



PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL

ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

Een duurzame internationale onderwijsrelatie Duurzame relatie met een school in Adawso (Ghana) Astrid Lindenburg

Citeren als:

Lindenburg, A.C. (2017). *Een duurzame internationale onderwijsrelatie. Duurzame relatie met een school in Adawso (Ghana)*. Op: PlatformPraktijkontwikkeling.nl. Utrecht: WOSO

In het kader van Internationalisering besluit een groep leraren en docenten uit Nederland een reis te maken naar een school in Ghana. Ten eerste om een duurzaam contact te leggen tussen een primary school in Adowso en leraren in Nederland. Ten tweede om, met en van elkaar te leren als het gaat om vraagstukken als diversiteit en inclusie. Duurzaam wil zeggen dat het niet bij een eenmalige reis moet blijven, maar dat de wens er is om met het doel van wederzijds leren voor ogen nog vele reizen te laten plaatsvinden, zowel live als digitaal. Dit artikel is een verslag van deze bijzondere reis.

Onderwijs in Ghana

Dat er anno 2016 verschillen waar te nemen zijn tussen de manier waarop de Ghanese leraren onderwijzen en de manier waarop dit in Nederland gedaan wordt, is niet verwonderlijk. We bezoeken met een groep van twaalf mensen, werkzaam in het primair - en Hoger Beroepsonderwijs, een school in Adowso. Adowso is een agrarisch dorp in de Eastern Region in Ghana. Er is geen stromend water en de meeste huizen zijn opgetrokken uit leem. De school, die wij in het kader van een studiereis bezoeken, is een privéschool en telt een kleine 200 leerlingen verdeeld over de kinderopvang (0 tot 4 –jarigen), drie kleutergroepen en de klassen 1 t/m 4. De meeste leraren zijn, de dames van de kinderopvang niet meegerekend, rond de 20 jaar oud. Ze zijn vrijwel allen beperkt opgeleid; er is één gediplomeerde leraar. De bevlogen directeur is onze eerste contactpersoon.

Het valt ons al snel op dat er anders omgegaan wordt met tijd. De leerlingen komen 's morgens tussen acht en negen uur op school. Officieel eindigt de schooldag om twee uur 's middags, maar het is heel gebruikelijk dat er om vier uur nog kinderen op school rondlopen. Het tempo van onderwijs in de klas wordt bepaald door de meest 'trage' leerling. De leraren nemen de tijd om aan elke leerling alles uit te leggen. De groep neemt de volgende stap als iedereen daaraan toe is. Op deze manier ontstaan er bij geen enkele leerling hiaten in de kennis.

De leerlingen eten op school. Voor de kinderen waarvan ouders het kunnen betalen wordt er gekookt. Er is op school een keuken, waarin door een aantal vrouwen maaltijden bereid worden. Na het eten is er in de kleutergroepen 'resting time'. De leerlingen leggen hun hoofd op hun bankje en sluiten de ogen. Alleen in de groep bij de jongste kleuters zien we groepstafels.

Net als in de andere klassen wordt er in de kleuterklassen in het Engels lesgegeven. De kinderen spreken thuis Twi en er zijn veel ouders die geen Engels spreken. Er wordt in de kleuterklassen niet gespeeld, alleen geleerd. De cijferrij en het alfabet worden opgezegd en geschreven. Er wordt ook veel gezongen. Aan het eind van het schooljaar vindt de 'graduation' van kleuters naar klas 1 plaats. In toga's en met mooie certificaten worden de kinderen toegelaten. Het is een feestelijke gebeurtenis, waarbij alle kinderen van de school gedichten opzeggen, toneelstukjes spelen en dansen. Trots gaan ouders met hun kind op de foto.

De school staat in Adowso bekend als 'de school waar kinderen leren lezen.' De leraren geven les op de zogenaamde 'Chalk-and-Talk'-manier. Ze staan voor het bord en geven directe instructie. De leraar vertelt, legt uit en doet voor. Hierbij bepaalt de leraar wat en hoe er geleerd wordt. De leerlingen repeteren hardop wat de leraar zegt. Ze vertellen ons dat zij lesgeven zoals zij zelf als leerling les hebben gehad.

Kuyini (2008; 2015) concludeert na zijn onderzoeken naar de ontwikkeling van het onderwijs in Ghana naar Inclusief onderwijs, dat de instructievaardigheden van de leraren in Ghana over het algemeen nog niet adaptief zijn. Hij adviseert de regering om op de lerarenopleidingen de leraren beter voor te bereiden op inclusief onderwijs. Kuyini ziet bijvoorbeeld tijdens zijn onderzoek naar het inzetten van mentoren om de kwaliteit te verhogen van lesgeven door de studenten in de lerarenopleiding in Ghana (2015), dat het beoogde effect vaak uitblijft. De leraren, die de rol van mentor hebben in de praktijk, geven nog steeds les zoals zij zelf als kind les hebben gehad. De leraar geeft mondelinge instructie. Van de leerlingen wordt verwacht dat ze de door de leraar ingebrachte concepten memoriseren (Kuyini & Bukari, 2015). Dit beeld zien we tijdens ons bezoek terug.

Doelen

*‘Omdat je eigen ervaring beperkt is, kun je jezelf in je eentje nooit goed leren kennen. We leren onszelf kennen via de verhalen van en de vergelijking met anderen.’
Paul Ricoeur (1991)*

Het doel van de reis naar Ghana is tweeledig. Ten eerste is het doel een duurzaam contact bewerkstelligen tussen de primary school in Adowso en de groep leraren uit Nederland. Het tweede doel is om, met name rondom het vraagstuk diversiteit en inclusie, met en van elkaar te leren. Hierbij spelen cultuurverschillen een rol. In haar essay ‘Met de reisgids op zoek naar het onbekende’ schrijft Goutier (2016) dat de ontmoeting met de ander, iemand met een andere culturele achtergrond, vaak ongemakkelijke gevoelens kunnen oproepen. Die gevoelens kunnen zowel voor die ander gelden als voor onszelf, de zogenaamde cultuurshock. Dat komt, volgens Goutier, omdat onze identiteit grotendeels gevormd wordt door de anderen om ons heen. In het contact met anderen definiëren we onszelf. De ontmoeting met het onbekende roept vragen op. Ze stelt de vanzelfsprekendheid ter discussie. Wij ervaren, ook diegenen die geen cultuurshock hebben, dat de cultuurverschillen ook in onderwijscontacten naast verrijkend soms ook lastig zijn. We handelen en communiceren allemaal vanuit ons eigen referentiekader. Dit leidt soms tot misverstanden.

Schermer (2010) bevestigt dit in zijn boek. Hij adviseert enige terughoudendheid in beoordelen van de situatie en/of het handelen van leraren in het buitenland. Hij ondersteunt het advies van de HBO-raad om studenten en leraren te stimuleren in het buitenland ervaring op te doen van harte. Want, zo motiveert hij, Internationalisering geeft leraren een ruime blik buiten de eigen organisatie. Het kan mensen binnen hun eigen werkcontext motiveren en hun kennis en vaardigheden vergroten. Daarnaast kan het ook vooroordelen wegnemen en zelfs vriendschappen laten ontstaan (Schermer,2010).

Wij beleven in Adowso een heel warm welkom en de uitwisseling komt snel op gang. Om het contact duurzaam te laten zijn, wordt er eerst Wifi aangelegd in de school. Dit vanuit de gedachte dat social media, vooral een Skypeverbinding, het contact zou kunnen ondersteunen. Eén van de leraren krijgt als coördinator informatie- en communicatietechnologie (ICT-er), die tot nu toe computerlessen gaf ‘in theorie’, een snelkookpancursus ICT. Het netwerk in Adowso is niet sterk genoeg (2G) om een Skype-contact op te zetten. De alternatieven, mailen en Facebook

gebruiken, komen van de grond. Het tweede deel van de doelstellingen is nog uitdagender om in zo'n kort tijdsbestek voor elkaar te krijgen. Leren van elkaar verlangt een open, lerende en onderzoekende houding van de ontvangende én de bezoekende leraren: kunnen en willen we van elkaar leren?.

Diversiteit en inclusie



De Ghanese leerlingen vertonen gedrag dat direct te herkennen is vanuit de Nederlandse onderwijspraktijk. Zo zijn er de zogenaamde 'boefjes' en de gehoorzame leerlingen, leerlingen die snel leren, leerlingen die meer tijd nodig hebben en leerlingen met diverse talenten. Opvallende verschillen met Nederland zijn de homogene populatie, alle leerlingen zijn van Ghanese afkomst, en de afwezigheid van leerlingen met een (al dan niet lichte) beperking. In onze gesprekken blijkt dat de kleine particuliere school alleen leerlingen kent, waarvan de ouders hun kind als sterk en gezond genoeg zien om geschoold te kunnen worden. De 'andere' kinderen gaan of naar de 'public school', een gratis door de regering gesubsidieerde school, of blijven thuis, ondanks de leerplicht die Ghana kent. Ouders moeten voor een leerling op deze particuliere school een kleine bijdrage leveren. Dit betekent niet dat alleen kinderen van 'bemiddelde' ouders naar deze school kunnen.

De bijdragen kunnen in de vorm van geld zijn, maar ook in vrijwilligerswerk. Wel moeten alle ouders voor een schooluniform voor hun kind zorgen.

Mprah, Opuku, Owusu, Badu en Torgbenu (2015) constateren in hun onderzoek in de regio's Ashanti en Brong Ahafo, dat ouders en leraren een negatief beeld hebben van leerlingen die speciale onderwijszorg nodig hebben. Er is volgens de onderzoekers geen sprake van sociale, economische en politieke inclusie van mensen met een beperking. Ouders zien geen mogelijkheden voor hun kind met een beperking om in de toekomst in de maatschappij te functioneren. Ze zien daarom geen reden om te investeren in onderwijs voor hun kind. Van de overheid is eigenlijk te verwachten, gezien de Internationale verdragen die ze hebben getekend, dat ze verplicht zijn onderwijs te verzorgen voor alle kinderen. In de bevindingen van het onderzoek is hiervan niets terug te vinden. Zo zijn er geen extra middelen beschikbaar gesteld en blijft scholing van leraren uit. Door het uitblijven van de steun van de overheid verandert de negatieve attitude van leraren en ouders niet.

Coöperatief leren en Triple H

<p><i>Cooperative learning within a team can therefore be considered a bridging methodology for students from a disadvantaged background.</i> <i>Bignaut, Venter en Stolz (1998)</i></p>
--

De directeur van de school is een ondernemende directeur. Zonder onderwijsachtergrond, maar met een sterke visie en een groeiend, internationaal, netwerk wil hij graag het 'Triple H'-concept invoeren op zijn school. Triple H wil zeggen onderwijs met hoofd, hart en handen. Het is een holistische benadering waarvan, volgens Singleton (2016), de grondlegger Orr (1992) is. Het concept Triple H is verder verspreid en uitgewerkt door Sipos, Battisti en Grimm (2008).

De kern van dit model is transformatie. Je legt als mens tijdens je leerervaring, de transformatie, drie relaties. De relatie tussen het cognitieve domein en de kritische reflectie (hoofd), de relatie tussen het affectieve domein en 'leren in relatie met anderen' (hart) en de relatie tussen het psychomotorische domein en betrokkenheid bij de omgeving.

Leren in dit model wil zeggen dat het meer is dan kennisoverdracht. Leren is ervaringen opdoen om als mens in zijn geheel te ontwikkelen en om je als individu te kunnen verhouden tot de samenleving. Dit heeft tot gevolg dat je de samenleving en de leefomgeving in de school brengt: leven en leren bij elkaar brengen (Singleton,

2016).

Van betrokkenheid door leren in de werkelijke omgeving (handen), zien we schoorvoetend een begin bijvoorbeeld in klas 1, waar een winkelhoek in de klas is ingericht. Om de directeur bij dit voornemen te ondersteunen, maken we de keuze voor een drietal focussen:

- introduceren van een aantal coöperatieve werkvormen
- inrichten van hoeken en werken met (ontwikkelings)materialen
- Introduceren van korfbal, trefbal en volleybal. Het korfbal zelfs in samenwerking met de voorzitter van de Ghanese korfbalbond

De laatste focus is gekozen om te benadrukken dat ook sportonderwijs hoort bij hoofd, hart en handen.

Achter coöperatief leren en Triple H schuilt een heel andere visie op onderwijs. Hiermee komt het leerlinggestuurd, democratische onderwijs de school binnen, terwijl de Ghanese leraren aan het leraargestuurd autoritaire onderwijzen gewend zijn. Samenwerken, vragen stellen, problemen oplossen en een eigen mening geven staan ver af van het met harde hand bestraft worden voor 'foute' antwoorden.

Democratie

'...de leerling geen leerling-consument is aan wiens behoeften tegemoet moet worden gekomen, maar een leerling die openstaat voor het geschenk onderwezen te worden, een leerling die het onwelkome kan verwelkomen....'
Gert Biesta (2015, p.89)

Hiermee dringt zich gelijk de vraag op of we hiermee onze Westerse waarden aan het opdringen zijn. Passen kritische leerlingen die de dialoog aangaan met de leraar wel in de Ghanese cultuur? Moeten we deze Ghanese leerlingen en hun leraren die strijd laten aangaan? Sinds 1992 is Ghana een democratie. Als wij in het land zijn, is de campagne voor de zevende verkiezing van de president en de parlementsleden gaande.

Al in 1970 schrijft Paolo Freire dat in de manier waarop leraren lesgeven de gehele maatschappij wordt weerspiegeld. Het is de bedoeling van het leraargestuurd onderwijs, wat Freire *'banking education'* noemt, om de creatieve kracht van leerlingen te minimaliseren, zodat de samenleving niet zal veranderen. Het antwoord hierop is ook volgens hem democratisch onderwijzen aan de hand van de dialoog.

Biesta sluit hierop aan. De focus moet wat hem betreft weer verschuiven van leren naar onderwijzen. Onderwijzen is volgens hem iets onthullen voor een leerling dat niet eerder onthuld was. De leerling maakt zelf de keuze wat voor hem of haar onthuld mag worden. Dat dit een risico met zich meebrengt, spreekt voor zich (2015). In één van zijn brieven aan leraren, om precies te zijn de zevende brief, geeft Freire aan dat in de transformatie tot het democratisch onderwijs luisteren naar leerlingen een goede eerste stap is. Door binnen de veiligheid van de schoolmuren te luisteren naar leerlingen en met ze te praten, leert de leraar op zijn beurt naar de leerlingen te luisteren en te praten. Freire ziet leraren als culturele werkers (Freire, 2005).

Kelchtermans (2009) spreekt in dit verband over de politieke dimensie in de professionele kwetsbaarheid van de leraar. De hele dag door neemt hij of zij beslissingen en maakt keuzes, waarbij hij of zij zich vragen stelt als *'Wie wordt hier beter van? Wat bepaalt mijn handelen?'* Keuzes hoe hij of zij met dilemma's rond macht, controle en invloed omgaat, in het onderwijsleerproces en in de schoolorganisatie. Het gaat om het zelfverstaan van de professional die vanuit zijn morele taakopvatting deze keuzes maakt. Dit sluit aan bij de democratische visie van de directeur van onze bezochte school. De democratische visie dat ieder individu een bijdrage levert aan de samenleving. De visie dat ieder kind onderwijs, dus een plek op school verdient. Hij stimuleert dat leraren zich ontwikkelen om het Ghanese onderwijs, in eerste instantie op zijn school, een antwoord te laten geven op diversiteit en inclusie.

De directeur van onze school investeert binnen zijn mogelijkheden in de scholing en binding van zijn leraren. Hij doet dit samen met het Compassion 4 Humanity fonds. Door internationale contacten te hebben, scholen te bezoeken en vooral mensen uit andere landen uit te nodigen. Uiteraard hoort bij democratisch onderwijs ook democratisch leiderschap. In overleg met de directeur wordt er ook een coöperatieve teambijeenkomst belegd. De leraren zijn gewend toegesproken te worden door de directeur. Een eigen mening genereren en/of vragen stellen hoort daar niet bij. Door de bijeenkomst interactief te laten verlopen worden én de coöperatieve werkvormen geïntroduceerd én ervaren de leraren zelf het leerrendement hiervan. Er wordt gekozen voor de werkvormen 'waar/niet waar, eens/oneens en tweepraat'. Als start gebruiken we een 'zoek iemand die'. De tweepraat levert mooie gesprekken op. In tweetallen vertelt iedereen wat hij of zij in de afgelopen weken voor nieuwe inzichten heeft gekregen en wat hij of zij voornemens is te blijven onthouden en doen.

Conclusies

De basis is gelegd voor een duurzaam contact. Duurzaam contact om duurzaam te kunnen leren van elkaar. We hebben gezien dat het onderwijs in Ghana en in Nederland enorm van elkaar verschilt, maar ook veel overeenkomsten vertoont. Het kennen van de onderwijs/leerbehoeften van je leerlingen en een uitgebreid repertoire aan manieren waarop je instructie geeft of leerstof verwerkt, zijn belangrijk om aan te sluiten bij diversiteit en om later tot inclusie te kunnen komen. Het uitgangspunt voor het Salamancaverdrag in 1994 is de beschrijving van inclusief onderwijs van Vitello en Mithaug (1998). Zij menen dat het doel van inclusief onderwijs is om processen in het onderwijs die leerlingen juist uitsluiten te elimineren. Het gaat hier om processen die voortvloeien uit de attitude ten opzichte van diversiteit in ras, sociale klasse, religie, sekse en beperking en de reacties hierop. Dit veronderstelt volgens Booth en Ainscow (2011) nieuw denken voor veel leraren in de wereld. Het veronderstelt een denken waarbij verklaringen worden gezocht in het handelen van de leraar in plaats van in kindkenmerken en sociale omstandigheden. Inclusie staat ook in Ghana nog in de kinderschoenen. We vinden elkaar in het vraagstuk: 'hoe geven we vorm aan het concept' een leven lang leren in de 21e eeuw?' We hebben een start kunnen maken met het leggen van contact en leren van elkaar. Nu is de tijd aangebroken om dat contact, de relatie en het leren van elkaar duurzaam te maken. In eerste instantie betekent dit vanuit onze kant een uitnodiging voor leraren en wat mij betreft Master EN-studenten, om in de geest van deze start in onze voetsporen te treden.

Literatuur

- Biesta, G.J.J. (2014). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese
- Blignaut, R., Venter, I.M. & Stolz, D. (1998). *Chalk-ND-Talk versus Cooperative learning. A comparative study*. Conferencepaper DBLP. Retrieved from: <https://www.researchgate.net>
- Booth, T., Ainscow, M. (2011) *Index for inclusion; developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Freire, P. (1970,1993). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Group.
- Goutier, N. (2016). *Met de reisgids op zoek naar het onbekende*. Essay. *Filosofie*

Magazine, 7/8, 44-47.

- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor onderwijsbeleid, -vernieuwing en Lerarenopleiding
- Kuyini, A.B., Bukari, M.M. (2015) Exploring the role of mentoring in the quality of teacher training in Ghana. *International journal of learning & Development*, 5, no. 1. Retrieved from: <https://www.researchgate.net>
- Mprah, W.K., Opoku, M.P., Owusu, I., Badu, E. & Torgbenu, E.L. (2015). Challenges in accessing education for children with disabilities in Ashanti and Brong Ahafo regions of Ghana. *Journal of disabilities studies*, 1, 9-16. Retrieved from: <https://www.researchgate.net>
- Schermer, K. (2010). *Internationalisering als uitdaging. Een handreiking voor opleidingen in het HBO*. Houten: Uitgeverij Bohn Stafleu van Loghum.
- Singleton, J. (2015). Head, heart and hands model for transformative learning: place as context for changing sustainability values. *Journal of Sustainability Education*. 1-12. Retrieved from: <http://www.jsedimensions.org/wordpress>

Over de auteur



Astrid Lindenburg is docent Begeleiden aan de Master Educational Needs van de Fontys Hogeschool, coach en trainer. Haar grootste passie is het vuur van 'zo optimaal en inspirerend mogelijk onderwijs aan iedereen' door te geven. Dit is terug te vinden in haar werk. Ze is ook één van de auteurs van *Het kind centraal. Leren van kinderen uit je groep*. Voor informatie over studiereizen naar Ghana kun je contact met haar opnemen: a.lindenburg@fontys.nl