

# **“No se aprende a pescar sin pescado”**

**Een onderzoek naar de betekenisgeving bij kennisuitwisseling tussen  
Stichting Samenscholen en lokale participanten in Puerto Cabezas,  
Nicaragua**



<sup>1</sup>

**Bachelorscriptie Culturele Antropologie**

**Salina Berentsen**

**Kerstin Carbajal Henken**

---

<sup>1</sup> Foto van lokale participanten in een nieuwgebouwd schoollokaal van El Caminante

# **“No se aprende a pescar sin pescado”<sup>2</sup>**

**Een onderzoek naar de betekenisgeving bij kennisuitwisseling tussen  
Stichting Samenscholen en lokale participanten in Puerto Cabezas,  
Nicaragua**

## **Bachelorscriptie Culturele Antropologie**

**Door:** Salina Berentsen & Kerstin Carbajal Henken

**Begeleider:** Eva van Roekel

**Studiejaar:** 2012-2013

**Studentnummers:** 3624609 & 3114813

**Datum:** 28 juni 2013

**Email:** [S.Berentsen@students.uu.nl](mailto:S.Berentsen@students.uu.nl) & [K.C.CarbajalHenken@students.uu.nl](mailto:K.C.CarbajalHenken@students.uu.nl)

---

<sup>2</sup> ‘Je leert niet vissen zonder vissen’ uit interview Sergio, sub-directeur: 5 april 2013, Puerto Cabezas

# Inhoudsopgave

<b>Geografische ligging van Puerto Cabezas, Nicaragua</b>	<b>5</b>
<b>Voorwoord</b>	<b>6</b>
<b>Inleiding</b>	<b>7</b>
<b>1. Theoretisch kader</b>	<b>12</b>
1.1 Discours over ontwikkelingssamenwerking	12
1.1.1 Participatieve ontwikkelingssamenwerking	12
1.1.2 Capacity building en empowerment	13
1.1.3 Kritiek op participatieve ontwikkelingssamenwerking	15
1.2 Kennisoverdracht	15
1.2.1 De betekenis van kennis	16
1.2.2 <i>Local vs. global knowledge</i>	18
1.2.3 Kennisoverdracht en expliciete en <i>tacit</i> kennis	19
<b>2. Context</b>	<b>22</b>
2.1 Politieke en culturele scheiding tussen Oost- en Westkust	22
2.2 Autonoom gebied	24
2.3 Orkaangebied en ‘hulpafhankelijkheid’	25
<b>3. Stichting Samenscholen: Bouw- en educatieproject</b>	<b>26</b>
3.1 Algemene doelstellingen Stichting Samenscholen.	26
3.2 Uitvoering doelstellingen	27
3.2.1 Uitvoering binnen het educatieproject	27
3.2.2 Uitvoering op de bouwplaats	30

<b>4. Het educatieproject</b>	<b>34</b>
4.1 Kennisuitwisseling en hiërarchie	34
4.2 Theoretische en praktische kennisoverdracht	37
4.3 Interculturele communicatie	40
4.4 Materialen	42
<b>5. Het bouwproject</b>	<b>46</b>
5.1 De buurtgemeenschap en orkaanbestendigheid	46
5.2 Interculturele communicatie en mondelinge kennisoverdracht	49
5.3 Kennisuitwisseling en (theoretische) kennisoverdracht op de bouwplaats	50
5.4 Kennis en kennisoverdracht gesitueerd in de lokale context	54
5.5 Betekenis van een ontwikkelingssamenwerkingsproject en kennisoverdracht	56
<b>Discussie en Conclusie</b>	<b>59</b>
<b>Literatuurlijst</b>	<b>66</b>
<b>Bijlagen</b>	
Bijlage I Resumen en Español	71
Bijlage II Informantenlijst	73

## Geografische ligging van Puerto Cabezas, Nicaragua



**Kaart 1:** Geeft de ligging van Nicaragua aan in Centraal-Amerika.<sup>3</sup>

**Kaart 2:** Een kaart van Nicaragua. Het gebied in het Noordoosten, het lichtoranje vlak, is het RAAN gebied waar Puerto Cabezas aan de Atlantische kust ligt.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> <http://nicabean.com/skin1/images/Globe-Nicaragua.gif>

<sup>4</sup> <http://snkt.wordpress.com/over-nicaragua/>

## Voorwoord

Voor dit project kwamen wij van verschillende wegen bij elkaar. Kerstin kwam van de opleiding Taal- en Cultuurstudies en had al ervaring met het doen van onderzoek vanuit een andere opleidingen. Salina kon haar goed aanvullen vanuit een Antropologisch perspectief als derdejaars bachelor student Culturele Antropologie. Op deze manier hebben we veel van elkaars perspectief en werkwijze kunnen leren bij het samen schrijven van onze scriptie en bij het uitvoeren van onze deelonderzoeken. Dit onderzoek heeft ons samengebracht en heeft ons veel geleerd op persoonlijk vlak, en als onderdeel van onze studie, verrijkt door als Cultureel Antropoloog onderzoek te doen en samen te werken binnen een vrijwilligersproject van ontwikkelingssamenwerking. Daarvoor willen we ten eerste onze begeleidster, Eva van Roekel, bedanken voor haar heldere feedback en voor het overzicht dat zij kon bieden in situaties waar wij door de bomen het bos niet meer zagen. Verder willen we Stichting Samenscholen, in het bijzonder Kristel de Krijger, bedanken voor het vertrouwen dat wij kregen als onervaren onderzoekers in het bouw- en educatieproject van de stichting, en ons de mogelijkheid gaf om intensief betrokken te zijn bij dit ontwikkelingssamenwerkingsproject in Puerto Cabezas, Nicaragua. Ook willen we de vrijwilligers die eerder bij de stichting betrokken waren, bedanken voor de openheid over hun (onderzoeks-)ervaring. Verder willen we alle mensen bedanken die we daar hebben leren kennen en die in vertrouwen hun gedachten, meningen en levenswijze met ons hebben gedeeld; de openheid en gezelligheid van de Nederlandse vrijwilligers met wie we deze intense periode samen hebben gewoond en beleefd, en ook de lokale participanten en bekenden, waar we soms een bijzondere band mee opbouwde. Ook thuis in Nederland waren dierbare vrienden en familie die voor ons klaarstonden wanneer dit nodig was. Zonder hen was dit onderzoek niet tot stand gekomen. Tot slot willen we alle mensen bedanken die ons hebben geholpen met het vertalen van en naar zowel het Spaans als het Miskitu. Met name de vader van Kerstin, die ons vooral op het laatst veel heeft geholpen met het vertalen naar het Spaans.

## Inleiding

*“Men leert niet vissen zonder vissen”*<sup>5</sup>

In een kamer met vier tafels, aantal stoelen, computers en airconditioning legt Sergio, sub-directeur van Regionaal Secretariaat van onderwijs van de regionale regering, uit waarom docenten in Puerto Cabezas graag (les)materiaal willen ontvangen om het onderwijs te verbeteren. Volgens hem is materiaal essentieel voor het lesgeven. Veel docenten hebben daarbij aangegeven dat ze graag lesmateriaal willen ontvangen, omdat zij zelf niet de middelen en bronnen hebben om het zelf aan te schaffen. Stichting Samenscholen, een Nederlandse stichting die in Nicaragua orkaanbestendige scholen bouwt en sinds dit jaar een educatieproject heeft opgericht om de docenten te helpen bij het onderwijs, was echter niet in Puerto Cabezas aanwezig om lesmateriaal te leveren, maar om inhoudelijke trainingen te geven en kennis over te dragen. Het oude Chinese gezegde *‘Geef mensen een vis en je voorziet ze een dag van eten, maar als je ze leert hoe ze moeten vissen, kunnen ze zichzelf de rest van hun leven van eten voorzien’* geeft aan hoe Stichting Samenscholen denkt over ontwikkelingssamenwerking (Ellerman 2004: 160).

Mensen helpen zichzelf te helpen is het idee van participatieve ontwikkelingssamenwerking (Ellerman 2004). De achterliggende gedachte hiervan is dat deze vorm van ontwikkelingssamenwerking het meest duurzaam is. Belangrijke pijlers hierbij zijn *empowerment*, *ownership* en *capacity building*, waarbij zowel in de planning als in de uitvoering van projecten wordt gestreefd naar het betrekken van de lokale bevolking, zodat hun mogelijkheden worden vergroot en zij hun lot in eigen handen kunnen nemen. Een belangrijk aspect van participatieve ontwikkelingssamenwerking is de uitwisseling van kennis. Hierbij wordt enerzijds aandacht besteed aan lokale kennis en anderzijds wordt westerse kennis overgedragen, zodat de lokale bevolking kennis krijgt die ze zelf kunnen toepassen om zo hun leven te kunnen verbeteren (Briggs 2005; Briggs & Sharp 2006). Het streven naar het overdragen van kennis, blijkt echter niet gemakkelijk te realiseren. Dit komt doordat kennisoverdracht een complex proces is. Kennis is namelijk dynamisch, het kan gezien worden als een sociaal construct dat wordt gevormd door interactie (McFarlane 2006:288). Interpretaties worden aan kennis gegeven vanuit sociaal cultureel perspectief. Juist hierdoor is

---

<sup>5</sup> Interview Sergio: 5 april 2013, Puerto Cabezas

het belangrijk stil te staan bij het interculturele proces van kennisoverdracht in de context van ontwikkelingssamenwerking.

Het idee van participatieve ontwikkelingssamenwerking van Stichting Samenscholen in combinatie met theorieën over kennis en interculturele communicatie heeft geleid tot de vraag die centraal staat in ons onderzoek:

*Hoe wordt betekenis gegeven aan kennis en hoe wordt kennis uitgewisseld door processen van interculturele communicatie tussen Stichting Samenscholen en de lokale participanten in Puerto Cabezas, Nicaragua?*

Om de verschillende aspecten van kennisoverdracht als onderdeel van participatieve ontwikkelingssamenwerking te onderzoeken hebben wij bij Stichting Samenscholen in Nicaragua complementair onderzoek verricht. Salina heeft zich gericht op het verloop van kennisoverdracht op de bouwplaats waar door Stichting Samenscholen een orkaanbestendige school gebouwd is. Kerstin heeft de kennisuitwisseling binnen het educatieproject met als doel inhoudelijke onderwijsverbeteringen onderzocht. De meerwaarde van dit complementaire aspect is dat we kennisoverdracht bij dezelfde organisatie, maar met een verschillende doelgroep en in een andere context, kunnen vergelijken.

Ons onderzoek heeft plaatsgevonden in Puerto Cabezas aan de oostkust van Nicaragua, waar Kerstin van begin februari 2013 tot eind april 2013 verbleef en Salina van begin februari 2013 tot eind mei 2013 om het bouwproject af te kunnen ronden. Wij woonden samen met de Nederlandse vrijwilligers, waardoor wij gemakkelijk rapport konden opbouwen, hen konden interviewen en participierend observeren. Salina verbleef gedurende haar onderzoek dagelijks op de bouwplaats om rapport op te bouwen met de lokale participanten, die elke dag op de bouwplaats verschenen. Doordat per week de lokale participanten konden verschillen heeft Salina de meeste data verkregen via participerende observatie en informele gesprekken. Het bleek ook dat bij interviews de lokale participanten vaak sociaal wenselijke antwoorden gaven, waardoor informele gesprekken veel waardevoller voor haar onderzoek waren. Kerstin volgde een groot deel van de tijd het educatieteam, maar sprak ook individueel af met de lokale docenten en autoriteiten om haar rol als onderzoeker duidelijk te maken en rapport op te bouwen. Omdat zij niet dagelijks de docenten sprak, heeft Kerstin veel gebruik gemaakt van interviews. Wanneer het mogelijk was heeft zij in informele setting gesproken met docenten.

Met dit onderzoek dragen wij bij aan het debat over de relevantie en de toepassing van ontwikkelingssamenwerking. De theoretische relevantie van ons onderzoek bestaat uit het



aanvullen en uitbreiden van bestaande theorieën over kennisoverdracht in de context van ontwikkelingssamenwerking. Enerzijds door het geven nieuwe empirische onderbouwingen, anderzijds door het integreren van verschillende antropologische en niet-antropologische theorieën, waar we een antropologische invulling aan geven. Daarnaast heeft ons onderzoek ook een praktische en maatschappelijke relevantie. In directe vorm voor Stichting Samenscholen, waar we een adviesrapport voor schrijven, waarin wij voor het bestuur in kaart brengen over de verschillende factoren die bij interculturele processen van kennisoverdracht een rol spelen. In indirecte vorm voor andere ontwikkelingssamenwerkingsprojecten die met dezelfde problematiek kampen. Vanwege onze overeenkomst met Stichting Samenscholen hebben wij besloten de namen van de Nederlandse vrijwilligers die vanuit Nederland meegingen met de stichting niet te figneren. De stichting en de vrijwilligers zullen namelijk naast het adviesrapport ook toegang krijgen tot dit onderzoek, waardoor het voor de stichting logischerwijs is om de echte namen van de Nederlandse vrijwilligers te behouden. Wij figneren wel de namen van de lokale participanten omdat zij geen onderdeel van Stichting Samenscholen zijn. Op deze wijze waarborgen wij hun anonimiteit op basis van ethische verantwoording.

In dit onderzoek zal eerst de theoretische onderbouwing die wij gebruikt hebben aan bod komen. Dit theoretisch kader hebben we opgesplitst in twee delen. In het eerste deel gaan we in op het veranderlijke discours van ontwikkelingssamenwerking. We gaan in op het ontstaan van het participatief karakter van ontwikkelingssamenwerking en we besteden uitgebreid aandacht aan *empowerment*, *ownership* en *capacity building*, concepten die bij participatieve ontwikkelingssamenwerking centraal staan (Devereux 2008; Fukuba-Parr et al. 2012). Ook gaan we in op kritiek die wordt geleverd op de manier waarop participatieve ontwikkelingssamenwerking wordt uitgevoerd. Zo wordt het beleid vaak niet goed aangepast op de lokale bevolking, en wordt de lokale bevolking essentialistisch benaderd (Mohan & Stokke 2010).

In het tweede deel van ons theoretisch kader bespreken wij kennisoverdracht. We gaan eerst in op de manier waarop het concept kennis kan worden geproblematiseerd en geconceptualiseerd tot een dynamisch en veranderlijk concept. Dit doen we aan de hand van drie beginselen waarmee kennis benaderd kan worden. Ten eerste is kennis geworteld in verbale interactie, waarbij kennis als sociaal product kan worden gezien, waar mensen vanuit een sociaal cultureel *discours* betekenis aan geven, waardoor zowel in de vorm als de inhoud van de taal, culturele waarden van de spreker aanwezig zijn (McFarlane 2006; Saville-Troike 2003). Om te beargumenteren dat kennis niet alleen bestaat uit een verbaal aspect, gebruiken we de argumentatie van Gieser (2008) en Ingold (2000) om aan te geven dat kennis in handelingen

wordt belichaamd en dat deze door imitatie kan worden doorgegeven. Het tweede beginsel is dat kennis is gesitueerd in een specifieke sociaal culturele context. Hierbij worden bij ontwikkelingssamenwerking lokale kennis en westerse kennis vaak gedichotomiseerd, waarbij lokale kennis vaak als achtergesteld wordt beschouwd ten opzichte van westerse kennis (Briggs 2005). Het derde uitgangspunt waarmee we kennis benaderen is dat het onderscheid tussen *tacit* kennis en expliciete kennis bestaat, waarbij we ook ingaan op de interpretaties van afbeeldingen die samenhangen met een specifieke cultuur en achtergrondkennis van de ontvanger (Back Danielsson, Fahlander & Sjöstrand 2012).

In hoofdstuk twee zullen wij een beeld schetsen van de context waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd. Hier wordt ingegaan op historische, sociale en economische situatie in Puerto Cabezas, waarin taal en cultuur een belangrijke rol spelen. Na het contextuele hoofdstuk volgen drie empirische hoofdstukken. Het eerste empirische hoofdstuk is gezamenlijk geschreven. Hier gaan we in op de doelstellingen en randvoorwaarden van de stichting voor het bouw- en educatieproject. Het is gebleken dat de doelstellingen van de stichting door de Nederlandse vrijwilligers op verschillende manieren werden vertegenwoordigd, waardoor soms een tegenstrijdig discours ontstond over de betekenis die aan kennis en kennisoverdracht werd gegeven. Hoe dit binnen het project heeft geuit in het project wordt in dit hoofdstuk besproken.

Het tweede empirische hoofdstuk is geschreven door Kerstin. In dit hoofdstuk zijn haar resultaten van onderzoek naar de kennisoverdracht van het educatieteam verwerkt. Eerst zal zij in gaan op de kennisuitwisseling, die heeft plaatsgevonden voor de kennisoverdracht. Om dit proces beter te begrijpen wordt ingegaan op de hiërarchie die meegespeeld heeft binnen het educatieteam en de lokale hiërarchie die van belang was bij het opzetten van een training. Vervolgens bespreekt zij welke kennis overgedragen werd aan de lokale docenten, wanneer dit heeft plaatsgevonden en welke personen daarbij betrokken waren. Hierbij gaat ze in op het verschil tussen de theoretische en praktische kennis en hoe docenten daar op gereageerd hebben. In de derde paragraaf wordt besproken welke rol de interculturele communicatie tijdens het project speelden. Het laatste aspect dat beschreven wordt is de wens naar materiaal in plaats van theoretische kennis door de lokale participanten.

Het derde en laatste empirische hoofdstuk is geschreven door Salina. Dit empirische hoofdstuk bespreekt haar onderzoeksresultaten over kennisoverdracht binnen het bouwproject. Zij beschrijft de sociale context van de lokale participanten aan wie kennis werd overgedragen, waarbinnen betekenis wordt gegeven aan orkaanbestendigheid en aan het project. Ook gaat zij uitgebreid in op de verschillende vormen van kennisoverdracht, namelijk mondelinge-, visuele

kennisoverdracht en imitatie. Zij gaat in op de kennisuitwisseling en -overdracht tussen de Nederlandse en Nicaraguaanse *oficiales* en lokale vrijwilligers, waarbij verschillende aspecten van interculturele communicatie een belangrijke rol spelen.<sup>6</sup> Verder gaat zij in op de betekenis die in deze context aan kennis, kennisoverdracht en aan het project wordt gegeven, waar in het discussie hoofdstuk op door wordt gegaan.

In de discussie en conclusie worden onze comparatieve resultaten met elkaar vergeleken en zal de centrale vraag beantwoord worden. Hierin wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag aan de hand van drie belangrijke vergelijkende thema's tussen beide deelonderzoeken: kennisoverdracht en kennisuitwisseling, interculturele communicatie en de betekenis die aan het project wordt gegeven.

---

<sup>6</sup> *Oficiales* is de Spaanse lokale term die op de bouwplaats werd gebruikt om de bouwinspecteur aan te geven.

# 1. Theoretisch kader

## 1.1 Discours over ontwikkelingssamenwerking

De afgelopen decennia is er binnen het discours van ontwikkelingshulp steeds meer aandacht voor de aanpassing van de ontwikkelingsprojecten op de lokale culturele context en de wensen en kennis van de lokale bevolking (Galjart in Shadid et al. 1993:9; Briggs 2005; Brokensha et al. 1980; Paiement 2007; Devereux 2008; Rossi 2004). Dit is een fundamentele verandering binnen ontwikkelingshulp die is ontstaan vanwege het eerder falen van *top-down* benaderingen, waarbij de beslissingen van bovenaf werden gemaakt niet goed bleken aan te sluiten bij de sociaal culturele context van degenen aan wie ontwikkelingshulp geboden werd (Briggs 2005; Paiement 2007). De laatste 20-25 jaar is dan ook de interesse gegroeid voor het opnemen van *indigenous knowledge*, ofwel lokale kennis, in ontwikkelingshulp en daarbij samen te werken met de lokale bevolking (Briggs 2005; Briggs & Sharp 2004). Het centraal stellen van de betrokkenheid van de lokale bevolking en lokale kennis in ontwikkelingshulp wordt participatieve ontwikkeling genoemd (Mohan & Stokke 2000:252). Omdat de betrokkenheid van en de samenwerking met de lokale bevolking hoog in het vaandel staat, is het in deze context beter om te spreken van ontwikkelingssamenwerking dan van ontwikkelingshulp.

### 1.1.1 Participatieve ontwikkelingssamenwerking

De toegenomen interesse in het participatieve karakter van ontwikkelingssamenwerking sluit aan op de belangstelling voor het bieden van duurzame hulp (Mohan & Stokke 2000:250-252). Het besef is hierbij ontstaan dat duurzame ontwikkeling op lokale schaal alleen bewerkstelligd kan worden met behulp van participatie van de lokale mensen. Het streven is om deze lokale participatie niet alleen in de uitvoering, maar ook in de beleidvorming en planning van projecten te realiseren. In de uitvoering blijkt dit echter geen gemakkelijk streven te zijn. Eerdere ontwikkelingsprojecten hebben vaak gefaald omdat dit belangrijke gegeven niet is meegenomen (Benno Galjart in Shadid et al. 1993:9). Om duurzame ontwikkeling te bereiken wordt aan de lokale bevolking mentale hulp, oftewel kennis, aangeboden en overgedragen in plaats van fysieke hulp, waar het in het verleden bij ontwikkelingssamenwerking om draaide. In de volgende hoofdstukken zullen wij in gaan op de discussie of dit aansluit op de belevingswereld van de lokale bevolking.

Internationaal vrijwilligerswerk kan een vorm van participatieve ontwikkelingssamenwerking zijn, dat veelal populair is onder jongeren (Brown & Hall 2008; Devereux 2008; Palacios 2010; Sherraden et al. 2008). Binnen het theoretisch veld over

ontwikkelingssamenwerking wordt vrijwilligerswerk zowel positief als negatief beschouwd. Vrijwilligerswerk kan als een belangrijk aspect van ontwikkelingssamenwerking worden gezien. Het proces van ontwikkelingssamenwerking kent veel bestuurlijke en onpersoonlijke aspecten, waardoor vrijwilligers het proces menselijker maken (Lewis 2006:3). Vrijwilligerswerk kan daarbij de kloof dichtten tussen de professionele wereld van ontwikkelingsorganisaties en de niet-gespecialiseerde groepen die zich bezighouden met de ideeën en praktijken van ontwikkelingswerk (Lewis 2006:3). Daarnaast kan het werken als vrijwilliger impact hebben op het wereldbeeld van de vrijwilligers, doordat zij de ongelijkheden op de wereld beter begrijpen en daardoor actie in hun eigen leven ondernemen die kunnen bijdragen aan een structurele verandering om armoede tegen te gaan (Fee & Mdee 2011; Mdee & Emmott 2008).

### **1.1.2 Capacity building en empowerment**

Naast het debat over de rol van de vrijwilliger, bij participatieve ontwikkelingssamenwerking staan de concepten *capacity building* en *empowerment* centraal. Hierbij wordt *capacity building* gezien als interculturele samenwerking met als doel lokale *ownership*. Participatieve ontwikkelingssamenwerking wordt ook wel *capacity building* genoemd. Hierbij werken vrijwilligers samen met de lokale bevolking, terwijl lokale *ownership*, wordt aangemoedigd (Devereux 2008:357). Dit houdt in dat de capaciteiten van de lokale bevolking uitgebreid worden en dat zij de verworven kennis zelf kunnen gebruiken en toepassen (Devereux 2008; Fukada-Parr et al. 2002). Het idee van *ownership* is ontstaan uit het idee dat de beste vorm van hulp is om mensen te helpen henzelf te helpen, waarbij de relatie tussen de vrijwilligers en de lokale bevolking centraal staan (Ellerman 2004:151). Vrijwilligersorganisaties reiken de capaciteiten aan door rechtstreekse verstrekking van vaardigheden via onder andere onderwijshulp en vrijwilligershulp en willen hiermee de capaciteit van de lokale bevolking versterken (Devereux 2008:360).

De manier waarop hulp geboden wordt zorgt helaas vaak voor een gebrek aan *ownership* van kennis bij de lokale bevolking. Deze hulp wordt dan onbehulpzame hulp genoemd (Ellerman 2004:150; Devereux 2008). Onbehulpzame hulp komt voort uit het opzettelijk opleggen van de wil op de lokale bevolking door de vrijwilligersorganisatie. Daarnaast is de hulp van vrijwilligersorganisaties vaak welwillend en hierdoor wordt de wil van de lokale bevolking vervangen door de wil van de organisatie (Ellerman 2004:153). Wanneer er sprake is van welwillende hulp wordt er nadruk gelegd op het idee dat de lokale bevolking hulpbehoevend zijn, waardoor ze een gebrek aan zelfvertrouwen ontwikkelen en twijfelen over

hun eigen werkzaamheid (Ellerman 2004:153-154). Hierdoor kan een afhankelijkheidsrelatie ontstaan omdat zij weten dat zij hulp aangeboden krijgen en zelf geen actie hoeven te ondernemen en bouwen hierdoor geen capaciteit (Ellerman 2004:153-154),

Dit is een reden waarom ontwikkelingssamenwerking vaak gezien wordt als een nieuwe vorm van kolonialisme, ook wel neokolonialisme genoemd (Escobar 2012 [1995]). Hierbij zouden vrijwilligersorganisaties een westerse superieure houding aannemen ten opzichte van de zogenaamd achtergestelde lokale bevolking (Brown & Hall 2008; Chan 2009; Lewis 2006; Mdee & Emmott 2008; Palacio 2010; Sherraden et al. 2008). Vrijwilligerswerk wordt vanuit dit idee gezien als een westerse intentie om te helpen, waarbij van uit gegaan wordt dat iedere westerling het leven van mensen in ontwikkelingslanden kan verbeteren en ontwikkelingslanden afhankelijk zijn van westerse hulp (Brown & Hall 2009; Mdee & Emmott 2008; Palacio 2010). Dit idee komt voort uit de dominantie van westerse ideeën over kennis en ontwikkelingen, een gedachte afkomstig van de moderniseringtheorie. Vanuit dit gedachtegoed zou modernisering gelijk staan aan sociale evolutie, dat impliceert dat samenlevingen ontwikkelen via fases. De ontwikkeling van samenlevingen betekent in dat geval van traditionele samenlevingen naar moderne samenlevingen. Volgens Crewe & Harrison wordt dit gedachtegoed gebruikt om ontwikkelingshulp te rechtvaardigen (1998:27-33). Het contrast dat binnen dit discours ontstaat tussen westerlingen en niet-westerlingen is groot, ook wel een 'zelf versus ander' mentaliteit (Mdee & Emmott 2008). Daarnaast moet er afgevraagd worden of de westerse normen en waarden toegepast kunnen worden op alle tradities, culturen en mensen op de wereld (Chan 2009:26).

Naast *capacity building* en *ownership* staat ook *empowerment* centraal bij participatieve ontwikkelingssamenwerking: er wordt meer geluisterd naar de wensen van de lokale bevolking met het oogpunt op duurzame ontwikkeling (Devereux 2008; Paiement 2007). Deze termen worden ook door Stichting Samenscholen gehanteerd. *Empowerment* betekent het vergroten van keuzes en mogelijkheden, wat ten grondslag ligt aan menselijke ontwikkeling (Fukuda-Parr et al. 2012:128). *Empowerment* is daarnaast gekoppeld aan macht. Er wordt beargumenteerd dat dit de reden is waarom lokale gemeenschappen op *grassroot level* niet *empowered* zijn (Fukuda-Parr et al. 2012:128). Het huidige streven naar *empowerment* uit zich zowel in de uitvoering als in de theorie achter ontwikkelingssamenwerking.

### **1.1.3 Kritiek op participatieve ontwikkelingsamenwerking**

Op het nieuwe participatieve karakter van ontwikkelingsamenwerking is echter ook kritiek (Briggs & Sharp 2004; Mohan & Stokke 2000). Een kritiekpunt is dat hoewel het beleid van ontwikkelingsorganisaties meer is aangepast op de lokale bevolking, er nog steeds op een erg beperkte manier gebruik wordt gemaakt van lokale kennis in ontwikkelingsprojecten (Briggs & Sharp 2004). Vooral betreffende de besluitvorming is er nog weinig participatie van de lokale bevolking (Briggs & Sharp 2004). Een ander kritiekpunt betreffende participatie van lokale bevolking in ontwikkelingsprojecten wordt door Mohan & Stokke (2000:253) aangedragen. Volgens hen is er sprake van een essentialistische tendens om de *local poor* als een harmonieuze gemeenschap te bekijken. Hierbij zetten we simpelweg ‘de armen’ af tegen ‘niet-armen’, waarbij bij ‘de armen’ systemen van verwantschap en etniciteit centraal staan, en bij de ‘niet-armen’ de ‘moderne’ systemen van de staat (Mohan & Stokke 2000:253). Verder beargumenteren Mohan en Stokke dat de ‘behoeften’ van lokale mensen wordt onderzocht met behulp van parameters van buitenaf, waardoor het gevaar is dat de meest machtige mensen (binnen de lokale bevolking) in tegenstelling tot de marginale groepen worden *empowered* (Powell 2010:253).

De essentialistische benadering waarmee de lokale bevolking wordt afgeschilderd, is ook terug te zien in de benadering van lokale kennis (Mohan & Stokke 2000; McFarlane 2006). Echter is het belangrijk om zowel lokale kennis en als de benadering het concept kennis, te problematiseren en conceptualiseren. Vanuit dit perspectief zullen we kennis benaderen.

### **1.2 Kennisoverdracht**

Bij het bestuderen van kennisoverdracht, is het belangrijk te onderzoeken wat er onder kennis wordt verstaan. Een onderscheid dat in de literatuur wordt gemaakt bij het definiëren van kennis, is dat kennis wordt onderscheiden van informatie (Powell 2010; McFarlane 2006). Informatie wordt hierbij gezien als data of feiten die direct uitgewisseld kunnen worden (McFarlane 2006: 294). Deze informatie krijgt echter pas betekenis wanneer deze wordt geïnterpreteerd. Informatie die ingebed wordt in een sociaal culturele betekenis, kan kennis worden genoemd. De betekenis die mensen aan informatie geven, wordt namelijk bepaald vanuit een culturele en sociale context (Powell 2010). Kennis is dan ook niet vaststaand of gefixeerd. Informatie kan daarom ook worden omgezet in kennis en andersom. Informatie wordt op verschillende manieren geïnterpreteerd vanuit een andere sociaal culturele context en kan daarom verschillende effecten hebben (McFarlane 2006:294). Daarom kunnen de interpretaties in een interculturele context, zoals bij ontwikkelingsamenwerking sterk

uiteenlopen. Het onderscheid tussen kennis en informatie is vergelijkbaar met het verschil tussen expliciete en impliciete kennis, waar later in de tekst op in gegaan zal worden.

Omdat interpretatie van kennis belangrijk is, is kennis gerelateerd aan een bepaalde sociaal culturele context, daardoor is het dynamisch en veranderlijk (McFarlane 2006:288). Kennis wordt (door communicatie over en weer) continu gereproduceerd en kan dan ook gezien worden als sociaal construct dat wordt gevormd door interactie (McFarlane 2006; Gherardi & Nicolini 2000). Doordat kennis is geworteld in een context van interactie, is het bestuderen van kennisoverdracht zo belangrijk. Nadat er verder ingegaan wordt op kennis, zal er verder ingegaan worden op dit proces van kennisoverdracht.

### **1.2.1 De betekenis van kennis**

Er van uit gaande dat kennis, anders dan informatie, niet vaststaand en gefixeerd is, speelt de transformatie van informatie naar kennis een belangrijke rol. Om te begrijpen hoe informatie getransformeerd wordt naar kennis bij kennisoverdracht, onderscheiden we drie uitgangspunten die verder uitgewerkt zullen worden. Ten eerste wordt kennis gevormd door interactie, ten tweede is kennis in een sociaal culturele context gesitueerd en ten derde kan het onderscheid tussen *tacit* en expliciete kennis worden gemaakt (McFarlane 2006:22).

Het eerste uitgangspunt is dat kennis wordt gevormd door interactie. Vanuit dit perspectief is kennis een sociaal product (McFarlane 2006:5). Door middel van kennisoverdracht, wordt dus ook nieuwe kennis gevormd omdat deze opnieuw en op een andere manier wordt geïnterpreteerd. Daarom is het proces van interculturele communicatie belangrijk met betrekking tot kennisoverdracht in de context van ontwikkelingssamenwerking. Enerzijds het verbale aspect van communicatie, namelijk taal, anderzijds het non-verbale waarin vaardigheden worden uitgedrukt aspect waarin cultuur (onbewust) een grote rol speelt (Gieser 2008; McFarlane 2006). We zullen deze twee aspecten van communicatie uitleggen door het gebruik van het concept discours, waar beide aspecten onder geschaard kunnen worden. Om aan te geven dat culturele kennis niet alleen in woorden worden belichaamd, zullen we ook ingaan op de betekenis van vaardigheden met betrekking tot kennisoverdracht.

Door het gebruik van het concept discours, willen we aangeven dat taal en communicatie als medium van kennisoverdracht in brede zin gezien moeten worden. Ook kan beargumenteerd worden dat een bepaald soort woordgebruik, discours, ingebed is in een specifieke sociaal culturele context. Het concept discours kan in het theoretische debat verschillende betekenissen hebben. Met Foucault als grondlegger, kent het concept twee belangrijke interpretaties (Escobar 2012 [1995]; Grillo & Stirrat 1997; Sapir in Mandelbaum ed. 1985:10). Enerzijds verwijst een



discours binnen de linguïstische antropologie naar de letterlijke ‘verbale communicatie’ (Grillo & Stirrat 1997: 11-12; Sapir in Mandelbaum ed. 1985:10). Anderzijds verwijst een discours naar de sociaal culturele context waarbinnen dit wordt gebruikt (Grillo & Stirrat 1997: 11-12). Volgens het klassieke gedachtegoed van linguïst Edward Sapir heeft de betekenis van taal een belangrijk sociaal cultureel aspect (Sapir in Mandelbaum ed. 1985:10). En zoals ook al langere tijd door linguïstische antropologen wordt beargumenteerd, zijn cultuur en taal onafscheidelijk (Agar 2012 [1995]: 199; Sapir in Mandelbaum ed. 1985). Taal representeert namelijk een symbolisch systeem en waardoor gerefereerd wordt naar interpretaties vanuit een bepaalde sociaal culturele context (Escobar 2012 [1995]; Grillo & Stirrat 1997; Powell 2010; Sapir in Mandelbaum ed. 1985).

De ideeën achter het concept discours geven aan dat woorden en taal culturele, sociale en politieke gedachtegoederen representeren (Grillo & Stirrat 1997: 12). Taal is levend, de betekenis die eraan gegeven wordt is altijd door de context bepaald, dit is niet stabiel of vaststaand (Escobar 2012 [1995]). Door middel van conversaties en interactie, wordt (opnieuw) betekenis gegeven aan gebeurtenissen en kennis. De culturele, intellectuele, ideologische en sociale betekenis binnen de sociaal culturele context waarop taal is gebaseerd moet dan ook op waarde geschat worden binnen dit debat (Agar 2012 [1995]; Powell 2010:522-523). Agar introduceert hier de term *languaculture* voor, waarmee hij uit wil drukken dat taal niet alleen vocabulaire en grammaticale elementen bevat, maar ook culturele kennis op het gebied van gewoontes en gedrag (2012 [1995]). Er bestaat dus een correlatie tussen de vorm en inhoud van een taal en de overtuigingen, waarden en behoeften aanwezig in de cultuur van de spreker (Saville-Troike 2003:28). Daarnaast biedt het vocabulaire van een taal ons een catalogus van dingen aan die van belang geacht worden voor de samenleving; een index voor de manier waarop de spreker ervaring categoriseert (Saville-Troike 2003:28). Taal kan ook wel gezien worden als onderdeel van een cultuur en dus een deel van het geheel van kennis, attitudes en vaardigheden dat wordt overgedragen van de ene generatie op de volgende (Saville-Troike 2003:222).

Het gebruik van een tweede taal kan ook van invloed zijn op de betekenis van de gesproken woorden. Wanneer mensen een tweede taal spreken, zal deze zeer waarschijnlijk beïnvloed worden door de conventies van hun moedertaal en cultuur. Maar ook door de kennis die zij hebben van de tweede taal en de bijbehorende ‘cultuur’, en de verwachtingen en attitudes die zij hebben en ontwikkelen in het proces van interactie met personen waarvan het de eerste taal is (Saville-Troike 2003:168). De betekenis die geconstrueerd wordt door het gebruik van een tweede taal binnen een ‘vreemde’ cultuur is dus gekoppeld aan verschillende aspecten.

Betekeningen geconstrueerd door het gebruik van een tweede taal kunnen ook ontstaan door de directheid en indirectheid van taalgebruik. Bij het gebruik van directe taal, worden woorden gebruikt die direct aangeven waar het op staat, zoals het geven van een bevel “wees stil!”, terwijl indirectheid gebruikt wordt om indirect aan te geven wat zij bedoelen, zoals “het is gehorig hier” (Saville-Troike 2003:29). Deze vormen van spreken zijn gekoppeld aan culturele ideeën van communicatie. Indirectheid kan bijvoorbeeld worden weerspiegeld in de routines voor het aanbieden en weigeren of het aannemen van geschenken of voedsel (Saville-Troike 2003:29). Doordat het gebruik van directheid en indirectheid door middel van taal ingebed is in de cultuur, zullen personen bij het spreken van een tweede taal binnen een ‘vreemde’ cultuur deze vormen niet snel aanpassen omdat zij niet dezelfde culturele ideeën delen. Hierdoor kunnen misverstanden ontstaan bij interculturele communicatie.

Naast de overdracht van culturele kennis in woorden en discoursen, wordt kennis ook belichaamd in vaardigheden en handelingen (Gieser 2008). Culturele kennis kan gezien worden als *embodied skill*, belichaamde vaardigheden (Ingold 2000:36). Vaardigheden, waarin culturele kennis ingebed is, kunnen worden toegeëigend door de beoefening en ervaring van deze specifieke handeling door imitatie (Gieser 2008: 299). Deze vaardigheden kunnen worden ontwikkeld in gesitueerde sociale situaties (relaties) en betrokkenheid bij de specifieke context (Ingold 2000:36). Het participeren in lichamelijke handelingen is dus een belangrijk aspect van het leerproces bij kennisoverdracht (McFarlane 2006: 297).

### **1.2.2 Local vs. global knowledge**

Het tweede uitgangspunt waarmee we kennis benaderen is dat kennis gesitueerd is in een specifieke sociale en culturele context. Binnen het debat over ontwikkelingssamenwerking, worden vaak de lokale kennis en westerse kennis als tegenpolen tegenover elkaar geplaatst. *Indigenous knowledge* (inheemse of lokale kennis uit het ontwikkelingsland) wordt vaak aangeduid als kennis die uniek is aan een bepaalde cultuur of samenleving, die vaak als primitief, parochiaal en traditioneel wordt gezien (Briggs 2005; Kawagley & Barnhardt 2007; Warren et al. 1995). Westerse kennis wordt daarentegen als open, systematisch, intellectueel en objectief gezien. (Briggs 2005; Mohan & Stokke 2000). Westerse kennis wordt geassocieerd met moderniteit en lokale kennis met achtergestelde cultuur en tradities (Briggs 2005:9). Er wordt dus aangenomen dat westerse kennis superieur is aan lokale kennis. Westerse kennis, ofwel de moderne wetenschappelijke kennis, wordt hierdoor beschouwd als universele kennis, ofwel mondiale kennis en meer gewaardeerd dan lokale kennis (Briggs 2005:11). Daarbij wordt ervan uitgegaan dat deze westerse kennis niet context gerelateerd is.

Er schuilen twee gevaren in deze benadering (Powell 2010). Ten eerste impliceert het een hiërarchie: mondiale wetenschappelijke kennis wordt boven lokale kennis geplaatst, die ook terugkomt in het eerder genoemde neokolonialistisch perspectief op ontwikkelingssamenwerking. Ten tweede wordt genegeerd dat wat als mondiale kennis wordt aangenomen, feitelijk afkomstig is uit Europa en Noord-Amerika, en dat dit in feite ook lokale *indigenous* kennis is met een specifieke culturele, sociale, filosofische en politieke geschiedenis (Powell 2010:521). Beide kennissystemen moeten dus in hun sociaal culturele context beschouwd worden (Briggs 2005; Briggs & Sharp 2004; Kawagley & Barnhardt, 2007). Daarom is het dus vanzelfsprekend dat westerse kennis evengoed een sociaal construct is als de 'lokale' kennis (Briggs 2005).

Hoewel de erkenning van lokale kennis steeds meer is toegenomen, blijven er spanningen tussen de twee kennissystemen in theorie en bij de uitvoering in de praktijk (Briggs 2005; Nygren 1999). De uitvoering van ontwikkelingsprojecten blijkt vaak nog top-down te zijn, waardoor de kennis vanuit het westen en de kennis uit het ontwikkelingsland ver van elkaar af blijven staan (Nygren 1999). Het lokale kennissysteem moet gezien worden als complementair, een toevoeging aan westerse kennis en niet als een tegenstander (Briggs 2005; Briggs & Sharp 2004). Bij de benadering van (lokale) kennis moet deze worden gezien in de sociaal culturele context van lokale machts- en genderverhoudingen waarin deze is ingebed (Briggs 2005:106-107; Briggs & Sharp 2004). Al deze factoren hebben invloed op de individuele toegang tot kennis en zijn mogelijkheden om deze kennis te gebruiken (Briggs 2005). Lokale processen zijn daarom belangrijk om te begrijpen, zodat de kennisproductie beter begrepen kan worden (Briggs 2005). Verder kan bekendheid met de lokale kennis en processen zorgen voor een effectievere communicatie met de lokale bevolking en kan de participatieve samenwerking verbeterd worden, waardoor grote kans bestaat op duurzame hulp (Warren et al., 1995). Door meer kennisuitwisseling kunnen de twee soorten kennis elkaar toenaderen.

### **1.2.3 Kennisoverdracht en expliciete en *tacit* kennis**

Het derde en laatste uitgangspunt dat we gebruiken om kennis te benaderen is dat er twee belangrijke vormen van kennis zijn, namelijk *tacit* (impliciete) en expliciete kennis, ook wel gecodeerd genoemd, waarbij expliciete kennis dus een 'code' heeft die ook voor anderen te 'lezen' is, *tacit* kennis heeft dit niet. Expliciete kennis wordt uitgedrukt in de vorm van formeel, systematisch woordgebruik, bijvoorbeeld in wetenschappelijke context (McFarlane 2006: 295). Kennis is echter vaak *tacit*, '*taken for granted*' en onbewust, het is dan ook vaak diepgeworteld in dagelijkse routines, waarden, ideeën en emoties en ook in individuele en collectieve identiteit

(Gherardi & Nicolini 2000: 332; McFarlane 2006:295). Net als dat informatie omgezet kan worden in kennis, kan *tacit* kennis omgezet worden in expliciete kennis. Dit gebeurt wanneer iemand zich bewust wordt van de kennis die men wel of niet heeft (McFarlane 2006). Omdat de betekenis die aan bepaalde kennis wordt gegeven, vaak in het *tacit* aspect van cultuur ligt, speelt de betekenisgeving bij de zender als de ontvanger een grote rol. Succesvolle (interculturele) communicatie bij het overdragen van kennis, is dus zowel afhankelijk van de zender als de ontvanger (Powell 2010:520). Expliciete kennis, heeft net als informatie dus geen betekenis zonder de *tacit* kennis en interpretatie van de gebruiker (Powell 2010:520).

Kennisoverdracht, waarbij kennis uit een bepaalde sociaal culturele context wordt gebruikt in een andere specifieke sociaal culturele context, kan gezien worden als een omkeerbaar proces. Binnen dit proces moet (*tacit*) kennis gecodeerd worden tot expliciete kennis die kan worden overgedragen (Gherardi & Nicolini 2000:336). Deze transformatie van deze *tacit* kennis naar expliciete kennis, wordt beïnvloed door politieke, culturele en economische factoren. Door de ontvanger wordt aan de kennis, binnen een andere sociaal culturele context met een ander discours, een nieuwe betekenis gegeven. (Gherardi & Nicolini 2000:336).

Afbeeldingen kunnen in deze context van kennisoverdracht vergeleken worden met woorden, waarbij vanuit de kunstgeschiedenis en archeologie aangenomen wordt dat afbeeldingen een bepaalde inhoud hebben die moet worden opengemaakt of ontcijferd (Back Danielsson, Fahlander & Sjöstrand: 2012:2). Hoewel afbeeldingen als het verlengde van de gedachtegang van de ontwerper gezien kan worden, kan het ook een onbedoeld effect hebben op degene die het (anders) interpreteert. Deze interpretatie hangt samen met de specifieke cultuur en achtergrondkennis van de ontvanger, dus de manier waarop deze afbeelding is of wordt ingebed in een sociale context (Back Danielsson, Fahlander & Sjöstrand: 2012:5).

Kennisuitwisseling kan worden vergeleken met een vertalingsproces dat altijd open staat voor verandering, verschillende vormen en effecten heeft (McFarlane 2006:288). Kennisoverdracht kan als een vertalingsproces tussen verschillende sociale systemen met verschillende discourses gezien worden. (McFarlane 2006:288). Door het op deze manier te benaderen, wordt kennisoverdracht gezien als een transformationeel proces waarbinnen kennis opnieuw wordt geïnterpreteerd (McFarlane, 2000:288; Gherardi & Nicolini, 2000:345). Aspecten die bij kennisoverdracht een rol spelen is het verwerven van kennis en het opnieuw interpreteren van kennis waardoor deze wordt gereproduceerd (McFarlane 2006; Gherardi & Nicolini, 2000). Kennis kan worden verworven door middel van participatie van degenen aan

wie kennis wordt overgedragen, bijvoorbeeld de lokale bevolking (McFarlane 2006; Gherardi & Nicolini 2000). Hierbij is *ownership* belangrijk.

Wanneer kennis bij ontwikkelingssamenwerking wordt overgedragen, kan dit niet goed ontvangen worden door de lokale bevolking. Een oorzaak kan het verschil zijn tussen de westerse en lokale kennis of de manier waarop instructies gegeven worden zijn niet juist aangepast aan de lokale omstandigheden. De lokale mensen zullen dan actief betrokken raken bij het zoeken naar kennis. Deze zoektocht begint wanneer zij weten wat zij wel of niet weten. *Tacit* kennis wordt dus omgezet in *expliciete* kennis. De rol van de (westerse) vrijwilligers in betreffende kennisoverdracht is dus niet om kennis te onderwijzen en verspreiden, maar om een moderator te zijn van het leerproces. Bij dit leerproces zal de ontvanger, vanuit zijn eigen sociaal culturele achtergrond, deze informatie omzetten in zijn eigen kennis (Ellerman 2004:156-158).

In het volgende hoofdstuk zal besproken worden in welke context dit onderzoek heeft plaatsgevonden. Hier zal in gegaan worden op de historische, culturele en sociale aspecten van Puerto Cabezas, Nicaragua, die belangrijk zijn om de manier waarop kennis en het ontwikkelingssamenwerkingsproject van Stichting Samenscholen in de lokale context wordt ingebed te begrijpen.

## 2. Context

Puerto Cabezas, Bilwi genoemd in het Miskitu, de inheemse taal, ligt aan Noordoostkust van Nicaragua in Centraal Amerika en is met zijn 50.000 inwoners de hoofdstad van het autonome RAAN gebied.<sup>7</sup> Vanwege extreme geografische isolatie, door regenwoud, savannes en rivieren, is een grote scheiding tussen de oostkust en het gebied aan de westkust van Nicaragua (Brunnegger 2007, Noveck 1988). Deze scheiding heeft echter ook een politieke geschiedenis en is terug te herleiden naar de koloniale tijd, de Sandinistische revolutie en de daaropvolgende vorming van een autonoom gebied, waar hieronder verder op ingegaan zal worden.

In het RAAN gebied wonen verschillende etnische groepen, waarvan de Miskitu bevolking de grootste groep is en ook het merendeel van onze groep (lokale) informanten vormt. Deze inheemse groep woont vooral verspreid over het noordoostelijke gebied van Nicaragua en het oosten van Honduras. Zij onderscheiden zich door hun eigen achtergrond en taal, waarmee culturele diversiteit in het gebied wordt uitgebeeld.<sup>8</sup> Hierbij zijn etniciteit en taal belangrijke factoren die door de inheemse bevolking worden gebruikt om zich cultureel en politiek te kunnen onderscheiden van de nationale overheid die afkomstig is uit het Westen van het land (Pineda 2001:144).<sup>9</sup> Conflicten rondom etnische identiteit hebben een lange geschiedenis en spelen nog steeds een rol in het dagelijks leven en de regionale politieke situatie van de inwoners van Puerto Cabezas (Pineda 2001:121-125).

### 2.1 Politieke en culturele scheiding tussen Oost- en Westkust

De Oostkust van Nicaragua is vanaf halverwege de zeventiende tot halverwege de negentiende eeuw gekoloniseerd door het Angelsaksische Groot Brittannië, In tegenstelling tot de westkust, die onder het regime van de Spaanse kolonisten viel. Dit heeft geleid tot het ontstaan van verschillende sociale formaties aan de westkust en oostkust (Bourgois 1986:5). De lokale bevolking aan de Oostkust verzette zich in de koloniale tijd tegen de Spaanse kolonisten, maar werkte daarentegen samen met de Engelse handelslieden en kolonisten in het Caribisch gebied (Bourgois 1986:5). In de negentiende en twintigste eeuw brachten kreeftenvangers, bananenbedrijven en goudmijnen, opgericht door Amerikanen, werkgelegenheid naar de

---

<sup>7</sup> RAAN - Región Autónoma del Atlántico Norte (Noordelijke autonome regio van de Atlantische kustgebieden)

<sup>8</sup> Informe de Desarrollo Humano 2005 Las regiones autonomas de la costa caribe. ¿is Nicaragua assuming it's diversity? UNDP. Ieder jaar geeft het UNDP een Human Development Report uit met daarin onder andere de cijfers met betrekking tot de armoede van elk land.

<sup>9</sup> Deze vorm van *identity politics* is onderdeel van een beweging die terug is te zien in het activisme van vele inheemse minderheden in Latijns Amerika in de jaren tachtig (Pineda 2001:144-145). Aan dit debat wordt verder geen aandacht besteed omdat dit niet de hoofdfocus van onze thesis is.

RAAN regio. Ze betaalden goed en zorgden ervoor dat veel goederen beschikbaar werden, daarom werd deze komst positief gezien in de ogen van de Miskitu's (Dennis 2000:200).

Naast de economische invloeden, is een ander belangrijke Angelsaksische-invloed in dit gebied, de komst van de Moravische kerk (Dennis 2000:201). In de negentiende eeuw kwamen veel Moravische missionarissen uit de Verenigde Staten die de Miskitu taal leerden en deze taal voor het eerst opschreven, wat zich uitte in het opnemen van veel Engelse woorden in de taal. Deze affiniteit van de Miskitu's met de Engelstaligen op politiek, economisch, religieus en taalkundig gebied uitte zich nog duidelijker in aversie tegen de Spaanstaligen tijdens de Sandinistische oorlog, waarmee de houding van de Miskitu's in het conflict kan worden verklaard (Dennis 2001:200).

In het begin van de jaren '80 kwam Nicaragua, net als veel andere Latijns Amerikaanse landen, in de schijnwerpers van de internationale politiek te staan vanwege de oploeiende Sandinistische revolutie en het inheems activisme in deze periode (Pineda 2001). In 1979 kwamen de Sandinistische revolutionairen (FSLN) aan de macht na de beëindiging van de dictatuur van de Somoza familie.<sup>10</sup> De Sandinistische revolutionairen bepleiten te strijden voor democratie en sociale integratie op nationaal niveau, dus ook in het gebied aan de Oostkust. In de uitvoering werd echter de etnische diversiteit van de *costeños* genegeerd (Brunneger 2007:1).<sup>11</sup> Een belangrijk streven van de Sandinisten was de invoering van Spaanstalig onderwijs aan de Oostkust. Dit werd door de *costeños* gezien als een poging om een 'homogene, moderne cultuur' in de Atlantische regio te implementeren. Deze campagne leidde tot veel weerstand waarbij de *costeños*, in het bijzonder veel Miskitu's, zich mobiliseerden om te vechten voor hun culturele eigenheid en taal (Brunneger 2007:1-2). Deze collectieve mobilisatie leidde tot *empowerment* waarbij veel Miskitu's bewust werden van hun eigen culturele waarden, waarvan ze het waard vonden om voor te vechten (Brunneger 2007:2, Dennis 2000:201). Na de mobilisatie in de oorlog is de Miskitu taal veranderd van een dialect dat slechts in afgelegen gebieden werd gesproken, naar de eerste taal van het grootste gedeelte van de bevolking in Puerto Cabezas en RAAN (Bourgois 1986:7). Zo is het ook de eerste taal van onze lokale informanten.

---

<sup>10</sup> FSLN: Frente Sandinista de Liberación Nacional

<sup>11</sup> *Costeños* is een verzamelnaam voor de bewoners van verschillende etnische groeperingen in de autonome kustgebieden in Nicaragua: naast Miskitu bestaande uit Rama, Sumo (Mayagna), Engelssprekende Creolen en Garifuna's (Brunneger 2007, Pineda 2001)

## 2.2 Autonomo gebied

Eind jaren '80 kwam een einde aan de oorlog door een overeenkomst tussen de Sandinisten en de *costeños* over de vorming van autonome gebieden aan de oostkust van Nicaragua, RAAN en RAAS (Dennis 2001:202).<sup>12</sup> De erkenning van en mogelijkheid tot het behouden van hun eigen cultuur met de vorming van een autonoom gebied, was zowel voor de Miskitu's als voor andere inheemse groepen een lang gekoesterde wens waar hard voor gevochten was (Brunnegger 2007). De autonomie van het RAAN gebied uit zich op verschillende dimensies, namelijk politieke, culturele en economische dimensies (Brunnegger 2007:5). In 'the Nicaraguan Constitution and Autonomy Law of 1987' werden de rechten van de inheemse bevolking op politiek niveau vastgelegd op het gebied van landrechten, het behouden van hun traditionele vorm van sociale organisatie, gebruiken en taal (Jamieson 1999:29). Deze sociale organisatie is bijvoorbeeld te zien in de samenstelling van dorpen, maar ook van wijken in Puerto Cabezas, waar een *juez* de leiding heeft. Hier zal in het hoofdstuk over het bouwproject verder op in worden gegaan. De decentralisatie van de overheid aan de Atlantische kust zou de inwoners van dit gebied *empoweren*, zo werd gehoopt (Jamieson 1999:29). De uitvoering bleek in de realiteit echter teleurstellend op verschillende vlakken (Dennis 2000:209).

Bij de realisatie van de culturele dimensie in het autonome gebied was tweetalig onderwijs al een speerpunt in het RAAN gebied sinds de Sandinistische oorlog voor de etnische minderheden om erkenning te krijgen (Brunnegger 2007:5). In het RAAN gebied bestaat sinds 2000 het SEAR project dat zich richt op de uitvoering van tweetalig (basis)onderwijs (Lammens 2012).<sup>13</sup> Ook wordt geïnvesteerd in meertalig hoger onderwijs in de regio. Het belang van meertaligheid heeft de uitvoering van beide projecten van Stichting Samenscholen in deze specifieke context beïnvloedt. Hier wordt in de volgende hoofdstukken op ingegaan.

Op economisch vlak blijken enerzijds de geografische isolatie en gebrekkige infrastructuur tussen het Oosten en het Westen, en anderzijds het feit dat naast de autonome regering van het gebied de politieke en economische macht van het land aan de Westkust gevestigd is, een sociale en economische achterstand in het Oosten van Nicaragua te creëren. Aan de Oostkust van Nicaragua, is de grootste werkloosheid van het land en is een groot gebrek aan drinkwater, sanitair en elektriciteit (Brunnegger 2007:5-6). In Puerto Cabezas is deze werkloosheid hoog omdat dit deel van de bevolking meestal geen toegang tot de visserij of landbouwsector heeft, waardoor ze afhankelijk zijn van de economie in de stad of projecten van buitenaf (Brunnegger 2007:6; Jamieson 1999:28). Deze situatie gold ook voor onze

---

<sup>12</sup> RAAS - Región Autónoma del Atlántico Sur (Zuidelijke autonome regio van de Atlantische kustgebieden)

<sup>13</sup> 'Sistema Educativo de las Regiones Autónomas', een onderwijssysteem voor de autonome regio's.



informanten op de bouwplaats. Zoals later zal worden uitgelegd is El Caminante, de wijk waarin werd gebouwd, namelijk één van de armere wijken van Puerto Cabezas waar mensen vanuit dorpen naartoe zijn gemigreerd, terwijl ze hier (nog) geen economische zekerheid hebben opgebouwd.

### **2.3 Orkaangebied en ‘hulpafhankelijkheid’**

Naast deze achtergestelde economische politieke situatie heeft het Oosten van Nicaragua te maken met een heftig regenseizoen, waar jaarlijks grote kans op orkanen bestaat, met als laatste verwoestende orkaan Felix in 2007.<sup>14</sup> Deze orkaan heeft veel gebouwen verwoest in het RAAN gebied, waaronder meerdere scholen. Vanwege de gebrekkige infrastructuur tussen het Westen en Oosten en andere hierboven genoemde factoren verloopt wederopbouw moeizaam. Vanwege deze tegenslagen en de armoede in Nicaragua heeft het land vaak te maken met ontwikkelingsorganisaties, voornamelijk op het gebied van gezondheidszorg en natuurbescherming, maar ook voor wederopbouw (Jamieson 1999; Nygren 1999). Stichting Samenscholen is één van de organisaties die naar Nicaragua is gekomen om de lokale bevolking te helpen om weer op te bouwen. De stichting is in 2007, na de komst van orkaan Felix, haar eerste project begonnen in Puerto Cabezas.

Veel ontwikkelingsprojecten in deze regio zijn eerder gefaald vanwege verschillende redenen. Dit kan worden uitgelegd vanwege de spanning tussen lokale kennis en westerse kennis, waar al eerder op in is gegaan (Jamieson 1999:30 Nygren 1999). Door het participatief karakter van Stichting Samenscholen probeert de stichting deze problematiek te overbruggen. In het komende hoofdstuk wordt uitgebreid op de doelstelling van Stichting Samenscholen en de uitvoering hiervan ingegaan.

---

<sup>14</sup> Krijger, de Kristel: Businessplan Stichting Samen Scholen 2010:14

### **3. Stichting Samenscholen: Bouw- en educatieproject**

In 2013 ging Stichting Samenscholen voor de vierde keer op rij naar het RAAN gebied in Nicaragua om daar een orkaanbestendige school te bouwen. Deze vierde school werd, net als het eerste en het derde project in Puerto Cabezas. Het tweede project heeft plaatsgevonden in El Naranjal, een dorpje gevestigd in de jungle van Nicaragua. Sinds dit projectjaar had Stichting Samenscholen naast het jaarlijkse bouwproject ook een educatieproject opgericht. Beide projecten waren vormgegeven door doelstellingen en randvoorwaarden die de stichting heeft opgesteld binnen het kader van duurzame en participatieve ontwikkelingssamenwerking. De directie van Stichting Samenscholen wordt vertegenwoordigd door Kristel de Krijger, tevens oprichtster. Naast het bestuur van de stichting dat in Nederland is gevestigd, was dit jaar een groep van tien Nederlandse vrijwilligers, samen met vier coördinatoren (projectcoördinator, vrijwilligerscoördinator, bouwcoördinator en educatiecoördinator) voor vier maanden naar Nicaragua vertrokken. Hieronder zal besproken welke doelstellingen de stichting heeft opgesteld en hoe deze in beide projecten tot stand kwamen.

#### **3.1 Algemene doelstellingen Stichting Samenscholen.**

Er zijn veel overeenkomsten tussen de doelstellingen van Stichting Samenscholen binnen het bouw- en educatieproject. Centraal bij beide projecten stond kennisoverdracht. Het verbeteren van onderwijs, dus het vergroten van mogelijkheden tot kennisoverdracht, lag ten grondslag aan beide projecten.<sup>15</sup> In het educatieproject werd gestreefd naar kennisoverdracht aan lokale docenten, terwijl het bouwproject voor lokale vrijwilligers gezien kon worden als een “praktijkopleiding”, waarbij zij kennis opdeden over de gebruikte methoden, zodat zij zelf de mogelijkheid zouden krijgen om de school te repareren, hun huis orkaanbestendiger te maken en daarnaast grotere kans zouden maken op een baan (in de bouwsector).<sup>16</sup>

Het idee van duurzame en participatieve ontwikkelingssamenwerking komt duidelijk naar voren in de doelstellingen. Stichting Samenscholen valt hierdoor onder een grote groep nieuwe ontwikkelingssamenwerkingen die belangstelling hebben voor het bieden van duurzame hulp (Mohan & Stokke 2000). Voor het bouwproject heeft Stichting Samenscholen de volgende doelstelling: “[h]et creëren van duurzame onderwijsmogelijkheden aan de Oostkust van Nicaragua, door de bouw van [orkaanbestendige] scholen en het faciliteren van

---

<sup>15</sup> Krijger, de Kristel: Businessplan Stichting Samen Scholen 2010:19.

<sup>16</sup> Krijger, de Kristel: Businessplan Stichting Samen Scholen 2010:19.

lesmateriaal”.<sup>17</sup> Daarnaast heeft de stichting sinds dit jaar een nieuwe doelstelling gecreëerd dat opgesteld is voor het educatieproject, namelijk “[h]et participatief formuleren van een duurzame modelmethode ten aanzien van het inhoudelijke en praktische basisschoolonderwijs. Hierbij wordt gestreefd naar de optimale ontwikkeling van basisschoolkinderen opdat zij met een geschikte voorbereiding in het maatschappelijke leven kunnen functioneren”.<sup>18</sup> De stichting wilde dit verwezenlijken door samen te werken met de lokale inwoners en het overdragen van bouw- en onderwijskennis om de capaciteiten van de lokale inwoners op te bouwen.

### **3.2 Uitvoering doelstellingen**

Uit praktijkervaring is gebleken dat de doelstellingen van de stichting op verschillende, soms op tegenstrijdige manieren werden uitgevoerd. Tussen verschillende Nederlandse vrijwilligers en coördinatoren bleken ideeën over de doelstellingen en de uitvoering hiervan te verschillen, waardoor verwarring ontstond over de doelstellingen van de Stichting zoals deze in het businessplan van Stichting Samenscholen zijn geformuleerd. In dit hoofdstuk wordt uitgebreider ingegaan op de uitvoeringen van de doelstellingen binnen het educatieproject omdat daar meer één-op-één contact plaatsvond. Zowel binnen het educatieteam, dat kleiner was dan het bouwteam en waarbinnen één hoofdverantwoordelijke was van de kennisoverdracht, als tussen het Nederlandse team en de lokale participanten omdat vergaderingen in kleine settings plaatsvonden. In het bouwteam waren meerdere vrijwilligers verantwoordelijk voor de kennisoverdracht en deze vond plaats in een grotere groepssetting.

#### **3.2.1 Uitvoering binnen het educatieproject**

Het idee van kennis en kennisoverdracht dat door Stichting Samenscholen voor het educatieproject is opgesteld, was in eerste instantie geformuleerd door Kristel, de directrice van Stichting Samenscholen, in samenwerking met Charlot, de coördinator van het educatieproject, aan de hand van een Antropologisch onderzoek dat in opdracht van Stichting Samenscholen vorig jaar verricht is in Puerto Cabezas.<sup>19</sup> Uit gesprekken met het educatieteam, bestaande uit Charlot, antropologe, Marchien, afgestudeerde pedagoge, Rose, docent Geschiedenis en Aardrijkskunde en Jitske, afgestudeerde industrieel ontwerper, kwam naar voren dat in dit onderzoek de lokale docenten en lokale autoriteiten graag hulp willen bij het verbeteren van

---

<sup>17</sup> Krijger, de Kristel: Businessplan Stichting Samen Scholen 2010:13.

<sup>18</sup> Krijger, de Kristel: Educatie Pilot Project 2012 2012:4

<sup>19</sup> Lammens, L. (2012) ‘La escuela es el futuro’ Een onderzoek naar de kwaliteit van basisonderwijs in een autonoom gebied.

het onderwijs. Het educatieteam had dit opgevat als inhoudelijke onderwijsverbeteringen. Echter, door het lezen van het onderzoek en uit een gesprek met Kristel bleek dat de docenten voornamelijk lesmateriaal wilden ontvangen. Het educatieproject was volgens Kristel in eerste instantie ook opgericht om de docenten hierin deels te voorzien, door hen te leren hoe zij zelf materiaal kunnen creëren door gebruik van de omgeving te maken. Dit was ook de originele doelstelling van de stichting voor het educatieproject. Het is echter nooit de bedoeling van de stichting geweest slechts materiaal te leveren, omdat dit niet bij het idee van de stichting past volgens Kristel.

De doelstellingen zijn echter naar verloop van tijd veranderd door de wensen van de Nederlandse vrijwilligers binnen het educatieproject, die graag inhoudelijke onderwijsverbeteringen wilden aanbrengen. Deze doelstellingen zijn centraal komen te staan in het educatieproject, naast de randwoorden die zijn opgesteld om het project volgens de ideeën van de stichting te laten verlopen. Daarbij was de verwachting dat dat elke vrijwilliger zou werken volgens de doelstellingen en randvoorwaarden van de stichting. De veranderingen van de doelstellingen kan geleid hebben tot onbehelpzame hulp, doordat de stichting de wil oplegde van de lokale bevolking (Ellerman, 2004). De hulp van het educatieproject was goed bedoeld, maar hierdoor werd de wil van de lokale bevolking vervangen door de wil van Stichting Samenscholen (Ellerman, 2004). In het volgende hoofdstuk over het educatieproject zal hier uitgebreider op in gegaan worden.

Uit interviews met het educatieteam is naar voren gekomen dat Charlot de enige persoon was die de doelstellingen en randvoorwaarden van de stichting kende. De andere teamleden gaven aan dat zij deze wel eens gelezen hadden, maar konden het niet omschrijven. Desondanks wisten zij wel ongeveer met welke doelstellingen en onder welke randvoorwaarden zij gevraagd zijn te werken. Uit participerende observaties is opgevallen dat deze kennis van de stichting wel aanwezig was doordat Charlot, in haar coördinerende rol, ervoor gezorgd heeft dat het team de rode draad van de doelstellingen en randvoorwaarden van de stichting volgde. Wanneer ideeën naar voren kwamen die niet goed bij de doelstellingen en randvoorwaarden van de stichting pasten, werden deze ook over het algemeen niet doorgevoerd. Dit heeft toe geleid dat aantal leden van het educatieteam af en toe moeite mee hadden dat zij niet al hun ideeën konden uitvoeren. Zo wilde Marchien, afgestudeerde pedagoog, aan het begin van het project graag het creatief werken aan de docenten leren. Volgens haar bezitten de lokale docenten al weinig en

kunnen de docenten dit goed gebruiken om leuke, goede lessen te geven. Marchien heeft daarbij aangegeven dat zij graag tegen de docenten zou willen zeggen: “jullie gaan het zo en zo doen”.<sup>20</sup>

Rose, docent Geschiedenis en Aardrijkskunde, vond het lastig dat ze niet al haar onderwijskennis in Nicaragua kon inzetten.<sup>21</sup> Ze was zich ervan bewust dat het niet mogelijk was al haar kennis over te dragen vanwege haar gebrek aan Spaans en dat de docenten een andere leefwereld hebben, waar de Nederlandse onderwijsmethoden niet altijd tussen passen. Zij begrepen echter naarmate het project vorderde wel waarom bepaalde stappen wel of niet ondernomen konden worden. Marchien vertelde na de training: “Ik had in mijn hoofd een heel duidelijk beeld. Ik ga met ze knutselen [...], maar dat is natuurlijk helemaal niet duurzaam, daar moeten ze zelf achter komen dan leren ze het beter”.<sup>22</sup> Het enige teamlid dat uiteindelijk de originele doelstelling heeft vervuld is Jitske. Zij wilde aan de lokale docenten laten zien hoe zij creatief om kunnen gaan met wat zij in de omgeving hebben om daar materialen van te maken.<sup>23</sup> Vanwege haar specifieke rol in het educatieproject kon zij gericht aan het werk gaan om haar kennis aan de docenten over te dragen.

Marchien, Rose en Jitske hadden in het begin van het project een duidelijk beeld welke kennis zij wilden overdragen aan de lokale docenten. Charlot had een ander idee over kennisoverdracht.<sup>24</sup> Zij wilde de lokale docenten juist leren hoe zij kennis die ze al hadden konden inzetten en gebruiken. Volgens haar was deze kennis wel aanwezig, maar moest het naar voren gebracht worden. Zij gaf daarbij aan dat de lokale docenten geleerd hebben te memoriseren en nooit geleerd hebben hoe zij bepaalde kennis in de praktijk kunnen brengen.<sup>25</sup> Haar idee komt overeen met het idee dat *tacit* kennis omgezet kan worden in expliciete kennis. Dit gebeurt wanneer iemand zich bewust wordt van de kennis die men wel of niet heeft (McFarlane, 2006). De betekenis die aan deze kennis wordt gegeven ligt vaak in het *tacit* aspect van een cultuur, waardoor de betekenisgeving bij zowel de zender als ontvanger een belangrijke rol speelt. Succesvolle interculturele communicatie bij de kennisoverdracht tussen het

---

<sup>20</sup> Interview Marchien: 12 februari 2013, Puerto Cabezas

<sup>21</sup> Interview Rose: 27 februari 2013, Puerto Cabezas

<sup>22</sup> Interview Marchien: 16 april 2013, Puerto Cabezas

<sup>23</sup> Interview Jitske: 12 februari 2013, Puerto Cabezas

<sup>24</sup> Interview Charlot: 27 februari 2013, Puerto Cabezas

<sup>25</sup> Alle docenten in Puerto Cabezas volgen eerst een docentenopleiding bij Escuela Normal. Tijdens deze opleiding, gebleken uit eigen observatie, gesprekken met José en door aanwezige kennis van de Stichting over deze school, is er geen sprake van een praktisch element, zoals stages of praktische oefeningen in de les. Na deze opleiding vindt er tijdens het docent-zijn maandelijks trainingen plaats, TEPCES genaamd. Uit participerende observaties en gesprekken met docenten is gebleken dat ook gedurende deze trainingen geen sprake is van een praktisch element.

educatieteam en de lokale docenten was hierdoor afhankelijk van beide partijen (Powell 2010:520).

Met deze vorm wilde Charlot niet zozeer alleen nieuwe kennis overdragen, maar de docenten *empoweren* door hen te leren hoe zij hun *tacit* kennis expliciet kunnen maken. Hierdoor wordt de zelfredzaamheid van de docenten vergroot, waardoor ook hun eigen mogelijkheden vergroot worden (Fukuda-Parr et al. 2012:128). Op deze wijze is er ook sprake van duurzame ontwikkeling, zoals de stichting dit wenste in beide projecten. Om de docenten bewust te maken van hun *tacit* kennis maakte het educatieteam gebruik van Nederlandse kennis in combinatie met lokale kennis om het proces participatief te laten verlopen. De lokale kennis verkregen zij door samenwerking met de lokale autoriteiten en (sub-)directeuren. Hier zal in het volgende hoofdstuk meer over uitgeweid worden. Deze vorm van hulp valt samen met het idee van Devereux (2008) dat vrijwilligersorganisaties capaciteiten aanreiken door rechtstreekse verstrekking van vaardigheden via onderwijshulp en hiermee de capaciteiten van de lokale bevolking willen versterken.

Uit observaties bleek dat een aantal leden van het educatieteam het af en toe lastig vonden dat zij samen werkten met de lokale autoriteiten, omdat het educatieteam op deze wijze de kennisoverdracht met de lokale autoriteiten moesten delen op training en daardoor zelf minder kennis konden overdragen op de training. Door deze samenwerking werd in dit project onderscheid gemaakt tussen kennisuitwisseling en kennisoverdracht. In het volgende hoofdstuk zal hier dieper op ingegaan worden, nadat is in gegaan op de uitvoering van de doelstellingen binnen het bouwproject.

### **3.2.2 Uitvoering in het bouwproject**

De doelstelling van Stichting Samenscholen binnen het bouwproject was het bouwen van een orkaanbestendige school en daarbij het overbrengen van bouwkennis over orkaanbestendigheid. De bouwmethoden die in het project werden gebruikt, zijn tot stand gekomen door vooronderzoek dat vorig jaar uitgevoerd is door Daan, nu bouwcoördinator. Deze bouwmethoden waren gebaseerd op lokale bouwmethoden. Echter is de bouwkennis die de lokale participanten hebben, afkomstig uit het Westen van het land, waar in tegenstelling tot in het Oosten, geen orkanen zijn dus men weinig tot geen kennis over orkaanbestendig bouwen heeft.<sup>26</sup> Daarom werd de lokale kennis aangevuld vanuit Nederlandse kennis over orkaanbestendigheid, legde Daan mij uit in een interview.<sup>27</sup> Bij keuzes in het (orkaanbestendig)

---

<sup>26</sup> Interview Marloes: 12 februari 2013, Puerto Cabezas

<sup>27</sup> Interview Daan: 12 maart 2013, Puerto Cabezas

ontwerp stond voor en tijdens het project de afweging vaak centraal of mensen de aspecten zelf konden repareren of het ook zelf konden toepassen. “Het liefst worden er lokale bouwmethoden gebruikt, die zijn aangevuld of verbeterd” aldus Daan.<sup>28</sup> Hierbij werd gehoopt dat de kennis bruikbaar zou zijn bij het bouwen van een eigen huis of in een toekomstige baan. Dit zijn beginselen van participatieve ontwikkelingssamenwerking waarbij enerzijds aandacht wordt besteed aan lokale kennis en anderzijds westerse kennis wordt overgedragen, zodat de lokale bevolking kennis krijgt die ze kunnen toepassen om hun leven te verbeteren (Briggs 2005; Briggs & Sharp 2006).

Uiteindelijk bleken de bouwmethoden die werden gebruikt echter ver van de bekende lokale bouwmethoden af te staan. Door de lokale *oficiales*, vrijwilligers en bezoekers op de bouw werd echter wel aangegeven dat de bouwmethoden die de stichting gebruikt beter zijn dan lokale bouwmethodes. Enerzijds omdat de Nederlandse technieken beter zijn volgens hen, bijvoorbeeld bij het bouwen van het dak, en anderzijds omdat bij dit project, in tegenstelling tot de meeste lokale bouwprojecten, geld en tijd tot de beschikking waren waardoor technieken beter uitgevoerd konden worden. Daarentegen bleken lokale bouwvakkers deze bouwmethoden vaak niet te herkennen, waardoor de kennis die de lokale vrijwilligers opdeden minder direct toepasbaar zal zijn op andere bouwplaatsen. Hier wordt in het hoofdstuk over het bouwproject verder op ingegaan.

Ook de Nederlandse vrijwilligers uit het bouwteam die verantwoordelijk waren voor de kennisoverdracht, bleken niet op de hoogte te zijn van de lokale bouwmethoden. Het bouwteam bestond uit Daan, bouwcoördinator en uitvoerder, masterstudent uitvoeringstechniek; Marloes, vrijwilligers coördinator met een technische achtergrond, dagelijks aanwezig op de bouw; Taco en Johan, studenten bouwkunde en werktuigbouwkunde; Daarnaast vertegenwoordigden Andre, Miyushi en Eefje, alle drie afgestudeerd architect, binnen het bouwteam het kennisteam. Zij waren verantwoordelijk voor het bedenken, uitvoeren en evalueren van de kennisoverdracht. Verder werd de stichting op de bouwplaats ook vertegenwoordigd door vier lokale bouwvakkers, *oficiales*, betaalde krachten die net als de Nederlandse vrijwilligers dagelijks leiding gaven aan een groep lokale vrijwilligers, *ayudantes*.

Uit vergaderingen, interviews en informele gesprekken met de Nederlandse vrijwilligers en de coördinatoren van het bouwteam is naar voren gekomen dat zij op de bouwplaats verschillende soorten kennis wilden overdragen. Kristel, de directrice, heeft de doelstellingen van de stichting uitgedacht, echter bleek uit informele gesprekken en vergaderingen dat naast

---

<sup>28</sup> Interview Daan: 12 maart 2013, Puerto Cabezas

de coördinatoren, veel vrijwilligers hier niet precies van op de hoogte waren. Dit was namelijk niet besproken in de voorbereiding op het project en bijvoorbeeld ook niet terug te vinden op de site, zo werd door een paar vrijwilligers beargumenteerd.<sup>29</sup> De Nederlandse vrijwilligers hechtten waarde aan het (op persoonlijk niveau) overbrengen van sociale of culturele kennis, waarbij bijvoorbeeld gendergelijkheid en gelijkheid tussen blanken en niet-blanken belangrijk werd gevonden. Deze sociale aspecten van vrijwilligerswerk zijn juist een manier waarop bestuurlijke en onpersoonlijke aspecten van ontwikkelingssamenwerking menselijker worden gemaakt (Lewis 2006). Maar ‘van bovenaf’ worden deze aspecten niet door de directrice onderscheiden als kennis die de stichting wil overdragen, maar als randvoorwaarden van kennisoverdracht. De werkwijze van de stichting, waarbij gelijkheid centraal staat, is als randvoorwaarde ontstaan door de ervaring in andere projecten van vorige jaren, zo legde ze in mailcorrespondentie uit.<sup>30</sup>

Bij de werkwijze van de stichting stond ten eerste centraal dat de inzet vanuit lokale participanten moet komen. Met het overdragen van kennis en het gebruiken van afbeeldingen, wordt gestreefd naar het betrekken van lokale vrijwilligers bij het proces. “Ze betrekken bij het proces zodat je uiteindelijk je handen ervan af kan trekken, is uiteindelijk wat het doel is” geeft Marloes in een vergadering aan.<sup>31</sup> Dit centraal stellen van de betrokkenheid van de lokale bevolking en lokale kennis is een belangrijk kenmerk van participatieve ontwikkelingssamenwerking (Mohan & Stokke 2000). Want “je moet nooit iets voor niks geven, dat werkt niet” legt Kristel uit in het gesprek aan het einde van het project, waarbij ze verwijst naar het beleidsplan van de Stichting: “wanneer je iets weggeeft, wordt het letterlijk waardeloos”.<sup>32</sup> Ten tweede stond bij deze manier van werken gelijkheid centraal, legde Marloes, vrijwilligerscoördinator, mij uit aan het begin van het project. Deze gelijkheid gold zowel gendergelijkheid (die soms tegenstrijdig was met de manier waarop lokale kennis ingebed bleek te zijn in genderstructuren) als gelijkheid tussen *ayudante* en *oficiale* en daarnaast de gelijkheid tussen blanken en niet-blanken.<sup>33</sup> Hier zal in het hoofdstuk over het bouwproject uitgebreider op in worden gegaan.

Dat de kennisoverdracht een belangrijk streven van de stichting was, kwam terug in veel vergaderingen van het bouwteam. Zowel door het kennisteam, Daan en Taco en Johan, werd

---

<sup>29</sup> Interview Andre: 11 februari 2013, Puerto Cabezas

<sup>30</sup> Op 3 april stuurt Salina aan Kristel haar bevindingen over de kennisoverdracht, dit schrijft zij als reactie hierop.

<sup>31</sup> Vergadering bouwteam: 4 maart 2013, Puerto Cabezas

<sup>32</sup> Beleidsplan, De Krijger 2012:27

<sup>33</sup> Interview Marloes: 12 februari 2013, Puerto Cabezas



veel aandacht besteed aan het optimaliseren van de kennisoverdracht. Er is veel tijd en energie door de Nederlandse vrijwilligers gestoken in zowel het bedenken, uitvoeren en evalueren van de kennisoverdracht gedurende het project. Opvallend is dat bij het uitdenken van de overdracht door het kennisteam over het algemeen geen onderscheid werd gemaakt tussen mensen die wel en geen bouwkennis hebben, terwijl de doelgroep uiteenlopend bleek te zijn.

In de komende hoofdstukken zal uitgebreid ingegaan worden op de uitvoering van de kennisoverdracht en de plaatsing hiervan in de specifieke culturele context van de lokale deelnemers aan het project. Eerst wordt ingegaan op de uitvoering van het educatieproject, in het daaropvolgende hoofdstuk wordt uitgebreid ingegaan op de uitvoering binnen het bouwproject.

## 4. Het educatieproject

In dit hoofdstuk wordt besproken hoe het educatieteam te werk is gegaan om een tweedaagse training voor docenten op te zetten. Daarnaast wordt besproken hoe de lokale docenten, (sub-)directeuren en lokale autoriteiten betekenis hebben gegeven aan het educatieproject en hoe hierbij de interculturele communicatie is verlopen.

Het educatieteam was naar Nicaragua gegaan om de docenten van drie scholen te trainen. Twee scholen in Puerto Cabezas en één school in El Naranjal, een dorp gevestigd in de jungle in het noorden van Nicaragua.<sup>34</sup> De school in El Naranjal en één school in Puerto Cabezas, Nueva Jerusalén II, zijn tijdens eerdere projecten van Stichting Samenscholen gebouwd. De derde school, El Caminante, werd tijdens dit project gebouwd. Dit betekende dat de Nederlandse vrijwilligers van het bouwproject elke dag aanwezig waren in de wijk El Caminante om de nieuwe school te bouwen. Gedurende het project is gebleken dat de relatie tussen het educatieteam en de docenten van El Caminante beter was dan de relatie tussen het educatieteam en de docenten van Nueva Jerusalén II. In dit hoofdstuk wordt hier verder op ingegaan. Eerst zal besproken worden hoe de kennisuitwisseling en kennisoverdracht is verlopen.

### 4.1 Kennisuitwisseling en hiërarchie

In aanloop naar de kennisoverdracht, die plaatsvond in de vorm van een training voor de lokale docenten uitgevoerd door het educatieteam, is er sprake geweest van kennisuitwisseling. Kennisuitwisseling in het educatieproject is ontstaan doordat Stichting Samenscholen streeft naar een participatieve samenwerking. Het idee is dat samenwerking met de lokale docenten leidt tot een training die goed is afgestemd op de realiteit die de docenten in Puerto Cabezas kennen met betrekking tot het onderwijs. Het educatieteam heeft daarnaast ook samengewerkt met de lokale autoriteiten en (sub-)directeuren van beide scholen, omdat dit volgens Stichting Samenscholen leidt tot duurzame ontwikkeling.<sup>35</sup> De duurzame ontwikkeling kan volgens de stichting ontstaan wanneer de lokale autoriteiten bij het gehele proces betrokken zijn, omdat zij nodig zijn om de training te bewerkstelligen en de training een toekomst kunnen geven.

---

<sup>34</sup> De school in El Naranjal is geen onderdeel van dit onderzoek, omdat de training buiten de onderzoeksperiode viel én omdat dit onderzoek zich alleen richt op Puerto Cabezas.

<sup>35</sup> Krijger, de Kristel: Educatie Pilot Project 2012, 2012

Lokale autoriteiten zijn MINED en Gobierno Regional. MINED is het ministerie van onderwijs. Gobierno Regional is de regionale regering.

Om te begrijpen waarom de lokale autoriteiten belangrijk zijn in dit proces heeft Sergio, sub-directeur van Regionaal Secretariaat van onderwijs bij Gobierno Regional, mij in een interview uitgelegd hoe nieuwe onderwijsmethodes in het onderwijs terecht komen.<sup>36</sup> Hij legde uit dat verschillende onderwijsmethodes bestaan die de scholen in Puerto Cabezas toepassen. Deze onderwijsmethodes worden in eerste instantie goedgekeurd door MINED en Gobierno Regional. Via maandelijkse trainingen (TEPCES) uitgevoerd door MINED worden lesmethoden geëvalueerd en krijgen docenten meer training in het lesgeven, die zij uiteindelijk zelf kunnen toepassen in hun eigen lessen. In een vergadering met het educatieteam gaf Sergio al eerder aan dat het belangrijk is om MINED te betrekken bij de training, mocht het zover komen dat zij de kennis aan de docenten gaan overdragen tijdens TEPCES. Vervolgens is het aan de directeurs van de scholen om te bepalen welke methodes de docenten kunnen gebruiken. Elke dag moeten de docenten voor de les een lesplan tonen aan de (sub-)directeur en deze moet door hem goedgekeurd worden. De lokale autoriteiten en (sub-)directeurs spelen dus een belangrijke rol, omdat zij bepalen wat in de les gebeurt. De individuele toegang van docenten tot kennis en de mogelijkheden om kennis te gebruiken worden dus bepaald door de lokale machtsverhoudingen (Briggs 2005:106-107). Doordat het educatieteam bekend was met de lokale kennis en processen hebben zij gezorgd voor een participatieve ontwikkelingssamenwerking met de lokale autoriteiten en (sub-)directeurs, waardoor een grotere kans is ontstaan op duurzame hulp (Warren et al., 1995).

Tijdens de kennisuitwisseling heeft Charlot, coördinator van het educatieteam, de leidende rol genomen en zorgde zij dat het educatieteam de doelstellingen en randvoorwaarden van Stichting Samenscholen volgde. Deze leidende rol is aan verschillende factoren toe te wijzen en heeft invloed gehad op het proces van kennisuitwisseling en kennisoverdracht. Ten eerste was Charlot langer betrokken bij de stichting en heeft zij samen met Kristel, directrice van Stichting Samenscholen, het educatieproject opgezet. Hierdoor kan haar toewijding aan het project groter zijn geweest dan de overige leden. De antropologische achtergrond van Charlot en Kristel kan ook verklaren waarom zij het belang van participatief samenwerken en duurzame ontwikkeling hoog in het vaandel hebben. Een andere belangrijke reden waarom Charlot de leidende rol had en voornamelijk de gesprekken met de lokale autoriteiten voerde, was haar beheersing van de Spaanse taal. Zij was de enige van het educatieteam die vloeiend Spaans kon spreken, waardoor gesprekken met de lokale autoriteiten door Charlot uitgevoerd werden.

---

<sup>36</sup> Interview Sergio: 5 april 2013, Puerto Cabezas

Doordat Charlot de gesprekken leidde en het project coördineerde, heeft zij de meeste invloed kunnen uitoefenen op de wijze waarop de kennisuitwisseling en kennisoverdracht plaatsvond. Hoewel zij beslissingen vaak in overleg met het educatieteam heeft genomen, bepaalde zij uiteindelijk in samenspraak met de lokale autoriteiten en José, docent op Escuela Normal, op welke wijze gesprekken werden gevoerd, welke inhoud besproken werd en met welke personen dit plaatsvond. José werd door Charlot betrokken bij het project, omdat hij de inzichten van het educatieteam én van de lokale betrokkenen begreep, omdat hij al jaren betrokken is bij Stichting Samenscholen. Hij hielp bij het zoeken naar een goede middenweg tijdens het opzetten van de training. Omdat Charlot overtuigend de doelstellingen en randvoorwaarden van de stichting vertegenwoordigde, kan geconcludeerd worden dat de wijze waarop het project is uitgevoerd binnen de richtlijnen van Stichting Samenscholen is gevallen. Zoals hierboven is besproken vertegenwoordigde de andere teamleden minder overtuigend de doelstellingen en randvoorwaarden, maar pasten zich wel hieraan aan. Doordat zij als team hebben samengewerkt heeft ieder lid wel invloed kunnen uitoefenen op de inhoud van de training.

Tijdens de kennisuitwisseling kwam een opvallend aspect naar voren, omdat het niet volgens de doelstellingen van de stichting was verlopen. Het educatieteam had slechts enkele keren met de docenten gesproken, terwijl de docenten uiteindelijk de training hebben ontvangen. Deze gesprekken vonden voornamelijk aan het begin van het project plaats, na een lesobservatie van het educatieteam. Door de lessen van de docenten te observeren wilde het educatieteam zien waar verbeterpunten in het onderwijs aangebracht konden worden. Het educatieteam had echter wel met de lokale autoriteiten en (sub-)directeuren tot aan de training meerdere keren gesproken om de training vorm te geven. Deze gesprekken vonden vaak plaats in de vorm van een brainstorm of vergadering. Op deze wijze heeft het educatieteam de 'behoeften' van de lokale docenten voornamelijk onderzocht met behulp van parameters van buitenaf, oftewel de lokale autoriteiten. Hoewel de lokale autoriteiten bepalen welke onderwijsmethodes gebruikt worden, voeren de docenten het uit in de praktijk en kunnen wellicht beter bepalen waar verbeteringen nodig zijn. Door deze werkwijze is gevaar ontstaan dat alleen de meest machtige mensen (binnen de lokale bevolking) in tegenstelling tot de docenten die de hulp nodig hebben worden *empowered* (Mohan & Stokke 2000; Powell 2010:253). Hierdoor kwam Stichting Samenscholen niet al haar doelstellingen na.

Door het idee dat het educatieteam participatief moest samenwerken met de lokale autoriteiten, bereikte zij door de lokale hiërarchie niet haar doelgroep, de lokale docenten. Het educatieteam wilde de lokale docenten *empoweren* door middel van kennisoverdracht, maar

door de samenwerking met de lokale autoriteiten is dit niet goed tot stand gekomen. Docenten hadden namelijk aangegeven dat MINED en Gobierno Regional de oorzaak zijn van ontbrekende onderwijsverbeteringen. De docenten zagen echter onderwijsverbeteringen vooral in de vorm van het ontvangen van (les)materiaal van MINED en voornamelijk lesmateriaal in Miskitu. Zo vertelde Marisol, docent vijfde klas op Nueva Jerusalén II, met fronsende wenkbrauwen, dat het de schuld van MINED is dat zij geen lesmateriaal in volledig Miskitu bezitten. “Het is belachelijk dat in een lesboek voor het vak Miskitu Spaanse zinnen gebruikt worden en zij [MINED] doen daar niks aan. [...] Daarnaast wil MINED niet eens een woordenboek in Miskitu uitdelen aan de scholen”.<sup>37</sup> De docenten zagen dus onderwijsverbeteringen niet in de vorm van nieuwe lesmethodes. Hier zal verderop in het hoofdstuk dieper op in gegaan worden.

Doordat de docenten de lokale autoriteiten niet goed vertrouwen, zal de vertrouwensband tussen hen verbeterd moeten worden, willen de docenten geloven dat de lokale autoriteiten daadwerkelijk verbeteringen in het onderwijs gaan aanbrengen. Een aantal docenten had ook aangegeven dat zij graag meer betrokken wilden zijn bij het opstellen van de training. Marla, docent tweede klas op El Caminante, vertelde: “We kunnen veel van elkaar leren, kennis uitwisselen. [...] maar meer betrokkenheid is belangrijk. Ze moeten zien hoe wij werken, wat wij doen. [...] Hoe meer zij weten hoe meer wij leren”.<sup>38</sup> Wanneer de docenten meer betrokken waren geweest, had de vertrouwensband tussen de lokale autoriteiten en docenten versterkt kunnen worden, omdat de docenten konden observeren hoe de lokale autoriteiten bijdroegen aan de training en was de kans groter geweest op het bieden van behulpzame hulp door de Stichting (Ellerman, 2004:150).

#### **4.2 Theoretische en praktische kennisoverdracht**

De kennisoverdracht naar de docenten toe vond plaats in een tweedaagse training. Deze tweedaagse training werd gehouden in een grote zaal in het gebouw van Gobierno Regional. De docenten en (sub-)directeuren van El Caminante en Nueva Jerusalén II waren aanwezig. Daarnaast waren een aantal afgevaardigden van Gobierno Regional en MINED aanwezig. José, docent van Escuela Normal was de ceremoniemeester en de sub-directrice van Escuela Normal was de tweede dag aanwezig.

Aan de hand van vier theorieën heeft educatieteam training gegeven aan de lokale docenten. Deze vier theorieën waren: veilige leeromgeving, APA, evaluatie en materialen.

---

<sup>37</sup> Informeel gesprek tijdens eerste dag training Marisol: 8 april 2013, Puerto Cabezas

<sup>38</sup> Interview Marla: 3 april 2013, Puerto Cabezas

Zoals in de vorige paragraaf is beschreven, hebben de lokale autoriteiten een centrale rol gespeeld tijdens de training. Delen van de theorieën die in de training werden besproken, werden gepresenteerd door *tecnicos* van MINED.<sup>39</sup> Deze theorieën had het educatieteam in Nicaragua verkregen in de vorm van een handleiding via MINED. De theorie over APA (*Aprender, Practicar, Aplicar*) was één van de lokale theorieën.<sup>40</sup> Volgens Charlot is het raar om een training door alleen Nederlanders te geven, waar Nicaraguaanse theorieën in voor komen. De training moest volgens haar wel dicht bij de docenten blijven. Doordat het educatieteam de lokale theorieën heeft gebruikt tijdens de training, hebben zij rekening gehouden met het lokale kennissysteem. Het educatieteam heeft de lokale kennis als complementair beschouwd, als een aanvulling op hun Nederlandse kennis, waardoor een grotere kans bestond dat deze kennis op een duidelijke wijze is overgedragen aan de lokale docenten en een aanvulling kan zijn op de kennis van hen, omdat het paste binnen hun sociaal culturele context (Briggs 2005; Briggs & Sharp 2004).

Tussen de theorieën door werden *dynamics* (spelletjes voor tussen de lessen door) gegeven om deze aan de docenten te leren, maar ook om de concentratie van de docenten te behouden. Deze *dynamics* werden voornamelijk door José gegeven en werden erg gewaardeerd door de docenten. Zo werd door de zaal af en toe door docenten geroepen dat het weer tijd werd voor een *dynamica*. Met de *dynamics* wilde het educatieteam zorgen dat de training niet teveel theoretische inhoud zou krijgen. Daarnaast werden praktische oefeningen uitgevoerd om de theorie in praktijk te brengen, zoals de kennis over het maken van een lesplan. Docenten werden in groepen ingedeeld en kregen een opdracht om uit te voeren. Bij een aantal oefeningen werden de groepen ingedeeld naar niveau van hun klas, zodat de docenten van dezelfde klassenniveaus bij elkaar zaten.

Door de strakke tijdsindeling om al deze aspecten van de training binnen twee dagen uit te voeren, konden een aantal praktische oefeningen niet volledig uitgevoerd worden tijdens de training. Leden van MINED en Gobierno Regional spraken namelijk tijdens de training meer dan ingepland was, waardoor tijd tekort ontstond voor de praktische oefeningen. Door de samenwerking met de lokale autoriteiten heeft het educatieteam voor hen kostbare tijd ingeleverd tijdens de training, tijd die zij hadden kunnen gebruiken voor praktische oefeningen. Het educatieteam werd na de training bewust van dat de training te ‘Nederlands’ opgesteld was, omdat in Nicaragua minder rekening wordt gehouden met tijd, terwijl tijd in Nederland een belangrijk aspect is. Dit bleek ook uit observaties op de scholen. Lokale docenten kwamen vaak

---

<sup>39</sup> Werknemers van MINED, met elk hun eigen specialisme.

<sup>40</sup> Aprender, Practicar, Aplicar betekent: Leren, oefenen, toepassen

te laat opdagen in het klaslokaal of eindigden hun les eerder. Ook zeiden alle docenten dat de pauze een kwartier duurde, terwijl deze minstens een halfuur duurden. Het educatieteam heeft in de evaluatie na de training aangegeven dat zij toekomstige trainingen anders wilden opzetten, om het praktische element een groter onderdeel van de training te maken.

Het praktische element vond het educatieteam een belangrijk onderdeel omdat het participeren in handelingen een belangrijk aspect was van het leerproces bij kennisoverdracht. Op deze wijze konden zij de docenten een nieuwe vorm van lesgeven leren en hen leren hoe zij hun verborgen ‘*tacit*’ kennis expliciet kunnen maken, zoals Charlot eerder stelde. Bij andere lokale trainingen, zoals TEPCES en de lessen op Escuela Normal, werd nauwelijks gebruik gemaakt van praktische oefeningen. Om het praktische element in toekomstige trainingen beter toe te passen wil het educatieteam een klassimulatie uitvoeren, zodat de docenten de opgedane kennis meteen zelf in de praktijk kunnen uitvoeren. De kennis wordt dan toegeëigend door de beoefening en ervaring van deze handeling door imitatie, waardoor *ownership* gecreëerd wordt (Gieser 2008: 299). Dit houdt in dat de capaciteiten van de lokale docenten uitgebreid worden en dat zij de opgedane kennis zelf kunnen gebruiken en toepassen, zoals de doelstelling van Stichting Samenscholen was (Devereux 2008; Fukada-Parr et al. 2002).

Opvallend is dat er een tegenstrijdigheid was in de ideeën van het educatieteam over de training. Enerzijds wilde het educatieteam niet teveel afwijken van de Nicaraguaanse vorm van een training, anderzijds wilde zij juist het praktische element erin verwerken, terwijl deze geen rol spelen in Nicaraguaanse trainingen. Echter, om veranderingen in het onderwijs aan te brengen, zal verschil moeten ontstaan met de bestaande trainingen. Doordat het educatieteam zich heeft vastgehouden aan het idee dat de training een Nicaraguaanse vorm moest krijgen, door onder andere de betrokkenheid tijdens de training van de lokale autoriteiten, is het praktische element deels weggevallen. Enkele docenten gaven aan dat zij het praktische element heel fijn vonden en graag meer dagen trainingen willen ontvangen zodat zij meer tijd hebben voor de praktische oefeningen. Marisol gaf aan: “Deze training is beter dan de andere trainingen die wij krijgen. [...] Bij de TEPCES luisteren wij en schrijven we alleen over, dat was hier met de *dynamics* en opdrachten niet nodig”.<sup>41</sup> Op deze praktische wijze blijft de kennis volgens haar hangen. Opvallend was dat enkele docenten hadden aangegeven dat zij de trainingen niet heel anders vonden dan de training die zij normaal ontvingen. Waar deze tegenstrijdigheid vandaan komt is niet duidelijk, maar het kan ontstaan zijn doordat zij sociaal wenselijke antwoorden op de interviewvragen hebben gegeven.

---

<sup>41</sup> Interview Marisol: 15 april 2013, Puerto Cabezas

### 4.3 Interculturele communicatie

Tijdens het proces van kennisuitwisseling en kennisoverdracht heeft de interculturele communicatie een belangrijke rol gespeeld. Vooral aspecten van taal, zoals meertaligheid en taalbarrière, hebben een groot aandeel gespeeld in het verloop van de communicatie tussen de Nederlandse vrijwilligers en de lokale betrokkenen. Tijdens het gehele project zijn gesprekken af en toe moeizaam verlopen en is alle informatie niet altijd goed doorgekomen, door onder andere het gebrek aan Spaans door Rose, Marchien en Jitske. Zo blijkt ook uit een interview met Brisa, docent vierde klas van Nueva Jerusalén II.<sup>42</sup>

*Het beige L-vormige gebouw van Nueva Jerusalén II, waar het hout van af brokkelt, biedt ruimte voor vijf lokalen. Met een paar kinderen die rondlopen op de veranda terwijl het geen pauze is, loop ik naar het meest linkse lokaal om met Brisa te praten over de aanwezigheid van het educatieteam. Alle deuren van de vijf lokalen staan open en ik hoor overal geschreeuw van kinderen. Het is de derde keer dat ik langskom, omdat zij eerder geen tijd voor mij kon vrijmaken. De lessen zijn bezig, maar dit is het enige moment dat zij met mij kan praten, want voor en na de lessen heeft zij geen tijd. Ik wil eigenlijk haar les niet verstoren, maar blijkbaar heeft zij wel tijd tijdens de les. In mijn gedachte denk ik meteen dat dit duidelijk aantoont hoe het onderwijs in Nicaragua verloopt, chaotisch en zonder strikte regels, niet zoals ik in Nederland gewend ben. Brisa komt naast mij op de veranda zitten, terwijl wat nieuwsgierige kinderen om ons heen staan en een zwervershond op zijn hoede om ons heen loopt. In haar klaslokaal springen en rennen de kinderen heen en weer. Wanneer ik vraag of zij begrijpt waarom het educatieteam haar heeft geobserveerd in de lessen, verschijnt er een fronsende blik op haar gezicht. Met meer een luidere stem en wilde gebarende handen, vertelt zij mij dat zij niet begrijpt waarom het educatieteam is komen observeren. “We hebben tot op heden nog geen training ontvangen en verder niks meer van hun gehoord!”. Ik knik om duidelijk te maken dat ik het begrijp. Het hele interview verloopt moeizaam verder en ik ben sneller klaar met het interview dan ik met de andere docenten was.*

Brisa had niet goed begrepen waarom het educatieteam aanwezig was en gaf dit duidelijk in het interview aan. Er was onder andere door het onbegrip een negatieve sfeer rondom het educatieproject ontstaan op Nueva Jerusalén II, wat zich uitte in kortaffe antwoorden tijdens

---

<sup>42</sup> Interview Brisa: 15 maart 2013, Puerto Cabezas



het interview met Brisa, waardoor het moeizaam verliep. In aanloop naar het interview was mij opgevallen dat zij anders tegen het onderwijs aankeek dan ik. Vanuit Nederland ben ik gewend gestructureerd en regel gebonden onderwijs te krijgen, waardoor het voor mij niet goed te bevatten was dat in Puerto Cabezas op een andere wijze, in mijn ogen chaotischer, met de lessen werd omgegaan. Ook het educatieteam deelde deze mening, waardoor zij theorieën in de training hebben overgedragen aan de docenten om de lessen meer structuur te geven. Goed onderwijs betekende echter voor de lokale docenten niet zozeer gestructureerd onderwijs, maar, zoals in de volgende paragraaf zal blijken, draaide het om het hebben en kunnen gebruiken van (les)materiaal.

Op El Caminante begrepen de docenten echter beter hoe het educatieteam te werk zou gaan. Het verschil tussen beide scholen is daardoor niet volledig aan het gebrek van de Spaanse taal te wijten. Een aantal andere redenen waarom verschil tussen beide scholen kan zijn ontstaan, worden in de volgende paragraaf beschreven.

De tweedaagse training werd in het Spaans gegeven. Spaans is de tweede taal in Puerto Cabezas, de eerste taal is Miskitu, zoals in het contextueel hoofdstuk is uitgelegd. In de stad wordt tweetalig onderwijs gegeven, waardoor het educatieteam vanuit is gegaan dat alle docenten de Spaanse taal beheersten. Voor het educatieteam was Spaans ook een tweede taal, waar alleen Charlot de taal goed beheerste. De overige teamleden hebben lange tijd geoefend om hun kennis in correct Spaans over te dragen tijdens de training. Desondanks zijn bepaalde elementen niet goed overgekomen bij een aantal docenten. Marisol gaf tijdens de training aan dat de Nederlandse vrijwilligers geen goede expressie van de Spaanse taal gebruikten tijdens het spreken, waardoor volgens haar bepaalde kennis niet goed is overgekomen. Dit kan komen doordat taal niet alleen vocabulaire en grammaticale elementen bevat, maar ook culturele kennis op het gebied van gewoontes en gedrag (Agar 2012 [1995]). Ook is de kans groot wanneer mensen een tweede taal spreken, dat de manier waarop deze wordt gesproken, wordt beïnvloed door de conventies van hun moedertaal en cultuur (Saville-Troike 2003:168).

Doordat Spaans voor het educatieteam een tweede taal was, was het mogelijk dat niet alle kennis op de gewenste wijze is overgedragen. Daarnaast kan kennis op verschillende manieren geïnterpreteerd worden vanuit een andere sociale culturele context waardoor het verschillende effecten kan hebben (McFarlane 2006:294). Tijdens een interview gaf Erica, docent zesde klas op El Caminante, aan dat ze een aantal keer niet begreep wat verteld werd en kwam ze er meestal met haar buurvrouw en collega achter wat de spreker bedoelde.<sup>43</sup> Dit kan

---

<sup>43</sup> Interview Erica: 15 april 2013, Puerto Cabezas

zijn ontstaan omdat het vocabulaire van een taal een catalogus aanbiedt die van belang wordt geacht voor de samenleving. Een index voor de manier waarop de spreker ervaring categoriseert (Saville-Troike 2003:28). Doordat Spaans voor zowel het educatieteam als voor de lokale docenten geen eerste taal was, kan door het gebrek aan kennis van de vocabulaire de informatie onduidelijk zijn geweest.

Om dit te voorkomen zou het kunnen helpen de training ook in Miskitu te geven. Verschillende docenten hadden tijdens de training al aangegeven dat zij het graag in Miskitu zouden willen ontvangen, maar ook tijdens de interviews kwam dit naar voren. Zo zei Marla: “Ja, ik zou graag de training in Miskitu willen ontvangen, [...] we hebben ook tweetalig onderwijs”.<sup>44</sup> Uit het contextuele hoofdstuk kwam al naar voren dat het tweetalig onderwijs een speerpunt was in het RAAN gebied sinds de Sandinistische oorlog. Door het tweetalig onderwijs kan de eigen etnische identiteiten van de Miskitu’s uitgedrukt worden, doordat zij op deze wijze erkenning voor hun eigen taal en cultuur krijgen (Brunneger 2007:5). Het belang van het gebruik van de Miskitu taal is dus niet alleen om kennis duidelijker over te dragen, maar is diepgeworteld in de culturele historie van Puerto Cabezas. Het belang van de Miskitu taal werd ook al aangekaart door een *tecnico* van MINED en José tijdens een vergadering met het educatieteam aan het begin van het project. Zij gaven aan dat het educatieteam rekening moet houden dat Spaans niet de eerste taal is van de mensen, waardoor de beleving van docenten en kinderen heel anders is. Er moet daarom volgens hen meer aandacht besteedt worden aan het Miskitu. Het educatieteam was zich hier bewust van, maar gaf aan dat het op korte termijn niet mogelijk was de training in Miskitu te realiseren.

#### **4.4 Materialen**

Gedurende het gehele project kwam één onderwerp tijdens gesprekken met de docenten en (sub-)directeuren duidelijk naar het voren: het ontbreken van (les)materiaal op de scholen. Al tijdens de eerste interviews met de lokale docenten aan het begin van het project werd duidelijk dat zij vonden dat zij (les)materiaal nodig hadden om hun lessen te verbeteren. Bij de vraag wat zij graag anders wilden zien in het onderwijs werd door de meerderheid van de docenten gezegd dat zij meer materialen willen, zoals boeken, markeerstiften en schriften. Om dit beter te begrijpen heb ik aan Eduardo, *tecnico* van MINED, Sergio, sub-directeur van Regionale Secretariaat van onderwijs bij Gobierno Regional, en Jesus, sub-directeur van El Caminante gevraagd, waarom docenten graag materialen willen ontvangen. Sergio vertelde mij dat

---

<sup>44</sup> Interview Marla: 15 april 2013, Puerto Cabezas

docenten hun eigen materialen moeten betalen met het lage salaris dat zij ontvangen. Daarnaast gaf hij aan dat de aanwezigheid van materialen noodzakelijk is om beter onderwijs te geven door het noemen van het volgende gezegde “Je leert niet vissen zonder vissen”.<sup>45</sup> Hij zag echter ook in dat alleen materiaal leveren niet de manier is om het onderwijs te verbeteren. In een eerdere vergadering had Sergio al benadrukt hoe belangrijk de rol van Jitske als ontwerpster is om de docenten te leren hoe zij zelf materialen kunnen creëren. Eduardo gaf aan dat docenten materiaal uit de natuur kunnen gebruiken en creatief met de spullen uit hun omgeving moeten omgaan. Op dat moment bezaten volgens hem de docenten niet de kennis om op creatieve wijze materiaal te ontwikkelen.<sup>46</sup> Jesus vertelde dat het gebruik van materiaal de basis is om kinderen iets te leren.<sup>47</sup> Alle drie vonden het gebruik van materiaal belangrijk, maar Sergio en Eduardo zagen een oplossing voor het tekort aan materiaal door op een creatieve wijze mee om te gaan. Dit idee valt samen de oorspronkelijk doelstelling van het educatieteam, om docenten te leren materiaal te creëren door gebruik van de omgeving.

Tijdens de training vonden de meeste docenten het onderdeel materiaal het meest bruikbare onderdeel van de training, omdat zij manieren hebben geleerd om materiaal te gebruiken waar zij zelf niet aan gedacht hadden. Selma, docent vierde klas van Nueva Jerusalén II, benadrukte in een interview keer op keer “Ik wil graag meer leren over het ontwikkelen van duurzame materialen. [I]k [ga] hier zeker mee aan de slag”.<sup>48</sup> Erica, docent van de bovenbouw op El Caminante, gaf echter aan dat bepaalde onderdelen van de training over materiaal niet geschikt waren voor klassen van de bovenbouw, omdat het lesmateriaal voor de bovenbouw veel ingewikkelder is en niet gemakkelijk zelf te produceren dan het lesmateriaal voor de onderbouw. Zij gaf daarbij aan “Ik ben helemaal niet creatief, ik kan niet eens tekenen. [...] dus moet ik geld uitgeven”.<sup>49</sup>

Doordat er geen homogene klassenstructuur bestaat, is het goedkoop creëren van lesmateriaal niet voor elke klas even gemakkelijk of mogelijk. Materiaal voor de onderbouw is gemakkelijker te creëren met spullen uit de omgeving, terwijl materiaal voor de bovenbouw gecreëerd moet worden met bijvoorbeeld het gebruik van internet, waar veel docenten geen directe toegang tot hebben, en het printen van documenten en afbeeldingen. Het educatieteam had aangegeven dat het internet en printen relatief weinig geld kost als het duurzaam gebruikt kan worden. Maar deze uitspraak is relatief omdat het voor docenten schijnbaar wel veel geld

---

<sup>45</sup> Interview Sergio: 5 april 2013, Puerto Cabezas

<sup>46</sup> Interview Eduardo: 16 april 2013, Puerto Cabezas

<sup>47</sup> Interview Jesus: 16 april 2013, Puerto Cabezas

<sup>48</sup> Interview Selma: 16 april 2013, Puerto Cabezas

<sup>49</sup> Interview Erica: 15 april 2013, Puerto Cabezas

is om in één keer uit te geven en zonder eigen creativiteit is het voor hen moeilijker om zelf materiaal te ontwikkelen.

Hieruit blijkt dat materiaal veel betekenis heeft voor de docenten en zelfs na de training gaven docenten aan dat zij graag materiaal hadden willen ontvangen. Ik heb de docenten en (sub-)directeuren gevraagd waarom zij denken dat het educatieteam geen materiaal levert. Allemaal dachten zij dat het educatieteam uiteindelijk nog materiaal zou leveren. Zo zei Erica: “Ik denk dat ze eerst moesten observeren om te zien welke materialen wij nodig hebben”.<sup>50</sup> Waar dit misverstand is ontstaan is onduidelijk. Charlot gaf aan dat zij te weinig gecommuniceerd hebben naar de docenten toe, terwijl Marchien aangaf dat zij dit wel gecommuniceerd heeft, maar dat het aan de cultuur ligt en dat zij graag concrete dingen willen ontvangen, omdat zij niet beter weten hoe het anders opgelost kan worden.<sup>51</sup> Het educatieteam was dan ook niet van plan om materiaal te leveren mochten zij hier de bronnen voor hebben gehad. Bij hen draaide het om de lokale docenten mentaal te *empoweren* door kennisoverdracht in plaats van fysieke, concrete hulp. Het educatieteam vond het daarom onder andere belangrijk dat de lokale docenten leerden hoe zij duurzaam materiaal kunnen creëren dat op lange termijn bruikbaar is, terwijl alleen materiaal leveren een korte termijn oplossing zou zijn.

De lokale docenten en autoriteiten kennen echter alleen korte termijn oplossingen doordat zij al jaren afhankelijk zijn van hulp door andere instanties. Sergio vertelde in een interview dat de regionale regering en MINED elk jaar weer hulp van verschillende instanties krijgen, afhankelijk van de bronnen die beschikbaar zijn.<sup>52</sup> Hierdoor is het vaak hulp die aanwezig is op korte termijn. Het is daarom voor het educatieteam een moeilijke taak om de wens van materiaal te doorbreken, omdat deze manier van hulp ontvangen ingebed is in de cultuur van Puerto Cabezas. Het is ook de vraag of dit een taak voor het educatieteam is, aangezien zij op deze wijze hun wil op de lokale docenten wil leggen en dit kan leiden tot gebrek aan *ownership* van kennis bij de lokale bevolking (Ellerman, 2004:153).

Dat materiaal een belangrijke betekenis heeft bij de lokale betrokkenen komt ook naar voren bij de verschillen in reacties tussen de docenten van El Caminante en Nueva Jerusalén II jegens het educatieteam. Een andere oorzaak voor de negativiteit op Nueva Jerusalén II, dan de eerder genoemde miscommunicatie, kan zijn, dat Lili, de directrice, zo bleek uit observaties, weinig interesse en inzet toonde voor de training. Het draaide bij haar vooral om het ontvangen

---

<sup>50</sup> Interview Erica: 15 april 2013, Puerto Cabezas

<sup>51</sup> Interview Charlot: 16-17 april 2013, Puerto Cabezas

Interview Marchien: 16 april 2013, Puerto Cabezas

<sup>52</sup> Interview Sergio: 5 april 2013, Puerto Cabezas

van materiaal en dat uitte zij naar mij toe en waarschijnlijk ook naar de docenten toe. Aan het einde van een interview met haar vroeg ze of ik nog een keer terug zou keren naar Puerto Cabezas, zodat ik voor haar een opnameapparaat kan meenemen die ik gebruikte tijdens het interview.<sup>53</sup>

Op El Caminante heerste een positievere sfeer omdat tijdens het educatieproject een school voor de docenten werd gebouwd, waardoor de (sub-)directeuren continu contact hadden met een deel van de Nederlandse vrijwilligers van het bouw team, en zij in de nabije toekomst nieuwe klaslokalen zouden krijgen. Hierdoor heeft meer communicatie plaatsgevonden tussen de (sub-)directeuren en het educatieteam en betere communicatie omdat zij om zich heen zagen dat concrete hulp werd geboden. Tijdens interviews gaven docenten aan dat zij heel blij waren met de aanwezigheid van de Nederlanders, vanwege de bouw van de lokalen. Zo vertelde Marla aan het einde van het interview: “Ik ben god zo dankbaar voor jullie aanwezigheid. [...] Ik kan niet wachten tot ik les kan geven in de lokalen”. Pas daarna vertelde Marla dat zij ook dankbaar was voor de training. De bouw van de klaslokalen, met andere woorden het ontvangen van ‘groot materiaal’, leek meer betekenis te hebben dan de training van het educatieproject.

In het volgende hoofdstuk zal ingegaan worden op het bouwproject van El Caminante, waar besproken zal worden hoe de lokale participanten op de bouwplaats betekenis hebben gegeven aan het bouwproject en bouw kennis en hoe de interculturele communicatie is verlopen.

---

<sup>53</sup> Interview Lili: 15 april 2013, Puerto Cabezas

## 5. Het bouwproject

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de kennisoverdracht, interculturele communicatie en betekenisgeving aan kennis binnen het bouwproject van Stichting Samenscholen, dus op de bouwplaats van een orkaanbestendige school. Twee belangrijke beginselen om de kennisoverdracht in deze specifieke context mee te benaderen, zijn hoe betekenis wordt gegeven aan orkanen en hoe kennis ingebed wordt in de lokale gemeenschap. Door aandacht te besteden aan het perspectief van de lokale vrijwilligers waarin kennis is ingebed kan begrepen worden wat kennis en wat dit ontwikkelingssamenwerkingsproject (inclusief kennisoverdracht) voor hen betekent. Hier wordt op ingegaan aan de hand van de afkomst van de lokale vrijwilligers en het belang van het spreken van Miskitu voor hen, maar eerst zal ingegaan worden op de betekenis die de lokale bevolking aan een orkaan, dus ook aan orkaanbestendige bouwkennis geeft.

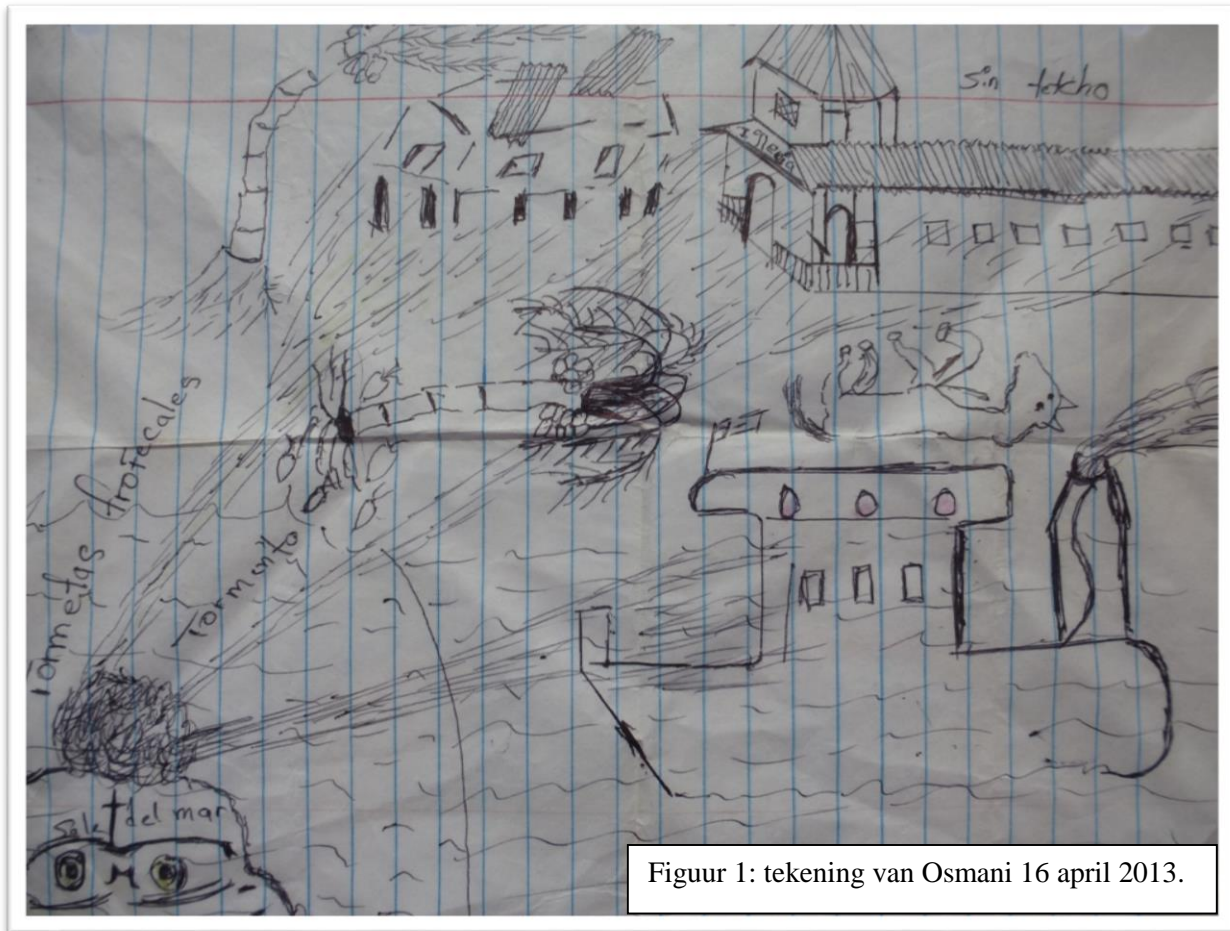
### 5.1 De buurtgemeenschap en orkaanbestendigheid

Het beginpunt van de Stichting was vier jaar geleden om een orkaanbestendige school te bouwen. Hoewel er inmiddels veel doelstellingen bij zijn gekomen, kan dit gezien worden als het beginpunt van het project. Daarom is het van belang om te kijken hoe in de lokale context betekenis wordt gegeven aan een orkaan. Vanuit dit beginpunt wordt gekeken naar hoe betekenis wordt gegeven aan orkaanbestendige bouwkennis. Een illustratie van de benadering van een orkaan door de lokale bevolking:

*Osmani, een lokale vrijwilligers van 24 jaar, heeft een tekening voor mij gemaakt van een orkaan (zie figuur 1). Na de pauze op de bouwplaats legt hij mij, vergezeld door twee andere jongens, zijn tekening uit. “Dit is wat gebeurde toen hier in 1998 orkaan Mitch kwam en in 2007 orkaan Felix: Linksonder zie je de draak die uit de zee komt, deze richt zijn ogen [oog van de orkaan] op bepaalde objecten, bijvoorbeeld een kerk, een boom of een paard, en vervolgens wordt dit verwoest door regen en wind. Alles staat onder water, we hadden veertien dagen geen eten”.*<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Groepsinterview (drie lokale vrijwilligers) Osmani: 15 april 2013, Puerto Cabezas



Bij de uitleg die een lokale vrijwilliger geeft van een orkaan, is een groot verschil op te merken ten opzichte van de ‘westerse’ manier van het interpreteren hiervan. Omdat deze lokale participanten geloven dat zij door het noodlot (de kracht van de natuur uitgebeeld in een draak) werden getroffen met een orkaan en omdat zij orkanen associëren met machteloosheid vanwege hun ervaring, zullen zij een andere betekenis geven aan orkaanbestendig bouwen dan de Nederlandse vrijwilligers die dit vanuit westers en wetenschappelijk perspectief benaderen. Hierbij worden westerse kennis en lokale kennis gemakkelijk als tegenpolen tegenover elkaar geplaatst, hoewel deze twee kennissystemen elkaar juist kunnen aanvullen (Briggs 2005). Door het bieden van ontwikkelingssamenwerking in de vorm van orkaanbestendig bouwen, kan lokale kennis aangevuld worden met westerse kennis, waardoor de capaciteiten van de lokale bevolking worden versterkt (Devereux 2008).

Orkaanbestendigheid heeft in deze lokale context een betekenis die anders is dan de betekenis die hier vanuit de Nederlandse vrijwilligers aan wordt gegeven. “*Ya sabemos jugar*” (we weten al hoe we ermee moeten spelen), was de reactie van Felix, een vrijwilliger in de

twintig nadat er tegen het einde van het project op dinsdagochtend een les over orkaanbestendig bouwen werd gegeven.<sup>55</sup> In de les werden verschillende technieken over orkaanbestendig bouwen uitgelegd en werd ingegaan op verschillende manieren om een huis extra te kunnen beveiligen bij de komst van een orkaan. Manuel, lokale vrijwilligers en vader van de *juez*, maakt na de les duidelijk dat hij deze technieken al gebruikte bij de vorige orkaan. Hiermee geven de lokale vrijwilligers aan dat zij hun eigen kennis voldoende vinden bij het omgaan met orkanen.

Verder is de afkomst van de lokale participanten belangrijk om te begrijpen wanneer ingegaan wordt op de betekenis die lokale participanten aan kennis geven. El Caminante is de wijk in Puerto Cabezas waar het bouwproject van Stichting Samenscholen plaatsvond en is tevens de naam van de school die voor het project bestond uit twee klaslokalen in slechte staat. Het is een nieuwe wijk waar veel mensen wonen die recentelijk gemigreerd zijn uit omliggende dorpen. “Tien jaar geleden was hier nog niks, toen waren wij de eerste die hier kwamen wonen” vertelt Cecilia, een van de twee kokkinnen die gedurende het hele project op de bouw heeft gekookt, mij trots wanneer ik haar vraag hoe lang zij hier al woont.<sup>56</sup> Ze legt uit dat zelf drie jaar geleden in de wijk veel minder mensen woonden en de wijk veel armer was, “[N]u staan er ook veel mooie huizen tussen”. Veel mensen zijn hiernaartoe verhuisd uit *comunidades* (dorpsgemeenschappen) uit de omgeving of uit het noorden aan de Rio Coco, bijvoorbeeld omdat hun kinderen hier naar school kunnen of om werk te zoeken. Hierdoor is de buurt dan ook “net één groot dorp” vindt Marloes, die twee jaar geleden in El Naranjal aan een project van Stichting Samenscholen heeft meegewerkt.<sup>57</sup> Mensen hechten veel waarde aan de gemeenschap. Zo heeft de wijk, net als gebruikelijk is in dorpen, een *juez* (dorps- of wijkhoofd). Conflicten worden opgelost door met zijn allen in discussie te gaan waarbij de *juez* uiteindelijk een beslissing neemt en eventuele straffen bij misdaden uitdeelt. Dit bleek ook tijdens incidenten, van bijvoorbeeld diefstal, op de bouwplaats. De afkomst van de wijkbewoners is ook terug te zien op de bouwplaats aan het feit dat veel vrijwilligers ongeschoold zijn. Verder spreken ze voornamelijk Miskitu en nauwelijks Spaans spreken, waar in de volgende paragraaf op in zal worden gegaan.

Bij het bouwproject waren wekelijks gemiddeld 35 lokale vrijwilligers, waaronder twee kokkinnen, aanwezig om mee te helpen op de bouwplaats. Hiervan was het grootste gedeelte uit de wijk afkomstig. Deze vrijwilligers werden geworven door Anna, de schooldirectrice. Ze wierf de vrijwilligers door, zoals ze mij uitlegt, in het weekend langs alle deuren in de wijk te

---

<sup>55</sup> Twee keer per week werden wekelijks lessen gegeven door het kennisteam over verschillende bouwaspecten.

<sup>56</sup> Informeel gesprek Cecilia: 20 mei 2013, Puerto Cabezas

<sup>57</sup> Informeel gesprek Marloes: 10 april 2013, Puerto Cabezas



gaan. Daarnaast kwamen vrijwilligers uit andere wijken die het via bekenden van het project hebben gehoord.

## **5.2 Interculturele communicatie en mondelinge kennisoverdracht**

Het spreken van hun eigen taal, Miskitu, is voor de mensen uit de wijk erg belangrijk. Dit betuigt het volgende citaat van de sub-directeur van El Caminante die tevens als vrijwilligers op de bouwplaats werkte.

*”Wij [Misiktu’s] moeten Spaans en Engels leren, zodat we met mensen uit het Westen [van het land] en uit het buitenland kunnen communiceren, maar zij doen aan de andere kant niet hun best om onze taal te leren wanneer ze hier komen, dit is niet eerlijk”.*<sup>58</sup>

Zoals tweetaligheid in het onderwijs een belangrijk speerpunt van erkenning voor de Miskitu identiteit is, waar zowel in het contextuele hoofdstuk als het hoofdstuk over het educatieproject op in is gegaan, blijkt deze erkenning in het dagelijks leven ook een belangrijke rol te spelen in Puerto Cabezas. Zoals in het contextuele hoofdstuk is uitgelegd, blijkt sinds de Sandinistische oorlog de meertaligheid een belangrijke manier voor de culturele Miskitu minderheid te zijn om erkenning te krijgen in het autonome gebied (Brunnegger 2007:5).

Bij de interculturele communicatie op de bouwplaats was meertaligheid, namelijk Spaans, Nederlandse en Miskitu, waarin werd gecommuniceerd een belangrijk aspect. Aan het begin van het bouwproject werd door veel Nederlandse vrijwilligers gebrekkig Spaans gesproken, waardoor vooral imitatie als methode van kennisoverdracht werd gebruik. Hier zal later uitgebreider op in gegaan worden. Maar ook door veel lokale vrijwilligers werd slechts gebrekkig Spaans gesproken en begrepen omdat dit hun tweede taal is. De mondelinge kennisoverdracht van de lokale *oficiales* naar de lokale vrijwilligers vond dan ook plaats in het Miskitu. Na drie maanden werd door de Nederlandse *oficiales* beter Spaans gesproken en werd meer kennis mondeling in het Spaans doorgegeven worden aan lokale Spaans sprekende vrijwilligers. Vervolgens werd zowel bij de workshops, die op de bouwplaats door de Nederlandse vrijwilligers werden gegeven, als bij de dagelijkse activiteiten, de uitleg vaak naar het Miskitu vertaald door één van de lokale participanten. Het vertalen naar het Miskitu was enerzijds belangrijk voor het overbrengen aan kennis aan zo veel mogelijk mensen. Anderzijds

---

<sup>58</sup> Informeel gesprek Silvio: 26 februari 2013, Puerto Cabezas

kan het ook gezien worden als een mogelijke manier om erkenning te geven van de tweetaligheid van de lokale vrijwilligers uit deze specifieke regio in Nicaragua.

Een opvallend verschil in de interculturele communicatie kwam naar voren in de manier waarop de Nederlandse vrijwilligers (gewend zijn om onderling te) communiceren en de onderlinge communicatie tussen de lokale participanten (vrijwilligers en *oficiales*). Een Nederlandse vrijwilliger zou in het Spaans zeggen, wanneer hij bijvoorbeeld een hamer nodig heeft: “¿Puede dar me el martillo, por favor?” (Zou je me de hamer willen aangeven?), zoals in het Nederlands als gebruikelijk wordt gezien. Terwijl een Nicaraguaanse vrijwilliger eerst slist of fluit om aandacht, dan wijst en vervolgens, als het nog niet duidelijk is in het Spaans roept, “Dame, dame, el martillo!” (geef me, geef me de hamer). In het Miskitu wordt ook grotendeels in de gebiedende wijs gecommuniceerd. Deze directe vorm die in het Miskitu ten opzichte van de indirecte vorm die gebruikelijk is in het Nederlands, is ingebed in culturele ideeën routines van communicatie (Saville-Troike 2003). Hierdoor verliep de communicatie in het Spaans op verschillende manieren en ontstonden soms misverstanden bij de interculturele communicatie.

Aan de mondelinge kennisoverdracht werd door de stichting veel aandacht besteed. De lokale *oficiales* werden tijdens het project aangemoedigd door de verschillende coördinatoren en het kennisteam om meer bij de (mondelinge) kennisoverdracht stil te staan. Zo werd hen de opdracht gegeven om in de ochtend voor het begin van het werk eerst een half uur stil te staan bij het uitleggen van de activiteiten en is door Andre en Miyushi het experiment uitgevoerd waarbij de *oficiales* een dag lang geen gereedschappen mochten gebruiken en alleen maar mochten uitleggen. Hierbij werd dus door de Nederlandse vrijwilligers vanuit gegaan dat kennisoverdracht vooral mondeling plaatsvindt. Daarnaast was visuele kennisoverdracht door middel van afbeeldingen ook een methode waar veel aandacht aan werd besteed door de Nederlandse vrijwilligers. Zoals hieronder zal worden uitgelegd, was vooral bij de lokale *oficiales* daarentegen imitatie een veel gebruikte methode om kennis over te dragen.

### **5.3 Kennisuitwisseling en (theoretische) kennisoverdracht op de bouwplaats**

De achtergrond van de lokale vrijwilligers, verschillen in interculturele communicatie en de hiërarchie zijn allemaal factoren die een belangrijke rol hebben gespeeld bij de kennisoverdracht en kennisuitwisseling op de bouwplaats. Uit vergaderingen komt naar voren dat kennisuitwisseling erg wordt aangemoedigd vanuit het idee van participatieve ontwikkelingssamenwerking waarbij wordt geluisterd naar de wensen (over de uitvoering) van de lokale bevolking met het oogpunt op duurzame ontwikkeling (Devereux 2008; Paiement 2007). Deze kennisuitwisseling vond zowel plaats tussen Daan, bouwcoördinator en de

Nicaraguaanse *oficiales*, als tussen de Nederlandse en Nicaraguaanse *oficiales* en de Nederlandse *oficiales* en de lokale vrijwilligers (die bouwervaring hadden) over hun ideeën over de manier van bouwen.<sup>59</sup> Door de Nederlandse *oficiales* en coördinatoren (en de lokale *oficiales*) werden verschillende soorten kennis op verschillende manieren overgedragen.

Bij de kennisoverdracht op de bouw, werd door het kennisteam onderscheid gemaakt tussen praktische en theoretische bouwkennis. Praktische bouwkennis bestond uit vaardigheden voor de lokale vrijwilligers die nog geen bouwervaring hebben, en ‘kleine trucjes’, zoals nauwkeurigheid, die orkaanbestendigheid versterken (voor de lokale vrijwilligers die al wel bouwervaring hebben). Deze kennis werd vooral door middel van imitatie overgedragen, waar later op in zal worden gegaan. Theoretische bouwkennis bevatte achterliggende kennis en theorieën van de bouwmethoden. Hier werd veel waarde aan gehecht door de Nederlandse vrijwilligers, in het bijzonder door het kennisteam. Als de lokale vrijwilligers namelijk de achterliggende gedachte erachter zouden begrijpen, kunnen ze het beter toepassen in andere situaties omdat ze dan weten waarom iets goed is, legt Andre uit in een informeel gesprek. Theoretische bouwkennis werd overgedragen door middel van technische kaarten en in workshops die wekelijks op de bouwplaats werden gegeven. Deze theoretische achtergrondkennis was vooral bedoeld voor mensen die al basiskennis van bouwtechnieken hadden (hoofdzakelijk mannen dus). Het achterliggende idee hiervan is om mensen door mentale ontwikkeling te *empoweren*. Lokale vrijwilligers gaven hier echter op een andere manier betekenis aan, waar later in dit hoofdstuk verder op in zal worden gegaan.

De kennisoverdracht op de bouwplaats begon op dagelijks niveau bij Daan, de bouwcoördinator. Elke dag aan het begin van de dag deed Daan, voordat hij de groep vrijwilligers toesprak, welkom heette en de activiteiten opnoemde, zijn zogenoemde ochtendronde. Hierbij legde hij de activiteiten individueel of in groepsverband uit aan de *oficiales*. Doordat de meeste Nederlandse *oficiales* voor het project naast hun theoretische bouwkennis (op een enkeling na) nauwelijks praktijkervaring hadden, waren veel procesmatige dingen die hij aan hen moest uitleggen, legde Daan uit in een interview aan het begin van het project.<sup>60</sup> “Daarin verschilde de uitleg aan de lokale *oficiale*, die wel veel praktijkkennis hebben, maar soms ook hun eigen manier van werken hadden die niet binnen de uitvoering van dit project paste”, lichtte Daan toe in hetzelfde interview. Een ander belangrijk overdrachtsmoment van Daan naar de *oficiales* was de maandagochtendvergadering die hij na Semana Santa heeft geïntroduceerd, waar in principe alle Nederlandse en lokale *oficiales* bij

---

<sup>59</sup> Met Nederlandse *oficiales* wordt op de bouwplaats hetzelfde als Nederlandse vrijwilligers bedoeld.

<sup>60</sup> Interview Daan: 12 maart 2013, Puerto Cabezas

aanwezig waren. Hier legde Daan de weekactiviteiten per *oficiale* uitgebreid uit en stond hij stil bij aandachtspunten.

Na de overdracht van de uitvoerder naar de *oficiales*, werd door de *oficiales* kennis aan de lokale vrijwilligers overgedragen. Hierbij werden verschillende methodes gebruikt. Waarbij door de Nederlandse *oficiales* meer aandacht aan mondelinge overdracht werd besteed en door de lokale *oficiales* meer aandacht aan imitatie. Als hulpmiddel bij de uitleg van de dagelijkse activiteiten aan vrijwilligers zijn voor veel onderdelen door Andre en Miyushi (het kennisteam) technische bouwkaarten op de computer ontworpen. Hierbij werd door zowel Kristel als Miyushi aan het begin van het project van uitgegaan dat afbeeldingen een universele beeldtaal zijn. Ook Daan gebruikt voor zijn uitleg aan de lokale en Nederlandse *oficiales* tekeningen om het proces van de uitvoering te illustreren. Hij vond dit namelijk “een algemeen geaccepteerde methode om bouwkennis over te dragen”, lichtte hij toe in een interview.<sup>61</sup> Deze aanname hebben zij echter bij moeten stellen tijdens het verloop van het project. “Hier was ik echt van overtuigd toen ik hier kwam” legt Andre mij uit, “dat afbeeldingen geen universele beeldtaal zijn heb ik echter écht moeten bijstellen”.<sup>62</sup>

De technische kaarten zijn ook ontworpen met het idee om lokale vrijwilligers te betrekken bij het proces, zodat zij hier meer inzicht in zouden krijgen. Op sommige kaarten werden stapsgewijs een bouwactiviteit uitgelegd, waarbij op belangrijke aspecten, zoals hoeveelheden en afmetingen nadruk werd gelegd. Vooral door de lokale *oficiales* bleken deze echter nauwelijks gebruikt te worden. Een reden hiervoor is dat wegens tijdgebrek niet voor alle bouwactiviteiten technische kaarten waren gemaakt. Een andere reden is dat er, zoals gezegd, aan het begin van het project van uit werd gegaan dat deze kaarten een universele beeldtaal zouden zijn, waardoor weinig aandacht werd besteed aan het uitleggen van de kaarten aan de lokale *oficiales*. Hoewel de lokale *oficiales* de kaarten zelf niet echt leken te begrijpen, werden ze aangemoedigd door de Nederlandse vrijwilligers om dit wel te gebruiken. Een enkele keer gebeurde dit ook:

*Josue, een van de vier lokale oficiale op de bouw, zit aan de rand van de gister gestorte vloer van het derde lokaal. Aan elk van zijn twee kanten zitten twee lokale vrijwilligers die vandaag in zijn groepje werken. Josue legt de activiteit die hij vandaag gaat begeleiden, staal buigen, uit in het Miskitu, zoals door de Nederlandse coördinatoren is gestimuleerd, en geeft ondertussen (soms ongemerkt op de kop) meer kaarten door. Iedere vrijwilliger houdt een kaart*

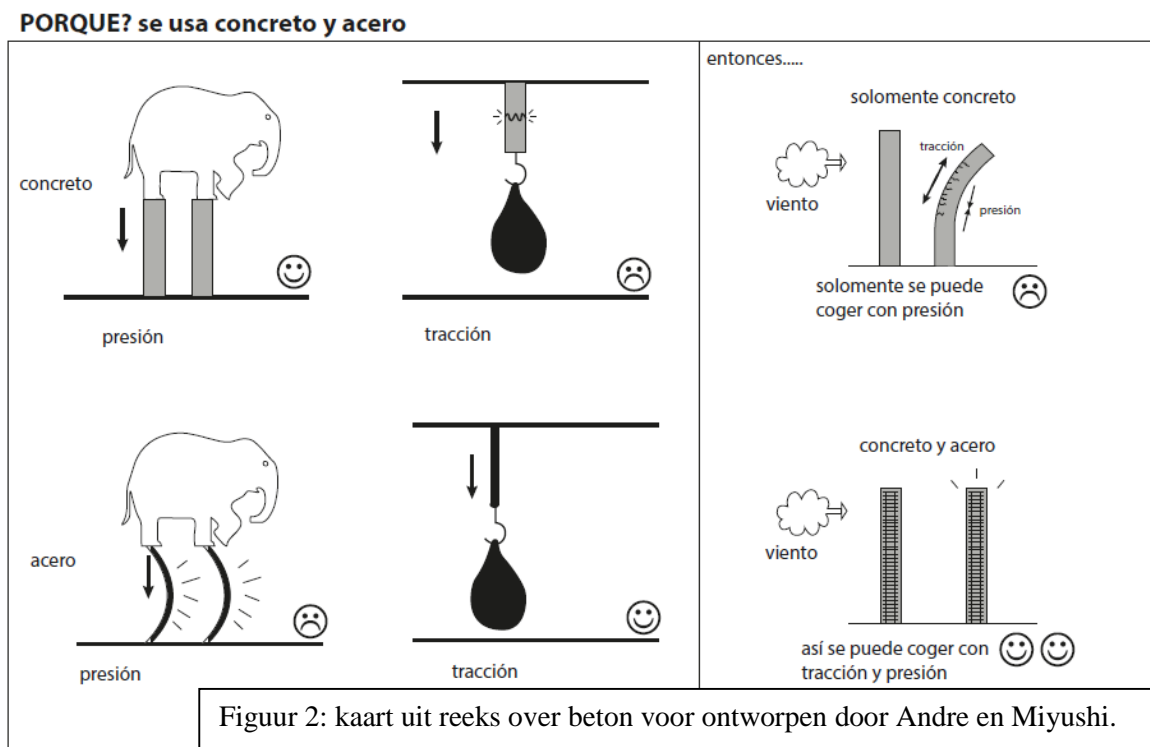
---

<sup>61</sup> Interview Daan: 12 maart 2013, Puerto Cabezas

<sup>62</sup> Informeel gesprek (met Kristel) Andre: 22 mei 2013, Puerto Cabezas

vast, ze gaan allemaal over staal buigen. Ondertussen kijkt hij om zich heen of Daan eraan komt en houd hij mij met een schuine blik in de gaten. De lokale vrijwilligers stoten elkaar aan en lijken geconcentreerd te kijken naar de kaarten.

Op andere kaarten staan met afbeeldingen achterliggende, natuurkundige principes zoals drukkracht en trekkracht uitgebeeld, zie figuur 2. Erg opvallend was hoe de lokale vrijwilligers een eigen interpretatie hadden van de technische kaarten die deze abstracte principes zouden uitbeelden en onwetend waren over wat hier door de ontwerpers ven het kennisteam mee bedoeld werd. Een voorbeeld hiervan is een kenniskaart die ‘trek- en drukkracht’ uitbeeldt. Hoe deze krachten beton en staal beïnvloeden, wordt op de gemaakte afbeelding, zie volgende pagina, uitgebeeld, met een olifant die voor Andre en Miyushi vanzelfsprekend een groot gewicht voor hen symboliseert, zo leggen ze mij uit in een informeel gesprek.



Figuur 2: kaart uit reeks over beton voor ontworpen door Andre en Miyushi.

Uit een gesprek over deze kaarten met een paar lokale vrijwilligers kwam het volgende naar voren: “Ik weet eigenlijk niet zo goed wat die olifant daar doet, maar dit dier leeft hier in Nicaragua niet, we hebben wel andere grote dieren, zoals koeien [...]”.<sup>63</sup> Vervolgens

<sup>63</sup> David in groepsinterview op de bouwplaats: 15 april 2013, Puerto Cabezas

discussieerden ze hierop verder. De associatie tussen dit grote dier en gewicht werd dus niet gelijk gemaakt. Zo had deze afbeelding een onbedoeld effect en werden deze afbeeldingen anders geïnterpreteerd dan door de ontwerpers bedoeld was. Vanuit de theorie wordt bevestigd dat de interpretatie van afbeeldingen samenhangt met de specifieke cultuur en achtergrondkennis van de ontvanger. Bij visuele kennisoverdracht kunnen afbeeldingen dus vanuit een nieuwe sociale context anders worden geïnterpreteerd dan het gedachtegoed van de ontwerper was (Back Danielsson, Fahlander & Sjöstrand 2012:5).

Een andere methode om kennisoverdracht te reguleren, waar de Nederlandse vrijwilligers op een andere manier betekenis aan gaven dan de lokale *oficiales* was een puntensysteem van Andre en Miyushi waarin prestaties van de lokale vrijwilligers gedurende het hele project werden bijgehouden. Vrijwilligers konden voor verschillende bouwactiviteiten één, twee of drie sterren krijgen van hun *oficiale*, afhankelijk van hoe ze deze activiteit die dag hadden uitgevoerd. Drie sterren kregen ze wanneer ze in staat waren de kennis over te dragen en leiding te geven aan anderen. De lokale *oficiales* werkten mee aan dit systeem door dagelijks aan het einde van de dag de ‘prestaties’ van de vrijwilligers in te vullen. Ze bleken echter vaak hun gehele groepje hetzelfde aantal sterren te geven. Zo was dit systeem voor de Nederlandse *oficiales* een manier om overzicht te krijgen over de activiteiten en prestaties van verschillende lokale vrijwilligers, terwijl de lokale *oficiales* niet zo veel waarde hechtten aan het systematisch bijhouden van prestaties.

#### **5.4 Kennis en kennisoverdracht gesitueerd in de lokale context**

Aan verschillende aspecten in dit onderzoek was te merken dat kennis is gesitueerd in een specifieke sociale en culturele context. Hierbij is het ingebed in lokale machts- en genderverhoudingen, waar aandacht aan besteed kan worden om lokale kennis beter te begrijpen (Briggs 2005:106-107; Briggs & Sharp 2004). De hiërarchie binnen de buurtgemeenschap speelde bij het bouwproject vooral een grote rol wat betreft het handhaven van een goede werksfeer op de bouwplaats, en speelde op die manier indirect een rol bij de kennisoverdracht. De *juez* (het wijkhoofd) en Anna, de schooldirectrice van El Caminante, zijn zoals gezegd aanwezig bij de selectie van de vrijwilligers en treden op bij incidenten zoals diefstal van gereedschap. De lokale *oficiales* zien de leiders uit de buurt ook als belangrijke stimulator voor de lokale vrijwilligers om hard te werken, zo blijkt uit de volgende vergadering.

*Tijdens een maandagochtendvergadering in de keuken op de bouwplaats, een maand voor het einde van het project, zijn Daan, de Nederlandse officiales en alle vier de lokale officiales*

aanwezig. Vanwege de tijdsdruk verzoekt Daan alle oficiales om na de lunchpauze de lokale vrijwilligers meer te motiveren om weer aan het werk te gaan, omdat er een strakke planning is voor de laatste maand. Hierop geeft Rogelio, één van de vier lokale oficiales, aan dat hiervoor de leiders uit de buurt noodzakelijk zijn en dat de oficiales niet de macht hebben om dit te doen. Daan kijkt hem verbaasd aan, waarbij hij aangeeft dat de juez en schooldirectrice al eerder hadden afgesproken dat altijd een van hen aanwezig zal zijn.

Hieruit blijkt dat de lokale *oficiales* het de taak van de lokale autoriteiten, en niet (alleen) van henzelf, vonden om betrokkenheid en motivatie bij de lokale vrijwilligers te stimuleren. Hier is een verschil op te merken met de visie van de Nederlandse vrijwilligers. “*De rol van de oficiale is om een faciliterende en controlerende rol te hebben*” geeft Marloes in een vergadering namelijk aan.<sup>64</sup> Hierbij wordt vanuit het perspectief van de Nederlanders minder rekening gehouden met de lokale hiërarchie in de buurtgemeenschap. De lokale *oficiales*, die ook buitenstaanders van de buurtgemeenschap zijn, stellen zich hier meer afhankelijk van op.

Gendergelijkheid, dat naast gelijkheid tussen *ayudante en oficiale* en blanken en niet-blanken een belangrijk onderdeel van de werkwijze van de stichting was, conflicteerde met de manier waarop lokale kennis ingebed is in lokale genderstructuren, zoals eerder is beargumenteerd (Briggs 2005:106). Dit speelde bij kennisoverdracht een belangrijke rol omdat blijkt dat lokale mannelijke participanten met bouwervaring vaak niet gewillig bleken te zijn om (bouw-)kennis van een vrouw aan te nemen.

Lena, de projectcoördinator, heeft een paar keer een conflict gehad met een vrijwilliger, één van de lokale *oficiales* en met het wijkhoofd, omdat zij niet gewillig waren (bouw)kennis van een vrouw aan te nemen. Uit een evaluatiegesprek op vrijdagmiddag aan het begin van het project bleken bepaalde mannelijke vrijwilligers er moeite mee te hebben dat een vrouwelijke (project)leider hen vertelde wat ze moesten doen “*want vrouwen hebben toch geen verstand van bouwen*”.<sup>65</sup> Ze zouden daarom meer respect moeten hebben, bleek uit deze evaluatie. Dit heeft een paar keer geleid tot grote irritatie en frustratie van de vrouwelijke coördinatoren waarna het belang van gelijkheid tussen mannen en vrouwen, werd benadrukt. Op deze manier wordt kennisoverdracht beïnvloed door (lokale) hiërarchie doordat kennis ingebed is in deze sociaal culturele context met specifieke machts- en genderverhoudingen (Briggs 2005:106-107; Briggs & Sharp 2004).

---

<sup>64</sup> Vergadering bouwteam: 4 maart 2013, Puerto Cabezas

<sup>65</sup> Evaluatiegesprek 1 maart 2013, Puerto Cabezas

Verder zijn ook bepaalde methoden van kennisoverdracht ingebed in de lokale context, namelijk de imitatie van praktische kennis. Deze methode werd op de bouwplaats vooral gebruikt door de lokale *oficiales*, maar was ook voor de Nederlandse *oficiales* een veel gebruikte methode om dagelijks kennis over te dragen. Dit werd door de Nederlandse *oficiales* vooral in het begin van het project veel toegepast vanwege hun taalbarrière in het Spaans. Bij deze manier van kennisoverdracht kan van uit worden gegaan dat (culturele) kennis wordt belichaamd in vaardigheden en handelingen, die door beoefening van een handeling eigen kan worden gemaakt (Gieser 2008). Tijdens het voordoen werd door de lokale *oficiales* vaak (kort) de handeling uitgelegd, zo werd imitatie dus gecombineerd met mondelinge kennisoverdracht. Op deze manier werd veel praktische bouwkennis overgedragen. Ook is dit een methode die veel op andere lokale bouwplaatsen wordt gebruikt als kennis wordt overgedragen, zo blijkt van lokale bouwvakkers. Bouwkennis wordt in Puerto Cabezas vaak in de praktijk verworven, zoals Berto, een van de lokale *oficiales*, mij uitlegt: *“Een bouwopleiding is hier niet nodig, na één tot twee jaar als ayudante te hebben gewerkt kan je oficiale worden”*.<sup>66</sup> Imitatie van handelingen is dus een manier die ingebed is in de cultuur van de lokale *oficiales* en vrijwilligers. Op deze manier kan het participeren in lichamelijke handelingen gezien worden als een belangrijk aspect van het leerproces bij kennisoverdracht in deze lokale context (McFarlane 2006: 297).

### **5.5 Betekenis van een ontwikkelingssamenwerkingsproject en kennisoverdracht**

Uit gesprekken en interviews met lokale vrijwilligers bleek dat veel vrijwilligers aan het project mee deden om te werken en te leren (deze twee aspecten werden bijna altijd in deze volgorde genoemd). De betekenis die aan het project werd gegeven, werd dus in eerste instantie verbonden met werken en daarna met kennisoverdracht. Daarnaast noemt bijvoorbeeld Sandra, vrijwilligster en alleenstaande moeder met drie kinderen, de reden dat ze komt omdat ze dan afleiding heeft van haar thuissituatie. Hieruit blijkt dus dat naast de kennisoverdracht ook andere aspecten van het project, zoals sociale aspecten, belangrijk waren voor de lokale participanten.

Over het algemeen gaven de lokale vrijwilligers aan dat zij erg gewillig zijn om te leren en dat zij (extra) uitleg erg op prijs stelden. Theoretische achtergrondkennis werd in interviews en gesprekken niet genoemd als aspect dat ze graag wilden leren. Deze theoretische kennis bleek uit gesprekken voor vele lokale vrijwilligers ook moeilijk te begrijpen, terwijl deze kennis

---

<sup>66</sup> Gesprek Berto: 19 april 2013, Puerto Cabezas



door de Nederlandse vrijwilligers juist als het belangrijkste deel van de kennisoverdracht veel aandacht aan werd besteed. Om de wenselijkheid van de kennisoverdracht te benadrukken, noemden de participanten met bouwervaring vaak het verschil ten opzichte van andere bouwplaatsen, waar weinig aandacht aan kennisoverdracht wordt besteed en het feit dat er voor vele vrijwilligers weinig mogelijkheden tot een opleiding zijn (geweest). Daarbij uitte zij, naast veel andere mensen in Puerto Cabezas buiten de bouw om, een algehele dankbaarheid voor het project en bedankten de Nederlandse vrijwilligers dat zij zijn komen helpen. Naast deze algehele dankbaarheid, bleek een belangrijke element voor veel vrijwilligers vooral het leren van praktische vaardigheden.

Wekelijkse werden op vrijdagmiddag op de bouwplaats evaluatiegesprekken gehouden met als doel de lokale vrijwilligers een mogelijkheid te geven om hun stem te laten horen. Wanneer hier expliciet naar werd gevraagd, zeiden de lokale vrijwilligers bijzonder lovend en dankbaar over het project te zijn en wilden ze nauwelijks kritiek geven. In het bijzonder wanneer Anna, de schooldirectrice van El Caminante, bij de gesprekken aanwezig was en optrad als tolk. Wanneer ze mijn vragen naar het Miskitu vertaalde, volgde daarop aansluitend een verhaal waaruit ik de woorden ‘goed werk’ in het Miskitu opving, waarop vervolgens een applaus volgde voor het Nederlandse team.<sup>67</sup>

De betekenis die lokale vrijwilligers aan de overgedragen kennis gaven, liep erg uiteen omdat de doelgroep (de lokale vrijwilligers) wisselend en uiteenlopend was. Hierbij is een duidelijk onderscheid te maken tussen de betekenis voor vrouwelijke vrijwilligers (zonder bouwervaring) en mannelijke vrijwilligers. Maria, een actieve vrijwilligster die ook vorig jaar bij het project betrokken was, legt uit dat de kennis die ze hier op doet belangrijk is voor persoonlijk gebruik: “*Ik wil vooral graag mezcla (beton) leren maken zodat ik een mooi graf voor mijn overleden vader kan maken*”.<sup>68</sup> In hetzelfde interview gaf ze aan dat ze nu verschillende dingen in huis zelf kan maken, doordat ze heeft leren timmeren en meten. Ook andere vrouwen gaven aan dat ze nu zelfstandig hun huis kunnen opknappen, waardoor ze minder afhankelijk zijn van hun man. Doordat de capaciteiten van deze vrouwen uitgebreid werden en zij de verworven kennis op deze manier zelf konden gebruiken en toepassen, werden zij op deze manier *empowered* en werd hun *ownership* versterkt (Devereux 2008; Fukada-Parr et al. 2002).

Voor de mannelijke vrijwilligers is de bruikbaarheid meer in twijfel te trekken omdat de technieken die worden aangeleerd op lokale bouwplaatsen anders zijn. Hoewel lokale

---

<sup>67</sup> Een van de eerste woorden die ik leerde in het Miskitu

<sup>68</sup> Interview Maria: 5 april 2013, Puerto Cabezas

bouwvakkers aangeven dat de methode die op de bouwplaats wordt gebruikt beter is dan de lokale bouwmethoden, zullen ze de technieken minder snel zelf kunnen toepassen, legde Pablo mij uit.<sup>69</sup> Ook zullen de vrijwilligers de (orkaanbestendige) bouwkennis niet zo snel kunnen toepassen op hun eigen huis omdat het merendeel van de huizen van hout zijn gemaakt, terwijl de school van beton gebouwd is en de bouwkennis die werd overgedragen ook voor dit materiaal bedoeld is. Daarnaast is de werkloosheid in het gebied erg groot. Zoals lokale vrijwilligers mij tegen het einde van het project uitlegden op de bouwplaats, is er een gebrek aan projecten zoals dit (bouwproject) van de overheid of andere (buitenlandse) organisaties in Puerto Cabezas. Verder bestaan al te veel bouwkundigen in de stad waardoor het de vraag is of zij na het project werk kunnen vinden in de bouwsector.

---

<sup>69</sup> Interview Pablo: 19 april 2013, Puerto Cabezas

## Discussie en Conclusie

Met dit onderzoek hebben we vanuit theoretische en empirische bevindingen gebaseerd op antropologisch onderzoek antwoord kunnen geven op de volgende onderzoeksvraag: *Hoe wordt betekenis gegeven aan kennis en hoe wordt kennis uitgewisseld door processen van interculturele communicatie tussen Stichting Samenscholen en de lokale participanten in Puerto Cabezas, Nicaragua?* Dit onderzoek heeft ons veel inzichten gegeven over verschillende aspecten die in deze vraag besloten liggen. Aan de hand van een vergelijking van de belangrijkste aspecten uit beide deelonderzoeken, zullen we hieronder antwoord geven op onze onderzoeksvraag.

In beide projecten was sprake van zowel kennisuitwisseling als kennisoverdracht. Om het participatieve karakter van de ontwikkelingssamenwerking te realiseren werd vanuit de stichting gestimuleerd kennis uit te wisselen met de lokale participanten. Hierbij was het idee om lokale kennis aan te vullen met westerse kennis, omdat dit de mogelijkheden voor de lokale participanten vergrootte en zij de verworven capaciteiten konden gebruiken (Devereux 2008; Fukada-Parr et al. 2002). In het educatieproject werd dit geuit in de samenwerking met de lokale autoriteiten, (sub)directeuren en docenten om de tweedaagse training op te zetten. Bij het bouwproject betekende dit kennisuitwisseling met lokale bouwvakkers zowel voor als tijdens het project, om zowel Nederlandse als lokale bouwkennis te gebruiken bij de bouw van de orkaanbestendige school.

In beide projecten werden deze doelstellingen door Kristel, de directrice van Stichting Samenscholen bepaald, dus ‘van bovenaf’, waardoor deze niet altijd overeen kwamen met de (persoonlijke) doelstellingen van de Nederlandse vrijwilligers, die een andere betekenis aan kennis(overdracht) gaven. In beide teams was sprake van een hiërarchische verdeling, die een rol speelde bij de uitvoering van de kennisoverdracht en kennisuitwisseling. Tijdens het educatieproject was een hiërarchische verdeling ontstaan door verschillende factoren waarbij het gebrek aan Spaans van de andere teamleden een grote rol speelde. Hierdoor konden zij niet goed met de lokale autoriteiten communiceren. Doordat Charlot als enige de Spaanse taal goed beheerste en in het educatieproject meer sprake was van een één-op-één relatie met de lokale participanten heeft de kennisuitwisseling voornamelijk plaatsgevonden via Charlot. Omdat Charlot overtuigend de doelstellingen en randvoorwaarden van Stichting Samenscholen vertegenwoordigde, is het verloop van de kennisuitwisseling en kennisoverdracht ook voornamelijk binnen de richtlijnen van Stichting Samenscholen gevallen. Dit betekende dat er gestreefd werd naar participatieve samenwerking tijdens de kennisuitwisseling en

kennisoverdracht om uiteindelijk duurzame ontwikkeling te bereiken. Hierdoor hebben zij zowel Nederlandse als lokale kennis gebruikt, waardoor zij het lokale kennissysteem als complementair hebben beschouwd (Briggs 2005; Briggs & Sharp 2004).

Op de bouwplaats waren verschillende Nederlandse vrijwilligers verantwoordelijk voor de kennisoverdracht en was er niet één hoofdverantwoordelijke. Naast de coördinator van de bouw, die verantwoordelijk was voor de kennisoverdracht naar de Nederlandse en Nicaraguaanse *oficiales*, was het kennisteam verantwoordelijk voor de kennisoverdracht naar de lokale vrijwilligers. Hierdoor was er minder sprake van een hiërarchie binnen het bouwteam en was onderling overleg over de kennisoverdracht erg belangrijk. Doordat meerdere vrijwilligers verantwoordelijk waren, verliep de kennisoverdracht niet altijd volgens de doelstellingen van de stichting, omdat niet alle vrijwilligers hier op de hoogte van waren en was er meer ruimte voor sociale aspecten van kennisoverdracht op persoonlijk niveau.

Ook de lokale hiërarchie speelde een belangrijke rol bij de kennisuitwisseling en kennisoverdracht in beide projecten. Kennisuitwisseling was vooral bij het educatieproject een belangrijk onderdeel. Het werd niet alleen toegepast om de ontwikkelingssamenwerking participatief te laten verlopen, maar ook om duurzame ontwikkeling te bereiken door rekening te houden met de lokale hiërarchie. Deze hiërarchie bepaalde namelijk de wijze waarop onderwijsverbeteringen tot stand komen. In het bouwproject vond kennisuitwisseling ook plaats maar leek het meer een alledaagse aanvulling op de kennisoverdracht, voorgaand aan het project was hier echter wel meer aandacht aan besteed. De gebruikte bouwmethoden waren namelijk gebaseerd op lokale bouwmethoden. Bij het bouwproject speelde de lokale hiërarchie binnen de buurtgemeenschap niet direct een rol voor de kennisoverdracht. Door het handhaven van een goede werksfeer en te zorgen dat iedereen meewerkte, speelde het echter wel indirect een rol.

Verder kwam op de bouwplaats duidelijk naar voren dat lokale kennis in werd gebed in lokale genderstructuren (Briggs 2005). Sommige lokale mannelijk vrijwilligers accepteerden niet dat vrouwelijke coördinatoren vertelden wat zij op de bouwplaats moesten doen en wilden geen bouwkennis van een vrouw aannemen, terwijl gendergelijkheid juist een belangrijk uitgangspunt van de werkwijze van de stichting was. Op deze manier kon vanwege verschillende opvattingen van gender en kennis, de kennis die de stichting wilde overdragen niet altijd goed (opnieuw) ingebed worden in deze sociaal culturele context. Zo kon kennisoverdracht worden gezien als een transformationeel proces waarbinnen kennis opnieuw wordt geïnterpreteerd (McFarlane, 2000; Gherardi & Nicolini, 2000).

Doordat Stichting Samenscholen bekend was met de lokale machtsverhoudingen, heeft een goede participatieve samenwerking plaats kunnen vinden, waardoor een grotere kans

bestaat op duurzame hulp (Warren et al., 1995). Dit heeft bij het educatieproject geleid tot een goede participatieve samenwerking met de lokale autoriteiten. Echter is te weinig kennis uitgewisseld met de lokale docenten, die onderaan de lokale hiërarchie van het opzetten van onderwijsmethoden staan, waardoor de ideeën en wensen van de lokale docenten niet aansloten bij de training van het educatieproject, terwijl de doelstelling van de stichting was om hen te *empoweren*. Het combineren van het willen *empoweren* van docenten en het luisteren naar de lokale hiërarchie, beide met als doelstelling het bieden van duurzame hulp, bleek in de praktijk dus tegenstrijdig te zijn.

In beide projecten werd zowel theoretische als praktische kennis overgedragen. Bij de tweedaagse training van het educatieproject werden aan de hand van vier theorieën de theoretische kennis overgedragen. Het praktische element bestond uit opdrachten en *dynamics*. Met het praktische element wilde het educatieteam hen leren hoe zij hun verborgen ‘*tacit*’ kennis expliciet kunnen maken (McFarlane 2006). Het praktische element heeft echter te weinig ruimte gekregen in de training waardoor voornamelijk de theorie de overhand had. De docenten waardeerden van de opgedane kennis vooral de praktische kennis en met name het onderdeel materiaal, waar verderop meer over besproken wordt. Op de bouwplaats bevatte de theoretische bouwkennis achterliggende kennis en theorieën van bouwmethoden. De praktische bouwkennis bestond uit vaardigheden en ‘kleine trucjes’ voor meer nauwkeurigheid. De praktische bouwkennis werd toegeëigend door de beoefening van deze handeling door imitatie. Hierbij werd er vanuit gegaan dat kennis belichaamd wordt in vaardigheden en handelingen die door beoefening van een handeling eigen gemaakt konden worden (Gieser 2008). Dit was een belangrijk aspect van het leerproces bij kennisoverdracht, omdat de capaciteiten van de lokale participanten uitgebreid werden en zij hun opgedane kennis zelf konden gaan toepassen (Devereux 2008; Fukada-Parr et al. 2002). Deze vorm van kennisoverdracht bleek ook ingebed te zijn in de lokale cultuur, waar hieronder verder op in gegaan wordt.

Bij de kennisoverdracht in dit ontwikkelingssamenwerkingsproject speelden verschillende aspecten van interculturele communicatie een belangrijke rol. Zoals hierboven is uitgelegd, bestonden bij de Nederlandse en lokale participanten verschillende discoursen over kennis. In dit onderzoek is naar voren gekomen dat op verschillende manieren betekenis kan gegeven worden aan kennis in de context van ontwikkelingssamenwerking. Hierin waren grote verschillen tussen de betekenis die vanuit Stichting Samenscholen aan kennis en kennisoverdracht werd gegeven, en de betekenis die vanuit de lokale participanten aan de projecten in Puerto Cabezas werd gegeven. Dit bevestigt dat kennis gesitueerd is in een specifieke sociaal culturele context (Powell 2010). Hoewel de participatieve werkwijze van de

stichting zich uitte in het willen aanvullen van lokale kennis met westerse kennis, bleken de manieren waarop betekenis werd gegeven aan deze verschillende soorten kennis erg verschillend te zijn, wanneer vanuit een andere sociale context betekenis aan deze kennis werd gegeven.

Verder was meertaligheid een belangrijk aspect van interculturele communicatie. De kennisoverdracht vond in beide projecten plaats in het Spaans, hoewel dit de tweede taal was van beide partijen. Bij het educatieproject werd van te voren van uitgegaan dat de docenten van het educatieproject goed Spaans konden spreken, vanwege het tweetalig onderwijs dat zij moeten geven, maar in de praktijk was dit niet bij elke docent het geval. Op de bouwplaats is gebleken dat de meerderheid van de lokale participanten alleen Miskitu sprak, omdat zij, vaak onopgeleid, vanuit de dorpsgemeenschappen uit het RAAN gebied naar Puerto Cabezas zijn gekomen om te wonen en werken. De Nederlandse vrijwilligers spraken echter geen Miskitu en ook voor hen was Spaans hun tweede taal. Daarom was bij beide projecten een taalbarrière bij de kennisoverdracht aanwezig.

Door het gebrek van het spreken van Miskitu en Spaans door de Nederlandse vrijwilligers, is de kennis niet overgedragen zoals bedoeld was. Hierdoor ontstonden misverstanden, zoals het misverstand op Nueva Jerusalén II, waar de docenten niet goed begrepen waarom het educatieteam aanwezig was. Het belang van het gebruik van de Miskitu taal kwam dan ook in beide projecten naar voren. Het spreken van hun eigen taal was voor de mensen uit de wijk en voor de lokale docenten erg belangrijk. De lokale autoriteiten en docenten hadden graag gewild dat de training van het educatieteam ook in Miskitu werd gegeven. Er wordt immers ook tweetalig onderwijs gegeven. De training werd echter uiteindelijk in het Spaans gegeven, waaruit is gebleken dat niet alle kennis bij de lokale docenten goed is overgekomen. Een reden hiervoor is dat de taal niet alleen vocabulaire en grammaticale elementen bevat, maar dat de spreker van een tweede taal tijdens het spreken beïnvloed wordt door de conventies van haar moedertaal en cultuur (Saville-Troike 2003).

Doordat Spaans de tweede taal was van beide partijen, werd de informatie op verschillende manieren geïnterpreteerd waarbij vanuit een andere sociale culturele context een nieuwe betekenis aan de overgebrachte kennis werd gegeven. Op de bouwplaats was het vertalen van de kennis naar Miskitu door lokale participanten belangrijk omdat er op deze wijze erkenning kon worden gegeven aan de tweetaligheid van de lokale participanten (Brunnegger 2007). Het gebruik van de Miskitu taal was dus niet alleen nuttig om de kennis beter over te dragen, maar ook om rekening te houden met de diepgewortelde culturele historie van Puerto Cabezas, die jarenlang gevochten hebben voor het behoud van hun taal.

Naast het verbale aspect van interculturele communicatie, speelden ook non-verbale factoren van interculturele communicatie bij de kennisoverdracht een belangrijke rol. Zoals eerder is aangegeven, was imitatie vanwege deze taalbarrière binnen het bouwproject een belangrijke methode van kennisoverdracht, vooral bij het overdragen van praktische kennis. Deze vorm van kennisoverdracht werd op de bouwplaats veel toegepast en bleek een bekende methode voor de lokale participanten te zijn in hun sociale context is gesitueerd. Ook wilde het educatieteam deze praktische methode van kennisoverdracht in de toekomst meer toepassen in de trainingen.

De vorm waarin onderling werd gecommuniceerd tussen de Nederlandse vrijwilligers en lokale participanten was vooral op de bouwplaats verschillend. De lokale participanten maakten vooral gebruik van directe vormen van communicatie, door in bevelvorm iets te vragen. Terwijl de Nederlandse vrijwilligers gewend waren iets te vragen op een indirecte wijze. Doordat deze vorm van communiceren is ingebed in de culturele ideeën en routines van communicatie van de lokale participanten, zijn er misverstanden ontstonden bij deze vorm van interculturele communicatie (Saville-Troike 2003:29). Binnen het educatieproject kwam dit aspect minder naar voren omdat in deze context deze vorm van directe communicatie niet van toepassing was, vanwege een formelere setting waar ook lokale autoriteiten bij aanwezig waren.

Hoewel vanuit de stichting wel erkenning voor lokale kennis was en lokale kennis als complementair aan westerse kennis werd gezien, ontstonden spanningen tussen de twee kennissystemen bij de uitvoering in de praktijk (Briggs 2005; Nygren 1999). In de uitvoering van dit ontwikkelingsproject bleek, ondanks het persoonlijke element van vrijwilligerswerk, de uitvoering van het project top-down te zijn, waardoor de kennis vanuit Nederland en de kennis uit Nicaragua ver van elkaar af stonden (Nygren 1999). De betekenis die aan kennis werd gegeven was vanuit Stichting Samenscholen gericht op theoretische achtergrondkennis van bouw- en onderwijsmethoden. Er werd veel waarde gehecht aan deze soort kennis, daarom werd in beide projecten veel aandacht besteed aan de overdracht hiervan door middel van mondelinge en visuele kennisoverdracht, zoals eerder is uitgelegd. Hoewel vanuit de stichting werd gedacht om via kennisoverdracht de lokale bevolking mentaal te *empoweren*, bleken lokale participanten meer waarde te hechten aan een andere soort kennis, namelijk praktische kennis. Ook werd meer waarde gehecht aan concrete aspecten van de projecten, zoals het kunnen werken op de bouwplaats, waardoor het idee dat de stichting had over *empowerment* niet aansloot bij de belevingswereld van de lokale participanten. Zo werd aan het concept *empowerment* verschillende betekenissen vanuit andere culturele achtergronden gegeven.

In beide projecten waardeerden lokale participanten over het algemeen erg het ontwikkelingsproject en de komst van de vrijwilligers uit Nederland. Lokale docenten waren vooral bij El Caminante heel blij met de Nederlandse vrijwilligers, ze kregen immers ook nieuwe klaslokalen, waardoor de training die door het educatieteam werd gegeven als een fijne bijkomstigheid werd gezien. Desondanks wilden de lokale docenten van beide scholen nog graag (les)materiaal ontvangen van het educatieteam. Daarnaast vonden zij het trainingsonderdeel waar zij leerden (les)materiaal te creëren voor hun lessen het meest nuttige onderdeel van de training. Dit maakt duidelijk dat (les)materiaal veel voor de docenten betekende. Bij het bouwproject waren de lokale participanten vooral dankbaar voor het bouwproject in het algemeen. De betekenisgeving aan dit project werd echter in eerste instantie uitgedrukt in de waardering voor de mogelijkheid om te werken, pas daarna om te leren. Een (klein) gedeelte van de lokale vrijwilligers waren ouders van kinderen die naar school zouden gaan, zij waren ook dankbaar voor het ontvangen van een betere school voor hun kinderen.

In beide projecten werd dus de kennisoverdracht voor de lokale participanten op een tweede plaats gezet. Lokale participanten vonden het vooral belangrijk om concrete hulp te ontvangen dat direct (in de praktijk) in gebruik genomen kon worden. Wanneer deze concrete hulp voor de problemen die al jarenlang in Puerto Cabezas spelen (tekort aan lesmateriaal en werkloosheid in de bouwsector) geboden kon worden, zouden deze problemen direct opgelost kunnen worden, en hadden de lokale participanten het gevoel kunnen hebben dat er positieve ontwikkelingen plaatsvonden, waar ze rendement uit konden halen.

De theoretische kennis die in beide projecten werd overgedragen en waar vanuit de stichting veel waarde aan werd gehecht, bleek niet altijd bruikbaar te zijn voor de lokale participanten. Deze (westerse) kennis kon niet gemakkelijk worden ingebed in hun cultuur. Het bleek dat bepaalde methoden in het educatieproject, geleerd in de training, niet toegepast konden worden. Daarbij speelde een rol dat de structuur in het dagelijkse leven in Nicaragua anders is dan in Nederland. De tijd wordt minder nauw genomen en er heerst meer chaos dan wij in Nederland gewend zijn, doordat docenten en kinderen de lokalen of geïmproviseerde lesruimtes in- en uitlopen gedurende de lessen. De training was voornamelijk gericht op lessen binnen een lokaal waar weinig chaos mogelijk is. Ook bij het bouwproject is gebleken dat de theoretische kennis die de stichting wilde overdragen, uitgedrukt in technische afbeeldingen en mondelinge kennisoverdracht op een andere manier werd ontvangen dan vanuit de stichting werd bedoeld. Aan afbeeldingen werden andere dan door de ontwerpers bedoelde betekenissen gegeven, en de lokale *oficiales* wisten niet goed hoe zij hiermee om konden gaan.



De doelstelling van Stichting Samenscholen om met het overdragen van bouwkennis de lokale participanten te *empoweren*, zodat zij zelf leren om orkaanbestendige gebouwen te bouwen, bleek in de praktijk niet direct toepasbaar vanwege andere lokale bouwmethodes en werkloosheid in de bouwsector. De doelgroep van de kennisoverdracht bij het bouwproject was echter heterogeen in tegenstelling tot de homogene groep in het educatieproject. Hierdoor gaven de verschillende vrijwilligers op andere manieren betekenis aan de overgedragen kennis. Vrouwen gaven aan dat zij veel hadden aan de praktische bouwkennis omdat zij nu zelf konden timmeren en meten. Zij konden door deze kennis onafhankelijk van hun man het huis opknappen. Vrouwen werden dus wel, zoals bedoeld, *empowered*, doordat ze zelfredzamer werden en ook hun *ownership* werd versterkt doordat hun capaciteiten uitgebreid werden en ze de verworven kennis zelf konden toepassen. (Devereux 2008; Fukada-Parr et al. 2002). De *empowerment* van de lokale bevolking uitte zich dus vooral in het kunnen toepassen van praktische kennis, in tegenstelling tot de theoretische kennis die door de stichting als belangrijk werd geacht.

De doelstellingen van de stichting sloten dus maar deels aan op de lokale bevolking. In beide projecten werd veel kennis overgedragen die niet paste bij de sociaal culturele context van de bevolking in Puerto Cabezas en er werd teveel nagedacht vanuit Nederlandse standaarden, zowel over de inhoud als de vorm van de kennisoverdracht. Hierdoor is de gewenste *empowerment* bij de lokale bevolking deels weggebleven of op andere manieren overgekomen dan in eerste instantie door de Stichting was bedoeld. Vanuit bestaande theorieën is beargumenteerd dat het bij participatieve ontwikkelingssamenwerking belangrijk is om de lokale bevolking te *empoweren* (Devereux 2008; Paiement 2007). Echter is hier niet op ingegaan op welke manier dit in de praktijk van toepassing zou kunnen zijn. In de praktijk bleek dat *empowerment* als concept ingevuld kan worden vanuit cultureel perspectief. Waar vanuit Nederland veel waarde werd gehecht aan mentale ontwikkeling om duurzame ontwikkelingshulp te leveren, was vanuit een lage economische standaard, materiele ontwikkeling belangrijker voor lokale participanten in Puerto Cabezas.

Het streven van de stichting in beide projecten was om veel theoretische kennis op mondelinge en visuele wijze over te dragen. Echter bleken de lokale participanten meer affiniteit te hebben met praktische kennis en lichamelijke imitatie bij kennisoverdracht. Deze methode van kennisoverdracht was namelijk gesitueerd in de lokale sociaal culturele context. Vooral op de bouwplaats kwam naar voren dat de lokale participanten niet gewend waren om theoretische (westerse, wetenschappelijke) kennis te ontvangen. Door verschillende processen van verbale en non-verbale communicatie werden dus verschillende betekenissen van zowel

kennis als kennisuitwisseling gegeven bij Stichting Samenscholen en lokale participanten in Puerto Cabezas.

## Literatuurlijst

Agar, Michael

2012 [1995] *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow and Company, 284.

Back Danielson, Ing-Marie met Frederik Fahlander en Ylva Sjöstrand

2012 *Encountering Imagery: Materialities, Perceptions, Relations*. Stockholm: Stockholm University.

Bourgois, Philippe

1986 *The Miskitu of Nicaragua: Politicized Ethnicity*. *Anthropology Today* 2(2):4-9.

Briggs, John

2005 *The use of indigenous knowledge in development: problems and challenges*. *Progress in Development Studies* 5(2):99-114.

Briggs, John & Joanne Sharp

2006 *Indigenous knowledges and development: a postcolonial caution*. *Third World Quarterly* 25(4): 661-676.

Brokensha, David met Dennis Warren en Oswald Werner

1980 *Indigenous knowledge systems and development*. Washington: University Press of America.

Brown F. & Hall, D.

2008 *Tourism and Development in the Global South: The issues*. *Third World Quarterly* 29 (5), 839-849.

Brunnegger, Sandra

2007 *From Conflict to Autonomy in Nicaragua: Lessons Learnt*. Minority rights group international.

Chan, David

2009 *Revisiting Post-Colonial Education Development: Reflections on Some Critical Issues*. *Comparative Education Bulletin* 11:21-36.

Crewe, Emma and Elizabeth Harrison

1998 *Whose Development? An Ethnography of Aid*. London: Zed Books.

Dennis, Philip, A.

2000 *Autonomy on the Miskitu Coast of Nicaragua*. *Reviews in Anthropology* 29:199-210.

Devereux, Peter

2008 International volunteering for development and sustainability: outdated paternalism or a radical response to globalisation? *Development in Practice* 18(3):357-370.

Ellerman, David

2004 Autonomy-Respecting Assistance: Toward An Alternative Theory of Development Assistance. *Review of Social Economy* 62(2): 149-168.

Escobar, Arturo

2012 [1995] *Encountering Development: the making and unmaking of the third world*. Princeton: Princeton University Press.

Fee, Liam en Anna Mdee

2011 How does it make a difference? Towards accreditation of the development impact of Volunteer tourism. *In Volunteer Tourism: Theoretical Frameworks and Practical Applications*. Angela M. Benson, ed. Pp. 223-239. Oxon: Routledge.

Fukada-Parr, Sakiko en Carlos Lopes

2012 *Capacity for Development: New Solutions to Old Problems*. London: Earthscan Publications.

Galjart, B. in Shadid, et al.

1993 *Culture, Development and communication: essays in honour of J.D.Speckmann*, Leiden: Centre of Non-Western Studies University Press.

Gieser, Thorsten

2008 Embodiment. Emotion and empathy: A phenomenological approach to apprenticeship learning. *Anthropological Theory* 8(3): 299- 318.

Gherardi, Silvia & Davide Nicolini

2000 To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge. *Organization* 7(2): 329-348.

Grillo, Ralph & R.L. Stirrat

1997 *Discourses of Development: Anthropological Perspectives*. Oxford: Berg publishers.

Ingold, Tim

2000 *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling, and skill*. London and New York: Routledge.

Jamieson, Mark

1999 Poverty among the Indigenous Peoples of Nicaragua. Inter-American Development Bank (IDB).

Kawagley, Angayuqaq en Ray Barnhardt

2007 Education Indigenous to Place: Western Science Meets Native Reality. <http://www.ankn.uaf.edu/EIP.html> Laatst bezocht: 18 december 2012.

Krijger, Kristel de

2010 Businessplan Stichting SamenScholen. Utrecht: Stichting SamenScholen.

Krijger, Kristel de

2012 Educatie Pilot Project 2012. Utrecht: Stichting SamenScholen.

Lammens, Laura

2012 'La escuela es el futuro' Een onderzoek naar de kwaliteit van basisonderwijs in een autonoom gebied. B.A. Thesis, Department of Cultural Anthropology, University of Utrecht.

Lewis, David

2006 Globalization and International Service: a development perspective. Voluntary Action 7(2):13-26.

McFarlane, Colin

2006 Knowledge, learning and development: a post-rationalist approach. Progress in Development Studies 6(4): 287-305.

Mdee, Anna en Richard Emmott

2008 Social enterprise with international impact: the case for fair trade certification of volunteer tourism. Education, Knowledge and Economy 2(3)191-201.

Mohan, G. & Kristian Stokke

2000 Participatory development: the dangers of localism. Third World Quarterly, 21(2): 247-326.

Noveck, Daniel

1988 Class, Culture, and the Miskito Indians: A Historical Perspective. Dialectical Anthropology 13:17-29.

Nygren, Anja

1999 Local Knowledge in the Environment-Development Discourses: From dichotomies to situated knowledges. Critique of Anthropology 19: 267-288.

Paiement, Jason Jacques

2007 Anthropology and Development. *Annals of anthropological practice* 27(1):196–223.

Palacios, Carlos

201 Volunteer tourism, development and education in a postcolonial world: conceiving global connections beyond aid. *Journal of Sustainable Tourism* 18(7):861-878.

Pineda, Baron, L.

2001 Creole neighbourhood or miskitu community? *The journal of Latin American Anthropology* (6)1:120-155.

Powell, M.

2010 Which knowledge, whose reality? An overview of knowledge used in the development sector? *Development in practice* 16(6) : 518-532.

Rossi, Benedetta

2004 Order and Disjuncture: Theoretical Shifts in the Anthropology of Aid and Development. *Current Anthpology* 45(4): 556-560.

Sapir, Edward en David Mandelbaum

1985 Culture, language and personality: selected essays. Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press.

Saville-Troike, Muriel

2003 The Ethnography of Communication: An Introduction. Oxford: Blackwell Publications.

Sherraden, Margaret met Benjamin Lough en Amanda Moore

2008 Effects of International Volunteering and Service: Individual and Institutional Predictors. *Voluntas* 19:395-421.

Warren, Michael met Jan Slikkeveer en David Brokensha

1995 The cultural dimension of development: Indigenous knowledge systems. London: Intermediate Technology Publications.

## **Bijlage I: Resumen en Español**

Esta tesis es el resultado de una investigación antropológica que fue llevada a cabo en Puerto Cabezas, Nicaragua, y que duró aproximadamente cuatro meses. Puerto Cabezas está ubicado en la costa este de Nicaragua, en la región autónoma RAAN, donde la mayoría de los habitantes son del grupo denominado Miskitu. Junto con cuatro coordinadores y ocho voluntarios de la Fundación Escuelas Unidas viajamos a Nicaragua para trabajar en dos proyectos; un proyecto de construcción y un proyecto de educación. Por cuarta vez organizó la Fundación Escuelas Unidas un viaje a Nicaragua para construir una escuela que pueda resistir los efectos de huracanes. Esta vez la escuela es construida en el distrito El Caminante. El proyecto educativo fue desde este año un nuevo proyecto, donde los docentes de tres de las cuatro escuelas, donde la Fundación Escuelas Unidas está involucrada, recibieron una capacitación para mejorar la enseñanza en Puerto Cabezas. En esta investigación se tuvo interés en dos escuelas, precisamente El Caminante y Nueva Jerusalén II. En los dos proyectos fue parte central la transferencia de conocimiento y la participación en el trabajo conjunto para el desarrollo. En el proyecto de construcción, la fundación quiso transferir a los participantes locales conocimientos de construcción de tal modo que ellos mismos finalmente puedan tener edificaciones que resistan los efectos de huracanes, esto ya sin la ayuda de la fundación. En el proyecto educativo se transfiere conocimiento durante una capacitación de dos días que contribuyera al mejoramiento de la enseñanza.

Durante nuestra investigación, la siguiente pregunta fue parte central de nuestro interés: *¿Cómo se puede dar significado al conocimiento transmitido y cómo es el intercambio de conocimiento en procesos de comunicación intercultural entre la Fundación Escuelas Unidas y los participantes locales en Puerto Cabezas, Nicaragua?* Esta cuestión ha surgido a través de la Fundación Escuelas Unidas puesto que los proyectos de este año se quisieron orientar al aspecto de transferencia de conocimiento, particularmente en proyectos anteriores donde este concepto fue menos relevante. Para contestar esta pregunta observó Salina a los participantes en el lugar de la construcción durante el día. Basada en conversaciones informales y entrevistas pudo plantear preguntas bien dirigidas. Sobre todo las conversaciones informales fueron una buena fuente para obtener datos de los participantes locales porque de ese modo las respuestas fueron más sinceras. En entrevistas con ellos obtuvo ella a menudo respuestas socialmente esenciales. Con los voluntarios holandeses sostuvo ella también entrevistas, donde ella recopiló información útil sobre la manera de pensar de ellos sobre el proyecto. Kerstin observó a los participantes durante el trabajo del equipo de educación. De esa manera obtuvo ella una buena

imagen de las ideas del equipo de educación sobre la capacitación y de esta manera se obtuvo un buen conocimiento del trabajo en conjunto entre las autoridades locales y los docentes. También ha asistido a las reuniones del equipo de educación y ha llevado a cabo conversaciones informales con los voluntarios holandeses y docentes locales. Sobre todo las entrevistas fueron una buena fuente para la obtención de datos de participantes locales, puesto que ella, a diferencia de Salina, no tuvo contactos con ellos durante el día. Además de los docentes, ella sostuvo también entrevistas con las autoridades locales y con los subdirectores de ambas escuelas.

Durante nuestra estancia en Puerto Cabezas, un número de temas pasaron claramente. En los dos proyectos, se habló tanto de la transferencia de conocimiento como del intercambio de conocimiento. Puesto que la Fundación Escuelas Unidas buscó un desarrollo participativo, se alentó la transferencia de conocimiento y el intercambio de conocimiento en ambos proyectos. En el proyecto de construcción condujo esto a una colaboración entre holandeses y *oficiales* locales. En el proyecto educativo surgió el intercambio de conocimiento entre las autoridades locales, docentes y subdirectores de ambas escuelas. La transferencia de conocimiento se dificultó en ambos proyectos por la diferencia en idioma y cultura. Puesto que la mayoría de los participantes holandeses en ambos proyectos hablaban un español deficiente y nada del idioma Miskitu, la transferencia de conocimiento no fue siempre clara y además para los participantes locales era el español su segunda lengua, mientras que el habla de su propia lengua, Miskitu, era tanto para los participantes del proyecto de construcción como para los del proyecto de educación importante expresar su propia cultura.

La Fundación Escuelas Unidas aspiró a que los participantes locales fueran *empowered* a través de la transferencia de conocimiento. Con esos conocimientos se quiso alcanzar que los participantes locales construyan edificaciones que resistan el impacto de huracanes y que los docentes locales con los conocimientos obtenidos puedan impartir una mejor enseñanza. Sin embargo, paso a primer plano que en ambos proyectos que ellos poco valoraban los conocimientos teóricos pero que sí ganarían con la ayuda de conocimientos prácticos, por ejemplo la posibilidad de trabajar en los lugares de construcción y con los docentes el recibimiento de material de aprendizaje. De esta manera, dieron los participantes locales otro significado a los proyectos de la Fundación Escuelas Unidas que en primera instancia había dado la fundación. A través de esto, la obtención de conocimiento y transferencia de conocimiento tienen otro significado en el contexto de los locales que el significado que le da la fundación holandesa.



## Bijlage II: Informantenlijst

In deze scriptie hebben we gestreefd zo goed mogelijk een stem te geven aan al onze informanten. Ze zijn in deze scriptie niet allemaal letterlijk aan bod gekomen, maar dit betekent niet dat hun opvattingen, gedachten en meningen minder belangrijk zijn geweest voor onze scriptie. In een periode van drie tot vier maanden hebben we vele mensen gesproken, die ons hebben geholpen met het vormen van onze gedachten rondom ons onderzoeksgebied. Omdat we voor beide deelonderzoeken, op Kristel na, andere informanten hadden, die terugkomen in aparte hoofdstukken, hebben we aparte informantenlijsten voor beide deelonderzoeken gemaakt. Net als in de volgorde van de hoofdstukken, zal de informantenlijst van Kerstin eerst aan bod komen, gevolgd door de informantenlijst van Salina. Om de anonimiteit te waarborgen hebben we de namen van de lokale participanten gefingeerd. De namen zijn op alfabetische volgorde geplaatst.

### Informantenlijst Educatieproject

Naam informant	Functie	Opmerkingen
Brisa	Docent, 24 jaar. Geef derde <i>grado</i> les op Nueva Jerusalén II.	Ze is zes jaar docent. Zij was in het begin van het project negatief over de komst van het educatieteam. Zij spreekt vloeiend Spaans.
Charlot	Nederlandse vrijwilliger en coördinator van het educatieteam. Achtergrond: SPH en Culturele Antropologie	Regelde de vergaderingen met de lokale autoriteiten en hield zich bezig met de inhoudelijke aspecten van de training. Zij was de enige die goed Spaans sprak van het educatieteam.
Eduardo	<i>Tecnico</i> van de planning bij MINED.	Hij heeft een aantal keer gesproken met het educatieteam om kennis uit te wisselen.
Erica	Docent, 32 jaar. Geeft zesde <i>grado</i> les op El Caminante.	Ze is negen jaar docent. Zij spreekt vloeiend Spaans.
Jesus	Sub-directeur van El Caminante.	Hij heeft een aantal keer gesproken met het educatieteam om kennis uit te wisselen. Hij was ook meer betrokken bij het educatieproject dan de directrice van El Caminante, Anna.

Jitske	Nederlandse vrijwilliger in het educatieteam. Achtergrond: Industrieel ontwerper	Hield zich bezig met de vormgeving van documenten en inhoudelijke aspecten van de training gericht op materiaal.
José	Docent op Escuela Normal	Hij was veel betrokken bij het opzetten van de training van het educatieproject, vanwege zijn eerdere samenwerkingen met Stichting Samenscholen.
Kristel de Krijger	Directrice en oprichtster van Stichting Samenscholen	Zij was bij het begin en het einde van het project in Nicaragua aanwezig.
Lili	Directrice van Nueva Jerusalén II	Zij was niet heel enthousiast over de training van het educatieteam.
Marchien	Nederlandse vrijwilliger in het educatieteam. Achtergrond: Pedagogiek	Hield zich bezig met de inhoudelijke aspecten van de training.
Marisol	Docent, 32 jaar. Geeft vijfde <i>grado</i> les op Nueva Jerusalén II	Ze is elf jaar docent. Zij spreekt vloeiend Spaans.
Marla	Docent, 37 jaar, geeft tweede <i>grado les</i> op El Caminante.	Ze is twaalf jaar docent. Zij spreekt niet heel goed Spaans.
Rose	Nederlandse vrijwilliger in het educatieteam. Achtergrond: Docent Geschiedenis en Aardrijkskunde	Hield zich bezig met de inhoudelijke aspecten van de training.
Sergio	Subdirecteur van Regionale Secretariaat van onderwijs bij Gobierno Regional.	Is voorheen docent biologie en natuurkunde geweest en geeft in het weekend nog les op een publieke school. Hij heeft een aantal keer gesproken met het educatieteam om kennis uit te wisselen
Selma	Docent, 28 jaar. Geef vierde <i>grado les</i> op Nueva Jerusalén II	Ze is zeven jaar docent. Zij spreekt vloeiend Spaans.

## Informantenlijst Bouwproject

Naam informant	functie	Opmerkingen
Andre	Nederlandse vrijwilliger. Achtergrond: Afgestudeerd architect.	Onderdeel van kennisteam en medeverantwoordelijk voor de kennisoverdracht.
Anna	Schooldirectrice El Caminante, regelmatig werkzaam als lokale vrijwilliger op de bouwplaats	Heeft voorbeeldfunctie in de wijk. Werkt enthousiast mee. Neemt beslissingen en kaart problemen aan.
Berto	Lokale bouwvakker. Werkt als betaalde <i>oficial</i> e in het bouwproject.	Was vorig jaar ook werkzaam bij het bouwproject van Stichting Samenscholen.
Cecilia	Lokale vrijwilliger in de keuken. Dagelijks gedurende het gehele project aanwezig.	Een van de twee vaste kokkinnen.
Daan	Bouwcoördinator. Achtergrond: Masterstudent uitvoeringstechniek.	Was vorig jaar bij project van Stichting Samenscholen als vrijwilliger/onderzoeker aanwezig.
David	Lokale vrijwilligers.	Was een groot deel van het project op de bouw werkzaam, net als zijn vrouw. Spreekt goed Spaans.
Eefje	Nederlandse vrijwilliger op de bouwplaats. Achtergrond: Afgestudeerd architect.	Onderdeel van kennisteam en medeverantwoordelijke voor kennisoverdracht in de wekelijkse workshops. Spreekt goed Spaans.
Franc	Lokale vrijwilliger.	Paar weken werkzaam op de bouw.
Johan	Nederlandse vrijwilliger bouwteam. Achtergrond: Student werktuigbouwkunde.	Op de bouw werkzaam als <i>oficial</i> e.
Josue	Lokale bouwvakker. Werkt als betaalde <i>oficial</i> e in het bouwproject.	Was bij twee eerdere projecten van Stichting Samenscholen betrokken. Spreekt onduidelijk Spaans en vooral veel Miskitu.
Kristel de Krijger	Directrice en oprichtster van Stichting Samenscholen	Was bij het begin en het einde van het project in Nicaragua aanwezig.
Lena	Projectcoördinator	Is af en toe aanwezig op de bouw, maar onderhoudt vooral contacten buiten de bouw, waar ze ook

		verantwoordelijk is voor inkopen.
Marloes	Vrijwilligerscoördinator van Nederlandse en lokale vrijwilligers. Achtergrond: Afgestudeerd civiele techniek. Is dagelijks aanwezig op de bouw.	Heeft ervaring met de stichting als vrijwilliger bij het project van de Stichting in het jungledorp twee jaar geleden.
Manuel	Lokale vrijwilliger en vader van de <i>juez</i> die regelmatig meewerkt als vrijwilliger op de bouw.	
Maria	Lokale vrijwilliger op de bouwplaats.	Actieve vrijwilliger die graag wilde leren, werkte een groot deel van het project mee met haar zus en nichtjes. Was ook vorig jaar betrokken bij het bouwproject van Stichting Samenscholen.
Miyushi	Nederlandse vrijwilligers bouwteam Achtergrond: Student bouwkunde.	Onderdeel van het kennisteam en medeverantwoordelijk voor de kennisoverdracht.
Osmani	Lokale vrijwilligers van 24 jaar, die ongeveer vijf weken bij het project heeft gewerkt.	Spreekt redelijk Spaans. Wil graag leren en kan goed tekenen.
Pablo	Lokale bouwvakker. Werkt als betaalde <i>oficiale</i> in het bouwproject.	Was bij twee eerdere projecten van Stichting Samenscholen betrokken. Spreekt nauwelijks Spaans.
Rogelio	Lokale bouwvakker. Werkt als betaalde <i>oficiale</i> in het bouwproject.	Was bij twee eerdere projecten van Stichting Samenscholen betrokken. Hij spreekt in tegenstelling tot de andere lokale <i>oficiales</i> goed Spaans en lijkt de Nederlandse werkwijze goed te begrijpen.
Sandra	Lokale vrijwilliger en buurtbewoner.	Alleenstaande moeder met drie kinderen van ongeveer 35 die met haar twee broers tijdens een groot gedeelte van het bouwproject op de bouw meewerkt. Lijkt niet zo gemotiveerd om veel te leren en hardt te werken, maar verteld wel veel over haar belevingswereld.

Silvio	Lokale vrijwilliger en sub-directeur van El Caminante.	
Taco	Nederlandse vrijwilliger bouwteam. Achtergrond: Student HBO bouwkunde.	Werkt op de bouw als <i>oficiale</i> .