

STEL JE VOOR

De kunst van het beleven en ontmoeten
Identiteitsontwikkeling in de basisschool

Reflecties op multiculturele identiteit

**Kees Meijlink
Cok Bakker & Ina ter Avest
Ido Abram
Bas van den Berg**

STEL JE VOOR is een samenwerking tussen de Marnix Academie Utrecht en het Utrechts Centrum voor de Kunsten.

© Marnix Academie Utrecht en het Utrechts Centrum voor de Kunsten, Utrecht 2008

Redactie: Stella Ruhe Producties,
Amsterdam
Vormgeving: Jacquélien de Jong,
Nijkerk

Je mag het materiaal gebruiken zo veel je wilt. Wij vinden het wel leuk om reacties te ontvangen en te horen hoe en waar het materiaal gebruikt wordt.

Stuur je reactie naar
www.stel-je-voor.nl

INHOUD

STEL JE VOOR

Kees Meijlink 4

Opnieuw denken: de visie van Marcia op identiteitsontwikkeling

Cok Bakker & Ina ter Avest 7

Het Arena model voor (intercultureel) leren

Ido Abram 16

Jouw identiteit ontdekken in interactie met anderen

Bas van den Berg 27

Bijlage

36

STEL JE VOOR

In oktober 2006 begonnen wij te werken aan een onderwijsproject met deze titel: Stel je voor. Wij, dat zijn docenten kunstzinnige vorming en een docent levensbeschouwing van de Marnix Academie in Utrecht, kunstenaars van het Utrechts Centrum voor de Kunsten, een lector die gespecialiseerd is in identiteitsontwikkeling, studenten, basisschoolleerkrachten en wetenschappers.

We wilden graag onze inzichten verdiepen waar het de identiteitsontwikkeling van kinderen betreft. En we wilden onderwijsmateriaal maken om kinderen in staat te stellen hun eigen identiteit te ontwikkelen.

We hadden een vermoeden toen we begonnen. Dat vermoeden, zo je wilt onze hypothese, was, dat aandacht voor identiteitsontwikkeling in een multiculturele samenleving als de onze, in het onderwijs op een bepaalde manier op de agenda staat. Het gaat over normen en waarden, het gaat over burgerschapskunde, het gaat over geloof en levensbeschouwing. Maar wanneer gaat het over kinderen zelf, wat kinderen denken, voelen, waarderen en dromen en wat zijn hun eigen verhalen? Daar wilden wij mee aan de slag: bij kinderen starten en vanuit kinderen identiteitsontwikkeling een plek geven in scholen.

We wilden daar ook een invalshoek bij kiezen: Wie ben je en stel je voor. Dat is toch de centrale vraag als we praten over onze identiteit. En als je weet wie je zelf bent, kun je ook verbinding maken met een ander. Wij vonden dat ook wel een dringende vraag, juist omdat een klassegemeenschap nu zo veranderd is in vergelijking met een generatie geleden. Ontkerkelijkheid, ouders die veel minder bewust op basis van levensbeschouwing kiezen voor een school voor hun kind en ook de komst van veel nieuwe culturele groepen in Nederland hebben de klas echt veranderd. Dus ook als het om context en opvoeding gaat, komt het kind van nu heel andere klasgenootjes tegen dan vroeger. Klassen zijn heterogener geworden. Stel je voor... betekent daarom ook: interesse voor elkaar en nieuwsgierig naar elkaar. En juist het klaslokaal, is de plek waar je elkaar kunt ontmoeten, in de gemeenschap van een schoolklas kun je je aan elkaar voorstellen. We wilden kinderen in het centrum zetten, want het zijn toch niet de grote verhalen en levensbeschouwingen die elkaar ontmoeten, maar mensen.



Maar er is natuurlijk veel meer aan de hand. Zoals gezegd: veel christelijke basisscholen worden helemaal niet meer bezocht door christelijke kinderen (en... wat zijn dat eigenlijk, christelijke kinderen.) . Tel daarbij kleine moslims, kleine Hindoestanen, en de talloze kinderen, die niet meer in levensbeschouwelijke systemen worden opgevoed.

Deze schoolsituatie, zoals hier geschetst, is een realiteit in onze samenleving, die zelf ook zoekend is naar haar identiteit. Want wat is het en wat gaat het worden (en wie zijn wij): Nederland of Europa, multicultureel of aanpassen, de Nederlandse canon of de commotie rond de Nederlander van Maxima, die niet/wel bestaat.

Met elkaar moeten we Nederland toch opnieuw een beetje inrichten.

Dat is het maatschappelijk decor waar de school haar rol in speelt. En het decor bepaalt het speelveld: ook steeds meer klassen vormen een mengelmoes van contexten en culturen.

Alles wat je hebt, heb je van een ander, zo gaat een liedje van Herman van Veen. Dat zit veel waarheid in, als het over je identiteit gaat. In de klas kunnen we daar ruimte voor maken: in de kinderverhalen zullen ook de verhalen van thuis, van rituelen en geloof, maar ook van oma's en opa's, van generaties terug, en van de vakantie in Marokko of op een Friese boerderij een grote rol spelen.

Van meet af aan wilden wij niet vanuit een boekje leren. We wilden, dat kinderen zelf hun verhaal gaan ontwerpen en letterlijk zichtbaar maken en dat zij daar op allerlei creatieve manieren toe zouden worden uitgedaagd. We wilden kunstenaars in het project. We sloten daarbij goed aan bij een belangrijk kerndoel voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie: kinderen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging gebruiken om eigen gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren.

Daarnaast wordt binnen het lectoraat 'dynamische identiteitsontwikkeling' van de Marnix Academie onderzoek gedaan op het thema: verhalen en verbeelden. Dit project sloot daar heel goed op aan. En voor de leerlingen zelf geldt: in dit project laat je zien waar je trots op bent, of wat jouw ideaal is, of wat jou drijft. En je hoeft het niet allemaal in woorden te vertellen, je kunt dat op veel manieren verbeelden en vertellen.

In dit doosje vindt u de neerslag van ruim een jaar geïnspireerd werken. Binnen twee grote thema's hebben wij lessenseries ontwikkeld. Bij het eerst thema: In je element... wordt identiteitsontwikkeling verbonden aan intuïtie: hoe kun je op zo'n manier je eigen identiteit ontdekken en vormgeven. Bij het tweede thema: Mijn



verhaal.... jouw verhaal is gekozen voor een meer (de titel zegt het al) vertellende benadering. Binnen de thema's hebben we lessenseries ontworpen vanuit allerlei kunst disciplines: beeldende kunst, drama, verhalen schrijven en muziek. En vervolgens hebben wij ook nog voor alle bouwen materiaal gemaakt.

De producten, die we gemaakt hebben, zijn in verschillende uitvoeringen toegankelijk. Er zijn prachtige leskisten gemaakt, die in de mediatheek van de Marnix Academie te zien en te leen zijn. Bij het Utrechts Centrum voor de Kunsten kunnen basisscholen deze leskisten lenen. Alle lesbeschrijvingen zitten in dit doosje. En tenslotte, al het materiaal is ook digitaal te vinden op www.stel-je-voor.nl

U kunt met het materiaal een schoolbreed project starten. Maar u kunt ook met losse delen aan de slag.

Een project als dit is niet mogelijk zonder steun van buiten. Wij hebben een subsidie ontvangen in het kader van de RAAK-subsidieregeling van de Stichting Innovatie Alliantie. Raak staat voor Regionale Aandacht en Actie voor Kenniscirculatie. Doel van de regeling is kennisuitwisseling tussen kennisinstellingen en professionals te verbeteren. Wij als projectgroep zijn ervan overtuigd dat die kenniscirculatie en het kennisnetwerken bij ons heel goed geslaagd is. Wij hopen, dat u er de vruchten van plukt en dat doordat u dat doet, dit niet het einde is van ons project.

Kees Meijlink
programmалеider.

Kees Meijlink is senior adviseur bij het Marnix Onderwijs Centrum. Hij verzorgt daar trajecten op het gebied van identiteit, missie- en visieontwikkeling en communicatie.



OPNIEUW DENKEN: DE VISIE VAN MARCIA OP IDENTITEITSONTWIKKELING

1. Inleiding De officiële titel van het RAAK-project luidt **De kunst van beleven en ontmoeten; Multiculturele identiteit in de basisschool. In een reflectiecahier dat deel uitmaakt van het project als geheel hoort als vanzelfsprekend de vraag aan de orde te komen wat precies onder het begrip 'identiteit' moet worden verstaan en welke opvattingen er zijn over hoe identiteit kan veranderen (identiteitsontwikkeling).**

Het begrip 'identiteit' is uitermate complex en wat er dan ook precies onder moet worden verstaan is onmogelijk in een paar bladzijden te omschrijven, als het ooit al mogelijk zou zijn. Bovendien spelen arbitraire en subjectieve keuzen sterk mee in de begripsdefinities die worden gehanteerd. Niettemin moet je wel met elkaar afspreken waar je het over hebt als 'identiteit' en 'identiteitsontwikkeling' centrale begrippen in een project zijn. In deze beknopte bijdrage bieden we een theoretisch kader van het concept 'identiteit', waarbij we de schijnwerper richten op de identiteitstheorie van Marcia (1980/1990), die commitment en exploratie beklemtoont als wisselende accenten in dat proces.

De achterliggende gedachte is dat de identiteitsontwikkeling van de leerling in het RAAK-project door middel van kunstonderwijs en expressieve leeractiviteiten gestimuleerd wordt. De theorie die we in deze bijdrage presenteren kan een rol spelen in de gesprekken over de doelstellingen en evaluaties van de gerealiseerde lespraktijken.

2. Theorie over identiteitsontwikkeling

Hebben we het over de theorie van identiteitsontwikkeling dan begeven we ons op het terrein van de ontwikkelingspsychologie. In traditionele zin - en ondertussen enigszins gedateerd geraakt - heeft het begrip 'identiteit' in de ontwikkelingspsychologie lange tijd de klank gehad van zoiets als 'eens en voor altijd gegeven'. Personen, maar ook bijvoorbeeld organisaties en in de verzuilde samenleving ook scholen, 'hebben' op deze manier een identiteit. Het antwoord op de vraag "wie ben je?" biedt in dat geval een set van kenmerken waardoor je welomschreven weet wie je voor je hebt.

Natuurlijk speelt in de ontwikkelingspsychologie wel het voor-de-hand-liggende inzicht dat kinderen nog geen volwassenen zijn. Een kind 'is' anders dan een vol-



wassene; en een kind wordt geacht zich van een kind tot een volwassene te ontwikkelen. Het kind is 'nog' niet volwassen; de volwassenheid is de norm. In de tijd van de klassieke ontwikkelingspsychologie ging men er van uit dat de identiteit zich met name ontwikkelde in de puberteit. Is de puberteit doorlopen en wordt de volwassen leeftijd bereikt, dan zou de identiteit een redelijk vaste vorm hebben aangenomen. Identiteit werd gezien als een product dat in de volwassenheid tot stand kwam na een soms heftige Sturm und Drang-periode, die we doorgaans de puberteit en soms ook de adolescentiefase noemen. De eigen identiteit is in dat stadium tot volle rijpheid gekomen en wordt dan als een min-of-meer statisch geheel opgevat.

In de klassieke ontwikkelingspsychologie is daarnaast veel energie geïnvesteerd in het reconstrueren van de verschillende fasen van ontwikkeling vanaf het moment van geboorte tot aan het bereiken van het stadium van volwassenheid. Vanuit de volwassen identiteit, redeneerde men terug: welke fasen moet een kind doorlopen om volwassen te worden. Eén van de eerste gestructureerde denkers en onderzoekers naar deze fasering was Piaget. Zijn eigen biografie maakt begrijpelijk hoe hij op deze gedachten kwam; hij was namelijk ook bioloog. En zoals het voor vrijwel alle mensen bijna vanzelfsprekend is dat de biologische, anatomische ontwikkeling zich volgens een vast patroon voltrekt, zo was ook het vermoeden dat, gekoppeld aan leeftijden, ook op andere terreinen de mens zich ontwikkelde. Een kind gaat rond de leeftijd van één jaar lopen; het kan wat vroeger of wat later zijn, maar je kunt daar wel zo ongeveer van uitgaan. Volgens deze manier van denken zijn door Piaget vervolgens ook ontwikkelingsstadia in kaart gebracht met betrekking tot andere dan het biologisch-anatomische domein. Piaget is vooral bekend geworden door zijn theorie over de fasering van cognitieve vermogens van mensen. Anderen richtten zich op andere domeinen, waardoor de ontwikkelingspsychologie een rijk palet aan ontwikkelingssporen toont. De bekendsten zijn Erikson (1959), die zich richt op de verschillende fasen van het beleven van identiteit en socialiteit. Kohlberg (1973), die zich richt op morele ontwikkeling (de overwegingen van een 6-jarig kind om in een moreel dilemma iets goed of fout te vinden zijn andere overwegingen dan die van een 20-jarige). En Fowler (1981) en Goldman (1964) bijvoorbeeld richtten zich op de geloofsontwikkeling.

Zo heeft de traditionele ontwikkelingspsychologie veel te bieden, en de curriculum-ontwikkelaar en de docent kan zijn/haar winst doen met deze inzichten door – met een ontwikkelingstheorie in de hand – na te denken over de specifieke kenmerken van de leeftijdsgroep waarvoor lesmateriaal is ontwikkeld. Ook in het kader van het RAAK-project. We vermoeden dat velen deze theorieën ook wel kennen, en het gebruik daarvan is onverkort zinvol en nuttig.



Wel is het goed te bedenken dat het statische karakter van deze theorieën en vooral het lineaire denken dat ten grondslag ligt aan de fase-indelingen, de laatste decennia fors onder kritiek is komen te staan. Formeel gezegd: het denken in de ontwikkelingspsychologie zelf heeft zich de laatste jaren ontwikkeld in de richting van de levensloopspsychologie. Identiteit wordt daarin niet zozeer gezien als een product maar als een dynamisch proces dat context gerelateerd is. Erkend wordt dat het proces niet altijd lineair verloopt van fase één, via fase twee, naar fase drie, en zo verder. We zien dat er wel eens een stap 'terug' gezet wordt. In plaats van lineair naar ontwikkeling te kijken, denken we (identiteits)ontwikkeling nu veeleer als een spiraalsgewijs verlopemd proces. Identiteit is nooit klaar, het is een 'never ending story'; identiteit is altijd in beweging; het is een werkwoord.

Stel dat ik haarscherp heb wie ik ben en wat ik wil, het maakt niet uit of dat in de volwassenheid is of in één bepaalde fase van mijn ontwikkeling, altijd kan er zich iets voordoen waardoor mijn vermeende identiteit aan het wankelen wordt gebracht en dat ik mij opnieuw moet bezinnen of ik wel echt zo ben en of het misschien toch niet iets anders ligt dan dat ik dacht. Allerlei voorvallen – vermoede en onvermoede voorvallen - kunnen zich voordoen, dramatische gebeurtenissen, of juist het uitblijven daarvan, de impact van de mensen die ik ontmoet, etc. etc. zijn nooit standaard voor iedereen gelijk. In elke ontmoeting met een ander leert de persoon zichzelf kennen, in elke ontmoeting een ander facet, met een verschillende impact en met een verschillende intensiteit. Vertellend over de ontmoetingen ontstaat zelfinzicht, wat in het 'zelfverhaal' communiceerbaar wordt. In het vertellen en hervertellen van het verhaal laat de persoon zich kennen, en wordt hij gekend – door zichzelf en anderen. Hóe ik dat verhaal construeer en reconstrueer is zelfs ook nog weer afhankelijk van de situatie en van het moment, en zelfs van degene aan wie ik dat verhaal vertel (de adressant). Zo construeert een persoon zijn identiteit. In termen van de levensloopspsychologie is dat proces dan ook nooit af. We spreken in dat geval van een 'narratieve identiteit'. Met narratieve identiteit benadrukken we niet zozeer het verhalende aspect in de ontwikkeling, maar meer het interpreteren en begrijpen van complexe relaties tussen zeggen en doen, tussen 'ik' en 'de ander'. Identiteit is geen product, of een construct, maar voortdurend under construction (werk-in-uitvoering), waarin hermeneutische processen een centrale rol spelen.

3. Identiteit-in- wording

Met dat we zeggen dat identiteit helemaal niet zo vast ligt als dat we in eerste instantie wellicht zouden denken, zeggen we in theoretische termen dat identiteit niet alleen een absolute status van commitment is, maar dat er tegelijkertijd een continue behoefte en noodzaak is voor exploratie. We laten ons daarbij inspireren



door de opvattingen over identiteitsontwikkeling van Canadese sociaal-psycholoog Marcia. Exploratie en commitment, en de wisselwerking en de samenhang daartussen, zijn de scharnierbegrippen in zijn theorie. Marcia beschrijft het proces van identiteitsontwikkeling niet zozeer als een Sturm und Drang-periode, zoals de puberteit te boek staat, maar eerder als een exploratie van de zaken in het leven waaraan een persoon zich wil verbinden. Marcia beschrijft het proces als zich bewegend tussen de twee polen exploratie en commitment. Aan de ene kant de hang naar behoud van wat bekend is (wat bij Hannah Arendt de zorg om de traditie is, de conservatieve – in de zin van conserverende – levenshouding), en aan de andere kant de open en ontvankelijke houding waardoor verandering mogelijk is (wat Hannah Arendt aanduidt met het begrip 'nataliteit'). Exploratie leidt tot het maken van keuzes, waarna een voorlopig evenwicht ontstaat, dat echter na enige tijd verstoord raakt, wat opnieuw uitdaagt tot exploratie. De persoon is, in zijn context persoon-in-beweging. Identiteit is een voortdurend en spiraalsgewijs verlopend proces van verandering, dynamisch bewegend tussen het 'zelf' en 'de ander', tussen bekend en onbekend.

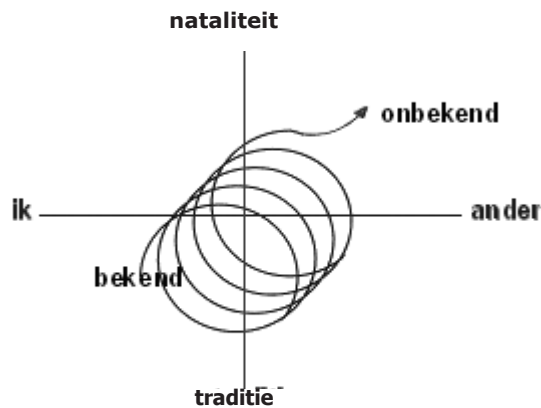


Fig. 1:
Spiraalsgewijs verlopend ontwikkelingsproces van identiteit

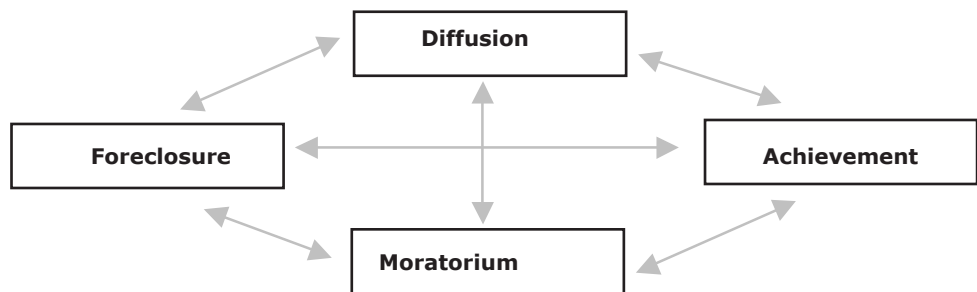
In de verdere doordenking van ons theoretisch kader mag de theorie van de identiteitsontwikkeling van Marcia dan ook niet ontbreken. In dit balanceren tussen commitment en exploratie onderscheidt Marcia een viertal centrale begrippen, tevens prachtige aanknopingspunten: foreclosure, diffusion, moratorium en achievement.



Voordat we uitgebreider ingaan op deze vier begrippen is het belangrijk erop te wijzen dat in de theorie van Marcia het 'conflict' een belangrijke plaats inneemt. Conflict stimuleert namelijk de ontwikkeling; conflict als motor van ontwikkeling. Op het moment dat ik een goed beeld denk te hebben gecreëerd van wie ik ben, hoe ik het leven beschouw, hoe anderen mij zien, etc., is een 'conflict' in de meest brede zin van het woord aanleiding om niet bij dit beeld te berusten, maar (weer) in beweging te komen. Opeens blijkt, door wat voor voorval dan ook, dat mijn beeld niet helemaal klopt. De rust en harmonie die ik dacht gevonden te hebben en die een tijdje prima heeft gewerkt, blijkt nu opeens niet te handhaven; en ik moet aan het werk om mijn beeld bij te stellen of ik moet op zijn minst uitzoeken of de verstorende factoren inderdaad hout snijden en van invloed zouden moeten zijn op mijn gekoesterde beelden. Het beeld dat ik had, bleek hoe dan ook te simpel te eenvoudig en het blijkt allemaal ingewikkelder te zijn dan ik dacht. "Wherever development occurs, it proceeds from a state of relative lack of differentiation to a state of increasing differentiation, articulation, and hierarchic integration" (Werner en Kaplan, in: Breeuwsma 1994). Als vervolgens na de uitgevoerde verkenningen een beter en beproefder beeld is ontstaan, blijkt daarmee door het conflict heen een meer adequate, een verder ontwikkelde identiteit te zijn ontstaan. Een beeld waaraan ik mij committeer, totdat opnieuw een conflict opdoemt dat tot nadere exploratie uitnodigt.

De andere manier van kijken in vergelijking met de traditionele ontwikkelingspsychologie wordt nu duidelijk: geen statische fasen, maar meer dynamiek. Immers, of het nu gaat om een leerling die zich in de puberteit bevindt of een volwassene die zich beraadt op zijn positie, dit balanceren tussen het bekende/het eigene en het vreemde/het andere werkt voor beiden als het ware op dezelfde manier.

Het is precies om deze reden dat foreclosure, diffusion, moratorium en achievement bij Marcia geen 'ontwikkelingsstadia' worden genoemd, maar zogenaamde 'identiteitsstatussen' of 'posities'. Wat wordt onder deze vier posities verstaan?



Identity foreclosure

In de positie van 'foreclosure' heeft de leerling een mening zonder daarover werkelijk te hebben nagedacht of zonder dat hij/zij daar werkelijk voor heeft moeten 'vechten'. De leerling heeft een opvatting omdat dat een hoge mate van vanzelfsprekendheid heeft, bijvoorbeeld omdat hij met deze waarden zo is opgevoed. De leerling heeft niet zelf naar deze opvattingen gezocht of deze opvattingen ontwikkeld, maar praat deze na van anderen. Ouders, vrienden, andere betekenisvolle anderen hebben deze opvatting als het ware gesouffleerd. En zonder enige kritische reflectie wordt deze overgenomen. Op momenten dat het erop aankomt, bijvoorbeeld als deze opvatting kritisch wordt bevestigd, pas dan zal moeten en kunnen blijken of deze opvattingen ook echt de opvattingen van de leerling zélf blijken te zijn. In zo'n 'crisis' zijn twee reacties mogelijk. Een crisis is niet prettig, dus de eerste reactie zou kunnen zijn dat desondanks stevig wordt vastgehouden aan de gekoesterde opvatting ("en toch is het zo"). Een defensieve reactie om aan de veronzekerde te ontkomen. Wanneer niet opnieuw en anders vanwege het conflict wordt nagedacht over de bewuste opvattingen versterkt zich de foreclosure. De tweede reactie is dat de nieuwe informatie en de nieuwe ervaringen die in het conflict meekomen, de leerling op een andere manier naar de oude opvattingen laat kijken.

Dit wil per se niet zeggen dat de gekoesterde opvatting overboord moet. Ook als de opvatting het vuur van de beproeving kan doorstaan ("ik blijf toch van mening dat ...") dan is de opvatting gerijpt en rijker dan dat 'domweg' en onbereflecteerd tot handhaving zou worden besloten. Het kan natuurlijk ook betekenen dat vanwege het 'conflicteuze' van de nieuwe inzichten tot een bijstelling van opvattingen wordt gekomen.

Als blijkt dat mijn commitment aan de status van foreclosure op de helling moet, dan start een onzekere fase van exploratie. Een fase die kenmerken kan hebben van 'diffusion' en 'moratorium'.

Identity diffusion

Op het moment dat duidelijk is dat een opvatting over wie ik ben, of een opvatting over iets anders niet te handhaven is, is nog niet gelijk duidelijk wat dan het betere alternatief is. Een fase van verwarring en onzekerheid dus. Het ontbreekt aan houvast, er is geen oriëntatiepunt. Zo'n verwarring kan in eerste instantie ook verlamdend werken, immers, wat ik dacht te hebben of te zijn, blijkt niet te kloppen, maar wat dan wel klopt is onduidelijk. Een verlamming die soms zelfs het zoeken



en de 'drive' om te zoeken frustreert. Is die drive om te zoeken er niet, dan spreekt Marcia van diffusion: hoe het (dan wel) zit interesseert me eigenlijk niet, er is dus geen sprake van een crisis.

Deze status van diffusion kan een voor-de-hand-liggend vervolg zijn op het opgeven van de status van foreclosure. Het hoeft echter niet. Een leerling kan op vele terreinen nooit echt een opvatting hebben ontwikkeld en daar ook geen enkele poging voor hebben gedaan. Bijvoorbeeld gewoon omdat de noodzaak daartoe ontbrak. Het puzzelen met de begrippen van Marcia en het ontdekken van een volgorde van posities wordt dan anders: een reeks start dan met de positie 'diffusion' (en niet met 'foreclosure' en het opgeven daarvan).

De rijkdom van de positie van diffusion is dat er een (onbegrensde) openheid is het vreemde en onbekende te verkennen. Er is immers geen sprake van een belemmerend commitment; het 'probleem' is misschien wel dat er ook niet echt een 'drive' voor exploratie is, omdat de 'crisis' ontbreekt. Openheid alom dus: nieuwe horizons doemen op, nieuwe gedachten kunnen zich ontwikkelen. Vroeg-of-laet wordt de vraag opgeroepen of ik er zelf ook nog iets van vind en hoe ik mij tot dat alles verhoud. Want niet alles gaat met alles samen, in de chaos ontbreekt een orde. Die orde is echter niet met de chaos gegeven, maar zal ik zelf aan moeten brengen. Als de chaos als onacceptabel wordt beleefd kan er een interesse groeien een orde aan te brengen. Deze 'drive' is kenmerkend voor de identiteitspositie van het 'moratorium'.

Identity moratorium

Het ordenen van het nieuwe en het vreemde, en dat in relatie en harmonie brengen met het bestaande en door mij reeds gekoesterde, is een voorfase van het weer opnieuw aangaan van commitments. Al zoekenderwijze wordt voorgesorteerd op nieuwe commitments. Een werkelijk commitment wordt nog even opgeschort, om een hypothetisch commitment op zijn consequenties te bezien.

Uiteindelijk zal weer worden besloten tot 'ergens voor gaan' en 'ergens voor staan'.

Identity achievement

De leerling heeft zich een inzicht verworven, weet wat hij/zij belangrijk vindt, hoe hij/zij zichzelf ziet en (aspecten van) het leven beschouwt. Er is sprake van een nieuw of vernieuwd commitment. De leerling is door de crisis heen en verbindt zich



met een bepaalde waarde of rol.

De theorie van Marcia kan cyclisch worden opgevat. Een 'positie' van achievement staat niet voor altijd vast. Anders gezegd: de nieuw verworven inzichten zijn niet onbetwistbaar. Op het moment dat er weer een 'crisis uitbreekt', is opnieuw spannend wat er dan gebeurt. Vanuit een defensief kan ik mij dan alsnog afsluiten voor het 'bedreigende', nog weer nieuwere (foreclosure) of sta ik toe mij weer verder te ontwikkelen door het nog weer nieuwere te exploreren.

Marcia in schema.

Wanneer we deze weergave van een dynamische identiteitsopvatting in een schema zetten dan bepalen de twee dimensies van 'commitment' en 'crisis' de structuur.

Crisis // Commitment	Commitment: nee	Commitment: ja
Crisis: nee	Diffusion	Foreclosure
Crisis: ja	Moratorium	Achievement

4. Tot slot: Identiteitsontwikkeling van de leerling in het RAAK-project

Identiteitsontwikkeling is een centrale doelstelling van het RAAK-project. Alhoewel de theorie van Marcia aanvankelijk ontwikkeld is over de fase van de puberteit en vroege adolescentie, geeft deze theorie ons een aantal begrippen om bij concrete lesprojecten het gesprek te voeren over de manier waarop de bedoelde les aan de identiteitsontwikkeling van de leerling bij kan dragen. Kunst kijken als crisis-ervaring? Kunst als exploratie van andere perspectieven? Kunst om de eigen betrokkenheid, het nieuw aangegane commitment, te bestendigen? Of kunst als opnieuw denken?

Cok Bakker & Ina ter Avest



Literatuur:

Avest I. ter and C. Bakker (2006). 'Zo zie ik dat!', Reflecterend ontwikkelen van levensbeschouwing. In: J. Louwe en J. Nauta. *Zelfonderzoek met kinderen en jongeren*

Breeuwsma, G. (1994). *De constructie van de levensloop*. Boom/Open Universiteit

Hermans, H.J.M. and E. Hermans-Jansen (1995). *Self Narratives*, The construction of meaning in Psychotherapy, The Guilford Press, New York London

Marcia, J.E., A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, en J.L. Orlofsky (1993) *Ego Identity, A Handbook for Psychosocial Research*, Springer Verlag: New York.

Prof. dr. C. (Cok) Bakker is theoloog en onderwijskundige en is als bijzonder hoogleraar Levensbeschouwelijke Vorming verbonden aan de Theologische Faculteit van de Universiteit Utrecht. Vanuit de Utrechtse Adviesgroep voor Identiteit, Levensbeschouwing & Onderwijs is hij als adviseur/begeleider betrokken bij identiteitsprojecten op diverse scholen en onderwijsinstellingen, bij besturen en onderwijsverzorgingsinstellingen, veelal in relatie tot vraagstukken op het gebied van levensbeschouwelijke heterogeniteit. Cok Bakker is als 'extern deskundige' betrokken bij het RAAK-project.

Dr. K.H. (Ina) ter Avest is godsdienstpsycholoog. Als lector werkt zij aan de PABO van de CHN in Leeuwarden en als post-doc onderzoeker aan de VU in Amsterdam, waar zij onderzoek doet naar het 'leren samen leven' van kinderen op christelijke en islamitische basisscholen. Zij is deskundige op het terrein van identiteitsontwikkeling met name als ZKM-consultant (Zelf Kennis Methode) en is als adviseur/begeleider werkzaam vanuit de Utrechtse Adviesgroep voor Identiteit, Levensbeschouwing & Onderwijs.



HET ARENA MODEL VOOR (INTERCULTUREEL) LEREN

Identiteit en Imago Identiteit heeft altijd iets met jezelf te maken. Het is de manier waarop jij in het leven staat en de wereld ziet. Het is het verhaal dat je over jezelf vertelt. Dat is nooit af en verandert tijdens je leven. Identiteit wordt daarom een dynamisch begrip genoemd. 'Identiteit' en 'zelfbeeld' gebruiken wij als synoniemen. Identiteit of zelfbeeld geeft aan hoe iemand zichzelf ziet, ervaart, waardeert en dat kenbaar maakt. 'Imago' is daar de tegenhanger van, het tegenbeeld. Het verwijst naar het beeld dat anderen van iemand hebben en de uitingen dáárvan. Je kan ook zeggen: identiteit is zelfdefinitie, imago is de identiteit die door anderen wordt opgelegd¹. Nog anders gezegd: imago is biografie, identiteit is autobiografie.

We beperken ons tot de identiteit en het imago van mensen. Individuele voorkeuren voor of persoonlijke visies op iets, iemand of wat dan ook, maken deel uit van zowel identiteit als imago. Over de identiteit en het imago van andere 'soorten': dieren, planten, dingen, plekken of noem maar op, spreken we hier niet.

Anderen zien een persoon op velerlei manieren. In principe op net zo veel manieren als er anderen zijn. Wanneer we spreken over hét imago van een persoon, selecteren we – bewust of onbewust – zijn of haar in onze ogen meest voorkomende of opvallende eigenschappen. Als we het over dé identiteit van een persoon hebben, dan selecteert hij of zij die eigenschappen zélf.

Groepen Een 'groep' bestaat uit twee of meer personen, die minstens één eigenschap (kenmerk) gemeen hebben. Die eigenschap kan reëel zijn, maar evengoed denkbeeldig, vermeend of toegeschreven. Ook van groepen wordt gezegd, dat ze een eigen identiteit hebben: de vrouwelijke identiteit, de mannelijke identiteit, de Nederlandse identiteit, de Europese identiteit, de identiteit van een school, enzovoort. De vaststelling van het 'eigene' van de groepsidentiteit staat meestal in dienst van een wenselijk geacht zelfgevoel. Tot dat eigene moet dan worden opgevoed en daarnaar moet liefst ook worden geleefd². Bij het eigene, het kenmerkende of het typische

1. Informatiebrochure Programma Sociale Cohesie. NWO (Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek), Den Haag, mei 2000, p. 19.
2. De laatste twee zinnen zijn een parafrase van enkele passages uit de column van Jan Blokker: 'Prinses Máxima stapte in een kwal'. NRC Handelsblad, 12 oktober 2007.



van een groep gaat het om verschillende ervaringsgebieden, die de leden van een groep aan elkaar binden. Die gedeelde ervaringsgebieden worden daarom ook wel 'bindingen' genoemd – zoets als familiebanden. Er is sprake van een betrokkenheid op zaken die er kennelijk toe doen, op dingen die men belangrijk vindt, op waarden die men in stand wil houden. Ervaringsgebieden heten daarom ook wel waardegebieden.

Tegenover de groepsidentiteit staat het groepsimago. Het beeld, dat niet-Nederlanders van Nederland hebben, heet dan het Nederlandse imago. De manier waarop vrouwen mannen zien is het mannelijke imago. De manier waarop mannen over zichzelf denken en spreken, toont de mannelijke identiteit.

Voorbeelden van groepen zijn "gezinnen, stammen, dorpen, verenigingen, kerken, bedrijven, naties ...", maar ook minder voor de hand liggende groepsverbanden vallen er onder, zoals de mensen die betrokken zijn bij "vergaderingen, wedstrijden, stakingen, oorlogen, revoluties"³. Groepen kunnen elkaar dwarszitten en naar het leven staan, maar kunnen ook van elkaar leren. Omdat elke groep zijn eigen codes, instituten, taal(gebruik), geschiedenis, techniek en symboliek kent, afgekort tot 'cultuur', spreken we in het geval dat groepen (groepsleden) iets van elkaar leren en elkaar leren kennen van 'intercultureel leren'.

Bij groepen is het niet altijd eenvoudig te bepalen, wie ertoe behoren. Zijn dat bij een school de docenten en de leerlingen, of horen daar ook de ouders en het niet-onderwijzend personeel toe? En gaat het om de school zoals die nu is of om de school vanaf de oprichting? Behoren tot de dierentuin de mensen die er werken of ook de bezoekers? Als oorlog een groepsverband is (zie hierboven), wie maken daar dan deel van uit? Zijn dat de daders, de slachtoffers en de omstanders – en zo ja, wie zijn dat dan? Zijn er ook mensen, die niet tot één van deze drie subgroepen behoren – baby's bijvoorbeeld? Behoren tot een religie alleen de gelovigen of ook de ex-gelovigen?

Pas als we het eens zijn over wie de groepsleden zijn, is het mogelijk iets zinnigs te zeggen over dé groepsidentiteit en hét groepsimago. Maar ook dan zijn het begrippen, waar we voorzichtig mee om moeten gaan. Net zo behoedzaam als met andere generalisaties.

3. Goudsblom, J. Voorwoord bij Elias, N. Wat is sociologie? Spectrum, Utrecht / Antwerpen, 1971, p. 7



Bijvoorbeeld Nederland

Laten we Nederland als voorbeeld nemen. "Al eeuwenlang schrijven buitenlanders die Nederland bezoeken de inwoners van ons land bepaalde karakteristieken toe. Dat zijn dan 'typisch Nederlandse' zaken, bijvoorbeeld onze hoge graad van corporatisme, of, simpeler gezegd, het poldermodel. Die buitenlanders zuigen dat niet uit hun duim. Je kunt het ook omdraaien: stel dat ik zou beweren dat Nederland per traditie een land is van contrasten en extremen, dat Nederlanders exuberant zijn en gepassioneerde levensgenieters, dat hier een cultuur heerst van 'winner takes all', en dat we ons uitleven in vertoon van rijkdom en wellevend zijn in het verkeer – dan zou iedereen met enige kennis van zaken op zijn minst zijn wenkbrauwen fronsen⁴." Er is dus kennelijk iets, dat we de Nederlandse identiteit en het Nederlandse imago kunnen noemen. Maar we moeten niet veronderstellen, dat iedereen precies weet wat daarmee bedoeld wordt, of er hetzelfde onder verstaat.

Er zijn echter ook mensen, die het beter vinden het gebruik van aanvechtbare, subjectieve of vage begrippen zoveel mogelijk te vermijden: "Loop er liever met aandacht omheen, bekijk het van alle kanten maar stap er niet in, behandel het kortom als een enorme kwal op het strand⁵". Wij hanteren de begrippen identiteit en imago wél, omdat er van de taal weinig zou overblijven, als we alle woorden schrappen, die een onduidelijke of meerduidige betekenis hebben. Die rigoureuze maatregel is onnodig. De betekenis van een woord wordt minder glibberig, als we weten hoe het gebruikt wordt en werd. "De betekenis van een woord is – meestal – het gebruik van dat woord in de taal⁶."

Behoren tot een groep

Elk individu behoort tot meerdere groepen en dus worden er meerdere groepsidentiteiten / groepsimago's aan hem of haar gekoppeld. Door de toenemende globalisering neemt het aantal van die groepen toe. "We maken allemaal deel uit van het persoonlijke, het plaatselijke, het nationale, het universele en het wereldwijde⁷." Niet alle groepen, waartoe iemand behoort, zijn voor hem of haar even belangrijk. Vooral de groepen die haar leden minimaal "sociale status [menselijke waardigheid], veiligheid en hulp⁸" kunnen bieden, zijn voor hen belangrijk. Groepen die

4. Frits van Oostrom. 'Identiteit? Praat liever over binding'. NRC Handelsblad, 13 oktober 2007. Van Oostrom is voorzitter commissie Canon van Nederland, universiteitshoogleraar te Utrecht en president van Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.
5. De historicus Ernst Kossmann, geciteerd in Blokker (2007).
6. Wittgenstein, L. *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell, Oxford, 1958, Part 1, paragraph 43.
7. Hollak, R. 'De chaos laat zich niet vangen in simpele denkschema's'. NRC Handelsblad, 13 oktober 2001.
8. Rabbie, J.M. 'Over het ontstaan van samenhang en cohesie binnen groepen en van rivaliteit en vijandigheid tussen groepen'. *Leuvense Perspectieven* 46 (mei 1992), p. 160.



vandaag belangrijk zijn, kunnen dat belang morgen verliezen. Andere groepen kunnen opeens belangrijk worden.

Tot welke groepen kunnen we zoal behoren? Bij sommige groepen heeft iedereen een tijdje gehoord: kinderen. Tot sommige gaan we bijna allemaal behoren: ouderen. Er zijn twee groepen, waar we ons hele leven deel van uitmaken: vrouwen of mannen. We kunnen lid zijn van een geloofsgemeenschap of een familie. Voor sommige groepen moet je gekozen worden: het parlement of het Nederlands elftal. Voor andere groepen kies je zelf: de abonnees van een krant.

Vervlechting van individu en groep

Het is een veel voorkomende misvatting het verschil tussen individu en groep te verabsoluteren. Het onderscheid tussen die twee verwijst daarentegen naar een onderlinge afhankelijkheid en wederzijdse betrokkenheid, met name als iemand zijn of haar groepslidmaatschap belangrijk vindt. De relatie tussen een mens en een voor die persoon belangrijke groep heeft de structuur van een vervlechting of netwerk. Een voorbeeld van een voor iedereen belangrijke groep is de maatschappij, waarin hij of zij leeft.

“De steeds terugkerende tegenstelling ‘individu’ en ‘maatschappij’, die het zo doet lijken alsof er hoe dan ook individuen zonder maatschappij en maatschappijen zonder individuen bestaan, blijkt in het licht van zulke vervlechtigingsmodellen hoogst twijfelachtig. (...) Als men sociologische handboeken doorbladert, treft men veel vakjargon aan dat op geïsoleerde en statische objecten schijnt te slaan, terwijl het toch bij nader inzien op mensen betrekking heeft, die in voortdurende beweging zijn of waren en in voortdurende relatie met andere mensen staan of stonden. Men denke aan begrippen als ‘norm’ en ‘waarde’, ‘functie’ en ‘structuur’, ‘sociale klasse’ of ‘sociaal systeem’. Het begrip ‘maatschappij’ zelf heeft evenals ‘natuur’ dit karakter van een geïsoleerd object in rusttoestand. Hetzelfde geldt voor het begrip ‘individu’. Dientengevolge voelen wij ons steeds weer tot onzinnige formuleringen genoodzaakt, zoals bijvoorbeeld ‘individu en maatschappij’, wat de indruk wekt alsof ‘individu’ en ‘maatschappij’ twee verschillende dingen zijn, zoals tafel en stoel, pot en deksel. Men kan dan in lange discussies verwickeld raken welke betrekkingen er bestaan tussen deze schijnbaar los van elkaar staande objecten, hoewel men op een ander niveau van bewustzijn misschien goed inziet dat samenlevingen door individuen gevormd worden, en dat individuen hun specifiek menselijk karakter, dus bijvoorbeeld hun vermogen om te spreken en te denken en lief te hebben alleen in en door hun relaties met anderen, dus ‘in de samenleving’, kunnen ontwikkelen⁹” .

9. Elias (1971), p. 107 en 124.



Eenvoudige zinnen als 'ik ben een Nederlandse leraar' en 'hij wordt op school gepest' maken de hier bedoelde vervlechting tussen individu en groep duidelijk. Ook de identiteit van een individu en de identiteiten van de groepen waartoe hij of zij behoort, zijn vervlochten. En hetzelfde geldt voor imago.

Dialogo en Conflict De discrepantie tussen identiteit en imago leidt tot spanning en conflict, maar kan ook het begin van een dialoog zijn. Dialoog is gericht op uitwisseling, openheid en wederzijdse belangstelling. Dialoog is niet een wereldvreemd of naïef concept. Dialoog mag kritisch zijn, maar dan wel in opbouwende zin (opbouwende kritiek). De meeste alledaagse conflicten, maar ook de grote politieke strubbelingen, worden er mee opgelost. Een conflict levert doorgaans winnaars én verliezers op. Een dialoog daarentegen kent alleen maar winnaars. Daarom loont dialoog meer dan conflict en is vrede te verkiezen boven oorlog. Misschien niet altijd op de korte, maar wel op de lange termijn. Er zijn echter ook tegenstellingen, die niet op te lossen zijn. Als twee partijen honderd procent van mening verschillen en honderd procent overtuigd zijn van hun eigen gelijk en als hun bereidheid om tot een compromis te komen nul is, dan is het conflict onoplosbaar. Maar zulke tegenstanders bestaan er in werkelijkheid niet of nauwelijks.

Meerderheids- en minderheidsgroepen Een samenleving kent meerderheids- en minderheidsgroepen, groepen met meer en groepen met minder macht. In de loop van de tijd zien we dat die machtsverhoudingen zich wijzigen: niet elke meerderheidsgroep houdt de macht en niet elke minderheidsgroep blijft machteloos. Ook hier is sprake van dynamiek. "Meer of minder wisselende machtsbalansen vormen een integraal element van alle menselijke betrekkingen¹⁰". Wat zich in de maatschappij op macroniveau afspeelt, zien we ook op microniveau terug, bijvoorbeeld in gezinnen. Vanaf hun geboorte en nog vele jaren later vormen kinderen een minderheidsgroep en hun ouders een meerderheidsgroep. Als de kinderen volwassen zijn en de ouders ondertussen bejaard, kunnen de rollen omgedraaid zijn.

Machtiger = Beter? Wat weten we van de minder machtige groepen, of preciezer gezegd: wat weten we van de identiteiten van de tientallen minderheidsgroepen die Nederland rijk is. Of: wat weten we van de identiteit van kinderen, werklozen, ouderen en zieken? Meestal bitter weinig, als we tenminste niet zelf tot één (of meer) van die groepen behoren. 10. Elias, N. (1971), p. 80.



ren. Wat verklaart die onwetendheid en ongeïnteresseerdheid? “We kunnen steeds opnieuw vaststellen dat mensen die tot groepen behoren die in termen van macht sterker zijn dan andere groepen waarmee ze te maken hebben, van zichzelf denken dat ze in menselijk opzicht beter zijn dan de anderen¹¹”. Mensen die zichzelf beter vinden, hebben in de regel geen belangstelling voor mensen die zij minder vinden. Zodra ze een bepaalde groep als minder zien, interesseren ze zich in de regel dus ook niet voor de identiteit van de groep, voor de manier waarop die groep zichzelf ziet, ervaart, waardeert en dat uit. Ze hebben genoeg aan het beeld dat ze zelf van die groep hebben en dat is het imago. Uiteraard uit zich dat dan negatief. Op deze wijze krijgen minderheidsgroepen hun negatieve imago en ontkennen of negéren meerderheidsgroepen de identiteit van minderheidsgroepen. Het is de voedingsbodem van de onderdrukking van een willekeurige groep door een andere groep met meer macht. Het kan tot gewelddadigheid en conflicten leiden.

Er zijn ook afwijkingen van het hier beschreven doemscenario: minderheidsgroepen die eerder geïdealiseerd dan gedemoniseerd worden en een té positief imago toegedicht krijgen. Denk alleen maar aan ‘le bon sauvage’ (de edele wilde) van de Franse filosoof Jean-Jacques Rousseau en aan ouders, die de fouten van hun kinderen niet willen zien: ‘ieder meent zijn uil een valk te zijn’. Maar dit zijn toch uitzonderingen op de regel, dat minderheidsgroepen er bekaaid afkomen.

Zodra het zelfbewustzijn van een minderheidsgroep groeit, zet de ondermijning van de onderdrukkende macht al in: “De gekoloniseerde moet zich zelf, evenals de jood of de zwarte, niet loochenen of verstoppen, om zijn respectievelijke racistische tegenstanders te ontwapenen. Hij moet eisen geaccepteerd te worden zoals hij is, met zijn verschillen.¹²” Emancipatie van minderheidsgroepen en acceptatie van hun identiteiten – minderheidsidentiteiten dus – door meerderheidsgroepen zijn twee kanten van één zaak.

Gelijkwaardigheid van identiteit en imago

Het algemene punt is dit: identiteit en imago zijn beelden, die elkaar én overlappen én nooit helemaal samenvallen. Kunnen ze ook niets gemeen hebben? Theoretisch wél, maar praktisch niet. Identiteit en imago beïnvloeden elkaar over en weer,

11. Elias, N. ‘Een theoretisch essay over gevestigden en buitenstaanders’. In: Elias, N. & Scotson, J.L. De gevestigden en de buitenstaanders (Een studie van de spanningen en machtsverhoudingen tussen twee arbeidersbuurten). Spectrum, Utrecht / Antwerpen, 1976, p. 7.
12. Memmi, A. Racisme hoezo? (Ontmaskering van een onderdrukkingsmechanisme). Transkulturele uitgeverij Masusa, 1983, noot 40



als er tenminste enige vorm van onderlinge communicatie bestaat, hoe gering ook. In identiteit klinkt altijd imago mee – en omgekeerd. Bij elke uitspraak of overweging, toegespitst op óf alleen identiteit óf alleen imago, is het verstandig daar rekening mee te houden. Niet alleen 'individu' en 'groep', maar ook 'identiteit' en 'imago' zijn vervlochten.

Identiteit en imago kunnen beide bevooroordeeld en vals zijn, maar evengoed eerlijk en treffend. Er is geen enkel intellectueel of logisch argument te bedenken om op voorhand meer waarde toe te kennen aan het ene of het andere beeld. De twee beelden moeten daarom in gelijke mate de kans krijgen om hun waarde te bewijzen. Het is een kwestie van integriteit ze in principe als gelijkwaardig op te vatten en als zodanig te behandelen.

Bijvoorbeeld zo¹³:

1. Behandel elk(e) bewering, gezichtspunt, beeld, 'waarheid', hypothese, overtuiging ... op dezelfde manier, ongeacht of die van jezelf afkomstig is of van een ander.
2. Stel jezelf steeds de volgende zeven vragen en beantwoord ze: (1) Wat betekent die bewering, dat gezichtspunt, dat beeld, die 'waarheid', die hypothese, die overtuiging ...? (2) Wat spreekt ervoor? (3) Wat spreekt ertegen? (4) Welke alternatieve beweringen, gezichtspunten, beelden, 'waarheden', hypothesen, overtuigingen ... staan er tot je beschikking? (5) Wat spreekt er voor elk alternatief? (6) Wat spreekt ertegen? (7) Welke beweringen, gezichtspunten, beelden, 'waarheden', hypothesen, overtuigingen ... zijn in het licht van deze overwegingen het meest aannemelijk of veelzeggend?

Identiteitscirkels

Met een segmentencirkel kan de identiteit van een persoon op een speelse en eenvoudige manier gevisualiseerd worden. In de segmenten is plaats voor het eigene van de persoon en voor wat hij of zij belangrijk vindt. Daarom wordt zo'n cirkel een identiteitscirkel of ID-cirkel genoemd¹⁴. De persoon zelf tekent zijn of haar cirkel. Het belangrijkste maakt hij of zij het grootst, het minder belangrijke kleiner. Het levert een tijdsgebonden beeld op. Het is een momentopname.

13. Kaufmann, W. Without Guilt and Justice. From Decidophobia to Autonomy. Peter H. Wyden, New York, 1973, p. 178. De filosoof Walter Kaufmann noemt dit stappenplan 'de canon' en typeert die als 'het hart van rationaliteit, de essentie van de wetenschappelijke methode en de betekenis van intellectuele integriteit' (ook p. 178). Aan de canon hebben wij de woorden 'beeld' en 'veelzeggend' toegevoegd.
14. Abram, I. & Wesley, J. Elkaar leren kennen = Leren van elkaar. Eigen identiteit en interculturele dialoog. Forum / Ger Guijs, Utrecht / Rotterdam, 2006.



De segmenten zijn ook te focussen op *specifieke* (deel)thema's zoals bijvoorbeeld gezondheid, armoede of mijn lievelingsplek. Het voordeel van focussen is dat een deel van de identiteit duidelijker zichtbaar wordt. Het nadeel is dat de contouren van het totaal beeld vervagen of zelfs helemaal verdwijnen. Maar dit is inherent aan de operaties 'inzoomen' (focussen) en 'uitzoomen'.

Als niet duidelijk is welke segmenten belangrijker zijn dan andere, worden ze alle even groot gemaakt. De segmenten kunnen op talrijke manieren verlevendigd worden door ze te illustreren met bijvoorbeeld citaten, gedichten, verhalen, tekeningen, muziek, foto's of filmpjes.

In Nederland zijn tot nu toe met de ID-cirkels als instrumenteel hulpmiddel een dertigtal projecten uitgevoerd rondom een variëteit aan thema's. Vaak werd aan de deelnemers van te voren gevraagd een voorwerp mee te nemen, dat iets over hen-zelf vertelde én over het thema. Bij de eerste kennismaking werd dit verband dan mondeling door hen toegelicht. Er waren projecten voor jongeren en ouderen, mannen en vrouwen, voor mensen met diverse culturele en nationale achtergronden en voor een mengeling van dit alles. De jongste deelnemer tot nu toe was 10 jaar en de oudste 93. Bij elk project bleek het altijd weer te gaan om voor de deelnemers belangrijke zaken als familie (de levenden en de doden), werk, vriendschap, religie, huis, feesten, respect, gezondheid, hobby's, geld, reizen en dergelijke. Allemaal typische identiteitskenmerken¹⁵.

De projecten stelden de deelnemers in staat hun eigen identiteit bij elkaar te knippen, te plakken, te tekenen en te schrijven. De audiovisuele en digitale toepassingen van de ID-cirkels zullen niet lang op zich laten wachten.

Arena model Het Arena model, dat vroeger het ABCD-model of de ABCD-kroon heette¹⁶, maakt het bovenstaande inzichtelijk. De vier kernbegrippen van het model zijn Arena (A), Beelden (B), Conflict (C) en Dialoog (D).

Arena kan zowel strijdperk als podium betekenen. Het is de context, waarin het leren en andere vormen van communicatie zich afspeelen.

15. Zeven projecten zijn beschreven in Abram & Wesly (2006).

16. Abram, I. 'Alle tranen zijn zout. Over intercultureel leren in opvoeding en onderwijs.' In: Rupp, J.C.C. & Veugelers, W. (Red.). Moreel-politieke heroriëntatie in het onderwijs. Antwerpen / Apeldoorn, Garant, 2003, p. 211-250.



Beelden (meervoud) verwijst naar identiteit én imago.

- Identiteit of zelfbeeld geeft aan hoe iemand zichzelf ziet, ervaart, waardeert en dat kenbaar maakt. Imago is daar de tegenhanger van, het tegenbeeld. Het verwijst naar het beeld dat anderen van iemand hebben en de uitingen dáárvan.
- Identiteit is zelfdefinitie, imago is de identiteit die door anderen wordt opgelegd.
- Imago is biografie, identiteit is autobiografie.
- Ook groepen hebben een identiteit en een imago.

Identiteit en imago overlappen elkaar, net zo als autobiografie en biografie dat doen. Ze vallen echter nooit helemaal samen (discrepantie).

De discrepantie tussen identiteit en imago leidt tot spanning en conflict, maar kan ook het begin van een dialoog zijn.

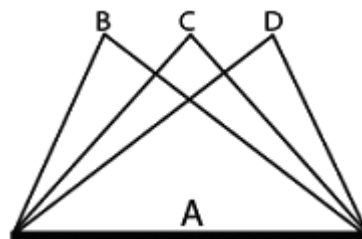
- Een conflict kent doorgaans winnaars én verliezers. Een dialoog alleen maar winnaars.
- Dialoog is gericht op uitwisseling, openheid en wederzijdse belangstelling.
- Dialoog kan ook kritisch zijn, maar dan wel in opbouwende zin (opbouwende kritiek).

Intercultureel leren vindt plaats in arena's, waarin

- ruimte is voor beelden van en over iemand
- dialoog uiteindelijk meer loont dan conflict;
- conflicten erkend worden en omgebogen in de richting van dialoog

Niet alle conflicten zijn oplosbaar. Een veilig en warm podium bevordert de dialoog en het intercultureel leren. Een vijandig en kil strijdperk daarentegen belemmert die beide en verscherpt het conflict.

Schema: Arena model voor intercultureel leren



A = Arena (strijdperk, podium)
B = Beelden (identiteit en imago)
C = Conflict (confrontatie)
D = Dialoog (ontmoeting)

In de figuur overlappen de driehoeken elkaar. Dat wil zeggen, dat beelden, conflict en dialoog vervlochten zijn, dat ze elkaar beïnvloeden en onderling samenhangen. Elk menselijk leven in willekeurig welke arena toont dat aan.

Het Arena model is op te vatten als een algemeen model voor leren en communiceren. Daar elk mens een wereld op zich is, zijn alle geslaagde vormen van leren en communiceren per definitie intercultureel: jezelf leren kennen via anderen en anderen via jezelf.

Algemene toepasbaarheid van het model

Leren en communiceren zijn, net als ademen, drinken en eten, basale menselijke activiteiten. Toch is het Arena model niet universeel toepasbaar. Niet iedereen onderschrijft de aanname, dat 'dialoog uiteindelijk meer loont dan conflict'.

Mensen of instituten, die menen de waarheid in pacht te hebben, hebben geen behoefte aan een dialoog met andersdenkenden. Ze zien dat als verspilling van tijd en energie. Bovendien kan zo'n dialoog gevaarlijk zijn: de waarheid van andersdenkenden kan hun waarheid 'besmetten'. Religieuze fundamentalisten zijn daarom principiële tegenstanders van dialoog. Dat geldt evenzeer voor politieke fundamentalisten, zoals bijvoorbeeld de nazi's onder Hitler of de 'white power'-racisten in de Verenigde Staten.

Andere tegenstanders van de dialoog zijn personen of instellingen, die zich onverslaanbaar achten. Zij denken alle conflicten te kunnen winnen en kiezen daarom voor de confrontatie. De geschiedenis leert ons, dat dit een misvatting is. Geen mens of organisatie is 'eeuwig' onoverwinnelijk. Er bestaan ook geen onoverwinnelijke staten of imperia.

Actoren, die menen de wijsheid in pacht te hebben of denken onoverwinnelijk te zijn, zijn dialoogweigeraars. Conflicten, waarin zij een hoofdrol spelen, zijn moeilijk vreedzaam op te lossen. Toch maken zij getalsmatig – niet ideologisch – een bijna verwaarloosbaar deel uit van de hele mensheid. Zelfs degenen die zichzelf 'fundamentalist' of 'oppermachtig' noemen of door anderen zo getypeerd worden, blijken



in werkelijkheid wel degelijk beperkte vormen van dialogische uitwisseling voor te staan.

De kracht van het Arena model blijkt uit de vele manieren waarop en de vele situaties waarin het gebruikt kan worden. De situaties (arena's) kunnen variëren van een bloedig slagveld tot een aandachtige schoolklas. De vele toepassingsmogelijkheden zijn ook in het bovenstaande schema te zien: de A is te bereiken via B, C en D. Men kan de A(rena) betreden, uitgaande van de positieve of negatieve beelden, die de betrokkenen van elkaar hebben. Maar het kan ook via de conflicten en spanningen die er in de arena heersen. Of men gebruikt de arena om te experimenteren met nieuwe vormen van dialoog en communicatie. Afhankelijk van de situatie kiest men waar het verstandig of interessant is om te beginnen. Welke ingang men ook kiest, steeds spelen alle betekenissen waar de drie letters B, C en D voor staan, een rol:

- Beelden: identiteit én imago
- Conflict en confrontatie
- Dialoog en ontmoeting

B, C en D zijn de deuren en de ramen, die geopend kunnen worden om de binnenwereld en de buitenwereld met elkaar te verbinden. "Een ander kennen is jezelf kennen. Jezelf kennen is de wereld kennen."

Ido Abram

*Ido Abram werd in 1940 in Indonesië (het toenmalige Nederlands-Indië) geboren. Hij studeerde filosofie, wiskunde en algemene taalwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam. Van 1990 tot en met 1997 was hij bijzonder hoogleraar "Educatie van en na de Shoah" aan de Universiteit van Amsterdam. Tegenwoordig is hij directeur van de Stichting Leren (Amsterdam). Zijn publicaties gaan over joodse identiteit, 'opvoeding na Auschwitz' en intercultureel leren. Hij geeft lezingen / workshops en ontwerpt educatieve programma's.
www.ido-abram.nl*

17. Uitspraak van Letlands beroemdste dichter Janis Rainis (1865-1929). Hij was een vurige patriot, maar moest tegelijkertijd niets hebben van een bekrompen, nationalistisch provincialisme. De tekst staat op een plaquette, liggend in een Berlijnse stoep: Pfad der Visionäre (pad van de visionairen).



JOUW IDENTITEIT ONTDEKKEN IN INTERACTIE MET ANDEREN

Bezinning en dialoog over identiteit, diversiteit, cultuur en zingeving in het project 'Stel je voor...!'

Tijdens de ontwikkeling van het project Stel je voor...! is met alle deelnemers op een drietal momenten nagedacht over sleutelwoorden die een belangrijke rol spelen in het project: identiteit, cultuur, kunst, verhalen en diversiteit. Het zijn woorden die veel gebruikt worden en die niet door een ieder op een zelfde wijze gebruikt worden. In dit essay wil ik verwoorden hoe de uitvoering van het project ons uitgenodigd heeft als projectontwikkelaars om opnieuw na te denken over deze woorden en welke mogelijk nieuwe betekenissen wij ontdekt hebben in samenhangen tussen deze woorden. Het werk in de ontwikkelgroep en het uitvoeren van de programma's die ontwikkeld zijn in klassen hebben ons tot deze verhelderingen gebracht.

Identiteit, cultuur en zingeving¹⁸

Moment voor bezinning 1

- Identiteit is iets wat verandert en iets wat gelijk blijft. Ieder kind weet dat hij of zij door veranderingen heen ook dezelfde blijft.
- Identiteit heeft direct te maken met zingeving: je geeft je bestaan zin door je te verbinden met belangrijke ideeën, dromen, en waarden (cultuur).

Unieke samenwerking

De ontwikkelgroep voor het project was samengesteld uit kunstenaars die verbonden zijn aan het Utrechts Centrum voor de Kunsten (UCK) en docenten van een lerarenopleiding voor het basisonderwijs (Marnix Academie). Omdat het om een project ging waarin kennisontwikkeling op het terrein van de multiculturele identiteitsontwikkeling van kinderen op de basisschool centraal stond, ben ik als lector dynamische identiteitsontwikkeling van de Marnix Academie direct bij dit project betrokken. Het bijzondere van deze samenwerking was, dat er twee werelden van taal, manieren van denken en werken bij elkaar kwamen die niet dagelijks samen komen. Dat leverde natuurlijk veel misverstand, langs elkaar heen praten en niet begrijpen op, maar ook prachtige momenten waarop nieuwe inzichten doorbraken

18. Vgl. de presentatie Meervoudige identiteit, een uitnodiging tot bezinning en dialoog, op 15 november 2006.



en ook verwoord werden. We hadden binnen het project de tijd en de ruimte om op deze wijze creatief met elkaar te stoeien, en dat blijkt toch een onmisbare voorwaarde voor mooie producten en een vruchtbare gedachtewisseling te zijn. En dat laatste bleek in de loop van de project ook steeds belangrijker te worden. Want behalve met een goed verhaal en een heldere uitleg konden de productontwikkelaars ook overtuigend werken in de scholen waar de producten beproefd zijn.

Drie ontdekkingen Drie ontdekkingen uit de ontwikkelgroep wil ik hier kort benoemen. Ze zijn alle drie van betekenis geworden in het ontwikkelen van Stel je voor...!

- De eerste ontdekking deden we tijdens de kennismakingsbijeenkomst in november 2006. We kwamen als groep voor het eerst bij elkaar en stelden ons aan elkaar voor. Een van de participanten van het UCK had voorgesteld om dat aan de hand van een voorwerp te doen. De projectleider vanuit de Marnix Academie had mij gevraagd om een korte inleiding te verzorgen over 'identiteitsontwikkeling.'

Nieuw concept over identiteit¹⁹

Moment voor bezinning 2

- Meer dimensies: pedagogisch, onderwijskundig en levensbeschouwelijk
- Meervoudig: cultureel, sociaal, etnisch, gender, religie
- Dynamisch: uitkomst van wisselwerking tussen visie en dagelijkse praktijk
- Betrekking op personen en organisaties

Toen we terugkeken op deze kennismakingsbijeenkomst vielen er twee dingen op: het viel de deelnemers op dat die persoonlijke presentatie aan de hand van een voorwerp een rake manier was om heel snel echt in contact te komen met elkaar. Die ervaring is later vertaald in het steeds weer zoeken naar persoonlijke manieren om vragen, thema's en inzichten met elkaar te bespreken. Daarnaast werd een zucht van verlichting geslaakt na de presentatie over identiteit en identiteitsontwikkeling. Dat je ook op z'n lichte en geconcentreerde manier over zo'n onderwerp van gedachten kunt wisselen. Er leven blijkbaar beelden over identiteitsontwikkeling die het thema al snel zwaar en abstract maken. Ook deze eerste kennismaking met identiteit gaf dus te denken voor het vervolg.

- Een tweede ontdekking die we deden was tijdens een reflectiebijeenkomst van de ontwikkelgroep in het Aboriginalmuseum in Utrecht, in januari 2007. Ik had 19. Vgl. de presentatie van het lectoraat dynamische identiteitsontwikkeling op 15 oktober 2006.



in samenspraak met de projectleiders een programma gemaakt dat als doel had de persoonlijke bewustwording van en communicatie over het eigen levensverhaal op gang te brengen. Een programma gecentreerd rond de sleutelwoorden identiteit, cultuur en zingeving. Eén opdracht luidde om in groepjes van drie een identiteitscirkel te maken rond zaken die voor iedere deelnemer heel belangrijk zijn in zijn of haar leven. (voor het verhaal rond identiteitscirkels: zie het artikel van Ido Abram elders in dit boekje.)

Het was boeiend om te zien hoe een ieder daar op geheel verschillende manier visueel vorm aan gaf, en nog boeiender was het om daarna te participeren in het gesprek daarover. Want in het eigen verhaal dat een ieder bij de cirkel vertelde, proefde je de manier waarop iedere betrokkene op dat moment zin gaf; je zag en voelde haarscherp iets helders van ieders identiteit die verhalend naar buiten kwam, en je zag de kleuren waarmee een ieder het woord cultuur invulde. Het was een korte geconcentreerde oefening die iedereen van de ontwikkelgroep scherp bij is gebleven. Het maakte ons allen bewust van het feit dat als we iets met scholen, leraren en leerlingen wilden, we op het niveau van ontlokken van het persoonlijke verhaal moesten aansluiten. Zo'n verhaal kan alleen maar verteld worden als de sfeer veilig is. En omgekeerd is zo'n verhaal voorwaarde om leraren intrinsiek met een dergelijk project te verbinden. En meer nog: we voelden daar aan dat ook leerlingen, kinderen tussen de 4 en 12 jaar op zo'n persoonlijke manier benaderd willen worden. Ieder kind heeft een eigen verhaal, een eigen identiteit in ontwikkeling, participeert in allerlei vormen van cultuur en geeft dagelijks op eigen wijze zin aan zijn of haar leven.

- Een derde ontdekking deden we tijdens een van de werkgroepbijeenkomsten ter voorbereiding van de producten van het project. Eén van de leden presenteerde een mogelijke vormgeving van een product, en dat riep veel vragen op bij de anderen. De ontwikkelaar ging bij haar ontwerp uit van een aantal aannames dat niet als vanzelfsprekend werd aanvaard door de anderen. Ik heb toen voorgesteld om met elkaar na te denken over deze aannames, en formuleerde een aantal open vragen. Ik nodigde iedereen uit om creatief mee te denken en toen ontstond er echt een dialoog, een ruimte waarin de vragen centraal bleven staan en niemand zich persoonlijk aangevallen voelde of zich moest verdedigen. Deze dialoog opende een speelruimte om anders over een concept of een ontwerp na te denken dan gewoonlijk en er kwam een ontmoeting tot stand die nog lang heeft nagewerkt. We werden ons ervan bewust dat je met elkaar ook echt tijd moet nemen en aandacht moet scheppen voor een vraag, zodat je



gemakkelijke denkgewoonten en schijnbaar logische verbindingen doorbreekt en iets nieuws kan ontstaan.

Ook deze ervaring hebben we meegenomen in het ontwerpen van de producten voor de scholen. Want net als volwassenen hebben kinderen de ruimte nodig om hun eigen beleving en gedachte onder woorden te brengen en zullen ook lang moeten oefenen om zich in te leven in de ervaring of gedachte van een ander. In dialoog komen met elkaar lijkt de mooiste route om iets nieuw te leren, iets te ontdekken over jouw identiteit en die van een ander, maar het vraagt juist in het onderwijs ook om het doorbreken van denkrouines en vanzelfsprekende handelwijzen.

Doorwerkingen

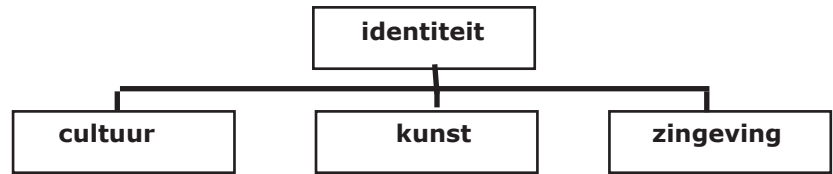
In de loop van voorjaar 2007 is een aantal producten ontwikkeld voor de scholen. En die zijn ook op een aantal pilotscholen beproefd. In de aanloop naar die uitvoeringen op scholen is ook een drietal reflectiebijeenkomsten belegd voor alle betrokken scholen en voor de docenten en studenten van de ontwikkelgroep. Op de eerste van deze reflectiebijeenkomsten heb ik een korte uiteenzetting gegeven over identiteit, cultuur en zingeving. In het vervolg van dit essay wil ik over die presentatie opnieuw nadenken vanuit het ontwerp van één product 'Onze kamer' zoals dat uitgevoerd is in mei 2007. In drie stappen werk ik dit uit. Eerst geef hieronder een samenvatting van mijn presentatie van 28 februari 2007. Daarna beschrijf ik de uitvoering van het project op de Aboe Da'oedschool in Utrecht om tenslotte opnieuw na te denken over mijn oorspronkelijke presentatie.

De eerste stap: beschrijving van de presentatie

Kleine bezinning en dialoog over identiteit, multiculturaliteit, kunst en zingeving

Met elkaar zicht krijgen op multiculturele identiteitsontwikkeling van kinderen vraagt een andere manier van kijken, van praten en van handelen. Een manier van praten, kijken en handelen die begint bij de belevingswereld van kinderen, bij hun emotionele en zintuiglijke waarneming van de wereld, bij hun voorstellingsvermogen (verbeelding) en bij hun vermogen om wat zij ervaren en beleven ook uit te drukken in taal en in beelden. Kinderen geven zelf betekenis aan hun waarneming en verbeelding van de werkelijkheid, waarbij ze gebruik maken van allerlei taalvormen, gewoonten en gebruiken die ze kennen vanuit hun milieu. Dat proces van zelf betekenis geven aan noemen we zingeving.





- Identiteitsontwikkeling van kinderen of volwassenen kom je op het spoor door verhalen en door beelden. Verhalen die kinderen vertellen en beelden die ze maken.
- Identiteitsontwikkeling van kinderen speelt zich niet af in het luchtledige, maar in een culturele omgeving in een netwerk van relaties
- Identiteitsontwikkeling van kinderen en volwassenen is relationeel en ontstaat in een voortdurende wisselwerking met andere belangrijke personen en bronnen.

Nu zou ik met jullie allemaal even verbinding willen maken met deze ideeën en gedachten, door stil te staan bij drie aspecten van multiculturele identiteitsontwikkeling:

- Identiteitsontwikkeling is meervoudig, d.w.z. ontstaat bij ieder mens in een netwerk van sociale en culturele relaties. Je maakt deel uit van een familie, je bent jongen of meisje, je komt uit een bepaald sociaal milieu, je komt uit een bepaalde streek, je bent verbonden met een levensbeschouwing enz.
 - *Deel met je buurman/buurvrouw een waardevol moment uit je sociale milieu dat echt blijvend iets vertelt over jou.*
- Identiteitsontwikkeling krijgt een eigen dynamiek door zingeving binnen een bepaald sociaal en cultureel systeem.
 - *Benoem een idee / droom / waarde die in jouw leven van betekenis is geworden.*
- Identiteitsontwikkeling is persoonlijk. Ieder kind / volwassene maakt keuzes ten transformeert de culturele erfenis waarin je opgroeit.
 - *Benoem één moment bijvoorbeeld in levenbeschouwelijk opzicht waarin je tot een eigen keuze kwam.*

Deze drie aspecten kun je op allerlei creatieve manieren vorm geven door met elkaar goed na te denken in een team over de vraag: Hoe stimuleren we de kinderen in hun persoonlijke, sociale en culturele identiteitsontwikkeling waarbij we hen uitdagen zelf betekenis te leren geven aan hun ervaringen, belevingen en inzichten.



De tweede stap: het project Onze Kamer

In mei 2007 vond er een uitwisseling plaats tussen de groepen 8 van basisschool de Beiaard in Utrecht Tuindorp en de Aboe Da'oeed school in Utrecht Zuilen. De Beiaard is een katholieke basisschool waar grotendeels kinderen van witte autochtone geseculariseerde ouders opzitten. De Aboe Da'oeed is een islamitische basisschool waar grotendeels kinderen van allochtone islamitische ouders opzitten.

De groepen 8 hadden elkaar al leren kennen in het kader van een uitwisselingsproject vanuit het project Wereldscholen. Dit project in Utrecht wil in het bijzonder stimuleren dat kinderen met een diverse sociale en culturele achtergrond elkaars wereld beter leren kennen.

Toen wij beide scholen benaderden voor het project multiculturele identiteit en zingeving 'Stel je voor...!' leek het beide scholen het beste om ons project te integreren in de route die ze toch al liepen in het Wereldscholen project. Vandaar dat de kinderen van groepen 8 in mei 2007 elkaar voor de tweede keer ontmoetten.

Er was door deelnemers van de ontwikkelgroep materiaal gemaakt voor een thema 'Onze kamer'. De kern van het thema is om in gemengde groepen met leerlingen uit beide scholen (er was gekozen voor gemengde meisjesgroepen en jongensgroepen om de spanning tussen jongens en meisjes niet een te belangrijke rol te geven in het proces) samen een kamer van een huis te ontwerpen en vorm te geven. Alle materialen hiervoor waren zo goed mogelijk van te voren gereed gemaakt. Alle kinderen kwamen 's morgens in de gymnastiekzaal bijeen en kregen van twee leraren een toelichting op het programma van de morgen. Daarna werden de docenten en de studenten van de opleiding voorgesteld. Vervolgens werden de kinderen in gemengde groepen onderverdeeld en gingen ze naar drie lokalen. Daar kregen ze instructies van een docente van de PABO of van een van de twee studenten, die dit programma gezamenlijk hadden voorbereid.

BEELDENDE PROBLEEMSTELLING

Jullie zijn met je groep van 4 of 5 personen een architectenteam. Niet zomaar architecten, maar binnenhuisarchitecten. Dat wil zeggen dat je de inrichting van een huis kunt ontwerpen. In dit geval ontwerpen jullie een kamer waarin 4 a 5 personen van ongeveer 11 a 12 jaar kunnen wonen. Ze moeten er kunnen slapen, spelen en werken. Je kunt elke persoon een eigen wand geven, met een eigen bed, maar als je met z'n vijven bent is dat al een onmogelijkheid. Je kunt ook samenwerken door te werken met stapelbedden. Dan houd je een muur vrij voor andere zaken. Wees slim met ruimte. Het midden van de kamer, de vloer, richten jullie samen in. De belangrijkste eis die er aan het ontwerp gesteld wordt is dat er van iedere



architect uit jullie groep je iets inzit en dat jullie over het geheel allemaal tevreden zijn. Het gaat dus om samenwerken, door te mixen, concessies te doen en door goed naar elkaar te luisteren.

Het ontwerp waarin het best is samengewerkt wint de hoofdprijs.

Het ontwerp met de beste ideevorming en originaliteit wint de originaliteitsprijs.

Het ontwerp met de beste vormgeving en technische uitvoering / snufjes wint de vormgevingsprijs²⁰

De leerlingen werden geholpen om eerst samen ideeën te verzamelen over een kamer en die met elkaar uit te wisselen. Dan zouden ze op basis van de ideeën die iedereen echt aansprakten een volgende stap maken. Daarna moesten ze het hebben over hoe ze het zouden gaan aanpakken en hoe ze zouden uitvoeren wat ze samen bedacht hadden. Het mooie van de opzet was dat iedereen een rol moest kiezen in het groepje: een gespreksleider, een schrijver, een materiaal -haler, een tijdbewaker en een vormgever. Er was een jury benoemd van twee leraren en twee mensen van de participerende opleidingen en die zou de producten uiteindelijk gaan beoordelen op : originaliteit van de ideeën / de samenwerking en de kwaliteit van de uitvoering.

Ik heb in een van lokalen het proces gevolgd, en nam waar dat de groepjes heel verschillend werkten. Wel was het zo dat ieder groepje aan de gang ging, de een eerder dan de andere. Bij het ene groepje slaagde men er beter in om van begin af aan samen te werken, bij het andere deden twee van de vijf het meeste werk. Wat heel boeiend was om te volgen waren de gesprekjes tussen de leerlingen.

Aan het einde werd er een kleine tentoonstelling georganiseerd waar alle kamers getoond werden. Ik heb daar een aantal opvallende waarnemingen gedaan:

1. Opvallend was het verschil in kamers door jongens ontworpen of door meisjes. Jongens maakten gebruik van symbolen en beelden uit bijvoorbeeld de wereld van de ruimtevaart. Zowel jongens uit Nederlands culturele tradities als uit Marokkaans-Nederlands culturele tradities deelden deze symbooltaal. Jongens werkten meer naast elkaar dan met elkaar aan de vormgeving van de kamer. Meisjes werkten over het algemeen gemakkelijker samen en maakten gebruik van een ander type beeldtaal. De kleuren, vormen en ideeën waren concreter, verfijnder en gevarieerder.

2. Het plezier en de concentratie waarmee over het algemeen gewerkt werd aan de kamer was bijzonder om te zien. Er was een beperkte tijd en die werd in de meeste groepjes goed gebruikt om een mooi product te maken. Bij sommige kamers was

20. Onderdeel van het draaiboek 'Onze kamer' dat Jacqueline de Jong, opleidingsdocente beeldende vorming aan de Marnix Academie, gemaakt heeft voor dit uitwisselingsprogramma.



goed te zien hoe de dromen/ voorstellingen van de kinderen elkaar verrijkt hadden en leidden tot een nieuwe vorm of een oplossing waar de kinderen los van elkaar niet opgekomen waren. De kracht van de samenwerking relativeerde de verschillen tussen kinderen van de twee scholen. Belangrijker bleek de manier waarop een kind een bepaald idee naar voren bracht: werd dat herkend door de anderen en erkend, of verdween het snel van tafel.

De derde stap: Terugblik op het proces

Als ik terugkijk naar mijn presentatie op 28 februari, dan stel ik vast dat alle drie de aspecten van multiculturele identiteitsontwikkeling (meervoudigheid, eigen dynamiek en persoonlijke invulling) wel herkenbaar waren in de ontmoeting. Waar ik me sterker bewust van werd was het gegeven dat iedere persoonlijke identiteitsontwikkeling van meet af aan is ingebed in een culturele identiteitsontwikkeling die meervoudig is. De persoonlijke identiteit van een leerling krijgt vorm in zijn of haar eigen reacties (in taal, in gebaren, in verbeeldingen) die zelf weer een expressie zijn van aangeleerde en ingedronken verhalen, gebaren en verbeeldingen. De omschrijving die Edwin Hoffman van cultuur geeft heeft meer betekenis voor me gekregen in de participatie aan de uitwisseling op de Aboe Da'oeid school.

Identiteit en Cultuur²¹

Moment van bezinning 3

- Cultuur is de gemeenschappelijke wereld van ervaringen, waarden, symbolen, praktijken en kennis die een bepaald sociaal systeem kenmerkt
- Cultuur wordt zichtbaar in het dagelijks leven van mensen, in hun communicatie, arbeid en sociale activiteiten.
- Cultuur bevat: taal, kennis, waarden en normen, symbolen, rituelen en helden.

De persoonlijke identiteit van kinderen is in beginsel uiteenlopend, divers, en dat komt, zo vermoed ik, omdat ieder kind de culturele vormen die hij of zij aangeraakt krijgt op een eigen wijze transformeert en een plaats geeft in zijn of haar identiteit in beweging. Het is volkomen juist wat Amin Maalouf schrijft in zijn boek 'Moorddadige identiteiten': 'Ik heb niet meerdere identiteiten, maar één enkele, gemaakt van alle elementen die haar gevormd hebben volgens een bijzondere 'dosering' die nooit

21. Vgl. Edwin Hoffman, Interculturele gespreksvoering, Houten 2002. 'Een cultuur is opgebouwd uit een waarneembare en een niet waarneembare laag. De waarneembare laag van een cultuur zijn de cultuur uitingen, datgene wat je kunt ervaren (taal, symbolen, helden, rituelen, gewoonten en praktijken). De niet waarneembare laag van een cultuur zijn de kernwaarden en haar mens- en wereldbeelden. De waarneembare laag is diep verbonden met de kern van een cultuur.'



dezelfde kan zijn als die van een ander.'

Het lijkt, zo wil ik dit korte essay afsluiten, een begaanbare route voor kinderen om hun eigen identiteit te leren kennen en vorm te geven door persoonlijk samenhang te creëren temidden van alle culturele en sociale relaties waarin ze zijn ingebed. Daarbij zal ieder kind culturele gewoonten van de familie, de omgeving en de sociale groep overnemen, verwerpen of transformeren tot iets nieuws, en zo zin geven aan zijn of haar leven.

Identiteitsontwikkeling is dynamisch, actief en kritisch²²

Moment van bezinning 4

- Mensen zijn geen passieve dragers van cultuur. Zij bouwen en hernemen hun cultuur in interactie met de omgeving
- Een gezonde, meervoudige identiteitsontwikkeling in de multiculturele wereld houdt in dat men keuzes maakt en kritiek kan leveren op aspecten van culturen waartoe men behoort.

Het lijkt meer ruimte te bieden aan kinderen om niet te spreken over multiculturele identiteitsontwikkeling, maar over hun meervoudige identiteitsontwikkeling die zowel persoonlijk als cultureel is. Dat geeft ieder kind de kans om de eigen culturele patronen (van huis uit) te leren kennen en op zoek te gaan naar een eigen taal, een eigen verbeelding en een eigen leefstijl die antwoord geeft op de uitdaging voor alle kinderen om een menswaardig bestaan te zoeken en te leven. Ze leren daarin het meest en het snelst als er voortdurend leersituaties worden gecreëerd waarin ze andere kinderen ontmoeten en daarmee samen leren werken²³.

Bas van den Berg

Lector dynamische identiteitsontwikkeling en creatief levensbeschouwelijke vorming van de Marnix Academie in Utrecht (PABO)

Ontwerper van en trainer in programma's voor levensbeschouwelijke educatie bij het kennis en expertisecentrum voor identiteitsontwikkeling Resonans

22. Vgl. Michel Vandenbroeck, *De blik van de Yeti*, 1999.

23. Vgl. Angela Roothaan, 'Mijn cultuur, mijn identiteit, politieke, ideologische en affectieve aspecten van levensverhalen' in: *De betekenis van levensverhalen, theoretische beschouwingen en toepassingen in onderzoek en praktijk*, Ernst Bohlmeijer, Lausanne Mies en Gerben Westerhof, Houten, 2007, 125-139.



MULTICULTURELE IDENTITEITSONTWIKKELING VAN KINDEREN IN HET PROJECT
'STEL JE VOOR'

identiteit en diversiteit

- kinderen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om eigen gevoelens en ervaringen mee te onderkennen en uit te drukken, die te waarderen en daarover met andere kinderen te communiceren. Daarbij ontdekken kinderen ook verschillen tussen eigen en andermans ervaringen en belevingen
- kinderen leren bij dingen die ze doen en maken hun verbeeldingskracht te ontwikkelen en over eigen werk of dat van anderen te reflecteren en te communiceren. Kinderen ontdekken daarin overeenkomsten en verschillen en leren die positief te waarderen
- kinderen maken kennis met allerlei vormen van cultureel erfgoed van de eigen of van andere culturen en leren die waarderen en daarover communiceren. Kinderen ontdekken daarin wat hen aanspreekt en wat ze uit de tradities willen toe-eigenen of niet.

identiteitsontwikkeling van kinderen in de school

- kinderen worden in rijke leeromgeving uitgenodigd om hun eigen verhaal (identiteit) te ontdekken in dialoog met zichzelf, met andere kinderen en betekenisvolle andere volwassenen, met de omgeving en met waardevolle bronnen die het verborgene ontsluiten
- kinderen kunnen in een veilige en uitdagende omgeving hun kwaliteiten om een gaaf mens te worden ontwikkelen door een goede balans tussen hun fysieke, emotionele, mentale en spirituele intelligentie te bewerkstelligen.
- kinderen worden gestimuleerd om hun vermogens tot een persoonlijke identiteit te versterken binnen het curriculum: vragen / verwonderen / vertellen / verbeelden / waarnemen / vormen / verlangen
- Kinderen ontwikkelen spelenderwijs en verbeeldenderwijs hun visie (levensbeschouwing) op hun eigen bestaan, hun relaties met anderen, hun betrokkenheid op de wereld en hun verbondenheid met de verborgen dimensies van het leven

