zien, leek de vreugde

en het respect dat er toen was verdwenen. Ze had het gevoel te worden gezien als dollar teken en uit schuldgevoel gaf ze vaak toe aan de verzoeken die aan haar gedaan werden. Er waren een aantal boeken te leen op de school waar ze werkzaam was, maar studenten leenden deze nooit omdat ze niet in een zichtbare en toegankelijke ruimte lagen. Deze boeken lagen opgeborgen in een stoffige dichte kast in een kamertje vlak naast de kamer van de directeur en aansluitend aan de docentenkamer. Studenten moesten door de docentenkamer als ze hier naar toe wilden. Toen docenten dit aan haar vertelden opperde zij de oplossing om een boekenkast te maken in een van klaslokalen. Er werd nog het een en ander gediscussieerd over of het een open kast of gesloten kast moest worden, dit omdat ook veel boeken gestolen werden door leerlingen en vervolgens verkocht werden. Uiteindelijk had ze hier niet veel zeggenschap in en de kast werd zo gebouwd als de directeur dit wilde, ook al was dit niet de keuze waar iedereen tevreden mee was. Diana kocht het hout en betaalde de meubelmaker. Toen de kast er was, kwam de volgende docent met het verzoek van woordenboeken. Aangezien de lessen en lesboeken in het Engels zijn en de leerlingen hierdoor slecht scoren, zou het fijn zijn dat leerlingen allemaal een woordenboek zouden hebben. *“Onze school krijgt niks van de overheid”*, zegt *mister Benson* als we het hebben over de boeken en de boekenkast. Vervolgens werd er gediscussieerd over het hoe, wie en wat, maar uiteindelijk werd er toestemming gegeven om boeken te kopen. Diana nam contact op met donoren uit haar land en het geld zou worden opgestuurd. De directeur en een aantal docenten kregen verlof om een reis te maken naar de opslagplaats van de boeken zo’n honderd kilometers verder. Dit was tevens voor een fijn uitje voor de betrokkenen en zo hoefden ze even niet ongemotiveerd op hun werk te zijn. Dit allemaal op kosten van Diana.

Ze gaf aan in een gesprek dat zij zich er niet helemaal prettig bij voelde en dat er zomaar vanuit werd gegaan dat zij geld genoeg had om dit te financieren. Ook werd haar constant verteld wat de vorige vrijwilliger allemaal wel niet gedaan had en betekend had voor deze school, iets wat de druk alleen maar opvoerde en het schuldgevoel om iets te doen alleen maar groter werd. *“De vorige vrijwilliger heeft alle docenten en zo’n 50 studenten meegenomen naar Kigali in Rwanda om ons iets te leren over de genocide”*, vertelde Mary een van de jongere docenten van de school waar Diana werkt. Zo nu en dan komt dit verhaal weer terug, maar zeker niet alleen als goede herinnering. Zelfs ik moest er aan geloven en ik kreeg het gevoel dat ik iets moest doen, want dat hoorde nu eenmaal zo. Als *muzungu* ben je nu eenmaal rijker en wordt er verwacht dat je iets geeft. Het lijkt allemaal heel logisch. De *muzungu* heeft meer kennis, macht, rijkdom en dus moet de *muzungu* de arme, onderontwikkelde helpen bij het verbeteren van zijn/ haar situatie. Verbijstert krijg ik dit zelfs bijna letterlijk te horen. *“We kunnen van ze leren en profiteren”*, zegt een van de jongeren van de *Performing arts group*. Een van de studenten van Diana haar school vertelt in een gesprekje; *“les van een blanke docent is goed, neem bijvoorbeeld madam Diana ze geeft een vak dat er eerst niet was én ze geeft ons boeken.”* Een andere student

zegt; “Ik denk dat iedereen er baat bij heeft als er een blanke docent komt lesgegeven, door bijvoorbeeld de spullen die we krijgen.”

In dit voorbeeld kun je duidelijk zien dat de bevolking de structuren waarin de bevolking zich begeeft niet alleen voor beperkingen zorgen, maar ook voor voordelen kunnen zorgen. Het gebruiken van deze structuren levert voor hen voordelen op. Hoewel er dus structuren zijn die in de ogen van sommigen domineren is het de *agency* van een persoon die bepaalt hoe omgegaan wordt met deze structuren.

Agency kunnen we dus niet alleen betrekken op de belangrijkste actoren in ‘ontwikkelingsland’; de planners, consultancy, adviseurs en beleidsmakers, maar ook op de ontvangers van hulp (Crewe en Axelby 2013). Van deze laatst genoemde wordt *agency* vaak genegeerd, terwijl hulpbehoevenden zelf ook strategieën hebben om hun leven te controleren, zoals we in het voorbeeld van Diana kunnen zien.

Brennan (2002) laat dit zien in haar artikel over gemarginaliseerde vrouwen in een gemarginaliseerde economie en hoe zij creatieve strategieën creëren om hun economische leven te controleren. Zij wil in dit artikel aantonen dat in de beperkende structuren er toch altijd bewegingsruimte is die niet moet worden vergeten. Natuurlijk is er een verschil in mobiliteit tussen de vrouwen in haar artikel, de inwoners van Ngara en de inwoners in een westers land, maar dit betekent niet dat zij zelf geen keuzes kunnen maken. Mondialisering (en de bijbehorende transnationale fenomenen) vormt niet alles zomaar op hun pad. Individuen reageren en bieden weerstand door middel van hun *agency*. Dit artikel laat zien dat de zogenoemde *powerless*, zoals de vrouwen in haar artikel, maar ook de inwoners van Ngara, ook actief zijn (Brennan 2002). Gezien worden als *powerless* geeft Brennan aan is vaak de simplistische gedachten over de vrouwen in haar artikel en ook vaak de gedachten over armen in een onderontwikkeld land. Hierin worden de *powerless* gezien als personen die geen macht hebben en dus ook geen macht hebben over hun eigen keuzes. Terwijl iedereen een keuze heeft in wat voor een positie diegene zich ook bevindt. De vrouwen in Brennan’s artikel zijn actief in het gebruiken van de structuren waarin ze zich begeven, net zoals de inwoners van Ngara actief zijn in het gebruiken van de wij-zij structuren om daar hun voordeel uit te halen. We moeten rekening houden dat de *powerless* zich zelf misschien wel helemaal niet zien als *powerless*, maar dat het juist strategieën zijn die ze inzetten om hun economische situatie te verbeteren.

Met een aantal voorbeelden heb ik proberen aan te tonen dat de inwoners van Ngara, en met name de docenten, strategieën toepassen om voordeel te halen uit de situatie. Een strategie die Brennan (2004) in haar artikel *advancement strategie* noemt. De strategie die docenten, studenten en bevolking van Ngara toepassen is het vasthouden aan koloniale structuren en met name het wij-zij beeld. Door zich hieraan vast te houden en zich te profileren als arme, onderontwikkelde bevolking, kunnen ze inspelen op het gevoel van westerlingen. Dit beeld roept vaak

een schuldgevoel op en zorgt ervoor dat de rijke, beter ontwikkelde westerlingen uit dit gevoel iets goed willen doen voor deze bevolking. Iedere keer als er gewezen wordt op het idee dat wij meer geld bezitten, meer kennis en meer welvaart hebben en zij niks hebben en hierdoor hun dromen verloren gaan, wordt er ingespeeld op het gevoel van in dit geval de vrijwilligers. Door hierin mee te gaan zorgt het alleen voor korte termijn oplossingen en niet voor een lange termijn oplossing.

Ik zie een waarheid in bestaande structuren van ongelijkheid, zoals de beperkte onderwijs kansen die studenten in Tanzania hebben ten op zichten van Nederlandse studenten en de beperkte arbeidsmogelijkheden die er in Tanzania zijn, maar ik zie ook de creatieve reacties van de inwoners van Ngara hierop. De intenties om gebruik te maken van hun slachtofferrol is een creatieve *advancement strategy* en een argument dat het tegendeel bewijst dat inwoners in Ngara machteloze slachtoffers zijn van het overheersende Westen. Niet iedereen maakt bewust gebruik van deze strategieën en soms leken met name de studenten gewoon mee te gaan in deze strategie, omdat ze dit als voorbeeld hadden. Ik heb dan ook meer kritische studenten gesproken dan kritische docenten. Het leek erop dat de studenten toch nog meer energie hadden om de situatie te veranderen, dan de docenten die toegaven aan de huidige situatie. Een situatie waar ze vervolgens het beste proberen uit te halen. Het beeld dat er van de bevolking van onderontwikkelde landen is gevormd, blijft op deze manier nog steeds aanwezig en is moeilijk te deconstrueren door WorldTeach.

3.1.3 EEN BEELD DAT NIET ZOMAAR UIT TE WISSEN IS

Al eerder heb ik in deze thesis geschreven over de ontwikkelde wereld, de onderontwikkelde wereld, de derde wereld en de beelden die hierover zijn. Hier zal in deze paragraaf dieper op worden ingegaan.

Hulporganisaties delen de wereld simplistisch in twee delen, de ontwikkelde wereld en de nog te ontwikkelende wereld. De ontwikkelde wereld bevat de rijke, verstedelijkte en (post) industriële landen met een effectief werkende staat en materieel comfort. De nog te ontwikkelende wereld bevat de “derde wereld”, die gekarakteriseerd wordt door een hoge mate aan armoede, een inefficiënte overheid en rampen in verschillende mate (Crewe en Axelby 2013). Uit deze hiërarchische rangschikking kunnen we concluderen dat het Westen zich boven de rest zet, wat zou betekenen dat er een soort ongelijkheid in de wereld in stand wordt gehouden.

Onder andere Crewe en Harrison (1998) geven de kritiek dat ontwikkelingshulp ongelijkheden binnen deze hiërarchie alleen maar vergroot. In relatie tot armoede is het categorieën maken gewoonlijk. Dit volgens Crewe en Axelby (2013) om begunstigden voor projecten te defi-

niëren. Doordat er categorieën gemaakt worden lijken groepen 'vast' te zitten in de categorie die op hun van toepassing zou zijn. Hoewel de categorie van westerling alleen maar groeit in ontwikkeling, blijft de categorie van de armen hetzelfde of wordt deze alleen maar armer. Door de ongelijkheid in kansen en rechten kan de categorie die boven aan de ladder van hiërarchie staat veel meer groeien dan de categorie die onderaan de ladder staat. Hierdoor groeien deze categorieën uit elkaar en creëert het juist een groter gat in de hiërarchie. Daarnaast zou je kunnen zeggen dat deze indeling een wij-zij beeld in stand houdt.

De vrijwilligers van WorldTeach zijn zich bewust van deze hiërarchische indeling, maar proberen juist deze hiërarchie te deconstrueren. Ze geven aan dat dit wel lastig is, omdat er een geschiedenis aan ten grondslag ligt en dat het vaak voelt alsof een 'schaduw' ze achtervolgt. Zo zegt Vanessa: *"gesproken als een blanke vrouw afkomstig uit een plek met macht is het heel moeilijk om te zeggen...ik doe dit niet omdat ik afkomstig ben van een plek waar macht is, maar ik doe dit omdat ik mensen wil helpen en graag les geef, het is het juiste om te doen, ik hou van onderwijs...maar deze dingen volgen je of je nu wilt of niet...omdat een Afrikaan niet kan zeggen..ik ga Amerikanen nu lesgeven, ik wil goed doen, zij hebben mijn hulp nodig, ik spring in een vliegtuig en ga lesgeven. Hoewel ik dat graag wil wegnemen van hetgeen wat we doen, kun je dat niet weggeven alsof het er niet is. Alsof de verhoudingen zo niet liggen."* Ook de vrijwilligers geven aan dat de geschiedenis een belangrijke rol speelt in het creëren en het in stand houden van beelden over 'de blanke'.

Hoewel slavernij en kolonisering verleden tijd is, wordt dit nog vaak aangehaald als ik over de westerse wereld vragen stel. De reactie op vragen over de westerse wereld zijn vaak; *"We zijn bang om weer uitgebuit te worden"* of *"westerse bedrijven komen hier om ons te plunderen van onze natuurlijke bronnen."* Tevens is dit ook weer niet het beeld dat ze van alle ontwikkelingssamenwerkingsorganisaties hebben en zeker niet van alle 'blanken'. Bijna alle docenten, leerlingen en betrokkenen geven aan dat de 'blanke' meer kennis bezit en dat ze de *Muzungu*, oftewel de blanke docenten, graag verwelkomen, omdat ze kunnen leren van hen. Hoewel de vrijwilligers graag op gelijke voet gezien willen worden, lijkt het juist dat de lokale gemeenschap deze hiërarchische indeling in stand willen houden. Vanessa geeft dan ook aan: *"Hoe snel ik ook zal gaan, mijn schaduw blijft me altijd achtervolgen,"* hetgeen wil zeggen dat er in de geschiedenis een hiërarchie is ontstaan die moeilijk te deconstrueren is en zeker nog heel wat jaren nodig heeft om de beelden, gedachtegang en percepties hierover te veranderen.

Deze hiërarchie kunnen we met name zien in kennis en capaciteit. In de nog te ontwikkelende wereld wordt wetenschap en zijn bijbehorende technologieën gezien als de grondslag van vooruitgang. Vaak wordt er vanuit gegaan dat kennis en technologie één richting uit gaat. De simplistische éénrichting transfer van technologie, de ongewijzigde stroom van wetenschappelijke kennis en vooruitgang zou vanuit de technologisch geavanceerde centra van de ontwikkel-

de wereld naar het Zuiden ,de onderontwikkelde wereld, gaan (Crewe en Axelby 2013). Hierbij wordt een laag niveau van ontwikkeling gezien samen met de aanwezigheid van armoede, honger en ziekte. Een hoog niveau van ontwikkeling wordt symbolisch samen gezien met bepaalde vormen van wetenschappelijke kennis en geavanceerde technologie (Crewe en Axelby 2013). Dit beeld creëert de 'ander' en versterkt de plaats van de 'witte' mens bovenaan de hiërarchie van ontwikkeling (Crewe en Axelby 2013). De wijdiverspreide implicatie is dat 'zij' zwak, corrupt, niet slim en zelfs incompetent zijn (Crewe en Axelby 2013). Een implicatie waar ik dagelijks tegen aan liep. Implicaties waar ik mezelf van moest overtuigen dat hier een achterliggende gedachten in zat van beide kanten. Het beeld dat gezien wordt vanuit het Westen als machtsmiddel, maar ook als een *advancement strategy* van de lokale bevolking.

Hoe goed de bedoelingen dan ook zijn van de vrijwilligers dit beeld blijft in stand gehouden met name door de lokale bevolking. Het ethocentrisme is dus niet zo zeer alleen vanuit het Westen, zoals veel critici beweren, maar ook zeker vanuit Ngara zelf. Hierdoor kunnen we het neokolonialisme in een ander licht plaatsen en een nuance aanbrenge, waarbij de hulpontvangers van ontwikkelingssamenwerking niet weggezet kunnen worden als slachtoffers.

Er wordt zoveel vast gehouden aan deze beelden, deze percepties dat de inwoners er zelf in gaan geloven. Ze creëren voor zichzelf een werkelijkheid, waar ze zich uiteindelijk ook naar gaan gedragen. *'Perceptie gaat boven de werkelijkheid, of beter gezegd perceptie geldt als de werkelijkheid'* (Heijne 2011:38). Als je via media of vrijwilligers te zien en te horen krijgt dat de dagelijkse *struggling* in het Westen anders en minder is, dan ga je vanzelf een beeld romantiseren van een plek waar het beter is. Na een klassensessie met mij op een van de scholen in Ngara, ontstond er een beeld van Nederland dat uit zijn context was gehaald. Studenten gingen er vanuit dat er geen armoede in Nederland is, nadat ik had uitgelegd dat veel gezinnen een computer bezitten. Ik wilde eerlijk en oprecht zijn in de antwoorden die ik gaf, maar ik merkte dat er al snel een verkeerd beeld ontstond en een werkelijkheid die niet strookte met mijn werkelijkheid. Voor hen was dit weer een argument om aan te tonen dat zij een arm land zijn en dat westerlingen rijker, slimmer en welvarender zijn en hiermee het beter hebben. *Mister Johansson* vertelt; *"Tanzanianen zien zichzelf als mensen die een moeilijk leven leiden. Mensen zijn niet happy, niet vrolijk [...] De buitenlanders die les komen geven in Tanzania zijn vrolijk en happy, omdat zij zich meer kunnen veroorloven. Ze hebben meer geld."* Ook *madam Mary* geeft aan; *"de meeste Tanzanianen denken dat de blanken heel rijk zijn, dat wil zeggen dat zij zichzelf als heel arm zien."* Het lijkt erop dat veel inwoners gaan geloven in de percepties die ontstaan zijn over zichzelf en de westerling.

Wie wil zichzelf nu plaatsen in een categorie die onderaan de hiërarchie van macht staat? Er is toch ook nog een zekere trots? Ik ging opzoek naar de achterliggende gedachten en kwam er achter dat het leek op een soort overlevingsstrategie. Na enig doorvragen en na het opbouwen

van *rapport* ontdekte ik, dat dit een vorm van *performance* is. *Rapport* betekent dat beide conversatiepartners een oprechte interesse hebben in de ander. Een interesse in het luisteren naar, het stellen van en beantwoorden van vragen tijdens een gesprek (Boeije 2010:62). Tsing (2005) geeft aan dat *performance* een zelfbewuste keuze is voor het maken van een 'spektakel', hetgeen noodzakelijk is voor het verzamelen van investeerders en hulp. Deze uitvoering van 'trucs', het leveren van *performance* is altijd cultureel specifiek en gaat altijd gepaard met eigenaardige betekenissen, symbolen en praktijken (Tsing 2005:57). Deze *performance* wordt niet zo zeer geleverd om te overleven, maar om vooruit te gaan in een situatie waar geen vooruitgang in te zien is, althans zo zien de meeste inwoners van Ngara hun situatie. Het strategisch uitvoeren van deze *performance* is een *advancement strategy* die voordeel probeert te halen uit de situatie waar deze bewoners zich in begeven. Veel studenten, docenten en andere inwoners zijn de hoop om hun doel te bereiken een beetje kwijt geraakt. De westerse NGO's en IGNO's en de bijkomende hulpverleners lijken deze hoop weer terug te brengen. Zoals Tsing (2005) aangeeft; mobilisatie inspireert tot utopische en romantische hoop. Mobilisatie is het in beweging brengen van een groep om hun doel te bereiken. Hierbij zijn de westerse NGO's en IGNO's en de bijkomende hulpverleners en hiermee de *muzungu* de groep die zij in beweging zetten om op deze manier hun dromen en doelen te bereiken.

Ik ben in Muyenzi geweest, een klein dorpje in het Ngara district. Hier wonen Emily en Vanessa, twee vrijwilligers van WorldTeach. Ik bracht een bezoek aan de scholen waar ze werken en sprak met *mister* Kazeroo, de adjunct directeur van de school waar Vanessa werkt. Hij vertelde dat deze regio eerst helemaal geen school had. Op initiatief van een collectief dat ge-



17.MUYENZI MIDDELBARE SCHOOL

vormd werd door ouders in deze regio is er een school gekomen. Maar net zoals op veel andere plekken, was er na dit collectief door de overheid alleen een gebouw gebouwd. Hij was de enige docent en er waren geen materialen die nodig zijn om les te geven. De overheid heeft

hij verder niet benaderd, omdat deze toch niet zouden helpen, zei hij. In plaats daarvan is hij westerse NGO's gaan benaderen voor hulp. De ene organisatie zorgde voor boeken, de andere organisatie zorgde voor het meubilair, weer een andere voor een waterput bij de school of voor

fondsen om schoolgeld te betalen, maar al deze organisaties hadden geen weet van elkaar. Ook WorldTeach is hier als NGO, zij leveren docenten. Doordat *mister* Kazero niet naar de overheid is gestapt, maar naar deze organisaties voor hulp, kan er een verkeerd beeld bij de overheid ontstaan over de nood aan behoeften van de bevolking. Uiteindelijk zijn de materialen verouderd, doet de waterput het niet meer en vinden ze geen westerse NGO's om hen nu te helpen. Het probleem is dus nog niet opgelost, omdat er 'verkeerde' hulp is. Het is hulp voor korte termijn en zorgt niet voor een lange termijn oplossing. Op deze manier blijven ze afhankelijk van de hulp die ze krijgen en kloppen de kritieken die aangeven dat ontwikkelingssamenwerking afhankelijkheid in stand houdt.

In Muyenzi wisten de docenten niet wat hun overkwam toen Emily en Vanessa daar projecten opzetten. Emily haar *Ughi* project en Vanessa zette een studiefondsen project op voor de top studenten in de Ngara regio, zodat ze de middelbare school, vervolg onderwijs en de universiteit kunnen afmaken. Het was het eerste jaar dat ze een vrijwilliger hadden, maar ze waren vast besloten om er alles aan te doen om volgende jaar weer een vrijwilliger te krijgen. Zo zagen ze uiteindelijk allemaal in dat een vrijwilliger voordelen opleverden en dus probeerden ze allemaal te uitten dat ze de vrijwilligers nodig hadden. Dit terwijl die ene vrijwilliger niet voor echte verandering kan zorgen, maar wel voor enig voordeel kan zorgen. Het is de kleine bewegingsruimte die de inwoners van Ngara vinden in de beperkende structuren waarin ze zich bevinden.

Er is een duidelijk verschil te zien tussen de verschillende scholen waar de vrijwilligers werken. Bij Emily en Vanessa waren ze overduidelijk door wat ze voor elkaar kregen. Diana was heel gevoelig en kon je makkelijk manipuleren, daarnaast had deze school al



18.DOCENTENKAMER MUYENZI MIDDELBARE SCHOOL

ervaring met het toepassen van deze *advancement strategy* bij de vorige vrijwilliger. Je kon opmerken dat zij hier handiger in waren geworden. Bij Math, één van de vier vrijwilligers in het Ngara district, op school was ten eerste geen echte ervaring opgedaan met de vorige vrijwilliger, omdat deze maar kort is gebleven. Ten tweede was Math helemaal niet gevoelig voor dit en liet

duidelijk merken dat hij niet voor boeken of dergelijke zou zorgen. Hij was hier om les te geven en meer niet. Docenten waren hierdoor op deze school een stukje minder gemotiveerd om zich op die manier te profileren zodat ze voordeel uit de situatie konden halen. De docenten op Math's school hebben zich neerlegt bij een *mode of coexistence*, om Bauman's (2011) term te gebruiken. Hetgeen wil zeggen dat zij zich vrijwillig hebben neergelegd bij de grenzen van hun eigen bewegingsruimte en dat ze niet proberen hun grenzen iedere keer op te zoeken om te kijken hoe ver deze grens kan worden verschoven. Hiermee bedoel ik dat ze geen *performance* gebruiken, omdat ze weten dat dit niet veel uit zal pakken. Er is dus minder voordeel te halen uit de situatie en hiermee lijken er minder handelingsmogelijkheden voor de docenten bij Math op school, dan voor de docenten bij Diana op school. Ze hebben zich neergelegd bij de huidige situatie, maar waar ze kans zien om een *advancement strategy* toe te passen zullen ze dit doen. Zoals ze ook bij mij hebben geprobeerd. Ze hebben dan wel een *mode of coexistence* met Math, maar niet met toekomstige vrijwilligers of andere westerlingen.

Het is jammer om te zien dat de stemmen van deze inwoners niet of nauwelijks gehoord worden, waardoor ze niet meer nadenken over de lange termijn en zich vaak neerleggen bij de huidige situatie. Het wordt tijd dat de bevolking zelf hierover gaat nadenken en voor oplossingen kan zorgen, maar dan zullen NGO's en INGO's beter met elkaar moeten samenwerken en meer naar gelijkwaardig partnerschap moeten gaan. Zoals Hugh Masekela in een krantenartikel van 'The east African' schrijft; *"The poor people are not like strangers, they're not aliens, they're human beings who have the capability to think and solve problems, just like everyone else. [...] What they need is a hand up not a hand down."*⁹

⁹ Krantenartikel uit The East African, maart 2013

CONCLUSIE

“Someone once described music as the space between notes. Astronomers often see the universe in the pull of total control on the one side and total chaos on the other; economists look to the space between supply and demand to determine value and price. Should we not do the same?” (Severs 2001:103)

De ruimte tussen dingen in, het grijze gebied, wordt vaak gezien als niet belangrijk. Toch bevat dit gebied veel belangrijke informatie die vaak over het hoofd wordt gezien. Waardevolle informatie is te vinden in de ruimte tussen dichotomieën in. Als antropoloog heb ik me dan ook gericht op dit grijze gebied, op zoek naar significante informatie. Iets wat veel andere wetenschappelijke studies vaak niet doen. Deze informatie bevat verschillende lagen en ervaringen, die allemaal een eigen betekenis met zich meedragen en te begrijpen zijn in hun context. Zo ook de percepties, gedachtegang en beelden van docenten, leerlingen, vrijwilligers en betrokkenen bij onderwijsprojecten in Ngara, Tanzania.

Dit antropologisch onderzoek heeft getracht om harder en verder te zoeken naar een breder begrip van ontwikkelingssamenwerking. Getracht opzoek te gaan naar de waarheid was niet mijn doel, maar wel om te zoeken naar de realiteit onder de oppervlakkige representatie van ontwikkelingssamenwerking, opzoek naar de boodschap die onder het veelvoorkomende discours ligt.

Een van de belangrijkste vragen in mijn antropologisch onderzoek was of ontwikkelingssamenwerking neokoloniaal, neoliberal, euro- of etnocentrisch en een manier van macht was van de Westerse wereld op de niet-westerse wereld. Ik heb me gericht op hoe ontwikkelingssamenwerking op het lokale niveau wordt ervaren. Ik heb niet alle schalen van Tsing even goed kunnen doorlopen, hiervoor was mijn onderzoeksperiode te kort.

Wel heb ik geprobeerd aan te tonen dat we niet simplistisch over ontwikkelingssamenwerking en nekoloniale effecten op lokaal niveau moeten spreken. Daarnaast moeten we niet van bestaande categorieën uitgaan. Er vindt een verandering plaats in ontwikkelingssamenwerking en hiermee ook in de denkbeeldige categorieën. Zoals Laurent Umans (in Visser, Schulpen en Elbers 2013) betoogt zijn we aangekomen in een tijdperk van veranderingen. Visser, Schulpen en Elbers (2013) geven ook aan dat we wel eens aan de vooravond van fundamentele veranderingen staan. Een verandering waarbij ontwikkelingssamenwerking misschien eindelijk eens over zou gaan in internationale samenwerking (Visser, Schulpen en Elbers 2013:5). Een

verandering waarbij we niet langer spreken over de oude Noord- Zuid verdeling als we het hebben over uitwisseling van ideeën, technologie, expertise en geld (Crewe en Axelby 2013).

NGO's en INGO's lijken richting gelijkwaardig partnerschappen te gaan. WorldTeach is een organisatie die bewust de weg is ingeslagen van gelijkwaardig partnerschap. Een partnerschap tussen hen en het ministerie van onderwijs. Een partnerschap tussen het universele en het regionale, waarbij jammer genoeg nog niet genoeg rekening wordt gehouden met het lokale. Toch kunnen we dit niet onopgemerkt voorbij laten gaan, want iedere stap die genomen wordt op weg naar gelijkwaardig partnerschap is een stap in de goede richting, hoe klein deze ook is.

WorldTeach is een NGO die pas drie jaar werkzaam is in Tanzania. In deze drie jaar zijn ze constant bezig met het aanpassen van hun beleid. Er was een enorme open houding ten opzichte van feedback van zowel de vrijwilligers, die op het einde van hun éénjarig verblijf feedback mochten geven, alsook van mij, de kritische antropoloog. De velddirecteur stond open voor alle adviezen en tips, die van de werkvloer kwamen. Helaas komt deze feedback vaak alleen van de hulpverleners. Het lijkt erop dat de connectie naar de laatste schakel van hulpontvangers ergens vastloopt in het bureaucratische apparaat van het ministerie van onderwijs.

Op het moment dat ik dit uitspreek wil ik hier toch enige nuance in aanbrengen en aangeven dat de schakel tussen de middelbare scholen in Ngara en het ministerie van onderwijs bestaat uit meerdere lagen en personen die allen erg van elkaar verschillen. We kunnen en mogen niet generaliseren. Ik heb niet alle personen in het apparaat van het ministerie van onderwijs gesproken, maar wel een aantal. Een hiervan was de educatie district officier, *mister* Nimbabwe. Hij is een nobele man die al zijn tijd en inspanning steekt in het verbeteren van onderwijs in Ngara. Ook hij zit in een web van bureaucratie en machtsstrijd verwickeld.

Mister Nimbabwe heeft me een kijkje gegeven in de bureaucratie van officieren en onderofficieren, waardoor het een beetje duidelijk werd waarom de hulp van WorldTeach niet helemaal doorvloeit tot de lokale schaal. Ik kreeg een idee waarom bepaalde scholen en districten wel hulp ontvangen van WorldTeach en waarom sommigen niet. Het beeld dat ik gevormd heb, past bij het beeld dat inwoners van Ngara ook hebben van hulp. Vriendjespolitiek is een van de belangrijkste redenen waarom een district vrijwilligers krijgt. WorldTeach is niet in ieder district bekend en deze 'waardevolle' hulp, wordt gedeeld met degene die zich in een bepaalde netwerk begeven. WorldTeach zoekt de scholen niet zelf uit, maar samen met het ministerie van onderwijs. Het ministerie geeft aan welke scholen vrijwilligers nodig hebben. Het lijkt erop dat vrienden in een bepaald netwerk hier voorrang hebben.

Ik ben van mening dat WorldTeach als hulpverlenende instantie wel rekening moet houden met de bestaande structuren, maar ook zeker verder moeten kijken. Ze zouden meer betrokken moeten zijn bij de ongelijkheden binnen de structuren en ze zouden een grotere nadruk kunnen leggen op de verantwoording naar de uiteindelijke begunstigden, in dit geval docenten

en studenten in Ngara. De huidige velddirecteur stond open voor het idee dat er niet alleen feedback gevraagd moet worden aan de vrijwilligers, maar ook aan de docenten en studenten van de scholen waar deze vrijwilligers geplaatst zijn. Hierdoor zal de hulp meer doorvloeien tot de lokale schaal en zal WorldTeach een stem kunnen zijn vanuit het veld.

Dit is een verbeterpunt dat in ieder geval door de velddirecteur van WorldTeach in acht werd genomen. Tot de tijd van daadwerkelijke verandering in ontwikkelingssamenwerking en dus verandering in de huidige situatie van Tanzania, blijven inwoners van Ngara het beste halen uit de situatie. Ze hebben een strategie ontwikkeld om voordeel te halen uit alles wat op hun pad komt. Een strategie om erop vooruit te gaan en om hun levenssituatie te verbeteren. Deze zogeheten *advancement strategy* is in mijn ogen een soort neokolonialisme in een modern jasje.

Eerder heb ik gezegd dat ik een kern van waarheid zie in de kritiek dat ontwikkelingshulp neokoloniaal is. In mijn ogen is er nog steeds een ongelijkheid tussen het Westen en Afrika en hiermee Tanzania. Ongelijkheid gebeurd, het is een systematisch probleem, maar doordat het systematisch is blijft het ook doorgaan (Bauman 2011:8). Desalniettemin zie ik dat het machtsbeeld, waar critici (Escobar 1995) over spreken, namelijk het wij-zij beeld, gebruikt wordt door de lokale bevolking van Tanzania zelf en dit mogen we niet negeren. Ze gebruiken dit beeld als een strategie om voordeel te halen uit de situatie. Een situatie waarin ze weinig bewegingsruimte hebben. Met het komen van INGO's, NGO's en hiermee westerlingen kunnen ze met deze strategie toch nog hoop houden dat hun dromen uitkomen. Dromen die in hun ogen dankzij hun overheid nooit bereikt zullen worden. Dat ze hierdoor vasthouden aan koloniale structuren en hiermee het wij-zij in stand houden lijkt voor hun op dit moment de beste strategie. Hierdoor heeft het neokolonialisme een andere betekenis gekregen en zit er een onderliggende verborgen laag in. We kunnen hierdoor spreken van een nieuw soort kolonialisme, namelijk een modern neokolonialisme.

De ervaringen van het verleden zijn voor de inwoners van Ngara gevormd in de periode van kolonialisme en neokolonialisme. Hierbij werden zij als de 'ander' gezien en daarmee werd de 'witte' mens bovenaan de hiërarchie van ontwikkeling geplaatst (Crewe en Axelby 2013). Op deze manier werd het wij-zij denken gecreëerd: een eenzijdig, gesimplificeerd beeld van het machtige, welvarende en kundige Westen tegenover de zielige, arme Afrikanen als de slachtoffers. De keuze die inwoners van Ngara vervolgens maken om mee te gaan in deze beeldvorming is tot stand gekomen door de vele INGO's en NGO's en hiermee de westerse hulpverleners die aanwezig waren en aanwezig zijn. Hierdoor worden er nieuwe mogelijkheden gecreëerd, waardoor ze op dat moment kiezen voor een *performance*. Ze kruipen in de rol van het 'slachtoffer' om hier hun voordeel uit te halen. Deze keuze wordt volgens Crewe en Axelby (2013) gemaakt in een context van ongelijkheid. Het is dus degene met de minste macht en de grootste afhankelijkheid die de keuze maken om de rol van slachtoffer in te nemen.

Toch blijft het hun eigen keuze en is het hun eigen *agency* dat ze deze rol innemen en deze mogen we ze niet ontnemen. Laat ik zo zeggen in plaats van alle hulpontvangers op een hoop te gooien als slachtoffers van ongelijke machtsverhoudingen, neokolonialisme en neoliberalisme, stel ik voor om een genuanceerder begrip te ontwikkelen van de ruimte die hulpontvangers hebben om te manoeuvreren (Brennan 2004), althans dit in Ngara, Tanzania. Deze bewegingsruimte is de *performance* die ze kunnen uitvoeren, de *advancement strategy* die ze kunnen toepassen. Dit is de alledaagse realiteit van inwoners van Ngara, waardoor we meer appreciatie krijgen voor de rol die ze innemen en ze niet kunnen zien als niet-denkende slachtoffers.

De wereld van ontwikkelingssamenwerking is een wereld vol van lagen, spanningen en contradicties. Ontwikkeling is een synoniem voor 'armoede reductie', 'rechten', 'wetenschap, kennis en technologie', 'groei en vrijheid' (Crewe en Axelby 2013). Het is belangrijk om altijd te blijven kijken naar de verschillende betekenissen voor zoveel verschillende mensen. De ontwikkelingswereld is net zoals iedere andere wereld een wereld waar mensen verschillende ervaringen opdoen en hier verschillende betekenissen aan geven. Deze ervaringen en betekenissen reizen, wanneer ze worden losgemaakt, uit de culturele en politieke context waaruit ze ontstaan zijn en vervolgens worden ze weer vast gemaakt aan een andere context om ze vervolgens te gebruiken (Tsing 2005). Zo ook in Ngara, Tanzania, waar de betekenis van het wij-zij denken een nieuwe vorm heeft aangenomen.

METHODOLOGIE EN REFLECTIE

Dankzij verschillende observaties kreeg ik een goed beeld van de verhoudingen tussen de bestaande groepen. Deze observaties heb ik niet kunnen doen zonder het zogeheten, *hanging around* (DeWalt en DeWalt 2011). De meeste data heb ik verzameld door participerende observaties en informele gesprekken met docenten, studenten, jongeren van de Performing arts Group en vrijwilligers van WorldTeach. Participerende Observatie (PO) is het fundament van een etnografisch onderzoeksontwerp (DeWalt en DeWalt 2011). PO kan de kwaliteit van de verkregen dataverzameling verhogen, de kwaliteit van de interpretatie van data verhogen en het zorgt voor ondersteuning bij het vormen van nieuwe onderzoeksvragen en hypothesen (DeWalt en DeWalt 2011). Bij PO reageer je op en heb je interactie met je veld. De vormen van PO die ik gebruik heb zijn: *moderate participation*, zoals bijvoorbeeld het aanwezig zijn in de klassen tijdens lessen, *active participation*, wanneer ik meedeed met de dagelijkse activiteiten van docenten en vrijwilligers en *complete participation* (DeWalt en DeWalt 2011). Bij deze laatste had ik een *peripheral membership* als lid van de Performing arts Group (DeWalt en DeWalt 2011). Dankzij PO heb ik een goed rapport kunnen opbouwen met mijn informanten.

Na ongeveer twee weken voortdurend aanwezig te zijn geweest, kreeg ik het gevoel tot op een zekere hoogte geaccepteerd te zijn geworden oftewel een *breaking through* (DeWalt en DeWalt 2011). Het beheersen van de lokale taal (*talking the talk* (DeWalt en DeWalt 2011)) is me niet gelukt. Wel was er communicatie mogelijk via de Engelse taal. Mijn belangrijkste informanten spraken goed of redelijk goed Engels. Toch heeft deze taalbarrière ervoor gezorgd dat ik buiten mijn belangrijkste informanten niet veel informatie kon verkrijgen. Engels was niet de voertaal en de dagelijkse activiteiten buiten de scholen heb ik alleen maar kunnen begrijpen door vertaling van anderen en eigen observaties en conclusies. Hierdoor heb ik vaak een *validity check* gedaan voor mijn eigen verkregen informatie en vertaalde informatie. *Walking the Walk*, oftewel het aanpassen aan de maatstaven van de bevolking heb ik vrijwel direct toegepast, ook al zorgde dit voor buikproblemen en darmklachten.

Naast PO en informele gesprekken heb ik ook interviews gebruikt voor het verkrijgen van data. De verschillende interviews die ik gehanteerd heb zijn: conversaties, niet-gestructureerde interviews, half-gestructureerde interviews, gestructureerde interviews en *self-administered interviews* (DeWalt en DeWalt 2011). Daarnaast heb ik een aantal conversaties en gestructureerde interviews in focusgroepen uitgevoerd.

In het begin van mijn onderzoek heb ik toestemming moeten vragen voor toetreding van mijn veld. Dit bij WorldTeach, de vrijwilligers van WorldTeach, regio officieren, districtofficie-

ren, directeuren en docenten. Vervolgens heb ik *informed consent* toegepast en ben ik duidelijk geweest in mijn rol als onderzoeker. Deze rol heb ik vaker herhaald, omdat niet iedereen begreep dat ik als onderzoek aanwezig was en niet als toekomstige vrijwilliger.

Ter bescherming van sommige informanten heb ik gezorgd voor anonimiteit van alle informanten in deze thesis. Alle namen in deze thesis zijn pseudoniemen.

Ik heb geprobeerd me zo min mogelijk uit te spreken over, of te mengen in situaties waarbij mijn eigen ethische en morele waarden werden uitgedaagd. Ik doel hier op lijfstraffen en relaties tussen man en vrouw. In gesprekken die ik voerde met Diana heb ik me wel vaker uitgesproken, dit omdat het zorgde voor een beter rapport. Onze meningen waren vaak hetzelfde. Door het delen van mijn mening, gaf ik Diana het vertrouwen om meer met mij te delen. Ik heb hier een bewuste keuze in gemaakt. Daarnaast was Diana ook onderzoeker geweest en wist ze wat dit inhield. Wanneer ze iets niet in het onderzoek wilde hebben, gaf ze dit duidelijk aan.

De reden waarom WorldTeach open stond voor antropologisch onderzoek was omdat dit onderzoek niet alleen negatief of niet alleen positief zou zijn, maar een kritische blik zou werpen op het werk dat ze doen. Het is nooit mijn bedoeling geweest om met de vinger te wijzen naar hetgeen ze fout doen, net zo min het mijn bedoeling is geweest om alleen maar opzoek te gaan naar de positieve ontwikkelingen. Ik heb geprobeerd zo objectief mogelijk te blijven tijdens mijn onderzoek. Hierbij ben ik bewust van het feit dat we moeilijk objectief kunnen zijn, daar we altijd normen en waarden met ons meedragen. Het bewust zijn hiervan, heeft er wel voor gezorgd dat ik een neutralere plaats kon innemen dan wanneer ik me hier niet bewust van was.

In dit onderzoek is de *external validity* niet zo sterk (Boeije 2010). Hoewel ik het zeer interessant zou vinden om te bekijken of vergelijkbaar onderzoek op andere plekken een soortgelijke empirie zou opleveren. De bevindingen van dit onderzoek zijn alleen maar toepasbaar op deze specifieke casus. De betrouwbaarheid van de verkregen informatie is bij kwalitatief onderzoek groot. Bij kwalitatief onderzoek ga je opzoek naar de betekenis van de sociale wereld en verklaring van het sociale gedrag van de onderzoeksgroep. Ik ben opzoek gegaan naar betekenis vanuit het oogpunt van mijn doelgroep. "*If people define situations as real, it is real in their consequences*", een uitspraak van William Isaac Thomas (DeWalt en DeWalt 2011:13).

REFERENTIELIJST

BOEKEN EN ARTIKELEN

Bauwman, Zygmunt

2011 *Collateral damage: Social Inequalities in a Global Age*. Cambridge, Malden: Polity Press.

Brennan, Denise

2002 *Selling Sex for Visas: Sex Tourism as a Stepping-stone to International Migration*. In: Ehrenreich en Hochschild, *Global Woman: Nannies, Maids, and Sex Workers in the New Economy*. New York: Metropolitan books.

2004 *Women Work, Men Sponge and Everyone Gossips: Macho Men and Stigmatized/ing Women in a Sex Tourist Town*. *Anthropological Quarterly* 77(4):705-33.

Boeijs, Hennie

2010 *Analysis in Qualitative Research*. Londen: SAGE publications Ltd.

Crewe, Emma en Richard Axelby

2013 *Anthropology and Development: Culture, Morality and Politics in a Globalised World*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Crewe, Emma en Elizabeth Harrison

1998 *Whose development? An ethnography of Aid*. Londen, New York: Zed books.

DeWalt, Kathleen M. en Dewalt, Billie R.

2011 *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Walnut Creek: AltaMira Press.

Escobar, Arturo

1995 *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.

Fjeldstad, Odd-Helge, Kolstad Ivar en Siri Lange

2003 *Autonomy, Incentives and Patronage. A Study of Corruption in the Tanzania and Uganda Revenue Authorities*. Bergen: Chr. Michelsen Institute.

Giddens, Anthony

1984 *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.

Gray, Hazel en Khan, Mushtaq

2006 *State Weakness in Developing Countries and Strategies of Institutional Reform: Operational Implications for Anti-corruption Policy and a Case Study of Tanzania*. Department for International Development. Project report: 1-74.

Heijne, Bas

2011 *Moeten wij van elkaar houden? Het populisme ontleend*. Amsterdam: de Bezige Bij.

Hilary, John

2010 *Africa: Dead Aid and the Return of Neoliberalism*. *Race Class* 52(2):79-84.

Lebovic, James en Erik Voeten

2009 *The Cost of Shame: International Organizations and Foreign Aid in the Punishing of Human Rights Violators*. *Journal of peace research* 46(1):79-98.

Livinga, Athumani J.

2011 *Economic and Political Liberalization in Tanzania and its Unintended Outcomes*. *Eastern African Social Science Research Review* 27(1):1-31.

Lynge, Kristina

2009 *Tanzania, The Darling of the Donor Community? A Critical Review of the Failure of the Past Development Aid Efforts*. Copenhagen: Copenhagen business school.

Mbilinyi, Marjorie

2003 *Equity, Justice and Transformation in Education: The Challenge of Mwalimu Julius Nyerere Today*. Dar es Salaam: HakiElimu.

Modood, Tariq

2007 *Multiculturalisme: a Civic Idea*. Cambridge: Polity Press.

Moyo, Dambisa

2009 *Dead Aid: Why Aid is Not Working and How There is Another Way for Africa*. Groot Britannië: Penguin Books.

Nyerere, Julius K

1967 *Education for Self-reliance*. Dar es Salaam: Government printer.

Sardan de, J.P Olivier

2000 *A Moral Economy of Corruption in Africa?* *The Journal of Modern African Studies* 37(1):15-52.

Severs, Dennis

2001 *18 Folgate Street. The Tale of a House in Spitalfields*. London: Chatto & Windus.

Spalding, Nancy

1996 *The Tanzanian Peasant and Ujumaa: a Study in Contradictions*. *Third World Quarterly* 17(1):89-108.

Tsing, Anna Lowenhaupt

2005 *Friction; An Ethnography of Global Connection*. New Jersey and Oxfordshire: Princeton University Press.

2000 *The Global Situation*. *Cultural Anthropology* 15(3):327-360.

Vavrus, Frances en Lesley Bartlett

2013 *Teaching in Tension: International Pedagogies, National policies, and Teachers' Practices in Tanzania*. Rotterdam: Sense Publishers.

Visser, Rob, Schulpen Lau en Willem Elbers

2012 *De hulp voorbij? Op zoek naar internationale samenwerking*. Amsterdam: KIT Publishers.

Walley J. Christine

2004 *Rough Water: Nature and Development in an East African Marine Park*. Princeton: Princeton University Press.

RAPPORTEN

National Bureau for Statistics en ICF Macro

2010 Tanzania Demographic and Health survey. Dar es Salaam, United Republic of Tanzania.

WorldTeach

2011-2012 Tanzania Year Annual Report. Cambridge, Verenigde Staten.

BIJLAGE I

Table 2.5 School attendance ratios

Net attendance ratios (NAR) and gross attendance ratios (GAR) for the de facto household population by sex and level of schooling; and the gender parity index (GPI), according to background characteristics, Tanzania 2010

Background characteristic	Net attendance ratio				Gross attendance ratio			
	Male	Female	Total	Gender Parity Index	Male	Female	Total	Gender Parity Index
PRIMARY SCHOOL								
Residence								
Urban	89.6	87.1	88.2	0.97	110.6	102.6	106.2	0.93
Rural	75.6	79.6	77.6	1.05	97.8	96.8	97.3	0.99
Region								
Dodoma	63.5	71.7	67.7	1.13	84.6	85.8	85.2	1.01
Arusha	83.4	85.2	84.3	1.02	108.0	101.0	104.7	0.94
Kilimanjaro	89.7	92.9	91.3	1.04	107.7	108.2	108.0	1.00
Tanga	84.4	82.4	83.4	0.98	110.4	97.6	103.9	0.88
Morogoro	80.8	80.0	80.4	0.99	100.2	97.6	99.0	0.97
Pwani	84.9	87.9	86.6	1.04	119.3	102.5	110.3	0.86
Dar es Salaam	91.1	83.3	86.9	0.92	109.5	98.2	103.3	0.90
Lindi	71.3	75.9	73.4	1.06	90.3	100.1	94.8	1.11
Mtwara	80.6	83.4	82.2	1.03	102.1	102.8	102.5	1.01
Ruvuma	91.4	90.7	91.0	0.99	109.4	104.1	106.6	0.95
Iringa	90.8	89.1	89.9	0.98	110.1	110.4	110.3	1.00
Mbeya	82.2	83.3	82.8	1.01	109.7	99.0	103.6	0.90
Singida	75.5	84.1	79.7	1.11	91.4	96.0	93.7	1.05
Tabora	61.8	70.1	65.7	1.13	82.0	87.6	84.6	1.07
Rukwa	75.5	73.7	74.6	0.98	96.3	89.3	92.9	0.93
Kigoma	76.2	79.3	77.7	1.04	101.6	94.3	98.0	0.93
Shinyanga	70.9	76.6	73.7	1.08	97.1	94.0	95.5	0.97
Kagera	73.7	77.8	75.7	1.06	92.5	101.9	97.0	1.10
Mwanza	73.4	76.3	74.8	1.04	94.4	96.8	95.6	1.03
Mara	84.4	89.5	87.1	1.06	110.7	102.8	106.5	0.93
Manyara	79.3	78.3	78.9	0.99	95.0	92.4	93.8	0.97
Unguja North	71.3	89.3	80.7	1.25	99.7	112.6	106.4	1.13
Unguja South	90.3	94.7	92.6	1.05	112.0	107.5	109.7	0.96
Town West	90.5	92.3	91.5	1.02	108.1	101.0	104.4	0.93
Pemba North	78.2	76.1	77.2	0.97	106.1	95.4	101.1	0.90
Pemba South	75.6	82.9	79.1	1.10	98.1	100.7	99.3	1.03
Wealth quintile								
Lowest	67.0	68.0	67.5	1.01	87.9	84.6	86.4	0.96
Second	72.7	75.7	74.3	1.04	93.4	93.1	93.3	1.00
Middle	79.8	85.7	82.7	1.07	104.0	103.5	103.8	1.00
Fourth	85.3	87.2	86.3	1.02	110.0	105.0	107.4	0.95
Highest	91.3	89.5	90.3	0.98	109.5	103.3	106.1	0.94
Total	78.1	81.2	79.7	1.04	100.1	98.0	99.0	0.98

Continued...

Table 2.5—Continued

Background characteristic	Net attendance ratio				Gross attendance ratio			
	Male	Female	Total	Gender Parity Index	Male	Female	Total	Gender Parity Index
SECONDARY SCHOOL								
Residence								
Urban	44.7	43.2	43.9	0.97	59.9	54.2	56.9	0.91
Rural	20.0	17.7	18.9	0.88	26.4	19.7	23.2	0.75
Region								
Dodoma	10.6	21.6	15.8	2.04	16.6	25.1	20.6	1.51
Arusha	19.1	36.5	27.7	1.91	26.2	38.7	32.4	1.48
Kilimanjaro	45.9	58.0	51.7	1.26	54.1	68.0	60.8	1.26
Tanga	24.4	27.9	26.2	1.14	33.4	32.7	33.0	0.98
Morogoro	21.5	29.1	24.8	1.36	28.2	31.5	29.7	1.12
Pwani	26.1	19.1	23.3	0.73	33.1	24.1	29.4	0.73
Dar es Salaam	45.5	39.1	41.9	0.86	69.4	53.6	60.5	0.77
Lindi	17.1	4.6	11.1	0.27	17.1	4.6	11.1	0.27
Mtwara	27.2	25.6	26.5	0.94	34.0	28.1	31.2	0.83
Ruvuma	29.6	27.8	28.8	0.94	35.9	31.0	33.6	0.86
Iringa	36.5	31.3	34.2	0.86	48.3	38.2	43.9	0.79
Mbeya	18.5	19.7	19.1	1.06	26.0	21.7	23.8	0.83
Singida	20.7	22.9	21.7	1.11	23.2	25.2	24.0	1.09
Tabora	15.2	13.6	14.4	0.89	17.3	15.0	16.1	0.87
Rukwa	17.9	7.8	12.9	0.44	22.3	7.8	15.1	0.35
Kigoma	28.1	15.8	22.2	0.56	35.6	23.0	29.5	0.65
Shinyanga	15.5	12.8	14.1	0.83	20.1	13.3	16.5	0.66
Kagera	23.9	20.7	22.3	0.87	30.0	24.1	27.4	0.80
Mwanza	29.8	20.2	25.0	0.68	39.5	25.0	32.3	0.63
Mara	23.6	16.8	20.2	0.71	40.5	21.2	30.8	0.52
Manyara	31.7	20.6	26.2	0.65	44.4	22.0	33.3	0.49
Unguja North	25.2	43.1	34.6	1.71	37.1	47.2	42.4	1.27
Unguja South	37.2	45.5	41.2	1.23	43.0	50.4	46.6	1.17
Town West	54.0	61.8	57.8	1.14	68.8	83.4	75.9	1.21
Pemba North	35.6	49.7	42.6	1.39	50.1	58.5	54.2	1.17
Pemba South	39.8	46.0	43.0	1.16	55.0	52.8	53.9	0.96
Wealth quintile								
Lowest	10.0	6.9	8.6	0.69	13.3	7.1	10.5	0.54
Second	11.2	8.9	10.1	0.80	13.7	9.9	11.9	0.72
Middle	20.3	18.4	19.4	0.91	25.7	20.4	23.3	0.79
Fourth	34.2	31.8	33.1	0.93	46.2	36.7	41.5	0.79
Highest	52.5	45.8	48.8	0.87	71.4	57.3	63.6	0.80
Total	25.9	24.7	25.3	0.95	34.3	29.2	31.8	0.85

¹ The NAR for primary school is the percentage of the primary-school age (7-13 years) population that is attending primary school. The NAR for secondary school is the percentage of the secondary-school age (14-19 years) population that is attending secondary school. By definition the NAR cannot exceed 100 percent.

² The GAR for primary school is the total number of primary school students, expressed as a percentage of the official primary-school-age population. The GAR for secondary school is the total number of secondary school students, expressed as a percentage of the official secondary-school-age population. If there are significant numbers of overage and underage students at a given level of schooling, the GAR can exceed 100 percent.

³ The Gender Parity Index for primary school is the ratio of the primary school NAR(GAR) for females to the NAR(GAR) for males. The Gender Parity Index for secondary school is the ratio of the secondary school NAR(GAR) for females to the NAR(GAR) for males.

BIJLAGE II

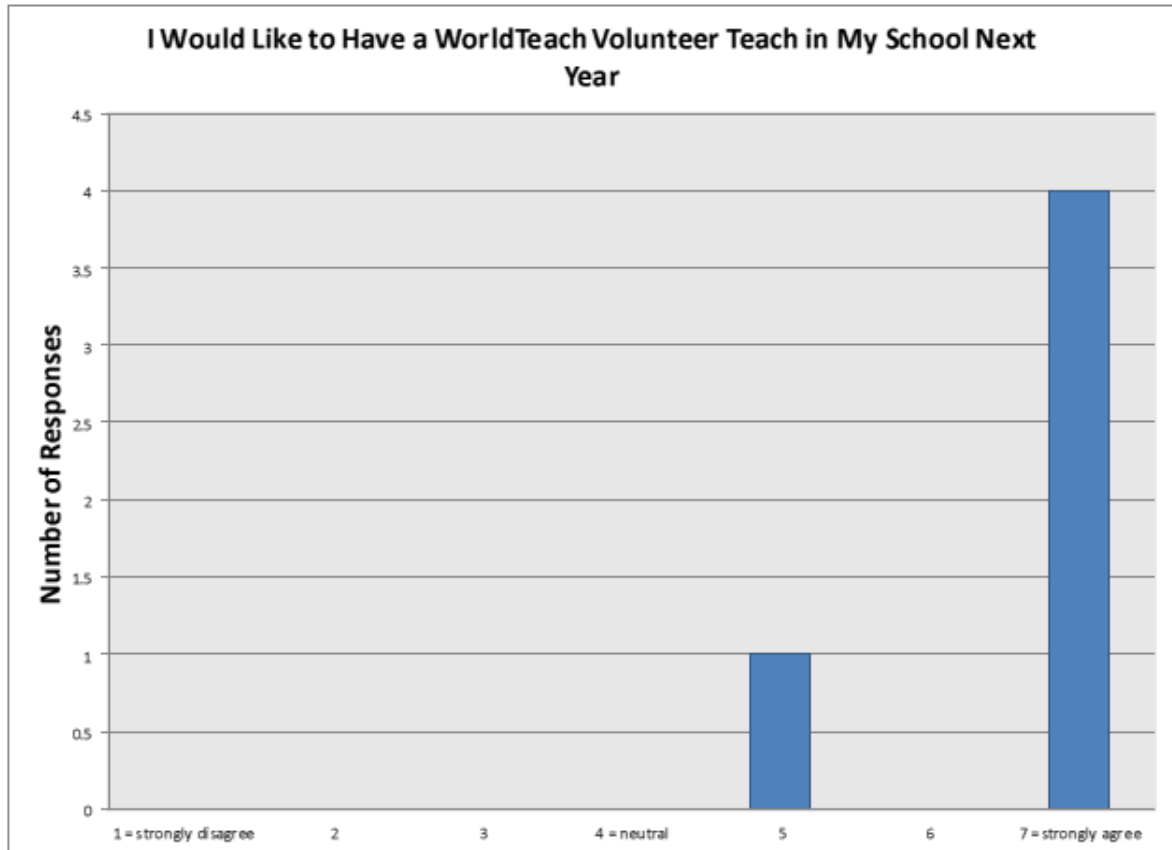
Table 1.1. 2010 Enrollment Data for Pre-Primary to PhD Levels in Tanzania

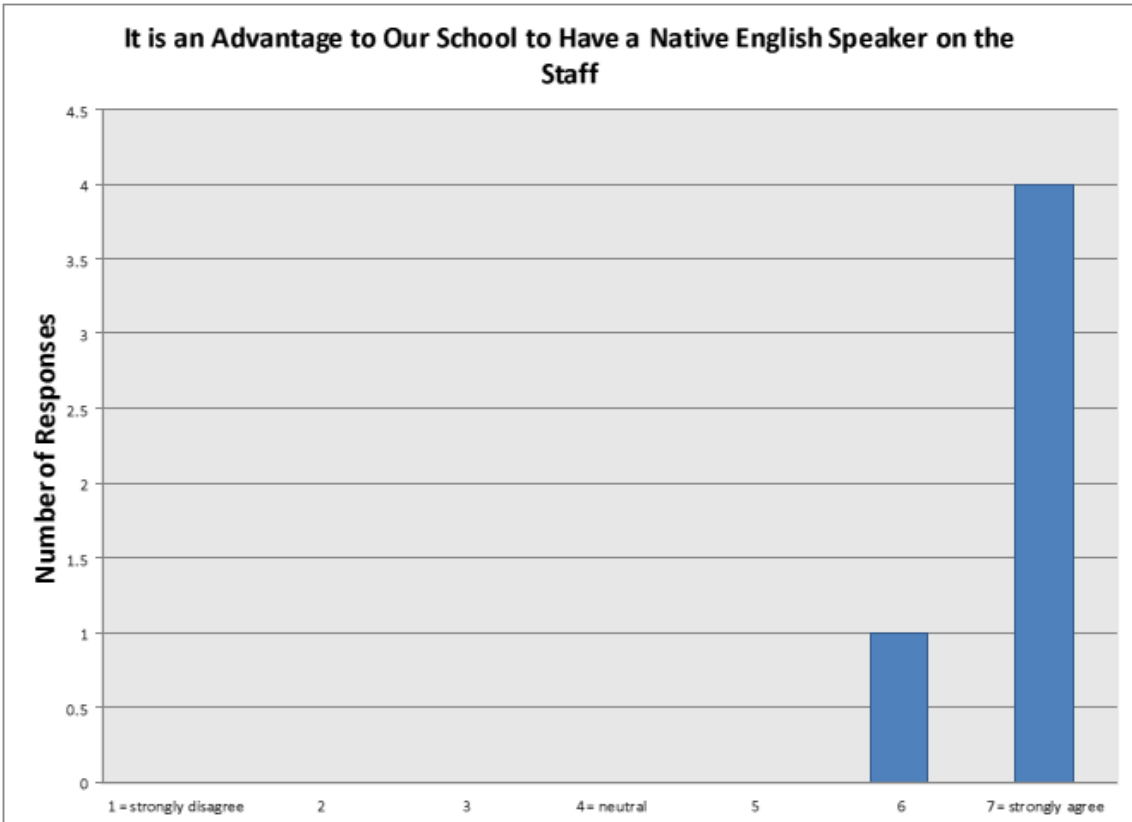
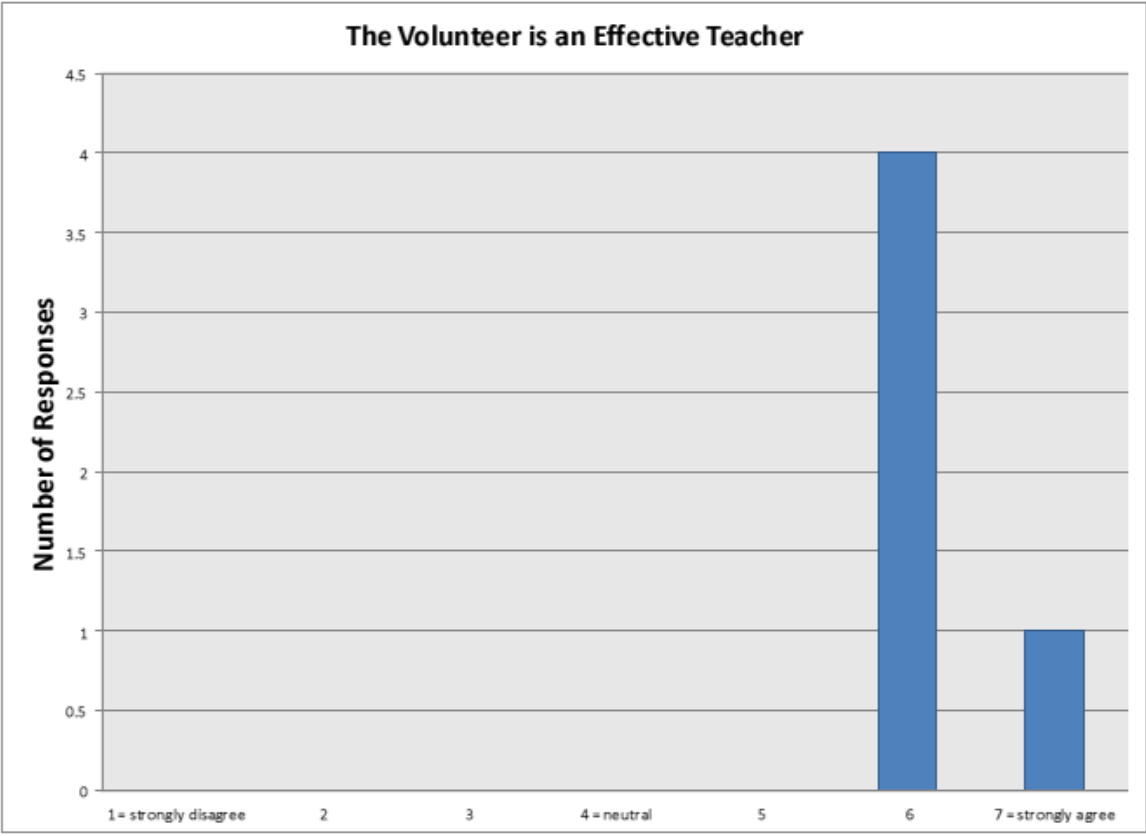
Level	Male Students	Female Students	Total Number of Students
Pre-primary	461,628	463,837	925,465
Primary (Standard 1-7)	4,203,269	4,216,036	8,419,305
Secondary (completed Form 4)	177,176	149,639	326,815
Secondary (completed Form 6)	20,381	13,299	33,680
Teacher training colleges ⁵	20,051	16,597	36,648
Bachelor's degree (all fields of study)	61,796	34,442	96,238
Master's degree	6,399	2,609	9,008
Ph.D. degree	327	115	442

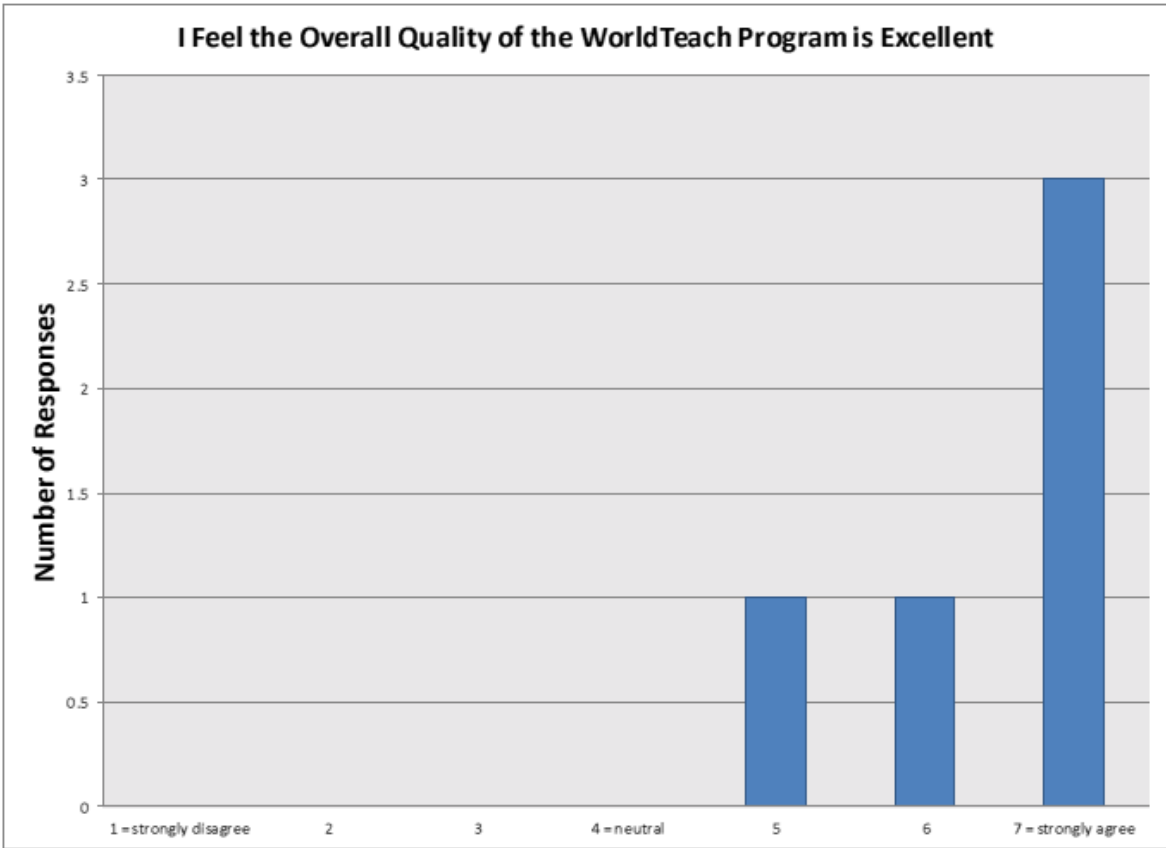
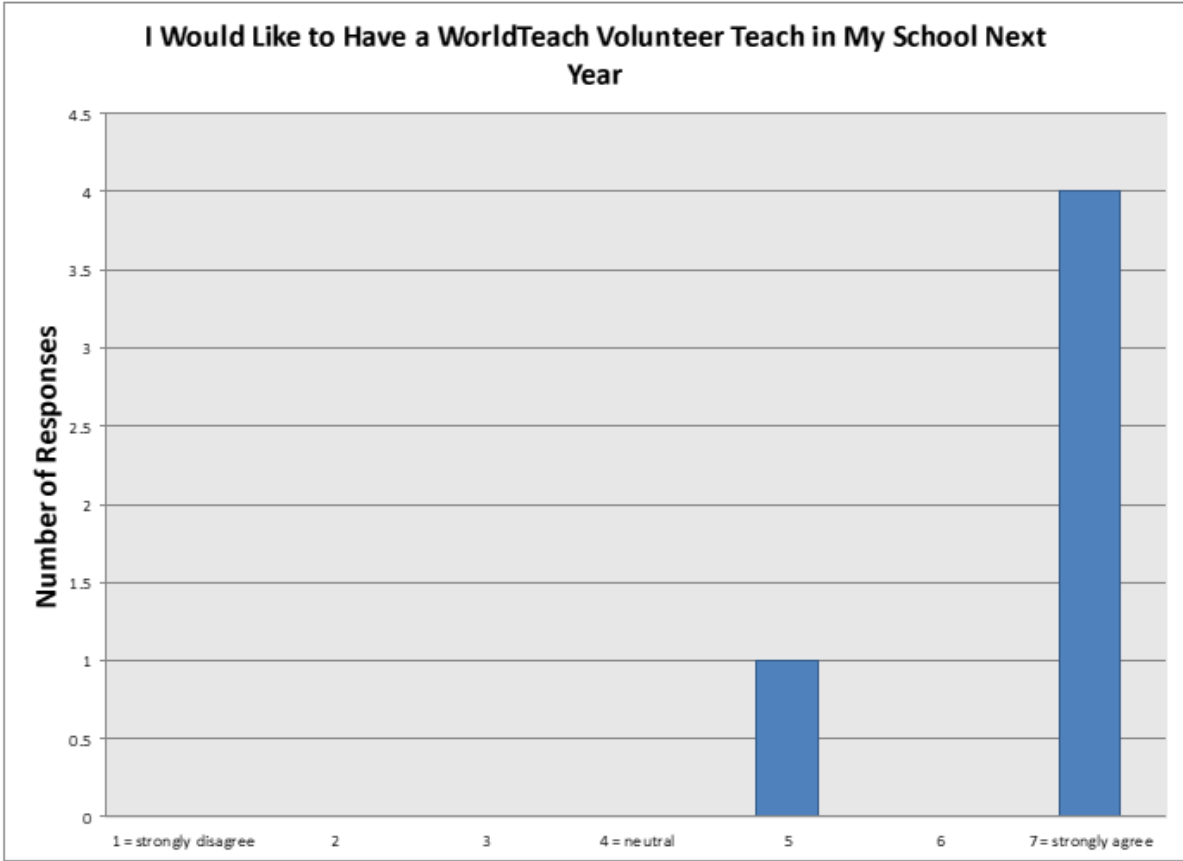
Source: MOEVT (2010).

BIJLAGE III

Feedback directie







TANZANIA

