

# BEELD VAN AFRIKA: ZWART-WIT OF GEKLEURD?

Een inhoudsanalyse van wereldburgerschap in Edukans Going Global Films



Masterthesis Geo-communicatie

Tomas de Meulder

Begeleider: dr. D.P. Van Middelkoop

Universiteit Utrecht

Bron afbeelding voorpagina: Saltoo, 2014.

# BEELD VAN AFRIKA: ZWART-WIT OF GEKLEURD?

Een inhoudsanalyse van wereldburgerschap in Edukans Going Global Films

Masterthesis Geo-communicatie

Tomas de Meulder  
Studentnummer 3507343

Begeleider: dr. D.P. Van Middelkoop  
2<sup>e</sup> beoordelaar: prof. dr. J.A. Van der Schee



**Universiteit Utrecht**



**edukans  
going global**



## VOORWOORD

Als iemand mij in februari 2013 had voorspeld dat ik een heel jaar lang met mijn thesis bezig zou zijn, had ik deze persoon voor gek verklaard. Een thesis is wel veel werk, maar zóveel? Toch ben ik er een jaar lang mee bezig geweest. Het is een proces geweest waarbij ik heb geschreven, geschrapt, herschreven, opnieuw geschrapt en uiteindelijk tot het resultaat ben gekomen dat voor u ligt. Soms waren er periodes waarin het heel gemakkelijk leek te gaan, om een week later volkomen vast te lopen. Mijn begeleider Daniël van Middelkoop heeft mij geholpen 'koers te houden' en heeft mijn stukken steeds van feedback voorzien. Mede door zijn input ben ik tot een beter product gekomen. Bedankt hiervoor. Edukans en in het bijzonder Carina de Boer wil ik bedanken voor hun medewerking aan de thesis. Daarnaast wil ik iedereen bedanken die mijn thesis of delen hiervan heeft doorgelezen, iedereen die mijn wanhoop wilde aanhoren op momenten dat ik het niet meer zag zitten en iedereen die mij de nodige afleiding bood tijdens het proces. Het laatste hoofdstuk van mijn thesis is geschreven, waarmee een hoofdstuk van mijn leven is afgerond. Ik ben klaar voor het volgende hoofdstuk.

Tomas de Meulder,

Utrecht, 4 februari 2014

## INHOUDSOPGAVE

<b>Voorwoord.....</b>	<b>pagina 4</b>
<b>Inhoudsopgave.....</b>	<b>pagina 5</b>
<b>Samenvatting.....</b>	<b>pagina 6</b>
<b>Hoofdstuk 1   Inleiding.....</b>	<b>pagina 7</b>
1.1   Achtergrond.....	pagina 7
1.2   Dit onderzoek.....	pagina 8
1.3   Relevantie.....	pagina 8
1.4   Leeswijzer.....	pagina 9
<b>Hoofdstuk 2   Wat is wereldburgerschap?.....</b>	<b>pagina 11</b>
2.1   De relatie tussen burgerschap en wereldburgerschap	pagina 11
2.2   Thema's behorend bij wereldburgerschap.....	pagina 12
2.3   Wereldburgerschap: een definiëring.....	pagina 17
2.4   Wereldburgerschap binnen het onderwijs.....	pagina 20
2.5   Concluderend.....	pagina 22
<b>Hoofdstuk 3   Beeldvorming.....</b>	<b>pagina 23</b>
3.1   Perspectief.....	pagina 23
3.2   Beeldvormingsproces.....	pagina 24

3.3   Stereotiepe beeldvorming.....	pagina 24
3.3   Concluderend.....	pagina 28
<b>Hoofdstuk 4   Methodologie.....</b>	<b>pagina 29</b>
4.1   Vragen en verwachtingen.....	pagina 29
4.2   Verantwoording.....	pagina 30
4.3   Uitvoering analyse.....	pagina 33
<b>Hoofdstuk 5   Resultaten.....</b>	<b>pagina 37</b>
5.1   Wereldburgerschap.....	pagina 37
5.2   Stereotypen.....	pagina 44
5.3   Othering.....	pagina 50
<b>Hoofdstuk 6   Conclusie &amp; discussie.....</b>	<b>pagina 53</b>
6.1   Conclusie.....	pagina 53
6.2   Discussie.....	pagina 56
<b>Bronvermelding.....</b>	<b>pagina 58</b>
<b>Bijlage 1   Transcript interview Carina de Boer.....</b>	<b>pagina 61</b>
<b>Bijlage 2   Kwantitatieve analyse – uitkomst.....</b>	<b>pagina 65</b>
<b>Bijlage 3   Kwalitatieve analyse – uitkomst.....</b>	<b>pagina 67</b>

## SAMENVATTING

Edukans is een ontwikkelingsorganisatie gericht op onderwijs. Eén van de projecten van Edukans is Going Global. Hiermee reizen Nederlandse middelbare scholieren naar een ontwikkelingsland om daar met eigen ogen de situatie te aanschouwen. Wanneer zij terug zijn in Nederland, doen zij verslag van hun bevindingen. Hierbij kunnen zij gebruik maken van een film die tijdens hun reis is gemaakt. Deze Edukans Going Global Films zijn in dit onderzoek door middel van een inhoudsanalyse onderzocht op de aanwezigheid van wereldburgerschap en de mate waarin stereotypen en Othering aan bod komen.

### WERELDBURGERSCHAP

Waar formeel burgerschap de officiële relatie tussen burgers en overheden inhoudt, is moreel burgerschap gericht op mensenrechten en een gedeelde verantwoordelijkheid voor de wereld. Aangezien er geen wereldregering bestaat, bestaat er geen mondiaal formeel burgerschap. Wereldburgerschap valt beter te typeren als mondiaal moreel burgerschap (paragraaf 2.1). Wereldburgerschap kent verschillende thema's, waaronder verdeling, diversiteit en mensenrechten. Deze thema's kunnen in de loop der jaren veranderen. Wat niet verandert is de kern van wereldburgerschap: als wereldburger heb je kennis over en inzicht in de wereld, respect voor andere culturen en inzicht in wederzijdse afhankelijkheid. Je legt verbanden tussen jouw situatie en de omstandigheden elders en je neemt verantwoordelijkheid voor deze verbanden (paragraaf 2.2 en 2.3). In Edukans Going Global Films komt wereldburgerschap terug, al is er een sterk verschil in de mate waarin verschillende thema's aan bod komen. Diversiteit, verdeling, identiteit, mensenrechten en mondiale betrokkenheid komen veelvuldig naar voren, maar de thema's duurzame ontwikkeling, vrede & conflict of globalisering komen in veel mindere mate aan bod (paragraaf 5.1)

De Edukans Going Global Films zijn te karakteriseren als kennisbasis voor leerlingen in het onderwijs: aan de hand van de films leren zij reflecteren op normen en gebruiken, iets wat je als wereldburger behoort te doen.

### BEELDVORMING

Een stereotype is de geleidelijk ontstane opvatting over iets en heeft meestal een waardeoordeel in zich (paragraaf 3.1). In de literatuur is er veel geschreven over Othering: het afzetten van de eigen cultuur ('the self') tegen een andere cultuur ('the other') (paragraaf 3.3). Het bekendste voorbeeld is het boek Orientalism van Said, waarin de Oriënt als anders (minder) dan het westen wordt weergegeven. Eenzelfde vorm van Othering bestaat er voor Afrika, waarbij Afrika als traditioneel en agrarisch wordt afgeschilderd tegenover een modern en industrieel westen (paragraaf 3.3). In de Edukans Going Global Films komen stereotypen aan bod. In ruim de helft van de gevallen is er sprake van het stereotype van 'de arme, zielige Afrikaan'. Hierbij is sprake van Othering, al wordt 'the self' niet altijd genoemd. Omdat leerlingen die de films kijken, hun eigen leven als spiegel zullen nemen, kun je wel van Othering spreken met de Going Global-landen als other. Deze landen worden als traditioneel en agrarisch weggezet. In de films wordt het stereotype 'arme, zielige Afrikaan' versterkt door middel van muziek en keuze van videobeelden. Het feit dat Edukans de vrijwilligers die de films maken geen heldere opdracht meegeeft, doet vermoeden dat Edukans niet helder voor ogen heeft wat zij wil met de films: het is het belangrijkste fondsenwervingsmiddel van de organisatie, maar de films geven een grotendeels stereotiep beeld van de problematiek. wat doet denken dat er sprake is van het gebruik van beelden ten behoeve van fondsenwerving door Edukans. Waarschijnlijker is echter dat de films een vorm van Othering in zich hebben als gevolg van de vrijheid van de filmmakers: zij zijn relatief vrij in hun doen en laten. Een duidelijkere visie vanuit Edukans zou kunnen leiden tot een minder stereotiep beeld.

## HOOFDSTUK 1 | INLEIDING

Dit hoofdstuk vormt de inleiding van deze thesis over beeldvorming rondom wereldburgerschap. Paragraaf 1.1 schetst kort de achtergrond van de rol van wereldburgerschap in de samenleving. Hierna volgt de formulering van de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen, waarna wordt ingegaan op de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek. Het hoofdstuk sluit af met een leeswijzer.

### 1.1 | ACHTERGROND

De samenleving verandert. Globalisering maakt de wereld ingewikkelder en heeft daarnaast steeds meer invloed op het dagelijks leven van bewoners van de aarde (Béneker e.a., 2007, p. 6). Waar scheidslijnen tussen binnen- en buitenland en tussen het bekende en het onbekende vroeger duidelijk waren, raken deze tegenwoordig steeds meer vervaagd. Carabain e.a. (2012, p. 8) stellen dat *'de burger zich in een spagaat voelt'*: aan de ene kant wordt een beroep op hem gedaan om zich te interesseren in wereldwijde vraagstukken als veiligheid, klimaat, energie, voedsel- en waterzekerheid en de mondiale welvaartsverdeling. Aan de andere kant zien burgers oude zekerheden bedreigd worden als gevolg van globalisering: banen verdwijnen, migratie zet het sociale stelsel onder druk en er wordt naar opkomende economieën gekeken voor de oplossing van de Europese schuldencrisis. De onzekerheid die burgers ervaren op mondiaal vlak wordt gecompenseerd door relatieve zekerheden binnen de eigen kleine kring. Deze *kleinburger* moet volgens Carabain e.a. (2012, p. 8) verbonden worden met de *wereldburger*.

Maar wat is een wereldburger? Zeer globaal gesteld verwijst wereldburgerschap naar actieve maatschappelijke betrokkenheid bij de

wereld (Béneker e.a., 2007, p. 4). Hieruit volgt dus dat een wereldburger iemand is die op actief maatschappelijke wijze bij de wereld is betrokken. In hoofdstuk 2 wordt uitvoerig ingegaan op de thema's waarbinnen deze maatschappelijke betrokkenheid geuit kan worden. Ook worden hier verschillende definities van wereldburgerschap besproken en met elkaar verbonden.

Hand in hand met de globalisering van de wereld heeft zich in de internationale samenwerking een ontwikkeling voorgedaan: mondiale verbondenheid is de plek gaan innemen van armoedebestrijding (Carabain e.a., 2012, pp. 8-9). Hierbij vindt een verschuiving plaats van het motief: zakelijke motieven (eigenbelang) nemen de plek in van morele motieven (goed willen doen). Hierbij kan gedacht worden aan een bedrijf dat investeert in Afrika om op deze manier een grotere afzetmarkt te creëren voor haar producten. Niet de welvaart van de Afrikaan is het doel van het bedrijf, maar de eigen economische vooruitgang. Investeren elders in de wereld is verworpen tot een zaak van eigenbelang.

Een tweede ontwikkeling binnen de internationale samenwerking vindt plaats onder burgers en betreft de verschuiving van draagvlak naar participatie (Carabain e.a., 2012, pp. 8-9). Actieve participatie wordt een steeds belangrijker vorm voor betrokkenheid bij de wereld. Particulieren starten eigen ontwikkelingsprojecten, geven meer aan goede doelen of kopen vaker producten die voorzien zijn van een fairtradekeurmerk. De persoonlijke verantwoordelijkheid onder individuen neemt hiermee toe.

Ook onder jongeren heerst de behoefte om iets te doen tegen ongelijkheid in de wereld. Van Gent e.a. (2012, pp. 12-13) spreken van een participatiebehoefte onder jongeren. Deelname aan een uitwisselingsproject of een ander kortdurend project gericht op wereldburgerschap noemen zij bij uitstek als zeer goed aansluitbaar bij deze participatiebehoefte.



## 1.2 | DIT ONDERZOEK

Deze thesis gaat over hoe de NGO Edukans Nederlandse jongeren informeert over wereldburgerschap. Er wordt ingezoomd op films die Edukans maakt met en voor Nederlandse middelbare scholieren. De films worden geproduceerd als onderdeel van het uitwisselingsproject Going Global. Kader 1.1 op pagina 10 schetst kort de achtergrond over Edukans en Going Global. Het doel van de thesis is om te achterhalen in hoeverre stereotypen een rol spelen bij de wijze waarop wereldburgerschap behandeld wordt in Edukans Going Global films.

### ONDERZOEKSVRAGEN

Binnen deze thesis zijn wereldburgerschap en beeldvorming de centrale thema's. Bij beeldvorming spelen stereotypen en Othering een belangrijke rol. Er zijn derhalve twee hoofdvragen voor dit onderzoek geformuleerd, namelijk:

**Hoofdvraag 1** | In hoeverre komt wereldburgerschap terug in Edukans Going Global Films?

**Hoofdvraag 2** | In hoeverre is er sprake van stereotypen en Othering in Edukans Going Global Films?

In hoofdstuk 2 zal het begrip wereldburgerschap uitvoerig worden besproken, waarna in hoofdstuk 3 wordt ingegaan op beeldvorming, stereotypen en Othering.

## 1.3 | RELEVANTIE

Zowel op maatschappelijk als wetenschappelijk vlak is dit onderzoek relevant. Bij beide aspecten wordt kort stilgestaan.

### MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Het (voortgezet) onderwijs is een plek waar burgerschap aan de orde komt. Sinds 2006 zijn basisscholen en middelbare scholen verplicht om actief burgerschap en sociale integratie van de leerlingen te bevorderen (Rijksoverheid, 2013). Onder actief burgerschap wordt hier verstaan: het deel uitmaken van een gemeenschap en daar ook een actieve bijdrage aan te willen leveren. Dat er wordt gesproken over burgerschap in plaats van over wereldburgerschap betekent niet dat wereldburgerschap niet relevant is op de middelbare school. Ruim de helft van de leraren vindt wereldburgerschap van belang voor het Nederlands onderwijs (Hogeling, 2012, p. 6).

Wereldburgerschap en jongeren is maatschappelijk gezien juist een zeer relevant thema. Jongeren komen als gevolg van globalisering dagelijks in aanraking met invloeden uit andere landen of culturen. Zo kijken zij naar buitenlandse tv-programma's en kopen zij kleding of eten dat elders op de wereld is gemaakt. Daarnaast vormen jongeren de toekomstige generatie mondiaal betrokken burgers. Het is te verwachten dat jongeren die nu betrokken zijn bij de wereld en die nu kennis opdoen over wereldburgerschap, ook maatschappelijk actief zullen zijn wanneer zij volwassen zijn (Van Gent e.a., 2012, p. 9 en Hogeling & Van Elfrinkhof, 2013, p. 9). Het gedrag dat zij nu vertonen is een voorbode voor het gedrag dat zij tijdens hun volwassen leven zullen tonen. Dit wordt verwacht omdat de huidige generatie maatschappelijk betrokken volwassenen in hun jeugd ook bij de wereld betrokken was. Het hebben van inzicht in het gedrag en de houding van de huidige generatie jongeren is dus een mogelijkheid tot het opvangen van een glimp van de toekomstige volwassenen en hun mondiale

betrokkenheid.

Omdat het maatschappelijk relevant is om jongeren kennis te laten nemen met en na te laten denken over andere culturen, is het ook van belang na te denken over de wijze waarop dit gebeurt. Welke beelden krijgen zij te zien? En op welke manier wordt er over andere culturen gesproken en gedacht? Het is dus niet alleen relevant dat Edukans Going Global bewustzijn over verschillen in de wereld bij jongeren onder de aandacht probeert te brengen, maar het is ook van belang op welke manier dit gebeurt. Het feit dat Edukans als NGO maatschappelijk actief is, maakt een onderzoek naar Edukans Going Global films extra maatschappelijk relevant.

#### WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Een onderzoek naar stereotypen van en beeldvorming rondom wereldburgerschap is ook in wetenschappelijk opzicht relevant. In de bestaande literatuur is er veel aandacht voor wereldburgerschap. Het NCDO, de Nationale Commissie voor Internationale Samenwerking en Duurzame Ontwikkeling, heeft vele publicaties over het onderwerp. Zo is er onder leiding van Christine Carabain in 2012 een verkenning gekomen van het thema. Deze verkenning geldt als markeringspunt voor het NCDO. Ook Béneker e.a. (2009) hebben een belangrijke bijdrage geleverd met *Vensters op de wereld, een canon voor wereldburgerschap*. Beide publicaties gaan over wat wereldburgerschap inhoudt, en wat je moet doen om wereldburgerschap na te streven. Met andere woorden: wanneer ben je een wereldburger? De publicaties zullen in het volgende hoofdstuk aan de orde komen.

In de literatuur is beeldvorming rondom het thema wereldburgerschap niet veel aanwezig. In een onderzoek naar jongeren en wereldburgerschap wordt wel gesteld dat jongeren die meer kennis hebben, meer voldoen aan wereldburgerschap (Hogeling & Van Elfrinkhof, 2013, p. 46). Er wordt echter niets vermeld over wat deze kennis dan inhoudt, en hoe de jongeren deze kennis hebben verkregen. Veel onderzoek dat plaatsvindt

op het gebied van beeldvorming en stereotypering vindt plaats binnen media: Hoe brengen media nieuws? Wat is nieuws? Maar ook binnen het toerisme speelt beeldvorming een rol.

Dat wereldburgerschap weinig is onderzocht op het beeldvormingsaspect maakt een onderzoek naar beeldvorming van Edukans Going Global films, naast maatschappelijk, ook wetenschappelijk relevant. Daarnaast is het voor Edukans zelf interessant om met een wetenschappelijke blik te (laten) kijken naar haar programma Going Global.

#### 1.4 | LEESWIJZER

Deze masterthesis bestaat uit zes hoofdstukken, waarvan dit het eerste is. Hoofdstuk 2 en 3 vormen de theoretische basis van het onderzoek. In hoofdstuk 2 wordt uitvoerig stilgestaan bij wereldburgerschap. Er komen definities aan de orde en verschillende thema's van wereldburgerschap worden belicht. Daarnaast is er aandacht voor de plek van wereldburgerschap binnen het curriculum van (middelbaar) onderwijs. In hoofdstuk 3 wordt vervolgens ingegaan op beeldvorming. Onder meer de begrippen 'stereotype' en 'Othering' worden hier toegelicht.

Hoofdstuk 4 vormt de methodologie van dit onderzoek. Gemaakte keuzes worden toegelicht en verantwoord. In hoofdstuk 5 worden de resultaten van de analyse besproken, waarna in hoofdstuk 6 de hoofdvragen van dit onderzoek worden beantwoord. Tevens vindt in dit hoofdstuk een reflectie op het onderzoek plaats.

### Kader 1.1 | Achtergrond Edukans en Going Global

Meer en beter onderwijs in ontwikkelingslanden is één van de drie speerpunten van de in 2002 opgerichte NGO Edukans:

*‘Wereldwijd gaan 57 miljoen kinderen niet naar school. Onderwijs maakt weerbaar, geeft kinderen vaardigheden waar ze hun leven lang profijt van hebben. Daarom werkt Edukans aan meer scholen, schoolbanken, schoolborden, meer boeken en leraren in ontwikkelingslanden.’*

De andere twee speerpunten zijn fondsenwerving en het bewust maken van kinderen en jongeren in Nederland over wereldwijde verschillen:

*‘Wij vinden het belangrijk dat kinderen en jongeren in Nederland zich bewust zijn van de verschillen in de wereld. Met diverse programma's stimuleren we dit bewust zijn, en zetten we jonge mensen aan tot actie.’*

Voor dit ‘aanzetten tot actie’ heeft Edukans verschillende programma’s ontwikkeld. Zo is er voor de basisschool *Actie Schoenmaatjes*, pabostudenten kunnen deelnemen aan *Onderwijsexpeditie* en voor middelbare scholieren bestaat er *Going Global*. Going Global kent drie stappen: uitwisseling, bewustwording en actie. Eén leerling van een school gaat naar een Going Global-land (uitwisseling) en doet terug in Nederland verslag van zijn of haar reis. Edukans ziet deze leerling als ervaringsdeskundige die de medeleerlingen bewust maakt van de problematiek. Edukans helpt hierbij door film- en fotomateriaal van de reis aan te bieden als ondersteuning van de leerling. De ervaring van Edukans leert dat deze film als belangrijkste bewustwordingsmateriaal geldt. Na de presentaties zamelen scholen door middel van acties geld in voor projecten in het Going Global-land.

Edukans stelt dat Going Global Nederlandse middelbare scholen verbindt met scholen in ontwikkelingslanden. Going Global maakt scholieren ten eerste bewust van het belang van goed onderwijs, waar ook ter wereld. Ten tweede stelt Edukans dat Going Global het thema wereldburgerschap ‘*praktisch hanteerbaar maakt*’.

Bron: Edukans, 2013.

## HOOFDSTUK 2 | WAT IS WERELDBURGERSCHAP?

Dit hoofdstuk behandelt bestaande theorieën en ideeën over wereldburgerschap. Eerst komt de relatie tussen (nationaal) burgerschap en wereldburgerschap aan de orde. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een ordening tussen formeel en moreel burgerschap. In paragraaf 2 komen thema's aan de orde die door verschillende internationale organisaties als belangrijke dimensies van wereldburgerschap worden gezien. In paragraaf 3 wordt vervolgens overgegaan tot een daadwerkelijke definiëring van wereldburgerschap als begrip. In de paragraaf hierop volgend komt de relatie met onderwijs naar voren, waarna paragraaf 5 een korte conclusie van het hoofdstuk vormt.

### 2.1 | DE RELATIE TUSSEN BURGERSCHAP EN WERELDBURGERSCHAP

Burgerschap kan worden opgevat kan als een historisch bevochten contract tussen een staat en haar burgers en de hierbij horende wederzijdse rechten en plichten (Béneker e.a., 2009, p. 15). Aangezien er op mondiaal niveau geen sprake is van een staat of een regering – er bestaan geen wereldstaat of een wereldregering – is een dergelijk contract op wereldschaal niet mogelijk. Béneker e.a. (2009, p. 15) stellen dan ook nadrukkelijk dat wereldburgerschap geen mondiale vorm van burgerschap is:

*'Wat wereldburgerschap ook precies moge zijn, het is in ieder geval niet de uitvergroting naar de mondiale schaal van het nationale burgerschap, zoals we dat bijvoorbeeld in West-Europese landen kennen.'*

Bates (2012, p. 262) is het hiermee eens en meent dat wereldburgerschap een begrip is dat strikt genomen niet kan bestaan. Burgerschap is in zijn ogen

een concept dat onlosmakelijk is verbonden met de *natiestaat*. De trilogie van grondgebied, staat en natie houdt in dat elke succesvolle territoriale staat bewoond wordt door een levendige natie. Het gevolg hiervan is dat het grondgebied als nationaal vaderland gezien wordt en dat de staat een natiestaat wordt, als ideale uiting van de politieke nationalistische wil (Flint & Taylor, 2007, p. 158). Aangezien er geen wereldwijde equivalent van de natiestaat bestaat, kan er in Bates' ogen geen mondiale vorm van burgerschap bestaan. Davies (2006, p. 5) sluit hierop aan door te stellen dat:

*'We cannot be citizens of the world in the way that we are of a country.'*

#### FORMEEL BURGERSCHAP

Deze manier van kijken naar burgerschap – de burger heeft een contract met de overheid – wordt aangemerkt als *formeel burgerschap*. Deze formele kant richt zich op de juridische relatie tussen de burger en de overheid. Het is een kant van burgerschap die zich inderdaad, zoals Béneker e.a., Davies en Bates stellen, lastig laat ombuigen naar de mondiale schaal: een formeel stelsel van rechten en plichten ontbreekt immers op mondiaal niveau (Carabain e.a., 2012, pp. 18-23).

Toch zou gezegd kunnen worden dat rechten en plichten van de mensheid, zoals beschreven in het *Universeel Verdrag van de Rechten van de Mens*, een uiting zijn van formeel wereldburgerschap. Daarnaast bestaat er een handvol grensoverschrijdende instituties met meer of minder macht. Dit zijn bijvoorbeeld de Europese Unie of Verenigde Naties (Carabain e.a., 2012, p. 18-23). Deze transnationale vormen van burgerschap worden door Bates aangeduid als een tijdelijk fenomeen dat transnationale samenlevingen creëert op basis van politieke en sociaaleconomische middelen (Bates, 2012, p. 263). Internationaal actieve burgers kunnen echter wel hun nationale staten beïnvloeden door hen aan te sporen de rechten en plichten van burgers te beïnvloeden. Staten kunnen vervolgens, alleen of gezamenlijk,

besluiten om in actie te komen. Op deze manier is de nationaal actieve burger toch internationaal betrokken (Béneker e.a., 2009, p. 15).

#### **MOREEL BURGERSCHAP**

Veugelers e.a. (2008, pp. 9-10) stellen dat burgerschap traditioneel nog verbonden is met formeel staatsburgerschap, maar dat het steeds meer wordt gezien als een manier van in de wereld staan:

*'Burgerschap kan [...] worden gezien als wereldburgerschap waar processen van globalisering worden betrokken op mensenrechten en verantwoording nemen voor de wereld.'*

Deze kant van burgerschap wordt aangeduid als *moreel burgerschap*. Moreel burgerschap richt zich, in tegenstelling tot formeel burgerschap, niet op overheden, maar op de morele plichten die burgers overal ter wereld ten opzichte van elkaar hebben. Er wordt niet collectief vanuit overheden gewerkt aan een betere wereld, maar burgers leveren op individuele basis een bijdrage aan een betere wereld.

De morele dimensie van mondiaal burgerschap vereist in de eerste plaats van de burger een bewustzijn over wat er gebeurt buiten de eigen, directe omgeving. In de tweede plaats moet de burger dit bewustzijn en de bijbehorende verantwoordelijkheid zodanig interpreteren dat hij of zij bereid is actie te ondernemen om op deze wijze sociale rechtvaardigheid, gelijkheid of ecologische duurzaamheid te bereiken. Béneker e.a. (2009, p. 11) spreken over de internationale dimensie van betrokkenheid bij de samenleving. De morele dimensie van burgerschap is dus gemakkelijker hanteerbaar op wereldschaal dan de formele dimensie (Carabain e.a., 2012, p. 18-23).

#### **KANTTEKENINGEN**

Te stellen valt dat wereldburgerschap dus vooral geen opgeschaalde vorm van nationaal formeel burgerschap is, maar meer in het verlengde ligt van

nationaal moreel burgerschap. Toch plaatsen Veugelers e.a. (2008, p. 13) hier nog een kanttekening bij. Zij halen een aantal publicaties aan waarin de invulling van wereldburgerschap als morele categorie bekritiseerd wordt. Hierbij stellen zij dat morele waarden altijd in politieke verhoudingen moeten functioneren. Hiermee wordt bedoeld dat politieke verhoudingen een rol spelen bij de uitvoering van moreel burgerschap: je bent als burger beperkt door de grenzen die zijn gesteld door de politiek. In die zin maakt moreel burgerschap dus onderdeel uit van formeel burgerschap. Veugelers e.a. hanteren daarom drie invullingen van wereldburgerschap. Dit zijn *open wereldburgerschap*, *moreel wereldburgerschap* en *sociaal-politiek wereldburgerschap*. Tabel 2.1 geeft per invulling een omschrijving.

Een tweede kanttekening die gemaakt kan worden is dat het bestaan van wereldburgerschap niet betekent dat nationaal burgerschap achterhaald is. Een internationale oriëntatie en wereldburgerschap zijn niet in strijd met het houvast dat burgers zoeken op een lager geografisch niveau: het niveau van de natiestaat, de regio of zelfs de stad. Het begrip wereldburgerschap houdt juist in dat verbindingen worden gezocht tussen verschillende identificaties die je hebben kunt. Denk hierbij aan wat prins Claus ooit uitsprak en wat toenmalig prinses Máxima herhaalde (Béneker e.a., 2009, p. 11):

*'Ik weet niet hoe het is Nederlander te zijn. Ik heb verschillende loyaliteiten en ik ben wereldburger en Europeaan en Nederlander.'*

## **2.2 | THEMA'S BEHOREND BIJ WERELDBURGERSCHAP**

Internationaal wordt nagedacht over de invulling van wereldburgerschap. In veel landen zijn organisaties actief met de ontwikkeling van conceptuele kaders. Vaak ligt de oorsprong van dergelijke kaders in het onderwijs. Zo zijn

**Tabel 2.1 | Invullingen van wereldburgerschap volgens Veugelers e.a.**

Vorm	Omschrijving
<b>Open wereldburgerschap</b>	Erkent dat de wereld kleiner is geworden, dat de hele wereld meer bij elkaar betrokken is en dat grenzen overschreden kunnen worden.
<b>Moreel wereldburgerschap</b>	Is gebaseerd op morele categorieën als gelijkheid en mensenrechten die de verantwoordelijkheid erkennen voor de wereld als geheel.
<b>Sociaal-politiek wereldburgerschap</b>	Is gericht op verandering van politieke verhoudingen in de richting van meer gelijkheid in machtsverhoudingen en in de waardering van culturele diversiteit.

Bron: Veugelers e.a., 2008, p. 13-14.

**Tabel 2.2 | Thema's wereldburgerschap per organisatie**

	Canon voor wereldburgerschap (2009)	GENE (2010)	Kleur Bekennen (2008)	Oxfam GB (2006)	DEA (2005)
<b>1</b>	Diversiteit	Interculturaliteit	Diversiteit	Diversiteit	Diversiteit
<b>2</b>	Identiteit		Democratie en burgerzin		Waarden en percepties
<b>3</b>	Mensenrechten	Mensenrechten	Mensenrechten		Mensenrechten
<b>4</b>	Duurzame ontwikkeling	Ontwikkeling	Duurzame Ontwikkeling	Duurzame ontwikkeling	Duurzame ontwikkeling
<b>4b</b>		Duurzaamheid			
<b>5</b>	Globalisering		Onderlinge afhankelijkheid	Globalisering en onderlinge afhankelijkheid	Mondiaal burgerschap
<b>6</b>	Mondiale betrokkenheid				Wederzijdse afhankelijkheid
<b>7</b>	Verdeling		Sociale rechtvaardigheid	Sociale rechtvaardigheid en gelijkwaardigheid	Sociale rechtvaardigheid
<b>8</b>	Vrede en conflict	Vrede en conflictpreventie	Vrede	Vrede en conflict	Conflict oplossen

Bron: Carabain e.a., 2012, p. 25.

er het Global Education Network Europe (GENE), Kleur Bekennen uit België, het non-gouvernementele Oxfam Great Britain uit Groot-Brittannië en het *Department for Education*. (Carabain e.a., 2012, p. 24).

In Nederland heeft het NCDO in samenwerking met de Universiteit Utrecht een kader opgesteld: *Venster op de wereld, canon voor wereldburgerschap* (Béneker e.a., 2009). De canon is inhoudelijk, waarmee bedoeld wordt dat er informatie over de wereld in wordt gedeeld. Daarnaast legt de canon verband met fundamentele waarden en houdingen die voor wereldburgerschap van belang zijn. De canon is opgehangen aan acht centrale thema's die volgens Béneker e.a. (2009, p. 28) de fundamentele waarden belichten die bij educatie over wereldburgerschap 'in het geding zijn'. De thema's geven de mondiale verhoudingen en de achterliggende waarden weer (Carabain e.a., 2012, p. 24). Béneker e.a. (2009, p. 28) verwoorden dit als volgt:

*'Elk van de thema's vertegenwoordigt een belangrijke dimensie van de mondiale verhoudingen en van onze relatie tot de wereld buiten Nederland. En ieder thema staat voor bepaalde waarden.'*

#### **ACHT THEMA'S**

De thema's in de canon zijn: diversiteit, identiteit, mensenrechten, duurzame ontwikkeling, globalisering, verdeling, vrede en conflict en mondiale betrokkenheid. Deze thema's komen in hoge mate overeen met thema's die organisaties uit andere landen hanteren: de keuzes van thema's vertonen veel overeenkomsten. Tabel 2.2 toont de verschillende organisaties en hun thema's. Ook de canon is in de tabel terug te vinden.

Op deze en de volgende pagina's worden de thema's die in de canon naar voren komen besproken. Er is gekozen voor behandeling van deze thema's omdat de canon samen met DEA (2005) het meest volledig is in de zin dat het de meeste thema's van alle organisaties behandelt. Alleen het thema duurzaamheid dat GENE (2010) hanteert is in de canon niet direct

terug te vinden. GENE (2010) maakt echter als enige onderscheid tussen ontwikkeling en duurzaamheid, waar dit zowel bij de canon als DEA (2005) als één thema wordt behandeld. Aangezien de canon nieuwer is dan DEA (2005) en de canon meer toegespitst is op Nederland is gekozen voor behandeling van de acht thema's zoals de canon deze neerzet.

#### **THEMA 1. DIVERSITEIT**

De wereld is divers, zowel in direct als in indirect waarneembaar opzicht. Bij direct waarneembaar opzicht kan gedacht worden aan verschillen in talen, bouwstijlen en rituelen, bij indirect waarneembaar opzicht aan de verschillende perspectieven die er zijn op de wereld maar ook op zingeving. Kennis nemen van diversiteit bevordert de belangstelling voor de wereld en draagt bij aan empathie (Béneker e.a., 2009, p. 39). Het begrip diversiteit kent meerdere aspecten, zoals historisch, sociaaleconomisch, cultureel, demografisch of ecologisch (Kleur Bekennen, 2013a). Het kennis nemen van andere waarden en normen of van afwijkende gedragingen, opvattingen of levensstijlen leidt tot reflectie van het eigen perspectief en kan aanzetten tot nadenken en wederzijds leren. Juist dit kennisnemen van andere gebruiken en gewoonten maakt diversiteit tot een belangrijk thema binnen wereldburgerschap (Béneker e.a., 2009, p. 39).

#### **THEMA 2. IDENTITEIT**

Als mens heb je een bepaalde identiteit of bepaalde identiteiten. Je identificeert je met een natie, een religie of je kunt transnationale identificaties hebben. Identiteit kan zowel positief als negatief uitgedrukt worden. Het is positief wanneer sociale identiteit voor jou belangrijke waarden vertegenwoordigt, bijvoorbeeld het gevoel ergens bij te horen, gemeenschapszin of eigenwaarde. Een negatieve invulling kan aan identiteit worden gegeven wanneer het aanleiding is tot wij-zij-denken. In het ergste geval kan dit aanzetten tot conflicten. Belangstelling en respect voor andere

identiteiten – op elk vlak – is daarom een element dat bij de vorming van wereldburgerschap aan de orde komt. Nadenken over identiteit en over mondiale vraagstukken die met identiteit te maken hebben is van groot belang (Béneker e.a., 2009, p. 47).

### **THEMA 3. MENSENRECHTEN**

Binnen de internationale samenwerking zijn mensenrechten een zeer belangrijk thema. Al vlak na de oprichting van de Verenigde Naties is in 1948 de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens opgesteld. Deze verklaring beschermt aanvankelijk voornamelijk burgerlijk-politieke rechten: het recht op vrije meningsuiting en godsdienstvrijheid. Later vormde het de basis voor twee andere verdragen van lidstaten van de Verenigde Naties: een verklaring over burgerlijke en politieke rechten en een verklaring over economische, sociale en culturele rechten. De mensenrechten gaan over fundamentele waarden. Daarom is het bij wereldburgerschapsvorming van groot belang er kennis van te nemen en er over na te denken. Elementen als gelijkwaardigheid van personen, rechtvaardigheid en het fundamentele recht van ieder mens op vrijheid en op ontwikkelingskansen komen naar voren. Op een concreter en toepasbaarder niveau uit dit zich bijvoorbeeld in de relatie tussen eigen gedrag als consument en mensenrechten elders in de wereld (Béneker e.a., 2009, p. 55 & Kleur Bekennen, 2013b).

### **THEMA 4. DUURZAME ONTWIKKELING**

Duurzame ontwikkeling is een breed begrip en kan in politiek, sociaal, economisch of cultureel opzicht worden aangekaart. De canon spreekt slechts over duurzame ontwikkeling als:

*‘De relatie tussen de mensheid en de aarde die zij bewoont’.*

Béneker e.a. (2009, p. 65) koppelen duurzame ontwikkeling dus voornamelijk aan de klimatologische gesteldheid van de aarde, biodiversiteit en de voorraad aan natuurlijke hulpbronnen. Duurzame ontwikkeling behoort tot

wereldburgerschapsvorming vanwege de grote vraagstukken die het onderwerp kent en die ‘het overleven van alle mensen’ raken. Ook komt hier opnieuw een fundamentele waarde als solidariteit om de hoek kijken. In de eerste plaats gaat het om solidariteit met bewoners elders op de aarde, in tweede plaats speelt ook solidariteit met toekomstige bewoners van de aarde een rol (Béneker e.a., 2009, p. 65). Kleur Bekennen spreekt dan ook als volgt over duurzame ontwikkeling (Kleur bekennen, 2013c):

*‘Een ontwikkeling die op de behoeften van huidige generaties aansluit, zonder de mogelijkheden van toekomstige generaties om in hun behoeften te voorzien te schaden.’*

Het hebben van een kennisbasis is vervolgens van groot belang om een volledig en adequaat inzicht te kunnen verkrijgen in de factoren die spelen rondom duurzame ontwikkelingsaspecten. Dit zijn bijvoorbeeld technologische vernieuwing voor de winning van delfstoffen, (internationaal) beleid, bevolkingsgroei en verantwoorde winning (Béneker e.a., 2009, p. 65). Bij duurzame ontwikkeling gaat het om het hanteren van de drie P’s: People, Planet en Profit. Dit houdt in dat je respect hebt voor anderen, diversiteit erkent, zorgvuldig omgaat met de natuurlijke hulpbronnen van de aarde en stopt met de vervuiling van de aarde. Daarnaast houdt het in dat je zorgvuldig omgaat met economische haalbaarheid en de beschikbare middelen op een doeltreffende en doelmatige manier inzet (Kleur Bekennen, 2013c).

### **THEMA 5. GLOBALISERING**

Als gevolg van globalisering zijn landen, mensen, regio’s en bedrijven meer met elkaar verbonden geraakt. Er is een samenhangend wereldsysteem ontstaan waarin transnationale organisaties een almaar groter wordende rol spelen. Béneker e.a. (2009, p. 75) stellen dat wanneer je de wereld wilt begrijpen en erin wilt kunnen functioneren, het van belang is dat je beseft



hebt van mondiale uitwisselingspatronen, van onderlinge afhankelijkheid van mensen op de wereld en van de complexiteit van alle relaties en de bijbehorende machtsverhoudingen. Bij de vorming tot wereldburger is het essentieel kennis te hebben over en inzicht te hebben in globaliseringsprocessen en de gevolgen van deze processen voor burgers in verschillende landen: gedrag hier heeft impact elders op de wereld. Iedereen op de wereld heeft elkaar in principe nodig (principe van wederkerigheid), al is hier geen balans in te vinden (Kleur Bekennen, 2013d). Ook fundamentele waarden als rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid, openheid en tolerantie, solidariteit en ecologisch verantwoord handelen zijn bij globalisering aan de orde (Béneker e.a., 2009, p. 75).

#### **THEMA 6. VERDELING**

De wereld is ongelijk verdeeld op verschillende gebieden. Bijvoorbeeld op het gebied van inkomen, werk, kansen en toegang tot onderwijs, gezondheidszorg en basisvoedsel. Deze verdeling speelt tussen landen (rijke landen versus arme landen) maar ook binnen landen (kansrijke versus kansarme mensen). Dit laatste is zowel in eerste- als in derdewereldlanden het geval. Wanneer sprake is van een sociaal rechtvaardige verdeling is welzijn voor iedereen gewaarborgd. Het mondiale verdelingsvraagstuk is echter lastig te doorgronden en er is geen kant-en-klare oplossing. Globalisering zorgt bovendien voor nieuwe verdelingsvraagstukken, waarbij de ene bevolkingsgroep van een land meer dan een andere groep van hetzelfde land profiteert van economische vooruitgang. Bedenk bijvoorbeeld dat de gemiddelde Chinese boer weinig merkt van de economische vooruitgang van China. Besef hebben van de problematiek rondom mondiale verdelingsvraagstukken en sociale rechtvaardigheid is onderdeel van wereldburgerschapsvorming. Het begrip verdeling is daarbij nauw verbonden met mensenrechten: schending van mensenrechten kan immers leiden tot sociaal onrecht of een ongelijke (mondiale) verdeling. Ook bij dit begrip zijn

fundamentele waarden als gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid en solidariteit in het geding (Béneker e.a., 2009, p. 83 & Kleur Bekennen, 2013e).

#### **THEMA 7. VREDE EN CONFLICT**

Problematiek rondom conflicten is voor Nederlandse jongeren een ver-van-hun-bedshow. Toch is het een belangrijk thema binnen wereldburgerschapsvorming, aangezien het beheersen en oplossen van (regionale) conflicten in het belang van de wereldgemeenschap is. Daarnaast moeten bijkomende problemen als vluchtelingenstromen en voedselschaarste ondervangen worden. Juist omdat oorlog niet in de directe leefwereld van Nederlandse jongeren speelt, is het hebben van kennis in zowel historisch perspectief als van de hedendaagse conflicten essentieel. Empathie hebben voor en het kunnen verplaatsen in een ander maakt dat de wereldburger hier niet onverschillig tegenover staat. Door empathie ontstaat besef van het belang van conflictbeheersing en internationale politieke en militaire samenwerking. Ook de rol die Nederland als geheel hierin kan spelen, is van belang (Béneker e.a., 2009, p. 93). Kleur Bekennen (2013f) spreekt over negatieve en positieve vrede. Negatieve vrede houdt het realiseren van vrede in bij een al heersend conflict: direct geweld of een oorlog die gestopt moet worden. Positieve vrede is een vorm van preventie waarbij gewerkt wordt aan een duurzame omgeving die geweldloosheid en rechtvaardigheid nastreeft.

#### **THEMA 8. MONDIALE BETROKKENHEID**

In een globaliserende wereld is mondiale betrokkenheid aan de orde van de dag. Informatie over internationale ontwikkelingen is ruimschoots aanwezig. Vragen die rondom mondiale betrokkenheid aan de orde dienen te komen, gaan over de omgang met die informatie: Hoe is de informatie ontstaan en schetst deze een goed beeld? Wat zijn manieren om met schuldgevoel om te gaan en op welke wijze kun je op een zinvolle manier vorm geven aan

mondiale betrokkenheid? Zijn er voorbeelden van lokale of internationale groepen mensen die zich inzetten voor ontwikkeling, mensenrechten of duurzaamheid en hoe boeken zij successen? Het jezelf stellen van zulke vragen is van belang binnen wereldburgerschapsvorming omdat het je eigen positie en ambities als wereldburger inzichtelijker maakt (Béneker e.a., 2009, p. 101).

#### TOT SLOT

De acht begrippen sluiten elkaar niet uit, maar overlappen elkaar eerder. De gehanteerde begrippen geven ook niet per definitie een volledig afgebakend speelveld, maar bieden wel een helder inzicht bij de beantwoording van de vraag welke aspecten bij wereldburgerschap aan de orde komen. Béneker e.a. (2009, p. 34) stellen bovendien nadrukkelijk dat de canon een beginpunt is en geen eindpunt: de canon zet aan tot discussie en actualisatie van gekozen thema's zal in de toekomst nodig zijn en blijven.

### 2.3 | WERELDBURGERSCHAP: EEN DEFINIËRING

De in de vorige paragraaf besproken thema's zijn slechts aspecten waarbinnen wereldburgerschap een rol speelt. In deze paragraaf wordt wat afstand genomen en wordt op een meer abstracte manier gekeken naar wereldburgerschap. Aan de hand van verschillende definities wordt geprobeerd tot een synthese te komen over wat wereldburgerschap inhoudt.

In hoofdstuk 1 is gesteld dat wereldburgerschap verwijst naar actieve maatschappelijk betrokkenheid bij de wereld. Door Nederlanders wordt verbondenheid met de wereld als geheel als een nastrevenswaardig doel en als iets heel normaal beschouwd. Betrokkenheid bij de internationale samenleving is dan ook altijd gangbaar geweest in Nederland. Een maatschappelijk betrokken persoon wordt door Nederlanders als een goede

burger gezien (Béneker e.a., 2009, pp. 12-13). Sociale betrokkenheid – inzet voor de gemeenschap en voor mensen die het minder hebben – is volgens het Sociaal en Cultureel Planbureau de kern van wat Nederlanders van belang van vinden aan burgerschap (Ibid., pp. 12-13). Het doortrekken van deze lijn zou betekenen dat het begrip wereldburgerschap moet inhouden dat een dergelijke betrokkenheid en inzet zich tot personen in de hele wereld zou moeten uitstrekken (Ibid., p. 17). Dat wereldburgerschap gaat om kennis van en betrokkenheid bij de wereld buiten Nederland, betekent niet dat er geen andere identificaties kunnen bestaan (Ibid., p. 11). Het betekent juist dat er verbindingen moeten worden gezocht tussen verschillende schalen – regionaal, nationaal, mondiaal. Daarnaast gaat het niet slechts om betrokkenheid bij mondiale vraagstukken, maar ook om participatie in de pluriforme samenleving dicht bij huis: op nationale, regionale of zelfs lokale schaal. Het gaat volgens Béneker e.a. (Ibid., p. 11) bij wereldburgerschap om eenvoudige, maar niet altijd gemakkelijke, zaken. Hiermee wordt bedoeld dat op het oog eenvoudige zaken in de praktijk helemaal niet zo gemakkelijk te hanteren zijn.

#### VERSCHILLENDE DEFINITIES

Een eerste definitie van wereldburgerschap komt van Kleur Bekennen. Deze organisatie, die in paragraaf 2.2 al aan bod kwam, is een door de Belgische minister van Ontwikkelingssamenwerking ingesteld samenwerkingsprogramma met betrekking tot wereldburgerschap. De definitie van Kleur Bekennen luidt (Kleur Bekennen, 2013g):

*'Een wereldburger legt verbanden tussen zichzelf en anderen. Een wereldburger is betrokken bij de wereld, zowel dichtbij als veraf.'*

Deze definitie is zo breed en je kunt er zo veel dingen onder scharen, dat hij in zekere zin vrij beperkt is: ze is weinig afgebakend. Béneker e.a. (2009, p. 11) spreken als volgt over kenmerken van wereldburgerschap:

**Tabel 2.3 | Kenmerken van wereldburgerschap volgens Veugelers e.a.**

Kenmerk	Omschrijving
<b>1 Kennis</b>	Door globalisering hebben mensen meer met elkaar te maken. Mensen hebben dus <i>kennis</i> van andere culturen nodig om met elkaar te kunnen werken.
<b>2 Open houding</b>	Wereldburgerschap drukt uit dat je gericht bent op de hele wereld en <i>openstaat</i> voor nieuwe ervaringen.
<b>3 Verantwoordelijkheid nemen</b>	Wereldburgerschap drukt uit dat je <i>verantwoordelijkheid</i> neemt voor de wereld als geheel en de mensheid die de aarde bewoont.
<b>4 Bevordering van mogelijkheden</b>	Wereldburgerschap drukt uit dat je mee wil werken aan het <i>vergroten van de mogelijkheden</i> van alle mensen om een menswaardig bestaan te leiden.
<b>5 Diversiteit</b>	Wereldburgerschap wil zeggen dat je <i>verschillen</i> tussen mensen en tussen groepen positief <i>waardeert</i> .
<b>6 Sociale en politieke verhoudingen</b>	Wereldburgerschap heeft te maken met <i>sociale en politieke verhoudingen</i> en werkt aan meer gelijke verhoudingen.
<b>7 Lokale component</b>	Wereldburgerschap heeft een globale en een <i>lokale component</i> . Ook op lokaal niveau moet je kennis hebben, openstaan, verantwoordelijkheid nemen, mogelijkheden vergroten en verschillen waarderen.

Bron: Veugelers e.a., 2008, p. 15.

*‘Een bewustzijn dat zich uitstrekt tot buiten de grenzen van de nationale gemeenschap; inzicht in internationale ontwikkelingen; empathie met en respect voor mensen uit andere delen van de wereld en reflectie op de vele verbanden tussen de persoonlijke situatie en de omstandigheden elders en de bereidheid daar conclusies aan te verbinden.’*

Deze definitie is een stuk uitgebreider dan de definitie die Kleur Bekennen hanteert, maar wijkt hier niet van af. Béneker e.a. zijn in hun definitie vooral meer compleet, terwijl Kleur Bekennen slechts spreekt over ‘verbanden leggen’ en ‘betrokkenheid bij de wereld’. Je zou kunnen zeggen dat in de definitie van Béneker e.a. meer aandacht wordt gegeven aan kennis over de wereld: de kenniscomponent wordt duidelijker neergezet dan bij Kleur Bekennen het geval is.

Veugelers e.a. (2008, p. 15) hebben een zevental punten waarmee zij wereldburgerschap onderscheiden. Dit zijn kennis, een open houding, verantwoordelijkheid nemen, bevordering van mogelijkheden, diversiteit, sociale en politieke verhoudingen en een lokale component. Tabel 2.3 toont een overzicht en geeft per kenmerk een omschrijving. Zowel Veugelers e.a. als Béneker e.a. hebben het over kennis nemen van andere culturen en respect hebben voor mensen uit andere delen uit de wereld, al verwoorden ze het verschillend. Waar Veugelers e.a. vervolgens spreken over verantwoordelijkheid nemen, spreken Béneker e.a. over conclusies verbinden. Ze hanteren een andere woordkeuze, maar de boodschap is in principe hetzelfde.

Een vierde definitie van wereldburgerschap komt van Carabain e.a. (2012, p. 30):

*‘De mondiale dimensie van burgerschap uit zich in gedrag dat recht doet aan de principes van wederzijdse afhankelijkheid in de wereld, de gelijk-*

waardigheid van mensen en de gedeelde verantwoordelijkheid voor het oplossen van mondiale vraagstukken.’

Figuur 2.1 geeft de definitie grafisch weer. De figuur laat zien dat er relaties worden verwacht tussen *gedrag* en de *mate van besef van wederzijdse afhankelijkheid, gedeelde verantwoordelijkheid* en de *overtuiging van gelijkwaardigheid tussen mensen* (de drie rechte pijlen in het midden). Daarnaast worden er relaties verwacht tussen de drie gebogen pijlen aan de rand van de figuur. Carabain e.a. (2012, p. 32) verwachten een positief gerelateerde relatie. Met andere woorden: iemand die de drie principes onderschrijft zal vaker het gedrag van een mondiaal burger vertonen. Tevens geldt dat iemand die recht doet aan het ene principe, ook meer overtuigd is van één van de andere principes.

#### GEDRAG

Carabain e.a. (2012, p. 31) spreken in tegenstelling tot Béneker e.a. in hun definitie nadrukkelijk over het gedrag van mensen als uiting van wereldburgerschap. Carabain e.a. (ibid.) stellen dat burgers niet slechts een bepaalde houding tegenover of kennis over de wereld hebben, maar dat zij dit ook omzetten naar gedrag. Zij koppelen hierbij gedrag (het ‘doen aan’ wereldburgerschap) los van de houding (het denken over wereldburgerschap). Het hebben van kennis of aannemen van een bepaalde houding is hun ogen niet voldoende, omdat dit niet automatisch tot gedrag leidt dat bijdraagt aan een gelijkwaardige en duurzame wereld. Andersom wordt gedrag dat bijdraagt aan een gelijkwaardige en duurzame wereld, maar dat niet is gebaseerd op kennis en houding, wél als uiting van wereldburgerschap gezien (Ibid.). Hiermee wordt bedoeld dat handelen dat voldoet aan de principes van wereldburgerschap, maar waaraan geen bewuste houding ten grondslag ligt, wel geldt als uiting van wereldburgerschap. Ook Wade spreekt over het gedrag van mensen als

**Figuur 2.1 | Grafische weergave definitie Carabain e.a.**



Bron: Carabain e.a., 2012, p. 31.

**Tabel 2.4 | Definiëring wereldburgerschap**

Een wereldburger...	
1	...heeft kennis over en inzicht in de wereld en haar ontwikkelingen.
2	...heeft empathie en respect voor andere culturen, besef van de diversiteit en waardeert deze.
3	...heeft inzicht in wederzijdse afhankelijkheid.
4	...legt verbanden tussen zijn/haar persoonlijke situatie en omstandigheden elders.
5	...neemt verantwoordelijkheid voor deze verbanden en past zijn gedrag hieraan aan.

onderdeel van wereldburgerschap. Hij stelt dat alleen bewustzijn niet voldoende is, maar dat het ondernemen van actie ook onderdeel uitmaakt van wereldburgerschap (Wade, 2001, p. 164). In dit verband komt het begrip actie overeen met het door Carabain e.a. gehanteerde begrip gedrag.

Overigens gaat het niet per se om bewust gedrag: ook onbewust gedrag valt binnen de definitie van Carabain e.a. Dit valt af te leiden uit het feit dat de definitie nadrukkelijk spreekt van *gedrag dat recht doet aan* en niet van *gedrag dat gebaseerd is op*. Als een persoon handelt naar de kernprincipes wederzijdse afhankelijkheid, gelijkwaardigheid en gedeelde verantwoordelijkheid, hoeft dit niet te betekenen dat hij hier bewust naar handelt. Met andere woorden: zijn motivatie komt voort uit de drie principes, maar bij zijn handelen of gedrag is hij hier niet van bewust (Carabain e.a., 2012, p. 32).

#### TOT SLOT

Er valt niet een eenduidige definitie te geven van wat wereldburgerschap is, maar de verschillende definities vertonen wel overeenkomsten. Aan de hand van deze overeenkomsten zijn een vijftal punten opgesteld waaraan een wereldburger zou moeten voldoen (tabel 2.4). Hoe meer punten uit de tabel op jou van toepassing zijn, des te meer ben jij een wereldburger. Het eerste punt is zeer sterk gericht op het de kenniscomponent. Het hebben van kennis komt sterk aan bod binnen de definitie die Béneker e.a. hanteren, wat terug te zien is in hun Canon voor wereldburgerschap (paragraaf 2.2). Het laatste punt in de tabel spreekt over gedrag en is meer te herleiden naar de definitie van Carabain e.a..

Het voldoen aan deze punten is echter niet gemakkelijk. Voor elk punt geldt dat je informatie moet hebben, maar hoe kom je hieraan? Béneker e.a. (2009, p. 13) noemen media, maatschappelijke organisaties en onderwijs als de drie belangrijkste bronnen van informatie. Aangezien Edukans Going Global zich richt op Nederlandse middelbare scholieren,

wordt ingegaan op de wijze waarop wereldburgerschap een plaats heeft binnen het onderwijs.

## 2.4 | WERELDBURGERSCHAP BINNEN HET ONDERWIJS

Wereldburgerschap is binnen het onderwijs actueler en relevanter dan ooit (Béneker e.a., 2007, p. 6). Er is sprake van een steeds sterkere globalisering in de wereld. Hierbij komen bijbehorende lokale effecten zoals een pluriforme samenleving en de heroriëntatie van de betekenis van nationaal burgerschap om de hoek kijken. Onderwijs kan jongeren handvatten bieden. In de eerste plaats door jongeren aan te moedigen om hun kennis over de wereld te vergroten. Daarnaast kan binnen het onderwijs bewustzijn worden gecreëerd over het belang van het behoud van de aarde en het respect voor haar bewoners. Het gaat hierbij om leren over de verbanden tussen problemen en oplossingen in de eigen omgeving (het eigen land) en elders (Béneker e.a., 2007, p. 6).

#### HUIDIGE STATUS

Sinds 2006 zijn scholen in het basis- en voortgezet onderwijs verplicht zich bezig te houden met burgerschap (Onderwijsraad, 2012, p. 8). Het doel hiervan is bevordering van een gedeeld perspectief van jongeren op de bijdrage die zij kunnen leveren aan de samenleving. Deze bijdrage kan op regionaal, nationaal maar ook op mondiaal niveau zijn. *Wereldburgerschap* komt niet expliciet aan de orde en scholen zijn niet verplicht hier aandacht aan te besteden. Ruim een derde van de leraren in het basis- en voortgezet onderwijs is echter van mening dat wereldburgerschap wel verplichte stof zou moeten zijn. Van de leraren in het voortgezet onderwijs die aardrijkskunde, economie, cultuur- of maatschappijvakken doceren is dit 44 procent. (Hogeling, 2012, pp. 15-16).

Béneker e.a. (2009, p. 10) stellen dat wereldburgerschap in het onderwijs een zeer lastig af te bakenen aandachtsveld is. In de eerste plaats is de status binnen het onderwijs niet helder: het feit dat er geen schoolvak wereldburgerschap bestaat, maakt volgens Béneker e.a. (2009, p. 19) dat het een verwarrende status heeft binnen het onderwijs. In de meeste gevallen vindt onderwijs over wereldburgerschap plaats binnen het curriculum van aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, culturele en kunstzinnige vorming, Nederlands en Engels. Daarnaast kent wereldburgerschap vele terminologieën. Zo wordt gesproken over mondiale vorming, ontwikkelingseducatie en internationale vorming.

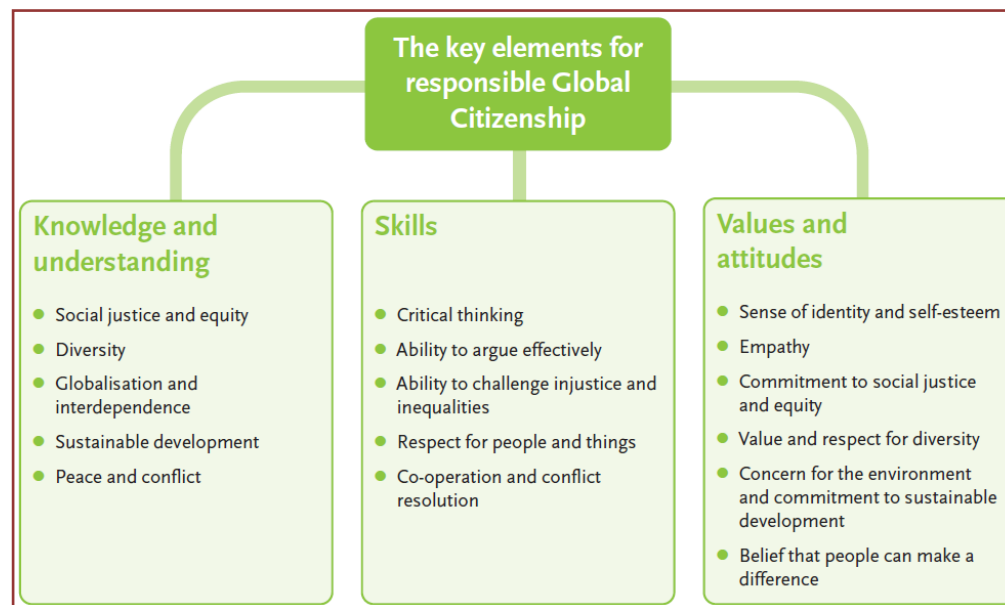
#### KENNIS, VAARDIGHEDEN EN REFLECTIE

Op internationaal vlak bestaat er een redelijke overeenstemming over wat wereldburgerschap binnen het onderwijsveld zou moeten inhouden. Oxfam Great Britain hanteert in haar *Guide for schools* drie sleutelementen wanneer zij het heeft over het leren over wereldburgerschap (Oxfam, 2006, p. 4). Dit zijn *knowledge & understanding*, *skills* en *values & attitudes*. Figuur 2.2 geeft globaal de inhoud weer van elk sleutelement. Béneker e.a. (2009, pp. 19-22) hanteren dezelfde drie kernprincipes als Oxfam: *kennisbasis*, *vaardigheden* en *reflectie op waarden en houdingen*. Bij elk van de drie genoemde kernprincipes gaat het om de ontwikkeling van een breed mondiaal perspectief op de samenleving onder jongeren en op de positie die zij daarbij zelf innemen. Daarnaast is inzicht krijgen in en beseft hebben van de vele vormen van verbondenheid in de wereld een doel van wereldburgerschapseducatie. Tot *kennisbasis* behoren het hebben van kennis van ruimtelijke verschillen en van ontwikkelingen in de tijd. Denk hierbij aan (de)kolonisatie of het globaliseringsproces. Daarnaast gaat het om kennis hebben van en inzicht hebben in de onderlinge afhankelijkheid op wereldschaal, de belangrijkste mondiale vraagstukken en mogelijke oplossingsrichtingen van deze vraagstukken. Ook inzicht in de verbanden die spelen tussen lokale en mondiale schaalniveaus behoren tot dit principe

(Béneker e.a., 2009, pp. 19-21).

In het onderwijs was de laatste jaren een groeiende aandacht voor *vaardigheden* (ibid., 2009, pp. 21-22). Als het gaat over educatie over wereldburgerschap geldt dat zeker West-Europa met deze trend is meegegaan. Zo spreekt Oxfam in haar leerplan voor wereldburgerschap over benodigde *global citizenship skills* als kritisch denken, het vermogen om effectief te argumenteren, het vermogen om onrechtvaardigheid en ongelijkheden aan de kaak te stellen, respect voor andere mensen en een oriëntatie op samenwerking en conflictoplossing. Deze vaardighedencomponent zou je terug kunnen voeren op de definitie van wereldburgerschap van Carabain e.a.: zij spraken over gedrag als uiting van

Figuur 2.2 | Sleutelementen wereldburgerschap volgens Oxfam-GB



Bron: Oxfam, 2006, p. 4.

wereldburgerschap (paragraaf 2.3). Het opdoen van vaardigheden is een basis voor het uiten van gedrag. Béneker e.a. stelden de kenniscomponent centraler in hun definitie. Zij haken dus meer aan bij *knowledge en understandig* (figuur 2.2). Béneker e.a. (2007, p. 8) stellen daarnaast dat er een onderscheid valt te maken tussen leren *over* wereldburgerschap en leren *voor* wereldburgerschap. Waar de eerste variant vooral gericht is op het verwerven van kennis en inzicht, gaat het bij de tweede variant meer om de ontwikkeling van belangstelling, een mening en betrokkenheid. Leren voor en leren over kunnen wel onderscheiden maar niet gescheiden worden. Ze hebben elkaar nodig en zijn in die zin twee kanten van dezelfde munt. Bij het creëren van een kennisbasis komt ook *reflectie op waarden en houdingen* aan de orde. Hierbij gaat het om de verkenning van verschillende waardeperspectieven zoals reflectie op de eigen waarden en gedragsnormen (Ibid, p. 21). Wade (2001, p. 165) meent dat juist dit aspect van de drie van essentieel belang is voor een duurzame en eerlijkere samenleving.

## 2.5 | CONCLUDEREND

Als wereldburger heb je kennis over de wereld en inzicht in de ontwikkelingen die op de wereld plaatsvinden, zoals globalisering. Daarbij heb je besef van de heersende diversiteit en waardeer je deze. Je hebt inzicht in de wederzijdse afhankelijkheid en legt verbanden tussen jouw persoonlijke situatie en de omstandigheden elders. Hier neem je verantwoordelijkheid voor en kun je conclusies aan verbinden. Verschillende kleine en beter behapbare thema's vormen een samenhangend geheel, waarmee wereldburgerschap toepasbaar kan worden gemaakt, bijvoorbeeld binnen het onderwijs.

Nu bekend is wat wereldburgerschap inhoudt is het van belang meer te weten te komen over de wijze waarop deze inhoud kan worden

overgebracht: wat doet de manier van informeren met de boodschap? Over beeldvorming en stereotypen gaat het volgende hoofdstuk.

## HOOFDSTUK 3 | BEELDVORMING

Het begrip wereldburgerschap is inmiddels ruimschoots aan de orde gekomen, maar op beeldvorming en stereotypen is nog weinig ingegaan. Deze begrippen staan centraal in dit hoofdstuk. Op welke manier wordt informatie gedeeld? Wat is de rol van representaties? En op welke manier is beeldvorming aan de orde binnen onderwijs en ontwikkelingssamenwerking?

Het is voor dit onderzoek van belang om meer over de rol van beeldvorming en stereotypen te weten. Dit komt voort uit de hoofdvraag, zoals gesteld in hoofdstuk 1: In hoeverre is er sprake van stereotypen bij de behandeling van het begrip wereldburgerschap door Edukans Going Global Films?

Het hoofdstuk begint met een paragraaf over perspectief en framing. Paragraaf 3.2 gaat in op twee vormen van beeldvorming: mentale en materiële beeldvorming. In paragraaf 3.3 worden de begrippen stereotypen en Othering behandeld. Het hoofdstuk sluit af met een korte conclusie.

### 3.1 | PERSPECTIEF

In hoofdstuk 2 is kort naar voren gebracht dat de hedendaagse burger op velerlei manieren betrokken wordt bij wat er allemaal in de wereld gebeurt. Tal van informatiekanalen staan de burger dagelijks ter beschikking, met als belangrijkste informatiebronnen het onderwijs, de media en de maatschappelijke organisaties (Béneker e.a., 2009, p. 13). Een belangrijke rol bij het overbrengen van informatie speelt *framing*. Simpel gezegd gaat framing over de wijze waarop iets (een onderwerp) wordt gebracht. In een onderzoek naar beeldvorming in de media ten aanzien van klimaatverandering wordt gesproken over framing als... (O'Neill, 2013, p. 11):

*'...organizing principles that are socially shared and persistent over time, that work symbolically to meaningfully structure the social world.'*

Zenders van informatie plaatsen een onderwerp in een bepaald perspectief (een frame). Dit gebeurt op een zodanige manier dat de ontvanger niet om de bedoelde essentie van het onderwerp heen kan (O'Neill, 2013, p. 11).

Harvey (2005, pp. 230-232) benadrukt dat kranten, tijdschriften, radio en televisie aan de basis staan van publieke en populair-geografische kennis. Op welke manier de informatie gebracht wordt, hangt af van de bron: verschillende media hebben verschillende belangen en zullen verschillend nieuws op verschillende manieren brengen. Media beïnvloeden met hun informatievoorziening de maatschappij, maar de maatschappij beïnvloedt ook media (Levensen & Wien, 2011, p. 839): er bestaat een continue interactie tussen de politieke agenda, ons gedrag (zowel privé als publiekelijk) en het vormen van een mening.

Beelden zijn aanwezig in verschillende media (kranten, literatuur, film, tv of internet) en beïnvloeden het (ruimtelijk) gedrag van degene die met de beelden in aanraking komt. Representaties beïnvloeden de wijze waarop mensen iets (bijvoorbeeld een plaats) zien en tegemoet treden (Van Gorp, 2005, p. 2). Media spelen een rol bij de versimpeling van beelden. Kwaliteitskranten bereiken slechts een kleine groep van de bevolking, maar bieden daarbij wel de nodige verdieping en dus een 'correcter' beeld. Met correcter wordt hier een completer en dus minder selectief beeld bedoeld. Bij televisie is juist het tegenovergestelde aan de orde: een groot deel van de bevolking wordt bereikt, maar informatie over duurzaamheid, ontwikkeling en mensenrechten heeft de afgelopen jaren een steeds grotere amusementswaarde gekregen. Dit leidt tot (onbedoelde) vertekening (Béneker e.a., 2009, p. 15). Van Gorp e.a. (2005, p. 3) stellen dat het van belang is te realiseren dat het niet mogelijk is te praten over juiste, goede, verkeerde of slechte beelden. Ook kan niet worden gesproken over beelden die niet kloppen met de werkelijkheid, omdat 'de werkelijkheid' slechts een



interpretatie is. Wel kan gesproken worden over de selectiviteit van de beelden en over de richting van deze selectiviteit.

### FRAMING BINNEN ONDERWIJS EN ONTWIKKELINGSSAMENWERKING

Framing is ook binnen het onderwijs is aan de orde. Een schoolboek kent simpelweg niet een oneindig aantal pagina's, waardoor er keuzes moeten worden gemaakt over of en hoe uitgebreid onderwerpen behandeld worden: selectiviteit en verdieping kunnen elkaar in de weg zitten. Bij de te maken keuzes speelt de invalshoek een rol. Wanneer in een aardrijkskundeboek bijvoorbeeld de stad Nairobi aan bod komt, geeft een foto van een sloppenwijk een heel ander beeld van de stad dan een foto van het Central Business District.

Binnen de ontwikkelingssamenwerking kan ook sprake zijn van framing. Het neerzetten van bewoners van de Derde Wereld als hulpeloze slachtoffers kan een effectieve manier zijn bij fondsenwerving, maar dit kan ten koste gaan van de kennis over deze landen en mensen. Cameron & Haanstra (2008, pp. 1476-1477) spreken over de *'pornography of poverty'*: fondsenwerving gericht op emoties als schuld en medelijden door middel van zielige afbeeldingen en het zichtbaar maken van armoede en uitzichtloosheid. Omdat ontwikkelingshulp gedeeltelijk van de massamedia afhankelijk is bij het interesseren van burgers voor ontwikkelingen elders op de wereld spreekt Strüver (2007, p. 684) over *'a kind of CNN effect'*: beelden die burgers via de media bereiken, worden als algemene kennis aangenomen.

## 3.2 | BEELDVORMINGSPROCES

Dat de manier waarop een zender informatie geeft, uitmaakt voor het beeld dat de ontvanger krijgt is duidelijk, maar wat is beeldvorming precies? En hoe

werkt het? De Van Dale (2013) geeft de volgende omschrijving van het begrip beeldvorming:

*'beeld-vor-ming (de; v): de geleidelijk ontstaande opvatting over iets.'*

Smelik e.a. (1999, p. 5) stellen dat beeldvorming een proces is. Het woord beeldvorming is een samenstelling tussen *beeld* en *vorming* en betekent dus 'het vormen van beelden'. Van der Vaart (1998, p. 194) stelt dat beeldvorming op twee manieren kan worden opgevat, namelijk mentaal en materieel. Bij mentale beeldvorming gaat het om de aard en de ontwikkelingen van denkbeelden die mensen hebben over allerlei zaken. Welk beeld heb je van het platteland of van de stad? Of welke beelden heb je van toeristische bestemmingen? Het gaat bij mentale beeldvorming dus sterk om de manier waarop jij als individu tegen een onderwerp aankijkt.

De tweede manier waarop beeldvorming opgevat kan worden is materieel. Van der Vaart definieert materiële beeldvorming als... (Ibid, p. 194):

*'...een proces waarbij materiële beelden, op papier, televisie, internet of anderszins, worden gecreëerd met de bedoeling om kennis, attitudes en mogelijk ook gedrag van een doelgroep ten aanzien van een bepaald product of fenomeen te beïnvloeden.'*

Bij materiële beeldvorming zijn dus de teksten en beelden van belang: dat wat je daadwerkelijk (materieel) als informatie tot je neemt.

De twee vormen van beeldvorming hebben betrekking op respectievelijk cognitieve representaties (dat wat in je hoofd ontstaat: mentale beeldvorming) en materiële representaties (dat wat je daadwerkelijk waarneemt: materiële beeldvorming). De belangrijkste concrete beelden en teksten (materieel beeldvorming) waaraan denkbeelden (mentale beeldvorming) worden ontleend vinden plaats binnen media, voorlichting,

kunst, onderwijs, reclame en beleid (Smelik e.a., 1999, p. 6). Denk bijvoorbeeld aan voorlichtingsmaterialen in het kader van citymarketing, schoolboeken of reisgidsen.

Van der Vaart (1998, pp. 194-195) constateert dat de studie naar beide vormen van beeldvorming een rol speelt binnen de regionale beeldvorming (de beeldvorming van gebieden) op uiteenlopende schalen. Smelik e.a. (1999, pp. 5-7) sluiten hierop aan. Zij stellen dat er bij het proces van beeldvorming een wisselwerking plaatsvindt tussen aan de ene kant mentale denkbeelden, ideeën en gedachten en aan de andere kant concrete materiële beelden en teksten. Dit komt ook naar voren in de visie van Van Gorp e.a. (2005, p. 3). Zij stellen dat cultureel geografen zaken bekijken alsof het teksten zijn die je kunt lezen. Bijvoorbeeld een landschap, een stad, een gebouw, een film of een documentaire. Met het lezen van deze 'teksten' wordt bedoeld dat je 'de tekst' (dus: het landschap, de stad, et cetera) kunt deconstrueren. Kader 3.1 geeft de plek van beeldvorming binnen de sociale geografie weer.

### DRIE NIVEAUS

Beeldvorming is een proces waarbinnen representaties beïnvloeden hoe mensen iets zien en tegemoet treden (Smelik e.a., 1999, p. 5 & Van Gorp e.a., 2005, p. 2). Smelik e.a. (Ibid) onderscheiden drie niveaus wanneer zij spreken over het beeldvormingsproces. Dit zijn materialiteit, effect en beïnvloeding (figuur 3.1). Met de *materialiteit* worden de concrete teksten en beelden bedoeld. Dit is dus de eerder genoemde materiële beeldvorming: dat wat daadwerkelijk waargenomen wordt. Deze feitelijk waargenomen beelden zet elk individu vervolgens om in mentale beelden. Dit is niveau twee in het figuur: het *effect*. Het derde en laatste niveau is het niveau van de *beïnvloeding*. Hiermee wordt de mogelijke verandering van de mentale beeldvorming bedoeld. Deze resulteert vervolgens in nieuwe, materiële beeldvorming (niveau 1).

Een voorbeeld ter verduidelijking: Wanneer je in de krant of op televisie teksten of beelden voorbij ziet komen, ga je deze teksten en beelden in je hoofd interpreteren. De concrete beelden en de teksten uit de krant en van de televisie zijn niveau één, de materialiteit. Het omvormen van de materialiteit naar mentale beelden, dus de beelden in je hoofd, uit zich in mentale beeldvorming. Dit is niveau twee, het effect: je koppelt bepaalde waarden aan de waargenomen informatie (krant en televisie). Het derde niveau, de beïnvloeding, komt aan de orde wanneer de kranten en televisie (materialiteit) zorgen voor een verandering in jouw beleving (effect). Zo kan het zijn dat je door een negatief artikel over ontwikkelingssamenwerking anders, negatiever, gaat denken over ontwikkelingssamenwerking: jouw mentale beeld verandert. Deze verandering van het beeld is niveau drie, de beïnvloeding. Aangezien jouw uitgangspunten zijn veranderd, is het vervolgens mogelijk dat door een veranderend mentaal beeld ook de materiële beelden veranderen. Het proces begint opnieuw.

### 3.3 | STEREOTIEPE BEELDVORMING

Het is binnen het onderwijs de vraag of leerlingen evenwichtige beelden van de internationale werkelijkheid te zien krijgen. Harde gegevens zijn nauwelijks aanwezig, maar van basisschoolleerlingen is bekend dat zij gemiddeld een *'tamelijk simplistisch en stereotiep beeld hebben van 'arme landen'* (Béneker, 2009, p. 14). Maar wat is een stereotiep beeld eigenlijk?

Bij stereotypering gaat het om het in een bepaalde, vaste vorm gieten van een mentaal beeld. Hieraan ligt generalisering ten grondslag. Een stereotype geeft dus een bepaalde vorm aan een idee of beeld. Deze vorm is vast en onveranderlijk (Smelik e.a., 1999, p. 24). Het is van belang te beseffen dat beeldvorming niet de werkelijkheid weergeeft, maar de werkelijkheid deels vormgeeft. Hiermee wordt bedoeld dat beeldvorming een eigen

werkelijkheid 'creëert'. Smelik e.a. (1999, p. 28) menen dat stereotypen schadelijk worden wanneer er een waardeoordeel aan vast zit. Dit komt ook terug in het denken over beelden binnen de Culturele Geografie: het is onmogelijk te praten over juiste of slechte beelden, maar slechts over selectiviteit of richting van de beelden (Van Gorp e.a., 2005, p. 3).

### OTHERING

Om de wereld en de samenleving beter te kunnen begrijpen, zijn mensen gewend hun ervaringen te categoriseren, typeren, generaliseren of zelfs te overgeneraliseren (Garcia, 2005, p. 68). Dit geldt ook voor ervaringen waarmee we in aanraking komen via vrienden of familie. Door middel van typering of generalisatie geven we een mening, waarde (positief of negatief) en betekenis aan individuen en sociale groepen. Stereotypering is een vorm van versimpeling van beelden van de werkelijkheid. Bij beelden speelt identiteit een belangrijke rol, aangezien je als persoon vanuit jezelf kijkt: jouw identiteit bepaalt het beeld. Met andere woorden: je spiegelt het beeld dat je ziet aan je eigen identiteit. Gebruiken en tradities uit een ander land, koppel je aan eigen gebruiken en tradities. Op deze manier geef je een bepaalde waarde aan het beeld (Johnston e.a., 2000, p. 568). In het dagelijks leven wordt veelal de dichotomie wij-zij gehanteerd (Garcia, 2005, p. 68):

*In the course of socially constructing the 'other,' we tend to dichotomize individuals or social groups into categories of 'we and they' following the rule that for every thesis there is an antithesis.*

De dichotomie wij-zij kan je ook typeren als de dichotomie self-other (Garcia, 2005, p. 68): je koppelt het beeld dat je hebt van 'de ander' aan je eigen identiteit. Vreugdenhil (2012, p. 19)) stelt dat het fenomeen *Othering* inhoudt dat:

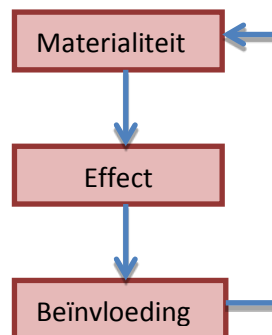
*'de een(zelf) zich niet kan vormen zonder de ander.'*

### Kader 3.1 | Beeldvorming binnen de sociale geografie

Van Gorp e.a. (2005, p. 2) stellen dat *'Het denken over representatie, beeldvorming en het beschouwen van allerlei zaken als 'teksten' die 'gelezen' kunnen worden'* binnen de geografie verbonden zijn met de nieuwe culturele geografie. Culturele Geografie is een subdiscipline van Sociale Geografie. Zoals Economische Geografie zich bezighoudt met economische fenomenen (bijvoorbeeld bedrijven) en Politieke Geografie zich richt op politieke fenomenen (bijvoorbeeld verkiezingen), houdt Culturele Geografie zich bezig met culturele fenomenen. Culturele Geografie kan daarnaast worden gezien als een studie van meningen: interpretaties die sociale groepen geven aan hun geografisch milieu (De Pater, 2003, pp. 13-14). Gesproken over de Culturele Geografie vindt De Pater dat:

*'Culture means 'a way of seeing' or 'a way of interpreting' the world (the geographical environment included) by man (or woman) as a member of society.'*

Figuur 3.1 | Drie niveaus binnen het beeldvormingsproces



Bron: Smelik e.a., 1999, p. 6

**Tabel 3.1 | Othering van de Oriënt**

Occident (Europa, the Self)	Oriënt (Midden-Oosten, the Other)
Positief / Presence	Negatief / Absence
Masculien	Feminien
Rationeel	Irrationeel
Democratisch	Despotisch
Progressief	Conservatief / Tijdloos
Niet exotisch	Exotisch
Direct	Intrigerend
Betrouwbaar	Listig
Duidelijk	Mysterieus
Sterk	Zwak
Eenvoudig	Schoonheid
Zelfcontrole	Sensueel
Praktisch	Artistiek
Licht	Donker

Bron: Vreugdenhil, 2012, p. 21.

**Tabel 3.2 | Othering van Afrika**

The Self (Europa)	The Other (Afrika)
Modern	Traditional
Written and printed	Oral
Urban and Industrialized civilization	Agrarian and customary communities
Highly productive economies	Subsistence economies

Bron: Mudimbe, 1988, p. 4.

Een gemeenschappelijk groep, met een homogene eigenschap, heeft dus een proces nodig (Othering) om haar eigen identiteit en hiermee de identiteit van de ander te vormen. Er is bij Othering telkens sprake van dichotomieën (Garcia, 2005, p. 68):

*'for every thesis there is an antithesis.'*

Aan de hand van metaforen wordt de een tegenover de ander geplaatst (wij-zij / self-other). Denk hierbij aan subject-object, goed-slecht, zwart-wit, masculien-feminien, ontwikkeld-achtergesteld, et cetera (Vreugdenhil, 2012, p. 19). Deze metaforen zetten de other altijd gebruikelijk als achtergesteld neer (Johnston e.a., 2000, p. 704):

*'The use of binary oppositions to define the western self in contrast to non-western Others leads inevitably to the devaluation of the Other.'*

Het boek Orientalism van Edward W. Said uit 1978 is misschien wel het bekendste werk waarin de dichotomie self-other aan de orde komt, vandaar dat dit hier kort besproken wordt. Daarnaast is het relevant om kort een blik te werpen op stereotypen en Othering van Afrika, aangezien de deze thesis informatievoorziening over Afrika als onderzoeksobject heeft.

#### **ORIËNTALISME.**

Said behandelt in zijn boek voor het eerst de wijze waarop Europa naar het Midden-Oosten, de Oriënt, kijkt: Oriëntalisme. Hij benadrukt dat de Oriënt hierin een culturele constructie is, waarbij de Europese cultuur centraal wordt gesteld: de Europese cultuur is hoger in de orde en belangrijker dan de Oosterse cultuur. Dit eurocentrisme is een beeld dat gedurende vele eeuwen is gevormd en voornamelijk in de koloniale periode is versterkt door bijvoorbeeld Europese diplomaten, schrijvers en kunstenaars (Said, 1978).

Het stereotiepe beeld dat neergezet wordt over de Oriënt is volgens Said met name zo neergezet ter rechtvaardiging van Europees imperialisme.

Tabel 3.1 geeft de verschillende gehanteerde stereotypen weer. Er is duidelijk te zien dat er sprake is van dichotomieën, waarbij de eigen identiteit en de identiteit van de ander tegen elkaar worden weggezet. De Oriënt (the other) is hierbij in alles minder of slechter dan de Occident (the self). De Occident, Europa, is dominant. Wellicht overbodig om op te merken: tabel 3.1 is dus opgesteld met een eurocentrische bril op.

#### AFRIKANISME

De superioriteit van Europa en de Europese cultuur wordt niet slechts met de Oriënt vergeleken. Al ligt Saïds boek wel ten grondslag aan het denken over Eurocentrisme. Saïd (1978, p. 7) spreekt in zijn boek ook over andere culturen en personen, en dan met name over rol van Europa:

*‘Orientalism is never far from what Denys Hay has called the idea of Europe, a collective notion identifying ‘us’ Europeans as against all ‘those’ non-Europeans, and indeed it can be argued that the major component in European culture is precisely what made that culture hegemonic both in and outside Europe: the idea of European identity as a superior one in comparison with all the non-European peoples and cultures.’*

Het beeld van een superieur Europa, of superieure Westerse Wereld vind je ook terug als je kijkt naar Afrika.

Strüver stelt dat voorstellingen van de derde wereld beelden opleveren die gepaard gaan met morele, culturele en sociaal-politieke kenmerken. Zij meent dat deze voorstellingen een soort *‘mental atlas of imagined geographies’* vormen (Strüver, 2007, p. 684). Deze voorstellingen komen deels voort uit het verleden. Mudimbe (1988, p. 1) spreekt over de koloniale tijd in Afrika en de doorvloeiing van deze tijd naar het nu:

*‘Although in African history the colonial history experience represents but a brief moment from the perspective of today, this moment is still charged and controversial, since, to say the least, it signified a new historical form and the*

*possibilities of radically new types of discourses on African traditions and cultures.’*

De koloniale tijd heeft invloed op het heersende beeld over Afrika. De koloniale structuur is volgens Mudimbe (1988, p. 4) verantwoordelijk voor het creëren van marginale samenlevingen, culturen en personen. Hij hanteert net als Saïd deed in zijn Oriëntalisme een dichotomie waarbij Europa of de Westerse Wereld zich verheft boven Afrika (tabel 3.2).

Net als bij Oriëntalisme het geval is, kan je de verheffing van Europa boven Afrika zien als rechtvaardiging van koloniaal beleid. Deze rechtvaardiging komt al naar voren in 1878, wanneer Henry M. Stanley spreekt over Afrika als *The Dark Continent* (Vreugdenhil, 2012, pp. 21-22). Stanley en andere ontdekkingsreizigers omschrijven Afrika als een vijandige (natuurlijke) omgeving vol duisternis. Er wordt hierbij een duidelijke scheiding gemaakt tussen het Europese cultuurlandschap en het onherbergzame en onontdekte Afrika. Het continent Afrika is leeg en onaangeroerd en vraagt erom om ontgonnen te worden door Europa. ‘Wij’, verlichte Europeanen kunnen hier een belangrijke rol bij spelen. Opnieuw vindt Europa zich superieur – net als bij het Oriëntalisme.

#### 3.4 | CONCLUDEREND

Het is duidelijk dat ‘het beeld’ niet bestaat. De mate van informatie en de wijze waarop deze informatie tot je komt, beïnvloeden het beeld dat een persoon heeft over een onderwerp. Stereotypen zijn een vorm van generalisatie. Othering is een stereotypering waarbij gebruik wordt gemaakt van dichotomieën: de identiteit van de ander zet je weg tegenover de eigen identiteit om op deze wijze het beeld meer kracht bij te zetten.

## HOOFDSTUK 4 | METHODOLOGIE

Dit hoofdstuk behandelt de methodologie van dit onderzoek. Er vindt een verantwoording van het onderzoek plaats en gemaakte keuzes worden toegelicht.

### 4.1 | VRAGEN EN VERWACHTINGEN

In hoofdstuk 1 zijn de hoofdvragen van dit onderzoek geïntroduceerd. Op deze plaats worden deze uitgesplitst in deelvragen en wordt er een verwachte uitkomst van elke deelvraag opgesteld.

**Hoofdvraag 1** | In hoeverre komt wereldburgerschap terug in Edukans Going Global Films?

In de literatuur is door Béneker e.a. (2009) de Canon Voor Wereldburgerschap geïntroduceerd. Hierin komen verschillende thema's van wereldburgerschap aan de orde, waarbij geldt dat hoe meer thema's van wereldburgerschap behandeld worden, hoe meer je het begrip wereldburgerschap behandelt (paragraaf 2.2). De eerste vraag die gesteld wordt om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden is dan ook in hoeverre alle thema's aan bod komen. Hierbij is het aantal behandelde thema's aan de orde. Daarnaast wordt er gekeken naar de inhoud: welke thema's komen wel en welke thema's komen niet aan de orde in de Edukans Going Global Films? De deelvragen behorend bij hoofdvraag 1 luiden:

**1a** | In welke mate is er sprake van wereldburgerschap in Edukans Going Global Films?

**1b** | In hoeverre komen verschillende thema's van wereldburgerschap terug in Edukans Going Global Films?

In hoofdstuk 2 zijn de verschillende thema's benoemd en toegelicht. De verwachting is dat al deze thema's gelijkmatig (dus allemaal in dezelfde mate) aan bod komen. De conclusie hieruit zou zijn dat wereldburgerschap volledig aan bod komt, zonder dat het ene thema meer aandacht krijgt dan het andere thema.

**Hoofdvraag 2** | In hoeverre is er sprake van stereotypen en Othering in Edukans Going Global Films?

In hoofdstuk 3 is het begrip beeldvorming behandeld. Hierbij zijn de begrippen stereotypen en Othering ook aan bod gekomen. De hoofdvraag deelt zich gemakkelijk in twee deelvragen, te weten:

**2a** | In hoeverre is er sprake van Othering in Edukans Going Global Films?

**2b** | In hoeverre is er sprake van stereotypen in Edukans Going Global Films?

In hoofdstuk 3 is gesproken over 'The pornography of the poor': het uitvergrooten en inzoomen op de arme en zielige inwoner van een ontwikkelingsland. De verwachting is dat dit ook gebeurt in Edukans Going Global Films, dus dat er een stereotiep beeld wordt neergezet van de arme, zielige Afrikaan. Daarnaast is de verwachting dat hier het wereldbeeld van de Nederlander tegenover wordt geplaatst (Othering): de arme, zielige Afrikaan versus de rijke Nederlander. De verwachting is dat Afrika en Afrikanen als minder en slechter worden neergezet.

#### SAMENHANG

De twee hoofdvragen en bijbehorende deelvragen vormen samen de analyse waarmee in de eerste plaats duidelijk wordt óf en welke onderdelen van wereldburgerschap in Edukans Going Global Films worden behandeld. Ten tweede wordt geanalyseerd of hierbij sprake is van stereotiepe beeldvorming. De Edukans Going Global Films informeren de kijker over

wereldburgerschap, maar op welke manier is deze informatie sturend?

## 4.2 | VERANTWOORDING

Voor het beantwoorden van de deelvragen en de hoofdvragen heeft een inhoudsanalyse van de Edukans Going Global Films plaatsgevonden. Voorafgaand aan deze inhoudsanalyse is er ter oriëntatie op het onderwerp een verkennend interview gehouden met Carina de Boer, coördinator van Edukans Going Global.

### INTERVIEW

Het interview heeft plaatsgevonden aan de hand van vragen die voortkomen uit begrippen die in hoofdstuk 2 en 3 zijn behandeld. Boeije (2009, p. 256) spreekt over *sensitizing concepts*: richtinggevende concepten of begrippen aan de hand waarvan het onderzoek verder vorm kan krijgen. Het interview zelf betrof een semigestructureerd interview, wat betekent dat er sprake is van een interview waarbij de standaardisatie van tevoren niet of slechts gedeeltelijk vastligt. Hiervoor is gekozen om de geïnterviewde zo vrij mogelijk te laten spreken. De mate van standaardisatie wordt bepaald door vier elementen (Boeije, 2009, p. 267):

1. De inhoud van de vragen;
2. De manier waarop de vragen worden gesteld;
3. De volgorde waarin de vragen worden gesteld;
4. De mogelijke antwoorden die kunnen worden gegeven.

Het interview is gehouden aan de hand van een topiclist: een lijst met hoofdvragen voor het interview afgewisseld met thema's en punten om op door te vragen (Boeije, 2009, p. 268). Tabel 4.1 vormt de topiclist van het betreffende interview. Het transcript is terug te vinden als bijlage 1.

**Tabel 4.1 | Topic list interview Coördinator Edukans Going Global.**

Hoofdvragen & punten om op door te vragen	
1	Wat houdt je functie in?
2	Wat is het doel van het project Going Global? Wat wil Edukans bereiken met Going Global? → rol deelnemer → rol school
3	Wat is het doel van de Edukans Going Global Films? → Wie maken de films? → Heeft de filmmaker een opdracht?
4	Wat zijn de gedachten van Edukans over vorm en inhoud van de films? → Volledig beeld → Stereotypen
5	Is er een bewuste koppeling met wereldburgerschap? → Visie Edukans wereldburgerschap

### ONDERZOEKSOBJECT EN ONDERZOEKSEENHEDEN

In paragraaf 3.2 is het verschil tussen materiële en mentale beeldvorming aan bod gekomen, waarbij materiële beeldvorming is gedefinieerd als:

*‘Dat wat je daadwerkelijk (materieel) tot je neemt.’*

Voorbeelden van materiële beeldvorming die hierbij zijn gegeven, zijn teksten en beelden als kranten, televisie, et cetera. De hoofdvraag van dit onderzoek maakt duidelijk dat er hier sprake is van materiële beeldvorming met de Edukans Going Global Films als materialiteit (zie paragraaf 3.2).

De Edukans Going Global Films worden gemaakt tijdens het uitwisselingsproject Going Global (zie kader 1.1). Deze uitwisseling vindt plaats in verschillende landen, allemaal in Sub-Sahara Afrika. Er is gekozen om tien Edukans Going Global Films te analyseren, wat uitkomt op ongeveer 230 minuten. Deze keuze is om praktische redenen gemaakt: enerzijds is het van belang zo veel mogelijk data te analyseren, aangezien het onderzoek

#### Kader 4.1 | Landeninformatie

##### **ETHIOPIË**

Ethiopië is in tegenstelling tot veel Afrikaanse landen nooit gekoloniseerd geweest. Wel is het land van 1935 tot 1941 bezet geweest door het Italië van Mussolini. Van begin jaren '50 tot 1991 heeft Eritrea als provincie deel uitgemaakt van Ethiopië. Nadat in 1974 keizer Haile Selassie is afgezet is, kende het land een communistische periode die duurde tot het uit elkaar vallen van de Sovjet-Unie. In 1991 is in Ethiopië de democratie ingevoerd, al hebben internationale waarnemers bedenkingen bij de eerlijkheid van sindsdien gehouden verkiezingen. Ethiopië is een erg arm land waarvan de economie sterk afhankelijk is van landbouw, met name van de export van koffie. Sinds de jaren '90 is er ondanks sprake van sterke economische groei. Een probleem van het land is de voedselvoorziening: veel inwoners lijden honger. Dit heeft te maken met periodes van grote droogte die de voedselvoorziening schaden (BBC, 2012a)

##### **KENIA**

Kenia is in 1963 onafhankelijk geworden van Groot-Brittannië. In de periode 1963-2002 werd de Keniaanse politiek gekenmerkt door corruptie. De verkiezingen in 2007 hebben tot grote onlusten geleid. Na bemiddeling van oud-secretaris-generaal van de VN Kofi Annan is in 2008 een compromis tussen regering en oppositie bereikt. Als gevolg van een referendum onder de bevolking is in 2010 de macht van de president beperkt. Het land wordt gekenmerkt door criminaliteit, armoede en een hoge werkloosheid. De economie wordt vormgegeven door export van koffie en thee en door toerisme. Met name de wildparken zijn een populaire vakantiebestemming. Toch is er sinds midden jaren '90 sprake van een krimpende economie (BBC, 2012b).

##### **MALAWI**

Nadat Malawi op 6 juli 1964 onafhankelijk werd van Groot-Brittannië heeft president Hastings Banda ongeveer 30 jaar lang als dictator geregeerd. De roep om democratie is gedurende deze jaren steeds heviger geworden en in 1994 zijn voor de eerste maal democratische verkiezingen gehouden. Banda verloor deze. Sinds deze verkiezingen is Malawi een democratie met Joyce Banda als huidige president. Malawi is één van de armste landen in de wereld met een sterk op landbouw gerichte economie. Daarbij heerst er in het land een hiv/aids-epidemie die jaarlijks tienduizenden inwoners het leven kost. Sinds 2004 bestaat er een plan om dit probleem aan te pakken en sinds 2007 wordt er gewerkt aan het serieus verbeteren van de economische situatie (BBC, 2012c).

##### **OEGANDA**

Ook Oeganda is door Groot-Brittannië gekoloniseerd geweest. In 1962 is het land onafhankelijk geworden. In de periode 1971-1986 werd het land gekenmerkt door geweld, eerst onder dictator Idi Amin, later onder het bewind van Milton Obote. In deze periode zijn zo'n half miljoen Oegandese vermoord. President Yoweri Museveni (1986-heden) heeft het land relatieve stabiliteit en economische groei gebracht. De economie is met name afhankelijk van de export van koffie. Daarnaast heeft het land op het gebied van hiv-aidspreventie sinds de jaren '90 grote stappen gezet. Ook het binnenlands geweld als gevolg van het Lord's Resistance Army (LRA) onder leiding van Joseph Kony is sinds het hoogtepunt in 2006 afgenomen (BBC, 2012d).



**Figuur 4.1 | Ligging Going Global-landen.**



Bron: Google, 2012 (bewerkt).

hierdoor betrouwbaarder wordt, maar anderzijds heb je te maken met beperkingen in de tijd die je hebt voor het onderzoek. 230 minuten is een hoeveelheid data die aan beide eisen voldoet.

Er is gekozen om de tien meest recente films te analyseren. Hoe recenter de data is, des te actueler is het onderzoek en des te meer kan de uitkomst van het onderzoek door Edukans gebruikt worden ter lering voor de toekomst. De jaren waarin de films gemaakt zijn, variëren van 2010 tot en met 2013. De spreiding in jaren is dus klein en er zijn geen noemenswaardige verschillen te verwachten tussen de inhoud van de films. In de tien films worden vier landen bezocht. Zie figuur 4.1 en kader 4.1 voor enige informatie over deze landen. Dit onderzoek richt zich niet op de verschillen tussen deze vier landen of op de verschillende manieren waarop wereldburgerschap in de Edukans Going Global films voor deze landen aan bod komen. Er wordt een algemene analyse van de films uitgevoerd op het gebied van wereldburgerschap. Omdat de landen allemaal in Sub-Sahara Afrika liggen, zijn de verschillen tussen de landen op dit vlak niet groot.

De Edukans Going Global Films zijn per fragment geanalyseerd. Edukans heeft in het hoofdmenu van elke film de optie 'losse fragmenten' opgenomen. Tezamen vormen de losse fragmenten de hele film. Een fragment heeft een lengte variërend van ongeveer 5 tot 10 minuten en vormt een samenhangend verhaal met een samenhangende boodschap. De tien films samen hebben 38 fragmenten. Deze 38 fragmenten vormen de onderzoekseenheden van dit onderzoek.

#### **INHOUDSANALYSE**

Een inhoudsanalyse is een vorm van informatieanalyse en resulteert vaak in tellingen: er wordt 'iets' geturfd (Van Gorp e.a., 2005, p. 1). Bryman e.a. spreken (2008, p. 290) over:

*'quantify content in terms of predetermined categories and in a systematic and replicable manner'.*

Deze tellingen zijn aan de ene kant kwantitatief, er wordt immers geteld. Aan de andere kant geldt een inhoudsanalyse echter vooral als kwalitatieve onderzoeksmethode, omdat een inhoudsanalyse te typeren valt als waarnemingsmethode. Hiermee wordt bedoeld dat je als onderzoeker een bepaalde waarde geeft aan de objecten die je onderzoekt: vooraf bepaal je welke categorieën je bij de analyse onderscheidt, en op welke basis dit gebeurt. Vervolgens deel je elk object in bij de categorie waartoe het behoort. Bij het opstellen van de categorieën komt eigen interpretatie om de hoek kijken, al zal de indeling aan de hand van categorieën veelal voortkomen uit bestaande literatuur.. Het is van belang het onderzoek te verantwoorden, zodat een ander bij heronderzoek op dezelfde conclusie uitkomt. Een duidelijk opgezet analyseschema met bijbehorend codeerschema helpen hierbij (Bryman, 2008, 298). De codes in het codeerschema moeten zo opgesteld zijn dat er geen sprake is van inter-coder-reliability of intra-coder-reliability. Hiermee wordt bedoeld dat een onderwerp altijd in een code in te delen moet zijn, maar niet in meer dan één code.

### 4.3 | UITVOERING INHOUDSANALYSE

In deze paragraaf wordt ingegaan op hoe de analyse van de Edukans Going Global Films heeft plaatsgevonden. Eerst zal het kwantitatieve deel van de analyse besproken worden, waarna het meer kwalitatieve deel van de analyse wordt toegelicht.

#### KWANTITATIEF DEEL

het kwantitatieve deel van de analyse is geanalyseerd welke thema's van wereldburgerschap aan bod komen in de Edukans Going Global Films en in welke mate elk thema aan bod komt. Dit is van belang om hoofdvraag 1 te kunnen beantwoorden.

De analyse heeft plaatsgevonden aan de hand van de thema's zoals deze zijn behandeld in paragraaf 2.2. Tabel 4.2 geeft weer welke criteria zijn gebruikt bij de telling (kolom 3). Wanneer er sprake is van één van de genoemde criteria, is er sprake van het bijbehorende thema (kolom 1). Omdat de thema's soms vrij veelomvattend zijn, is er gekozen om ook te analyseren of er binnen een thema een bepaald aspect (of onderdeel) meer aan bod komt dan een ander aspect (of onderdeel). Kolom 2 geeft daarom een sub-thema weer, horende bij het op dezelfde regel staande criterium in kolom 2. Voor de thema's Globalisering en Mondiale betrokkenheid zijn vanuit paragraaf 2.2 geen heldere sub-thema's op te maken. Deze thema's kennen dan ook geen verder onderscheid.

Een voorbeeld: als er in een fragment melding wordt gemaakt van andere waarden en normen, afwijkende gedragingen, opvattingen of levensstijlen (criterium voor thema Diversiteit) wordt dit geteld als 'Indirect waarneembare diversiteit'. Meldingen over een verschil in soort huis, een andere taal of een bepaald ritueel dat te zien is, worden aangemerkt als direct waarneembare diversiteit. Directe en indirecte waarneembare diversiteit samen vormen het thema diversiteit.

#### KWALITATIEF DEEL

Voor het kwalitatieve deel van de analyse zijn alle fragmenten opnieuw bekeken. Ditmaal is de analyse gericht op de wijze waarop informatie naar voren wordt gebracht. Dit deel van de analyse is gericht op het beantwoorden van hoofdvraag 2. Er wordt bekeken of er Othering en / of stereotiepe beeldvorming in de fragmenten naar voren komt. De analyse is uitgevoerd aan de hand van tabel 4.3. Na de tabel volgt een toelichting.

**Tabel 4.2 | Thema's van wereldburgerschap: kwantitatieve analyse.**

<b>Thema</b>	<b>Sub-thema</b>	<b>Criterium</b>
<b>1</b> Diversiteit	<b>a</b> Direct waarneembare diversiteit	Er wordt melding gemaakt van een andere taal, bouwstijl of rituelen: het gaat om zaken die je kunt zien.
	<b>b</b> Indirect waarneembare diversiteit	Er wordt melding gemaakt van andere waarden en normen, afwijkende gedragingen, opvattingen of levensstijlen: het gaat om mentale zaken.
<b>2</b> Identiteit	<b>a</b> Positieve identiteit	Er wordt melding gemaakt van sociale identiteit: bij een bepaalde groep willen horen.
	<b>b</b> Negatieve Identiteit	Er wordt melding gemaakt van wegzetten van identiteiten: wij-zij-denken.
<b>3</b> Mensenrechten	<b>a</b> Abstracte mensenrechten	Er wordt melding gemaakt van fundamentele mensenrechten: gelijkwaardigheid van personen, rechtvaardigheid en recht op ontwikkelingskansen.
	<b>b</b> Concrete mensenrechten	Er wordt melding gemaakt van eigen gedrag als consument en mensenrechten elders in de wereld.
<b>4</b> Duurzame ontwikkeling	<b>a</b> Huidige solidaire duurzame ontwikkeling	Er wordt melding gemaakt van duurzaam gebruik van de aarde en de solidariteit met huidige bewoners.
	<b>b</b> Toekomstig solidaire duurzame ontwikkeling	Er wordt melding gemaakt van duurzaam gebruik van de aarde en de solidariteit met toekomstige bewoners.
<b>5</b> Globalisering	<i>Geen onderverdeling</i>	Er wordt melding gemaakt van de heersende afhankelijkheid op de wereld. Alles hangt samen en iedereen heeft elkaar nodig.
<b>6</b> Verdeling	<b>a</b> Verdeling tussen landen	Er wordt melding gemaakt van een ongelijke verdeling van inkomen, werk, kansen en toegang tot onderwijs, gezondheidszorg en basisvoedsel tussen landen.
	<b>b</b> Verdeling binnen landen	Er wordt melding gemaakt van een ongelijke verdeling van inkomen, werk, kansen en toegang tot onderwijs, gezondheidszorg en basisvoedsel binnen landen.
<b>7</b> Vrede & conflict	<b>a</b> Negatieve vrede & conflict	Er wordt melding gemaakt van negatieve vrede: het realiseren van vrede in een lopend conflict.
	<b>b</b> Positieve vrede & conflict	Er wordt melding gemaakt van positieve vrede: het duurzaam oplossen van conflicten zonder oorlog.
<b>8</b> Mondiale betrokkenheid	<i>Geen onderverdeling</i>	Er wordt melding gemaakt van je eigen positie als wereldburger: wat kan jij doen om bij te dragen aan de wereld?

**Tabel 4.3 | Othering en stereotype beelden: kwalitatieve analyse.**

<b>Variabele</b>	<b>Criterium</b>	<b>Code</b>
<b>1a</b> Vergelijking NL-GG land	Wordt er een vergelijking gemaakt met de Nederlandse situatie versus de situatie van het Going Global land? Wordt er een opmerking geplaatst die aanduidt dat het er in het Going Global land anders aan toe gaat dan in Nederland?	1: ja 2: nee (→ vraag 1b is niet van toepassing)
<b>1b</b> Waardeoordeel NL-GG land	Wordt er een waardeoordeel gegeven of het beter of slechter gaat in het Going Global land dan in Nederland?	1: ja, het is beter in het Going Global land 2: ja, het is beter in Nederland 3: nee 4: nvt
<b>2a</b> Andere vergelijking GG land - ?	Wordt er een andere vergelijking gemaakt tussen het Going Global land en een ander land of regio?	1: ja, namelijk... 2: nee (→ vraag 2b is niet van toepassing)
<b>2b</b> Waardeoordeel GG land - ?	Wordt er een waardeoordeel gegeven of het beter of slechter gaat in het Going Global land of in het andere land of regio?	1: ja, het is beter in Afrika 2: ja, het is beter in Europa 3: nee 4: nvt
<b>3</b> Afrika	Wordt het Going Global land voorgesteld als Afrika? Staat het Going Global land symbool voor heel Afrika?	1: ja 2: nee
<b>4a</b> Stereotype beeld GG land	Wordt er een stereotype beeld neergezet van de inwoner van het Going Global land als 'arm, zielig of meelijwekkend'?	1: ja 2: nee (→ vragen 3b,3c en 3d zijn niet van toepassing)
<b>4b</b> Ervaring of feit	Wordt het stereotype beeld door een Nederlander uitgesproken als ervaring ('ik vind dit..., ik ervaar dit..., ik zie dit...') of als feit ('dit is..., zij zijn...')?	1: ervaring 2: feit 3: nvt
<b>4c</b> Beeld	Draagt het filmbeeld bij aan het stereotype beeld (zielig kind in beeld, inzoomen op leed)?	1: ja 2: nee 3: nvt
<b>4d</b> Muziek	Draagt muziek bij aan het stereotype beeld (emoties oproepende muziek: piano, rustig, tranen trekkend)?	1: ja 2: nee 3: nvt
<b>5</b> Ander beeld	Wordt er een ander beeld neergezet van de inwoner van het Going Global land?	1: ja, namelijk als lid achtergebleven cultuur 2: ja, namelijk als lid andere cultuur 3: ja, als krachtige, gemotiveerde mensen 4: ja, als arme maar gelukkige mensen 5: nee

### TOELICHTING BIJ TABEL 4.3

De variabelen 1, 2 en 3 zijn gericht op Othering. Aan de hand van deze variabelen kan deelvraag 2a worden beantwoord.

**1a:** Er wordt geanalyseerd of het betreffende Going Global land vergeleken wordt met Nederland: spreekt iemand over de verschillen of overeenkomsten met Nederland of zijn/haar eigen situatie in Nederland, vergeleken met de situatie in het betreffende Going Global land?

**1b:** Deze variabele wordt alleen beantwoord indien bij variabele 1a 'ja' is ingevuld. Deze variabele gaat over de richting van de vergelijking: wordt Nederland of het betreffende Going Global land als beter voorgesteld, of is er geen sprake van een waardeoordeel bij de vergelijking?

**2a:** Aan de hand van deze variabele wordt geanalyseerd of het betreffende Going Global land met een ander land dan Nederland of met een regio (bijvoorbeeld Europa) wordt vergeleken.

**2b:** Deze variabele gaat, net als variabele 1b, in op het waardeoordeel van de vergelijking: komt het betreffende Going Global land, dan wel het andere land / de andere regio beter naar voren?

**3:** Wordt het betreffende Going Global land voorgedaan als symboolstaand voor heel Afrika? Wordt er niet gesproken over de situatie van het betreffende Going Global land, maar wordt er gedaan alsof deze situatie de situatie van Afrika is?

De variabelen 4 en 5 zijn gericht op stereotiepe beeldvorming. Aan de hand van deze variabelen kan deelvraag 2b worden beantwoord.

**4a:** Deze variabele heeft tot doel te achterhalen of het stereotiepe beeld van de inwoner van Afrika / de inwoner van het Going Global land als zielig en arm aanwezig is. Indien het antwoord bevestigend is worden ook de variabelen 4b, c en d beantwoord.

**4b:** Deze variabele achterhaalt of het stereotype beeld van de inwoner van

het Going Global land als arme en zielig wordt voorgedaan als ervaring of feit. Het wordt gezien als ervaring als er nadrukkelijk iets in de trant van 'Ik vind dit zielig' of 'Ik ervaar dit als zielig' of 'Ik zie dat ze arm zijn' wordt gezegd. Indien er gesproken wordt in de trant van 'Zij zijn arm' of 'Dit is zielig' wordt het als feit genoteerd.

**4c:** Deze variabele heeft tot doel te analyseren of de beelden bijdragen aan het stereotype beeld van de arme, zielige Afrikaan.

**4d:** Deze variabele heeft tot doel te analyseren of de muziek bijdraagt aan het stereotype beeld van de arme, zielige Afrikaan.

**5:** De laatste variabele heeft tot doel na te gaan of er andere beelden worden neergezet van de inwoners van Afrika / het betreffende Going Global land. De stereotypen zijn tijdens de analyse gevonden en toegevoegd aan het analyseschema. Code 1 wordt aangevinkt wanneer er denigrerend over de betreffende cultuur wordt gesproken (dit is achterlijk, dit is raar, et cetera). Code 2 wordt aangevinkt wanneer er over de betreffende cultuur wordt gesproken als anders, maar niet op een denigrerende wijze. Code 3 wordt aangevinkt wanneer er het beeld gegeven wordt van krachtige en gemotiveerde mensen. Code 4 wordt gegeven als het beeld wordt gegeven van arme maar wel gelukkige / blijde mensen. Wanneer er geen duidelijk beeld wordt neergezet wordt de variabele aangeduid met code 5.

## HOOFDSTUK 5 | RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de analyse getoond. Het hoofdstuk is opgebouwd uit drie paragrafen. In de eerste paragraaf wordt ingegaan op de mate waarin wereldburgerschap naar voren komt in de Edukans Going Global Films. Paragraaf twee gaat over stereotyperingen in de films, waarna paragraaf drie het hoofdstuk besluit met een analyse van de mate van Othering in de films.

### 5.1 | WERELDBURGERSCHAP

Edukans werkt veel met wereldburgerschap, maar binnen Edukans Going Global Films heeft wereldburgerschap geen duidelijke plaats. Carina de Boer, coördinator van Edukans Going Global, geeft aan *‘die stukken niet echt zelf’* te hebben gelezen. Ook wordt er bij het maken van de films geen rekening gehouden met wereldburgerschap:

*‘We gaan er misschien wel vanuit dat het bijdraagt aan wereldburgerschap, maar niet concreet dat je zegt: ‘Onze punten willen we op die manier terugzien in de film.’. Dat hebben we nog niet gedaan, nee.’* (Bijlage 1)

Al is wereldburgerschap geen vooraf vaststaand aspect dat in de Edukans Going Global Films terug moet komen, er zijn wel bepaalde onderwerpen die in elke film aanwezig behoren te zijn:

*‘We moet bijvoorbeeld dingen over onderwijs hebben, dat moet er in zitten, je wilt dingen hebben over het dagelijks leven, of over het geloof. Dat zijn thema’s die we dan inderdaad hebben, dus daarin wordt wel gestuurd.’* (Bijlage 1)

Het doel van Edukans Going Global is om jongeren in een kritieke fase van hun ontwikkeling bewust te maken van de verschillen op de wereld.

#### KWALITATIEVE ANALYSE

Vanuit de literatuur zijn acht thema’s van wereldburgerschap opgesteld. Daarbij is gedefinieerd dat er meer sprake is van wereldburgerschap als er aan meer thema’s wordt voldaan. Figuur 5.1 geeft in percentages weer aan hoeveel thema’s wordt voldaan bij de Edukans Going Global Films. In alle onderzochte fragmenten wordt minimaal één thema behandeld, in ongeveer een derde van alle onderzochte fragmenten worden vier thema’s behandeld en in nog eens een derde van de onderzochte fragmenten worden vijf thema’s behandeld. Het aantal keer dat een fragment drie thema’s aan bod laat komen, gebeurt in een zesde van het aantal fragmenten. Eén (3%), twee (10%) of zes thema’s (8%) in één fragment komt in veel mindere mate voor. Nul, zeven of acht thema’s in één fragment komt in geen enkel geval voor.

Het verschilt niet alleen hoeveel thema’s er per fragment naar voren worden gebracht, er bestaat ook een verschil tussen de mate waarin een bepaald thema wordt behandeld. In paragraaf 4.3 is gesproken over sub-thema’s: zes van de acht thema’s zijn in sub-thema’s onderverdeeld. Dit helpt bij de analyse van de wijze waarop het thema naar voren wordt gebracht in de Edukans Going Global Films. Hieronder volgt per thema een beschrijving van de manier waarop het thema wordt behandeld en, als dat aan de orde is, hoe de verhouding tussen de sub-thema’s is. Daarnaast wordt gemeld hoe vaak (met welk percentage) een thema aanwezig is in de Edukans Going Global Films.

#### DIVERSITEIT

Het thema diversiteit is in bijna alle fragmenten aanwezig: De sub-thema’s van het thema diversiteit zijn direct waarneembare diversiteit en indirect

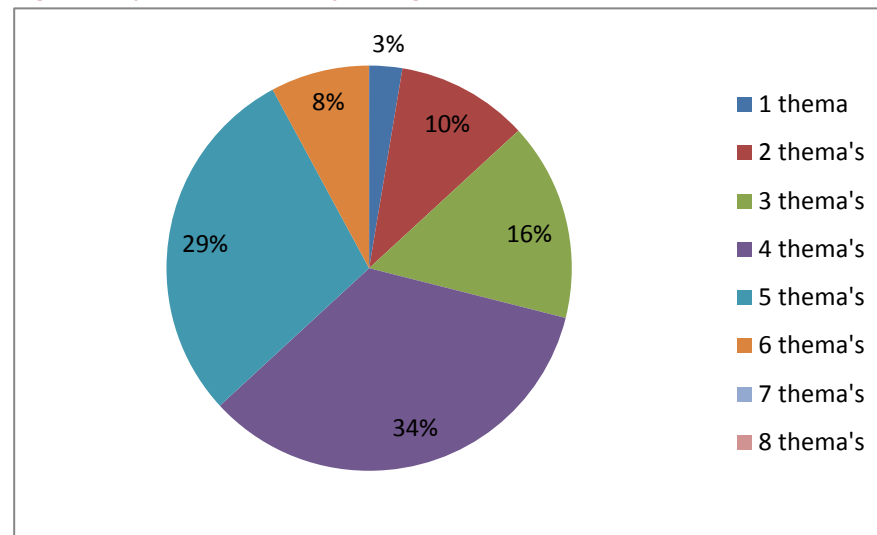
waarneembare diversiteit (figuur 5.2<sup>1</sup>). Bij de eerste gaat het om diversiteit die zichtbaar is: de huizen zijn anders dan in Nederland, de gebruiken zijn anders dan in Nederland, de omgeving is anders dan in Nederland, et cetera. In de Edukans Going Global Films komt dit bijvoorbeeld terug bij een huisbezoek aan een inwoner van het Going Global-land. Figuur 5.3 laat dit zien aan de hand van screenshots. Het bovenste screenshot toont een woning van een Masai, een Keniase stam. Het onderste toont woningen in een sloppenwijk in Nairobi. Het is een duidelijk andere situatie dan in Nederland en is dus een vorm van direct waarneembare diversiteit. Met indirect waarneembare diversiteit wordt diversiteit bedoeld die mentaal van aard is: men heeft andere normen en waarden of andere opvattingen. Een voorbeeld van indirect waarneembare diversiteit is de quote van een Nederlandse leerling:

*'Wij zijn er achter gekomen dat geloof denkbeelden bepaalt, zoals homoseksualiteit. Dat hebben we ook besproken. Eigenlijk 99 procent was tegen homoseksualiteit'. Ze zeggen dat wanneer een meisje zich uitdagend kleedt, het haar schuld is dat ze verkracht wordt. Dat kan ik echt niet begrijpen.'* (Eenheid 3)

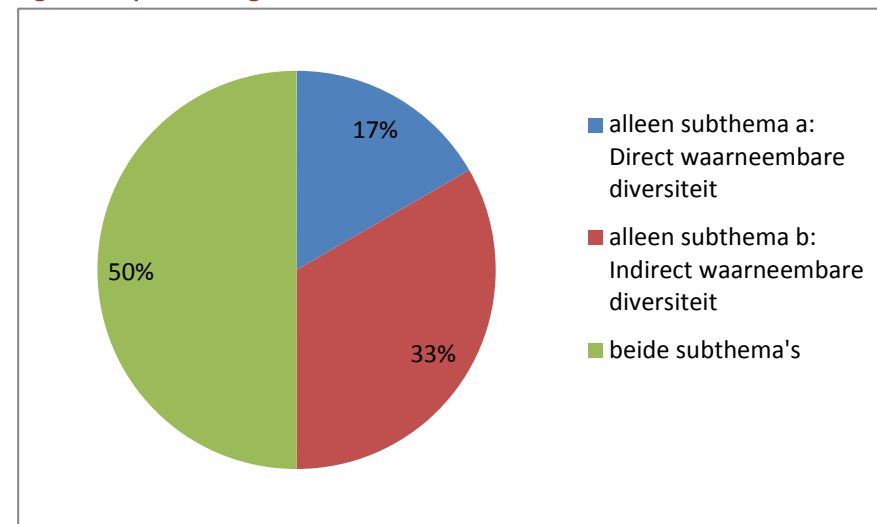
Bij de fragmenten waarin diversiteit naar voren komt, wordt er vaker aandacht besteed aan indirect waarneembare diversiteit dan aan direct waarneembare diversiteit: in vier vijfde van de fragmenten komt indirect waarneembare diversiteit naar voren, terwijl direct waarneembare diversiteit in twee derde van de gevallen behandeld wordt. In de helft van de keren dat diversiteit wordt behandeld, komen beide sub-thema's naar voren. In een derde van de fragmenten wordt enkel melding gemaakt van indirect waar-

<sup>1</sup> Het betreffen hier percentages over de fragmenten waarin diversiteit voorkomt. Al deze fragmenten samen is 100 %. Het betreffen hier dus geen percentages van alle fragmenten. Dit geldt voor alle figuren die volgen in deze paragraaf.

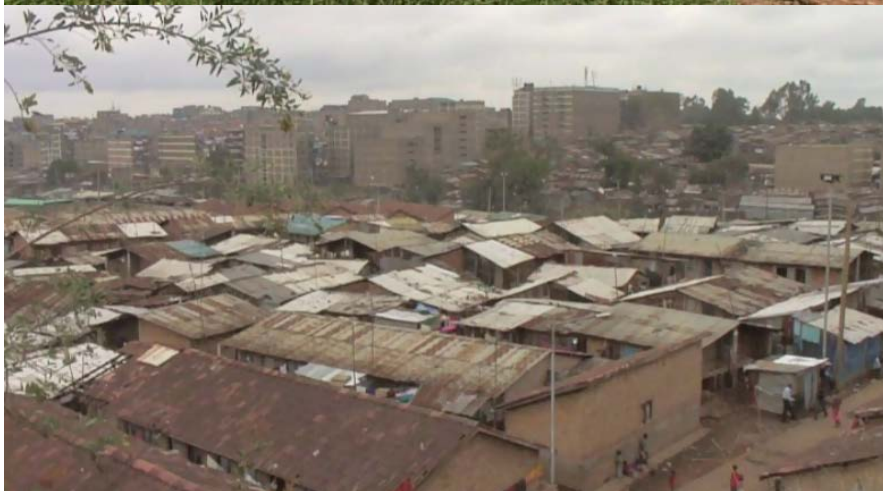
**Figuur 5.1 | Aantal thema's per fragment**



**Figuur 5.2 | Verdeling binnen thema diversiteit**

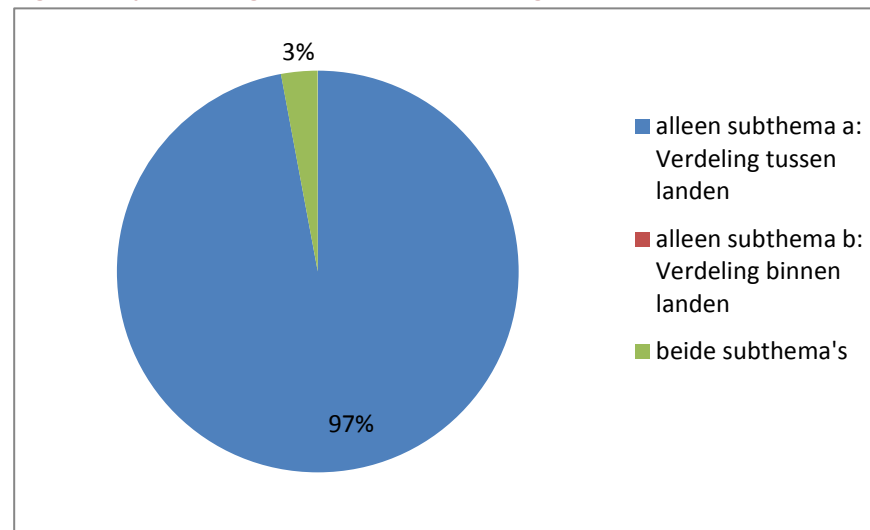


**Figuur 5.3 | Voorbeeld waarneembare diversiteit**

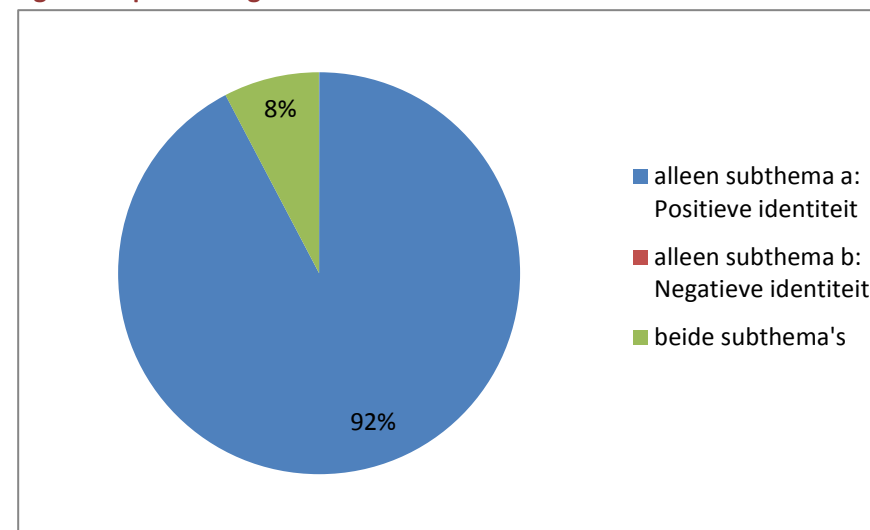


*Bron: Eenheid 3 (boven) en eenheid 11 (onder)*

**Figuur 5.4 | Verdeling binnen thema verdeling**



**Figuur 5.5 | Verdeling binnen thema identiteit**





neembare diversiteit. Het aantal keer dat alleen direct waarneembare diversiteit naar voren wordt gebracht ligt op 17 procent.

#### VERDELING

Het thema verdeling komt in 90 % van alle fragmenten aan bod. Er is onderscheid gemaakt tussen verschillen in verdeling tussen landen en verschillen in verdeling binnen landen (figuur 5.4). Bij verdeling gaat het om de verdeling van inkomen, werk, kansen en toegang tot onderwijs, gezondheidszorg en basisvoedsel. In alle fragmenten waar het thema aan bod komt, gaat het om een melding van verdeling tussen landen: het gaat bijvoorbeeld over het verschil in rijkdom tussen Nederland en Oeganda of het verschil in kansen tot het volgen van kwalitatief goed onderwijs tussen Nederland en Kenia:

*'Hier in Kenia hebben de leerlingen gewoon veel minder kansen. Ze hebben geen familie meer of hun ouders kunnen hun school niet betalen zodat zij moeten werken. Hierdoor kunnen ze niet naar school.'* (Eenheid 4)

Slechts in 3 procent van de keren dat verdeling aan bod komt, wordt ook melding gemaakt van de verschillen in verdeling binnen het Going Global-land. In geen enkel geval wordt wel iets gemeld over de verdeling binnen het land maar niet over de verdeling tussen landen.

#### IDENTITEIT

Identiteit (70 procent aanwezig in de fragmenten) is onderverdeeld in positieve identiteit en negatieve identiteit (figuur 5.5). Onder positieve identiteit wordt verstaan 'ergens bij te horen' en bij negatieve identiteit draait om het afzetten tegen een andere groep en om wij-zij-denken. In alle fragmenten waarin het thema identiteit gebracht wordt, wordt melding gemaakt van positieve identiteit. Een voorbeeld:

*'Ik vind het fijn om naar school te gaan. Ik vind het leuk met mijn vriendinnen en voel me er thuis.'* (Eenheid 15)

Fragmenten van kerkbezoeken zijn ook voorbeelden waarin positieve identiteit terugkomt. In meerdere fragmenten wordt gefilmd in de kerk en wordt hierbij gesproken over het belang van het geloof:

*'Wat ik mooi vind, is hoe de mensen zo veel kracht halen uit hun geloof, terwijl er heel veel is dat wij wel hebben en zij niet.'* (Eenheid 9)

In 92 procent wordt alleen van positieve identiteit melding gemaakt, in acht procent komt ook negatieve identiteit aan bod. In geen van de onderzochte fragmenten wordt negatieve identiteit wel, maar positieve identiteit niet aan de orde gebracht.

#### MENSENRECHTEN

Net als identiteit wordt het thema mensenrechten in bijna 70 procent van de fragmenten behandeld. Bij de analyse is onderscheid gemaakt tussen abstracte mensenrechten en concrete mensenrechten (figuur 5.6). Waar het bij abstracte mensenrechten gaat over het Verdrag van de Rechten van de Mens en over algemene rechten die eenieder heeft, draait het bij concrete mensenrechten om het benoemen wat jij als individu kunt doen: in hoeverre handel jij naar, en ben je bewust van de relatie tussen consumeren en de bijbehorende mensenrechten elders op de wereld? In de meerderheid van de fragmenten waarin melding wordt gemaakt van het mensenrechten betreft dit abstracte mensenrechten (86%). In een tiende van de fragmenten wordt alleen concrete mensenrechten behandeld. In slechts 5 procent worden zowel abstracte als concrete mensenrechten aan de orde gebracht. In de Edukans Going Global Films komen meerdere quotes voor, zoals:

*'Dat wat ik hier zie, zou gewoon niet mogen. Ik zie kinderen die gewoon*

*honger hebben, dat ik denk: 'Hoe kan dit? Waarom staan wij dit toe met z'n allen?.'* (Eenheid 22)

Of:

*'De mensen hier werken zo hard, maar hebben zo weinig. Zij zijn toch niet minder dan wij zijn?'* (Eenheid 28)

Beide quotes zijn voorbeelden van hoe in de films concrete mensenrechten aan bod komen. Vaak gaat dit gepaard met verontwaardiging van de Nederlandse jongeren.

#### **MONDIALE BETROKKENHEID**

Mondiale betrokkenheid gaat over welke bijdrage jij als wereldburger kunt leveren en komt voor in ruim de helft van de fragmenten. Het thema is niet onderverdeeld in sub-thema's. In de Edukans Going Global Films komt het met name terug wanneer Nederlandse jongeren spreken over wat zij willen doen om de situatie in het Going Global-land te verbeteren. Veelal gaat het over het voeren van geldinzamelingsacties op hun Nederlandse middelbare school:

*'Ik ga alles wat ik hier heb gezien en gehoord in Nederland vertellen. Iedereen moet weten hoe erg de situatie is en samen kunnen wij er wat aan doen. Want dit kan gewoon niet zo.'* (Eenheid 29).

#### **DUURZAME ONTWIKKELING**

Over de verdeling binnen het thema duurzame ontwikkeling kan kort worden gesproken: in alle fragmenten waarin in het thema naar voren wordt gebracht (16%), gaat het om huidige duurzame ontwikkeling (figuur 5.7). Hiermee wordt bedoeld dat er wel melding wordt gemaakt van solidariteit met de aarde, maar slechts voor de huidige bewoners, bijvoorbeeld:

*'Dat wij alles kunnen doen thuis, zonder na te hoeven denken over de gevolgen is zo logisch. Maar uiteindelijk betekent dat wel dat zij hier niet genoeg voedsel hebben, omdat wij dat allemaal willen.'* (Eenheid 17)

Solidariteit met toekomstige bewoners van de aarde (toekomstige duurzame ontwikkeling) wordt in geen enkel geval behandeld.

#### **VREDE EN CONFLICT**

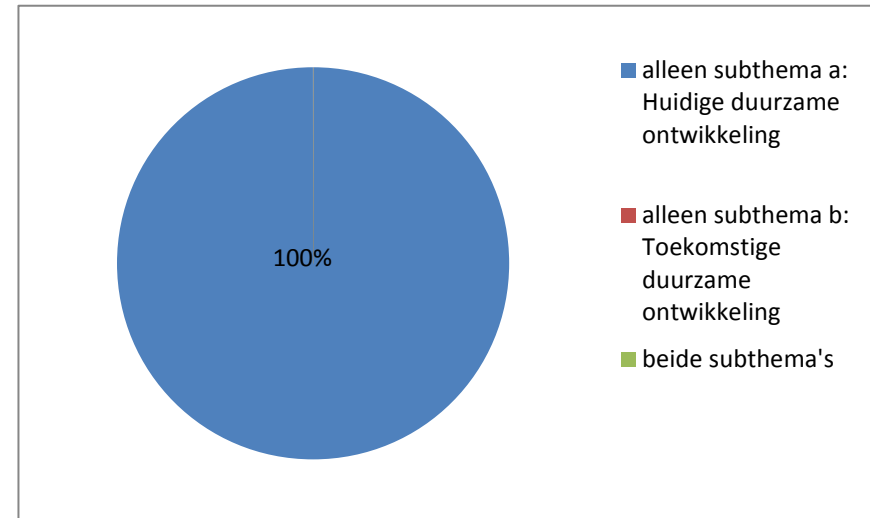
Vrede en conflict komt slechts in 16 procent van de fragmenten aan bod. Dat er sprake is van een laag percentage is niet zeer verwonderlijk omdat van de vier Edukans Going Global-landen Oeganda als enige in de recente geschiedenis met ernstige conflicten te maken heeft gehad. Voor het thema vrede en conflict is sprake van een onderverdeling tussen positieve vrede en negatieve vrede. Figuur 5.8 laat zien dat in een derde van de keren dat het thema besproken wordt, beide sub-thema's aan bod komen. In de helft van de fragmenten wordt enkel en alleen over negatieve vrede gesproken terwijl in bijna een vijfde van de fragmenten enkel positieve vrede een plaats heeft. Positieve vrede houdt in dat er melding wordt gemaakt van het voorkomen van geweld en de hierbij horende randzaken zoals vredeseducatie. Er is sprake van negatieve vrede wanneer er een bestaand conflict in het fragment behandeld wordt of wanneer er aandacht wordt besteed aan de gevolgen van een bestaand conflict. Denk hierbij aan vluchtelingenopvang of schade als gevolg van oorlog. Een voorbeeld uit Oeganda over de oorlog met de LRA (kader 4.1):

*'Ik heb veel familieleden die de oorlog niet hebben overleefd. Mijn oma is dood en ook mijn broers. Gelukkig is het nu voorbij en kan ik weer naar school.'* (Eenheid 25)

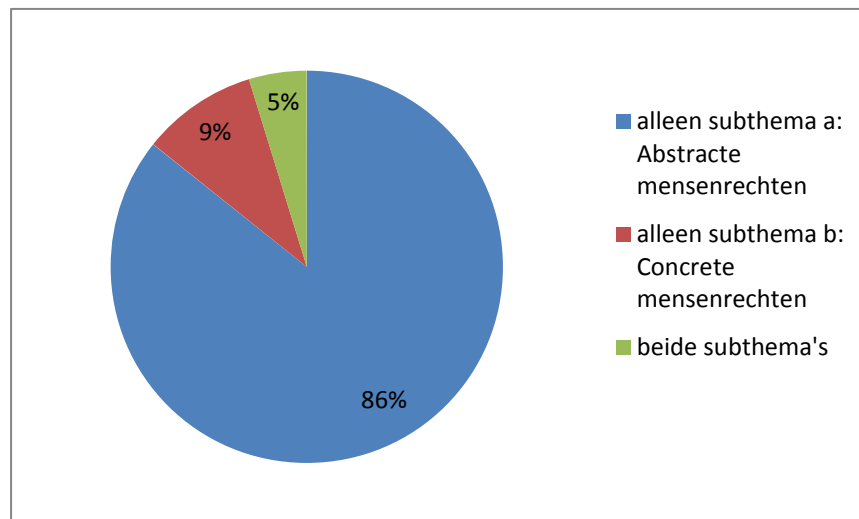
### GLOBALISERING

Globalisering komt van alle thema's het minst aan bod. In slechts 8 procent van de gevallen wordt hier iets over gemeld. Het thema is niet onderverdeeld in sub-thema's. Dat er zo weinig over gesproken wordt, komt omdat het een containerbegrip is: het is zoveel omvattend dat het lastig is het specifiek te maken. Daarnaast is het voor jongeren lastig om het begrip aan de orde te laten komen. Zij zijn eerder geneigd over een kleiner, gemakkelijker behapbaar onderwerp te praten.

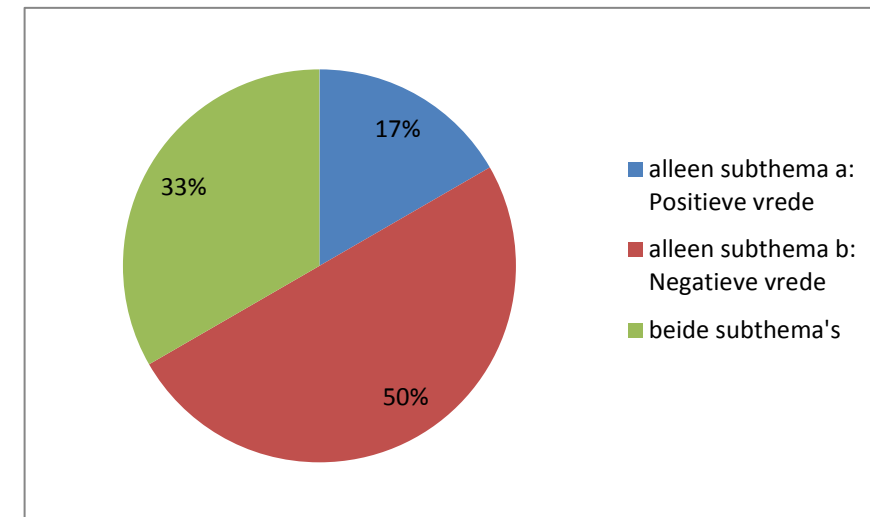
**Figuur 5.7** Verdeling binnen thema duurzame ontwikkeling



**Figuur 5.6** | Verdeling binnen thema mensenrechten



**Figuur 5.8** | Verdeling binnen thema vrede & conflict



Tabel 5.1 | Rangvolgorde aanwezigheid van thema's

Positie	Thema	abs. (totaal = 38)	% (totaal = 100%)
1	Diversiteit	36	94,7
2	Verdeling	34	89,5
3	Identiteit	26	68,4
4	Mensenrechten	21	68,4
5	Mondiale betrokkenheid	21	55,3
6	Duurzame ontwikkeling	6	15,8
7	Vrede & conflict	6	15,8
8	Globalisering	3	7,9

Tabel 5.2 | Rangvolgorde aanwezigheid van (sub-)thema's

Positie	(Sub-)thema	abs. (totaal = 38)	% (totaal = 100%)
1	Verdeling tussen landen	34	89,5
2	Indirect waarneembare diversiteit	30	78,9
3	Positieve identiteit	26	68,4
4	Direct waarneembare diversiteit	24	65,8
5	Mondiale betrokkenheid	21	55,3
6	Abstracte mensenrechten	19	50,0
7	Huidige solidaire duurzame ontwikkeling	6	15,8
8	Positieve vrede en conflict	5	13,2
9	Concrete mensenrechten	3	7,9
10	Globalisering	3	7,9
11	Negatieve vrede en conflict	3	7,9
12	Negatieve identiteit	2	5,3
13	Verdeling binnen landen	1	2,6
14	Toekomstige solidaire duurzame ontwikkeling	0	0,0

## TOT SLOT

Dat de thema's aan bod en komen en op welke manier is nu bekend. Tabel 5.1 geeft de rangvolgorde weer waarin de thema's aan bod komen, van veel naar weinig. Daarnaast geeft tabel 5.2 eenzelfde volgorde weer, alleen zijn in deze tabel waar mogelijk thema's vervangen voor sub-thema's. Op deze manier is goed het verschil tussen aanwezigheid van de verschillende sub-thema's te zien en de invloed die dit heeft op de aanwezigheid van het thema als geheel. In deze tabel zijn, al hebben zij geen onderverdeling, ook mondiale betrokkenheid en globalisering terug te vinden. Met deze aanvulling is de tabel compleet.

Gekeken naar thema's zijn de eerste vijf thema's beduidend meer voorkomend dan de overige drie. Gekeken naar sub-thema's is eenzelfde beeld waar te nemen: er is aanzienlijk verschil in aanwezigheid tussen de zes meest aanwezige subthema's (de bovenste zes in de tabel) en de overige subthema's. In bijna 90 procent van de films wordt melding gemaakt van verdeling tussen landen en in bijna 80 procent van de films komt indirect waarneembare diversiteit aan bod. Zowel positieve identiteit als direct waarneembare diversiteit komen in ongeveer twee derde van de fragmenten aan bod. Met iets meer dan de helft en exact de helft zijn ook het thema mondiale betrokkenheid en het sub-thema abstracte mensenrechten sterk vertegenwoordigd. De overige (sub-)thema's zijn met 0 tot 15,8 procent in veel mindere mate aanwezig in de Edukans Going Global Films.

Het is nu duidelijk welke onderwerpen veel en welke onderwerpen in mindere mate naar voren worden gebracht in de Edukans Going Global Films. Over de manier waarop dit gebeurt en welke middelen hierbij worden gebruikt, wordt in de volgende paragraaf ingegaan.

## 5.2 | STEREOTYPEN

Deze paragraaf behandelt de beeldvorming die in de Edukans Going Global Films aan bod komt. Eerst zullen de resultaten van de analyse betreffende stereotypen worden getoond. Mede aan de hand van deze resultaten wordt bepaald in hoeverre er sprake is van Othering in Edukans Going Global Films. Alvorens hier naar te kijken, is het echter goed om te beseffen dat het doel dat Edukans met de films heeft informeren is. Door de wijze waarop dit informeren plaatsvindt, namelijk door middel van een film, denk Edukans dat de informatie beter doordringt. Carina de Boer, coördinator van Edukans Going Global zegt hierover:

*'Je kan vertellen van 'Hij zei toen tegen mij' maar als je het ook echt ziet van dat zo iemand vertelt hoe vaak hij naar school kan gaan of hoe ver hij naar school moet lopen of in wat voor situatie hij of zij leeft. Dat komt gewoon directer binnen.'* (Bijlage 1)

Edukans gelooft zeer in het belang van de films. Hij wordt als heel waardevol beschouwd omdat één leerling op reis gaat *'... die de rest moet informeren over hoe het gaat in dat land en hoe het onderwijs is en wat de situatie is.'* (Bijlage 1). Des te opmerkelijker is het dat Edukans vrij weinig controle heeft over hoe onderwerpen in de films naar voren worden gebracht. De films worden gemaakt door vrijwilligers. Zij hebben vaak een journalistieke achtergrond en zijn soms in het verleden met Edukans op reis geweest. De filmers krijgen van Edukans een opdracht mee, maar worden zeer vrij gelaten in hoe zij de opdracht invullen. De wijze waarop de filmers de onderwerpen vervolgens in beeld brengen, wordt erg vrij gelaten. Dit is een bewuste keuze van Edukans:

*'Zij zijn de professionals, zij hebben die creatieve ideeën, en je kunt wel zeggen hoe iemand het moet doen maar of dat dan echt een mooi eigen*

*product wordt en of dat altijd beter wordt, denk ik niet.'* (Bijlage 1)

Edukans heeft dus een beperkte invloed op de manier waarop informatie in de films terugkomt. Uit alle geschoten beelden monteert de filmer zelf de film welke nog in grove vorm aan medewerkers van Edukans wordt getoond:

*'En dan kunnen een aantal daar feedback op geven en kijken of er nog dingen missen of dat er iets weggelaten kan worden, dus dan wordt er nog kritisch naar gekeken. Dat hoeft vaak maar één keer en dan daarna is hij top.'* (Bijlage 1)

De Edukans Going Global Films worden dus gemaakt door vrijwilligers (zowel film als montage). Zij worden in het maken van de film vrijgelaten door Edukans, maar Edukans controleert de boodschap achteraf wel. Over de inhoud van de boodschap gaat deze paragraaf.

#### **'ARME, ZIELIGE AFRIKAAN'**

Ten eerste is onderzocht of er een stereotiep beeld wordt neergezet van Afrikanen als 'arm, zielig en meelijwekkend'<sup>2</sup>. Dit beeld wordt in meer dan de helft (55%) van de onderzochte fragmenten naar voren gebracht. In de overige 45 procent van de fragmenten is geen sprake van dit stereotiepe beeld. Wanneer het beeld wel aan bod komt, wordt er vaak door een inwoner van het Going Global-land een verhaal verteld dat 'zielig' is. Zo komt er het verhaal voor van een meisje dat haar ouders heeft verloren en bij een tante woont. Zij moet ver naar school lopen, en kan ook niet altijd naar school. Hiermee wordt door Edukans een beeld gecreëerd waarin het meisje naar voren komt als 'zielig'. Nog twee voorbeelden aan de hand van twee

---

<sup>2</sup> Met de 'Afrikaan wordt bedoeld 'de inwoners van de betreffende Going Global-landen'. Voor de leesbaarheid is gekozen om te spreken over 'de Afrikaan / de Afrikanen'.

quotes:

Quote 1:

*'Zo'n jongetje dat in het zand speelt met een waterfles omdat het niks anders heeft om mee te spelen, ja, dat vind ik wel heel erg zielig.'* (Eenheid 12)

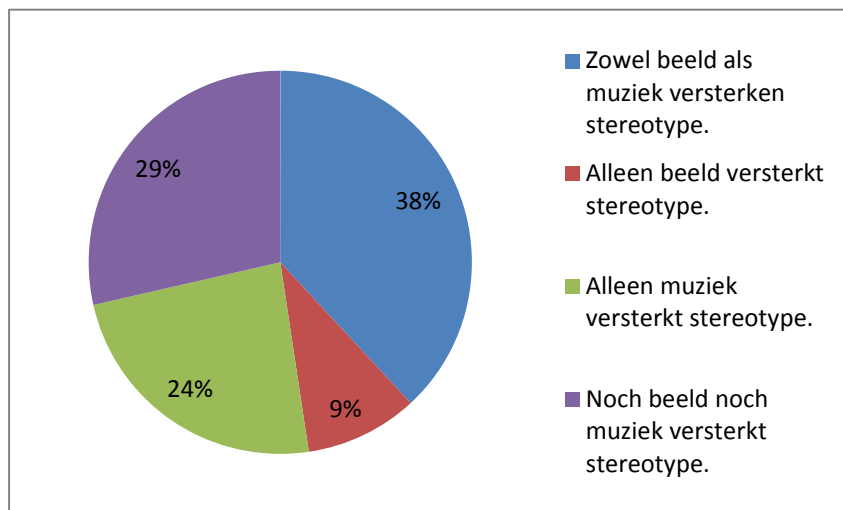
Quote 2:

*'De mensen hier zijn zó arm, dat is echt onvoorstelbaar.'* (Eenheid 34)

Edukans gebruikt dergelijke beelden om Nederlandse leerlingen in actie te laten komen. Er is echter een verschil in de manier waarop een dergelijk beeld neergezet wordt. Bij de analyse hiervan is onderscheid gemaakt tussen het stereotiepe beeld dat als 'ervaring' wordt neergezet en het stereotiepe beeld dat als 'feit' wordt neergezet. Er is sprake van ervaring als een Nederlander het expliciet over zijn of haar beleving heeft: 'ik ervaar dit als...' , 'ik vind dit...' , et cetera zijn als ervaring gekenmerkt. Wanneer niet de beleving van de Nederlander centraal staat, maar het stereotype zelf ('dit is...' , 'zij zijn...' , et cetera) wordt het aangemerkt als feit. De twee hierboven genoemde quotes zijn dus voorbeelden van een stereotype als ervaring (quote 1: ..'dat vind ik...') en van een stereotype als feit (quote 2: 'De mensen hier zijn...'). In de meerderheid (57%) van de fragmenten waarin het stereotype naar voren komt, gaat het om een benadering aan de hand van ervaring: de beleving van de Nederlandse jongen of het Nederlandse meisje staat centraal. In 43 procent van de keren is de benadering feitelijk: er wordt een stelling gedeponneerd.

Aangezien het stereotype voorkomt in films is er gekeken naar de bijdrage die beeld en muziek leveren aan het stereotype: versterken beelden en / of muziek het stereotype? Figuur 5.9 laat zien dat dit in 38 procent van de fragmenten waarin het genoemde stereotype voorkomt, zowel beeld als geluid het stereotiepe beeld versterken. In iets minder dan een derde van de fragmenten is er geen sprake van versterking: noch beeld, noch muziek

**Figuur 5.9** | Versterking stereotype 'arme, zielige Afrikaan' adhv beeld en muziek



**Figuur 5.10** | Voorbeeld van een stereotype-versterkend beeld



Bron: Eenheid 27

**Figuur 5.11** | Voorbeeld van een stereotype-versterkend beeld



Bron: Eenheid 15

**Figuur 5.12 | Voorbeeld van een stereotype-versterkend beeld**



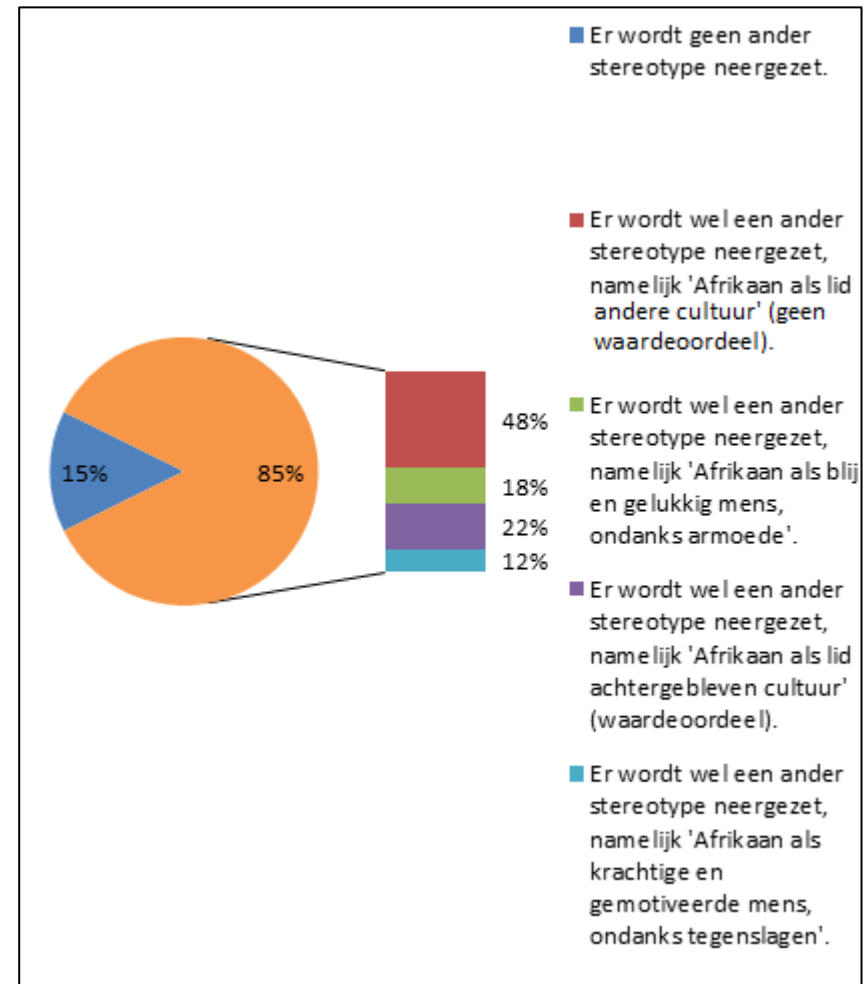
Bron: Eenheid 9

**Figuur 5.13 | Voorbeeld van een stereotype-versterkend beeld**



Bron: Eenheid 10

**Figuur 5.14 | Ander stereotiepe beeld**





zetten het stereotype kracht bij. In een kwart van de fragmenten is er sprake van enkel muzikale versterking en in een tiende van de fragmenten van enkel versterking door middel van beeld.

Een voorbeeld van een beeld die het stereotype versterkt is te zien in figuur 5.10. Er wordt een beeld neergezet van Wilson als 13-jarige jongen in Afrika, dat sterk verschilt van de wereld van Nederlandse scholieren. Zijn verhaal over armoede is in principe een 'zelig' beeld, maar wanneer er vervolgens nadrukkelijk wordt ingezoomd op het gezicht van Wilson gaat dit beeld het nog meer leven: je ziet het zweet op zijn gezicht en de gele kleur van zijn ogen. Voor het verhaal van Wilson is het helemaal niet nodig om op hem in te zoomen. Je zou als cameraman ook een voetballende Wilson kunnen portretteren. Dat er wordt ingezoomd is dus een bewuste keuze die het beeld van de 'arme, zielige' Wilson versterkt. Figuur 5.11 geeft misschien een nog duidelijker beeld. Het Nederlandse meisje vertelt over het werk dat het meisje naast haar moet doen. Er wordt verteld dat zij graag naar school wil, maar dat zij en haar familie te arm zijn om de school te kunnen betalen. Ook vertelt de Nederlandse dat het meisje hier *'zojuist om moest huilen'* (Eenheid 23).

Een derde voorbeeld van hoe filmbeelden de sfeer van de film kunnen bepalen en dus het stereotype kunnen versterken geeft figuur 5.12. Meerdere malen wordt een Nederlandse jongere in zwart-wit geportretteerd voor een muur. De jongere neemt de dag door en vertelt over belevenissen die voor hem of haar heftig zijn geweest of shockerend waren. Het zwart-wit versterkt het dramatische effect van wat de jongere vertelt. Tegelijk met dit filmbeeld speelt (vaak) muziek die het beeld van 'de arme, zielige Afrikaan' versterkt. Voor muzikale versterking is het moeilijker voorbeelden te geven op papier, maar gedacht moet worden aan indringende (piano)muziek die het gevoel van 'de arme, zielige Afrikaan' versterkt. Dit is bijvoorbeeld ook aan de orde wanneer een Nederlands meisje spreekt over een kindje dat zij zelig vindt. Op de achtergrond hoor je pianomuziek die luider en sterker

wordt wanneer zij haar zin heeft afgerond. Een laatste voorbeeld: je hoort een Nederlands meisje praten over uithuwelijking:

*'En dan loop je op straat en grijpt een meisje je hand vast, en denk je: 'Ja, dit is ook zo'n meisje dat later uitgehuwelijkt kan worden.'* (Eenheid 10)

Het beeld erbij wordt gevormd door figuur 5.13. Daarbij hoor je beklemmende pianomuziek. Waarom is er hier gekozen om het gezicht van een klein meisje over het gehele beeld te laten zien? Waarom niet een videobeeld van de straat waarover wordt gesproken?

#### ANDERE STEREOTYPEN

Naast het stereotiepe beeld van de 'arme, zielige Afrikaan' komen er ook andere stereotiepe beelden naar voren in de Edukans Going Global Films. Figuur 5.14 laat zien dat in slechts 15 procent van de onderzochte fragmenten niet duidelijk een ander beeld naar voren komt. In veel fragmenten (85%) is er echter wel sprake van een ander beeld. Wanneer er sprake is van een ander beeld is dit in bijna de helft van gevallen een beeld waarin 'de Afrikaan'<sup>3</sup> neergezet wordt als lid van een andere cultuur. Er worden opmerkingen geplaatst die erop duiden dat het er in het betreffende Going Global-land anders aan toe gaat dan in Nederland of er komen beelden voorbij van andere gebruiken en / of rituelen, zoals in figuur 5.15 het geval is. Deze figuur is een screenshot waarin de andere cultuur duidelijk naar voren komt aan de hand van de kleding en dans en Afrikaanse muziek (niet te zien op screenshot).

---

<sup>3</sup> Met de 'Afrikaan' wordt ook hier bedoeld 'de inwoners van de betreffende Going Global-landen'. Voor de leesbaarheid is gekozen om te spreken over 'de Afrikaan / de Afrikanen'.

**Figuur 5.15 | Voorbeeld stereotype 'andere cultuur'**



Bron: Eenheid 5

**Figuur 5.15 | Voorbeeld stereotype 'andere cultuur'**



Bron: Eenheid 26

In 18 procent van de keren dat er een ander type beeld wordt neergezet, gaat het om het beeld van 'de blije Afrikaan, ondanks tegenslagen. Dit komt meerdere malen in de Edukans Going Global Films terug, wat geïllustreerd wordt door de volgende quote:

*'Ik ben heel erg blij dat ik nu naar school kan. Vroeger kon het niet, maar nu wel. Ik vind het leuk en wil later dokter worden. School is wel ver lopen voor mij, en als ik thuis kom moet ik eerst water halen voor mijn moeder. Daarna heb ik even tijd voor huiswerk.'* (Eenheid 12)

Naast beelden waarin Afrika als 'andere cultuur' wordt neergezet, komen er ook beelden naar voren waarin Afrika als 'achtergestelde cultuur' wordt neergezet. Het verschil is dat hier een waardeoordeel aan vast zit. Een voorbeeld is de eerder gebruikte quote over homoseksualiteit:

*'Wij zijn er achter gekomen dat geloof denkbeelden bepaalt, zoals homoseksualiteit. Dat hebben we ook besproken. Eigenlijk 99 procent was tegen homoseksualiteit'. Ze zeggen dat wanneer een meisje zich uitdagend kleedt, het haar schuld is dat ze verkracht wordt. Dat kan ik echt niet begrijpen.'* (Eenheid 3)

Uit deze quote komt naar voren dat er anders wordt gedacht over homoseksualiteit, en er komt een waardeoordeel naar voren ('Dat kan ik echt niet begrijpen'). Er wordt echter geen context neergezet waarom er anders over homoseksualiteit wordt gedacht en wat de rol van bijvoorbeeld cultuur of religie is. Een ander voorbeeld is een fragment waarin het over normen en waarden gaat en er wordt verteld over een meisje uit het Going Global-land, dat verkracht is door een jongen die onder invloed was van alcohol. Een Nederlands meisje zegt:

*'Het rare is dat ook de ouders er op worden aangekeken.'* (Eenheid 6)

Ook hier wordt geoordeeld over de cultuur alsof de cultuur minder of slechter is dan de Nederlandse. Een laatste soortgelijke passage komt voor in een ander fragment:

*'Ik vind echt dat je door je kind uit te huwelijken je het hele leven van je kind eigenlijk verpest. Dat die ouders dat niet inzien en dat dat gewoon bij de cultuur hoort, vind ik heel apart, heel raar.'* (Eenheid 36).

Een laatste ander beeld dat naar voren is gekomen uit de analyse van de Edukans Going Global Films is het beeld van de 'krachtige en gemotiveerde Afrikaan'. Veelal komt dit naar voren als jongeren zó gedreven zijn om naar school te gaan, bijvoorbeeld als gevolg van hun thuissituatie. Een goed voorbeeld geeft figuur 5.16, waarin je een meisje een voordracht ziet houden op een school. Zij geeft aan dat je ondanks de problemen die je mogelijk ervaart, kan werken aan je toekomst: zij toont kracht en zij is gemotiveerd. Ook de muziek speelt een belangrijke rol bij dit fragment en zet aan tot kracht en motivatie. Tijdens de voordracht klinkt op de achtergrond Wavin' flag van K'naan:

*When I get older I will be stronger  
They'll call me freedom, just like a wavin' flag*

Nadat het meisje is uitgesproken, wordt de muziek luider en gaat verder met:

*Out of the darkness, I came the farthest  
Among the hardest survival  
Learn from these streets, it can be bleak  
Accept no defeat, surrender, retreat*

*So we struggling, fighting to eat  
And we wondering when we'll be free*

*So we patiently wait for that fateful day  
It's not far away, but for now we say*

*When I get older I will be stronger  
They'll call me freedom just like a wavin' flag  
And then it goes back, and then it goes back  
And then it goes back, oh*

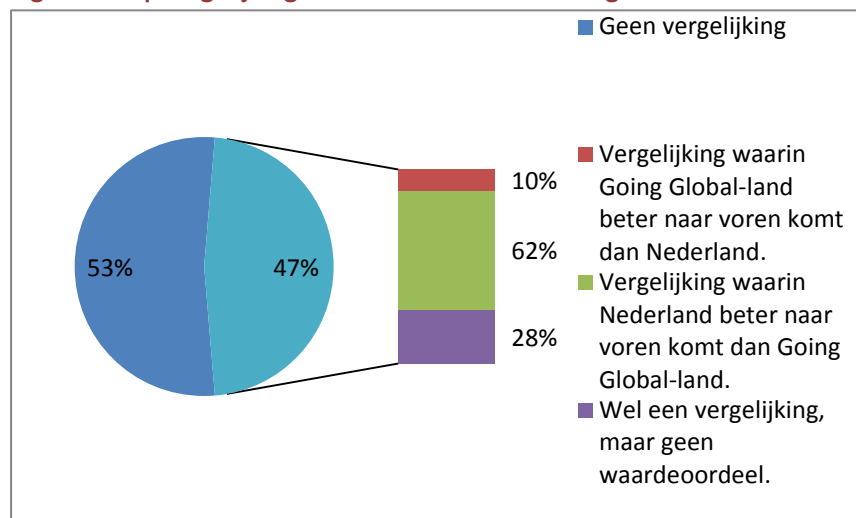
## 5.2 | OTHERING

Bij de analyse is er naast stereotypen ook expliciet gekeken naar Othering: wordt er een directe vergelijking gemaakt tussen het Going Global-land en Nederland? Het aantal keren dat er wel en dat er geen vergelijking wordt gemaakt tussen het Going Global-land en Nederland is ongeveer gelijk: in 53 procent van alle fragmenten vindt er geen vergelijking plaats; in 47 procent is er wel sprake van een vergelijking (figuur 5.16). Wanneer het Going Global-land met Nederland wordt vergeleken, komt Nederland in 62 procent van de gevallen beter en positiever naar voren dan het Going Global-land. Een voorbeeld van een dergelijke vergelijking is:

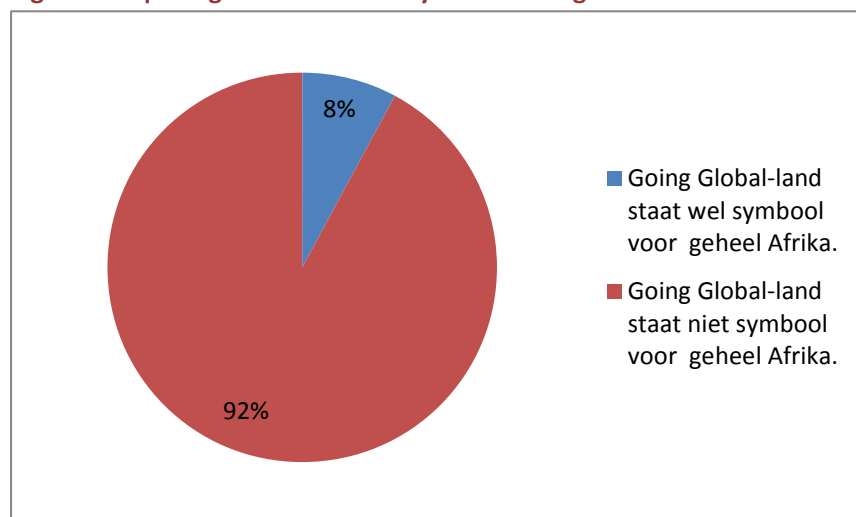
*'De kinderen hier hebben zoveel minder dan wij in Nederland. Zij moeten met z'n drieën één boek delen en hebben samen één schrift. Het is zoveel slechter dan bij ons op school.'* (Eenheid 35)

Het is niet onlogisch dat Nederland in veel vergelijkingen beter naar voren komt dan het Going Global-land: in veel zaken staat Nederland er nou eenmaal beter voor, voornamelijk op materieel gebied. De fragmenten waarin een vergelijking wordt gemaakt waarin het Going Global-land beter naar voren komt dan Nederland zijn meer gericht op morele zaken. Een voorbeeld:

**Figuur 5.16 | Vergelijking tussen Nederland en Going Global-land**



**Figuur 5.17 | Going Global-land als symbool voor geheel Afrika**



*‘Ook al hebben ze hier weinig, ze zijn toch zo gelukkig. Daar kunnen wij soms best wel wat van leren.’ (Eenheid 2)*

Het aantal keren dat er bij een vergelijking positiever over het Going Global-land wordt gesproken dan over Nederland is tien procent. In iets meer dan een kwart van de fragmenten is er geen sprake van een waardeoordeel: er vindt wel een vergelijking plaats tussen het Going Global-land en Nederland, maar noch het Going Global-land, noch Nederland komt beter naar voren:

*‘Dit is heel anders dan in Nederland.’ (bijlage 3, eenheid 37)*

Er is ook onderzocht of er andere vergelijkingen plaatsvinden met het Going Global-land, bijvoorbeeld tussen het Going Global-land en een ander land dan Nederland of een vergelijking tussen het Going Global-land en een regio. Dit was in geen enkel fragment het geval was.

Naast de vraag of er een vergelijking plaatsvindt met het Going Global-land, is ook geanalyseerd of het Going Global-land symbool staat voor Afrika als geheel: wordt er over Afrika gesproken als het Going Global-land wordt bedoeld? Of wordt er gesproken over Afrikanen wanneer slechts de inwoners van een bepaald Afrikaans land worden bedoeld? Figuur 5.11 laat zien dat dit in zeer beperkte mate gebeurt, namelijk in slechts 8 procent van de fragmenten. Twee quotes waarbij er sprake van is:

*‘Je kunt zien dat ze in Afrika onze hulp echt kunnen gebruiken.’ (Eenheid 27)*

*‘Het is erg om te zien dat de mensen in Afrika op deze manier moeten wonen.’ (Eenheid 13)*

In ruim de meerderheid van de fragmenten, namelijk 92 procent, wordt geen melding gemaakt van het Going Global-land alsof het symbool staat voor geheel Afrika.

### OTHERING VANUIT STEREOTYPE

Naast dat er bij de analyse expliciet naar Othering is gekeken, kan er ook vanuit de besproken stereotypen naar Othering worden gekeken. Bij Othering is er natuurlijk altijd sprake van 'the self' en 'the other', maar de 'self' hoeft niet per se duidelijk naar voren te komen. Als leerlingen kijken naar Edukans Going Global Films, is het vanzelfsprekend dat zij kijken vanuit hun eigen perspectief, hun eigen leefervaringen. In dat geval wordt 'the self' niet expliciet genoemd, maar bestaat hij wel.

De gehanteerde stereotiepe beelden in de Edukans Going Global Films vormen in die zin een duidelijke 'other', waarbij de inwoners van het Going Global-land in 55 procent van de fragmenten als 'arm en zielig' worden neergezet en in zo'n 45 procent als lid van een andere cultuur. Nog eenmaal kijkend naar de verdeling van Mudimbe, die in paragraaf 3.2 aan de orde kwam, kun je concluderen dat er wel degelijk sprake is van Othering (tabel 5.3). De inwoners van de Going Global-landen worden als traditioneel geportretteerd en als lid van een agrarische samenleving.

Kortom: er is wel sprake van Othering, maar 'the self' is niet altijd zichtbaar, aangezien leerlingen (de doelgroep van de films) logischerwijs vanuit hun eigen perspectief kijken.

**Tabel 5.3 | Othering van Afrika**

<b>The Self (Europa)</b>	<b>The Other (Afrika)</b>
Modern	Traditional
Written and printed	Oral
Urban and Industrialized civilization	Agrarian and customary communities
Highly productive economies	Subsistence economies

*Bron: Mudimbe, 1988, p. 4.*

## HOOFDSTUK 6 | CONCLUSIE & DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden de in het vorige hoofdstuk besproken verkregen resultaten geïnterpreteerd. Het hoofdstuk is tweeledig: eerst worden de twee hoofdvragen van dit onderzoek beantwoord en zal een inhoudelijke conclusie worden getrokken. Vervolgens vindt een reflectie plaats op dit onderzoek en worden suggesties geboden voor vervolgonderzoeken.

### 6.1 | CONCLUSIE

Bij de eerste hoofdvraag zijn twee deelvragen opgesteld, namelijk:

**1a** | In welke mate is er sprake van wereldburgerschap in Edukans Going Global Films?

**1b** | In hoeverre komen verschillende thema's van wereldburgerschap terug in Edukans Going Global Films?

Om te beginnen met de tweede deelvraag: de verwachting was dat alle thema's die onderdeel uitmaken van wereldburgerschap evenveel aanwezig zouden zijn in de Edukans Going Global Films. Dit blijkt niet het geval te zijn. In de films wordt beduidend meer aandacht besteed aan de thema's diversiteit, verdeling, identiteit, mensenrechten en mondiale betrokkenheid. Deze thema's komen variërend van 95 procent (diversiteit) tot 55 procent (mondiale betrokkenheid) terug in de Edukans Going Global Films. Het is echter niet zo dat van deze vijf thema's alle aspecten volledig worden behandeld. Veelal wordt slechts één sub-onderwerp van het thema naar voren gebracht en is het andere sub-onderwerp onderbelicht gebleven.

Een dergelijke scheve verdeling binnen het thema is nadrukkelijk het geval binnen het thema verdeling. Het thema als geheel komt in 89,5 procent

van de Edukans Going Global Films voor, maar in slechts 2,6 procent van de films wordt aandacht geschonken aan de verdeling binnen het Going Global-land. Verdeling tussen landen komt in 89,5 procent voor<sup>4</sup>. Eenzelfde beeld duikt op wanneer gekeken wordt naar het thema identiteit: positieve identiteit (het gevoel hebben onderdeel uit te maken van een groep) is veel meer aanwezig dan negatieve identiteit (wij-zij-denken): de verhouding is ongeveer 70 versus 5 procent aanwezigheid in de films. Ook bij het thema mensenrechten krijgt het ene aspect beduidend meer aandacht dan het andere: abstracte mensenrechten (50% aanwezig) wordt veel vaker gemeld dan concrete mensenrechten (8% aanwezig). Abstracte mensenrechten gaat over officiële rechten die ieder mens heeft terwijl concrete mensenrechten gaat over wat een individu kan bijdragen aan deze rechten (bijvoorbeeld producten met een fair trade-keurmerk kopen).

Bij het thema diversiteit is er geen sprake van een (zeer) scheve verdeling. In bijna 95 van de Edukans Going Global Films komt het thema aan bod. De aanwezigheid van de sub-thema's is 80 procent (indirect waarneembare diversiteit) versus 66 procent (direct waarneembare diversiteit). Bij de eerste gaat het om verschillen in rituelen, normen, waarden, et cetera terwijl het bij het tweede subthema draait om zichtbare verschillen. Hierbij moet gedacht worden aan verschillen in bouwstijl of een andere taal. Het thema mondiale betrokkenheid is gezien de enge definitie (Wat doe jij praktisch om de wereld te verbeteren?) niet in sub-thema's uitgewerkt.

De drie thema's die in veel mindere mate in de Edukans Going Global Films getoond worden zijn duurzame ontwikkeling (15,8% aanwezigheid), Vrede & conflict (15,8% aanwezigheid) en globalisering (7,9% aanwezigheid). Voor vrede & conflict valt dit te verklaren omdat oorlogen en conflicten in niet alle bezochte landen een rol speelt. Wanneer een land geen

---

<sup>4</sup> Als beide sub-thema's in één onderzoekseenheid aanwezig zijn, geldt dat het thema één keer voorkomt. De aanwezigheid van beide sub-thema's bij elkaar opgeteld kan derhalve groter uitvallen dan aanwezig van het thema.

oorlogsverleden heeft, is het vrij logisch dat er in de Edukans Going Global Films niet of beperkte aandacht is voor het thema vrede & conflict. Dat de thema's duurzame ontwikkeling en globalisering amper aanwezig zijn in de films is vanuit een andere hoek te verklaren: deze begrippen zijn containerbegrippen die voor de jongeren die meegaan op een Going Global-reis lastig te behappen zijn. In plaats van over ingewikkelde en grote verbanden te spreken zullen zij eerder spreken over dat wat zij van dichtbij zien en meemaken. Hier ligt ook een oorzaak in de keuze van Edukans Going Global om met jongeren op reis te gaan: jongeren zijn geen journalisten die geschoold zijn in het uitleggen van ingewikkelde problematiek. Zij benaderen wat zij zien meer vanuit gevoel en emotie. Over de wijze waarop de onderwerpen aan bod komen in de Edukans Going Global Films gaat de volgende paragraaf.

Concluderend luidt het antwoord op deelvraag 1b dat van de acht thema's die als onderdeel van wereldburgerschap worden verondersteld, er slechts vijf in minimaal de helft van Edukans Going Global Films aanwezig is. Van deze vijf thema's zijn er vervolgens drie waarvan één kant van het thema beduidend meer wordt belicht dan de andere kant van het thema. Kortom: alle thema's komen terug, maar er is wel een sterk verschil in de mate waarin dit gebeurt, en wanneer het thema wordt behandeld, wordt in veel gevallen slechts één aspect van het thema behandeld.

Deelvraag 1a gaat over de vraag in welke mate wereldburgerschap terugkomt. Vanuit de theorie is gesteld dat de mate van wereldburgerschap groter is wanneer er meer thema's van wereldburgerschap aanwezig zijn. Wanneer alle acht de thema's aanwezig zijn, is de mate van wereldburgerschap in de Edukans Going Global Films dus ideaal. Echter, vanuit het antwoord op deelvraag 1b valt al te constateren dat de mate van wereldburgerschap niet ideaal kan zijn, omdat de verdeling binnen de thema's veelal scheef is.

Hoeveel thema's zijn er tegelijk aanwezig? In ongeveer een derde

van de films is dit aantal vier en in nog eens een derde van de films is dit aantal vijf. Één (3%), twee (8%), drie (16%) of zes (10%) aanwezige thema's komt in veel mindere mate voor. In geen geval zijn zeven of alle acht thema's aanwezig. Met deze informatie valt als antwoord op deelvraag 1a te geven dat de films meestal (63%) vier of vijf thema's aan bod laten komen. Hiermee is de mate van wereldburgerschap niet hoog, maar ook niet laag te noemen.

Hoofdvraag 1 luidt: In hoeverre komt wereldburgerschap terug in Edukans Going Global Films? Wanneer we kijken naar de thema's is dit zeker het geval, al komen niet alle mogelijke onderwerpen die bij wereldburgerschap horen in de films. Het ene onderwerp komt veel meer aan bod dan het andere en als een onderwerp aan bod komt, worden in veel gevallen niet alle aspecten van het onderwerp evenredig behandeld. Daarnaast komen de onderwerpen verspreid aan bod: de thema's worden voor stuk voor stuk afgewerkt en vormen geen overkoepelend geheel. Wereldburgerschap komt dus terug in Edukans Going Global Films, zij het in beperkte mate. In het theoretisch kader is gesteld dat hoe meer thema's aan bod komen, hoe meer het begrip wereldburgerschap wordt behandeld (paragraaf 2.2). Er zijn echter meer definities aan bod gekomen, zo is in paragraaf 2.3 is een overzicht geschetst van de verschillende theorieën en zijn een vijftal punten opgesteld waaraan een wereldburger moet voldoen. Kijken we eens naar deze vijf punten (figuur 6.1) dan blijkt dat een leerling door middel van Edukans Going Global Films eigenlijk aan al deze punten in meer of mindere mate kan voldoet en dus een wereldburger is. Zo krijgt hij of zij door de films meer kennis over de wereld, al is het slechts kennis over één land (punt 1). Hij of zij krijgt andere culturen te zien en leert hierover en heeft dus besef van de diversiteit van de wereld (punt 2). Of hierbij ook sprake is van empathie en respect is moeilijker te zeggen, hiervoor zou een onderzoek onder leerlingen moeten plaatsvinden. Punt 3 gaat over globalisering. Hiervan is al geconstateerd dat dit nauwelijks naar voren in de Edukans Going Global Films, maar ook het thema mondiale betrokkenheid zou je hieronder kunnen

scharen. Samen komen deze thema's redelijk aan de orde in de films. Het leggen van verbanden (punt 4) komt niet aan bod, maar het tonen van de omstandigheden elders wel: hier ligt de mogelijkheid om naar aanleiding van de films de verbanden te leggen, bijvoorbeeld door een lessuggestie. Het laatste punt komt in de films niet naar voren, maar wel binnen het Going Global-project. Actie is één van de drie thema's waarop het project gestoeld is (kader 1.1). Het feit dat Edukans geen heldere boodschap in de films naar voren wil laten komen op het gebied van wereldburgerschap is iets wat door dit onderzoek wordt ondersteund. Het zou voor Edukans goed zijn om, als wij wereldburgerschap van belang vinden, hier een duidelijkere visie op te hebben met betrekking tot de Edukans Going Global Films. Dit hangt samen met het feit dat Edukans de regie en montage van de films uitbesteed en hier weinig invloed op heeft. In het theoretisch kader is gesproken over wereldburgerschap binnen het onderwijs (paragraaf 2.4). Hierbij zijn de elementen kennis, vaardigheden en reflectie op waarden en houdingen van belang. Edukans Going Global Films kunnen hierbij een rol spelen als kenniselement en hiermee de basis vormen voor de overige twee elementen. Hiertoe zou een les ontwikkeld kunnen worden om, naar aanleiding van de films, ook de vaardigheden en reflectie van leerlingen te ontwikkelen.

Hoofdvraag 2 is ook in twee deelvragen gesplitst:

**2a** | In hoeverre is er sprake van Othering in Edukans Going Global Films?

**2b** | In hoeverre is er sprake van stereotypen in Edukans Going Global Films?

De verwachting was dat er in de Edukans Going Global Films een beeld zou zijn geschetst van 'de arme, zielig Afrikaan'. Tegenover dit beeld zou de Nederlander / Nederland staan om het contrast weer te geven. Deze verwachting is deels uitgekomen. Om te beginnen met het contrastbeeld: is er daadwerkelijk sprake van Othering, en op welke manier vindt de vergelijking plaats? De vergelijking Nederland-Going Global-land is in iets

**Tabel 6.1 | Definities van een wereldburger**

Een wereldburger...	
1	...heeft kennis over en inzicht in de wereld en haar ontwikkelingen.
2	...heeft empathie en respect voor andere culturen, besef van de diversiteit en waardeert deze.
3	...heeft inzicht in wederzijdse afhankelijkheid.
4	...legt verbanden tussen zijn/haar persoonlijke situatie en omstandigheden elders.
5	...neemt verantwoordelijkheid voor deze verbanden en past zijn gedrag hieraan aan.

minder dan de helft van de films aanwezig. In de meeste gevallen wordt Nederland beter of positiever neergezet dan het betreffende land, maar in een tiende van de vergelijkingen is Nederland juist de onderliggende partij.

In ongeveer een derde van de vergelijkingen wordt er geen waardeoordeel uitgesproken. Andere vormen van Othering (vergelijkingen met andere regio's of landen) zijn niet aan de orde.

De stereotypering 'Afrikaan als arme en zielig' is in het merendeel van de films aanwezig. In 55 procent van de films vindt een dergelijke associatie plaats. In 57 procent van de keren dat er sprake is van deze stereotypering gaat het om een belevingsvariant: de Nederlandse jongere die de verslaggeving in de film doet, spreekt vanuit zijn of haar ervaring: ('Ik ervaar dit als heel zielig'). In het overige 43 procent van de gevallen wordt het stereotype als feit neergezet ('Dit is heel zielig'). Filmbeelden en muziek versterken het stereotiepe beeld. Slechts in ongeveer een derde van de gevallen is dit niet het geval. 38 procent van de films versterken zowel de filmbeelden als de muziek het stereotype, in een kwart van de films is er alleen sprake van filmische versterking en in een tiende van de films is er alleen van muzikale versterking sprake. Deze versterkingen hebben te maken met keuzes die gemaakt worden bij de montage van de Edukans Going Global



Films, en dus kan worden gezegd dat Edukans Going Global het stereotype 'Afrikaan als arm en zielig' expliciet neerzet.

Er zijn in de films ook andere veelvuldig terugkerende beelden aan de orde: in 85 procent van de films komen vaak terugkerende beelden voor. In de meeste gevallen (48%) betreft het een beeld waarin een andere cultuur geportretteerd wordt, zonder dat hier een direct waardeoordeel aan gekoppeld wordt. In ongeveer een vijfde van de keren dat er een terugkerend ander beeld wordt getoond, betreft dit het beeld van 'de krachtige Afrikaan' die ondanks armoede blij en gelukkig is. In nogmaals een vijfde van de films is er sprake van een beeld waarin de Afrikaanse cultuur als minderwaardig en raar wordt neergezet. Hier is dus duidelijk sprake van een waardeoordeel.

Het is echter zo dat door het neerzetten van stereotypen wel een 'other' wordt gecreëerd. 'The self' wordt in dit geval gevormd door de al bestaande zelfsituatie van leerlingen: hun leven is de spiegel waaraan zij reflecteren. In deze zin is er dus wel sprake van Othering, waarbij de indeling van Mudimbe zichtbaar wordt: Nederland / de Westerse Wereld is een moderne samenleving, terwijl Afrika met name traditioneel van aard is. Dit sluit aan bij de theorie van Othering (paragraaf 3.3): Wij, Europa of het westen (the self) kunnen verlichting brengen aan het achtergestelde Afrika (the other)

Hoofdvraag 2 luidt: In hoeverre is er sprake van stereotypen en Othering in Edukans Going Global Films? Zowel stereotyperingen als Othering komen dus naar voren in de Edukans Going Global Films. De stereotypen die terugkeren zijn in 55 procent van de films 'de arme, zielige Afrikaan'. Hiervan is onderzocht of filmbeelden en muziek het beeld versterken en dit gebeurt in meer dan de helft van de keren dat het stereotype voorkomt. Andere veelvuldig terugkerende stereotypen zijn 'Afrikanen als lid van een andere cultuur' (40,8% aanwezig), Afrikanen als lid van een minderwaardige cultuur' (18,7% aanwezig) en 'de hoopvolle Afrikaan' (15,3% aanwezig). Othering

komt dus aan bod in de Edukans Going Global Films, waarbij Nederland / de Westerse Wereld als 'beter' naar voren komt. De getoonde beelden van Afrika komen overeen met wat in hoofdstuk 3 'pornography of poverty' werd genoemd: fondsenwerving gericht op emoties als schuld en medelijden door middel van zielige afbeeldingen en het zichtbaar maken van armoede en uitzichtloosheid. Het is een vorm van framing die Edukans Going Global zal helpen bij het inzamelen van geld voor de projecten in Afrika, maar het is niet het gehele verhaal van Afrika. Het is zoals Haanstra zegt een effectieve manier van fondsenwerving (paragraaf 3.1), maar het kan ten koste gaan van de kennis over de Going Global-landen en hun inwoners. Carina de Boer, coördinator van Going Global zegt echter dat het niet het doel is van Edukans om het complete verhaal van het land te vertellen, maar slechts een beeld te schetsen van een regio. Het feit dat Edukans geen heldere structuur voor de films heeft (de filmmakers worden relatief vrijgelaten in wat zij doen en hoe zij dit doen) maakt dat het moeilijk is een volledig beeld neer te zetten en maakt dat er sprake is van wat Stüver noemt 'a kind of CNN effect': beelden die burgers via de media bereiken, worden als algemene kennis aangenomen. Dit is waarschijnlijk niet het beoogde doel van Edukans. Wanneer Edukans meer leiding zal nemen bij de productie van de films, kan het een vollediger en minder stereotype beeld neerzetten, wat de kennisbasis van leerlingen (paragraaf 2.4) ten goed komt.

## 6.2 | DISCUSSIE

Zijn er punten in het onderzoek die, achteraf gezien, beter hadden gekund en wellicht bij een tweede keer anders zouden worden aangepakt? Zeker, die zijn er. Bij een inhoudsanalyse hangt veel af van de manier van indelen: hoe bepaal je wanneer een onderzoekseenheid tot een bepaalde categorie behoort. Omdat de thema's van wereldburgerschap sterke verwantschap vertonen met elkaar, was dit een lastig punt in de analyse van de Edukans

Going Global Films. Toch was het van belang om de verschillende thema's te belichten: alleen als naar de afzonderlijke thema's wordt gekeken, valt iets zinnigs te zeggen over de invulling die Edukans Going Global Films geven aan wereldburgerschap. Het kijken naar abstracte definities van wereldburgerschap had de analyse niet makkelijker gemaakt. De indeling had echter niet per se aan de hand van deze thema's gemoeten, dat is een keuze geweest. Er zijn meerdere keuzes mogelijk op dit vlak, allemaal met hun eigen voor- en nadelen. Achteraf gezien is het ook niet deze keuze die het analyseren lastig maakte, maar de precieze categorisering. Het afbakenen van de categorieën zou achteraf wellicht meer aandacht verdienen. Dat ik twee thema's niet heb verdeeld in sub-thema's maakte het later bij de analyse lastig. Op het gebied van stereotyperingen en Othering zouden achteraf gezien ook andere keuzes gemaakt kunnen worden. Het verschil tussen de 'vaak terugkerende beelden' en Othering is niet altijd even helder geweest. Daar had tijdens de analyse maar ook tijdens het afbakenen meer aandacht aan kunnen worden besteed. Ook was het goed geweest om, wanneer er een ander stereotype (vaak terugkerend beeld) was vastgesteld, te onderzoeken welke rol filmbeelden en muziek hierbij speelden. Versterkten zij het gevonden beeld of niet? Het was qua tijdsbestek voor dit onderzoek echter niet mogelijk hier naar te kijken. Daarnaast is het zo dat de begrippen Othering en stereotypen nauw verwant zijn met elkaar. Met de grens tussen en de overlapping van deze begrippen had ik soms moeite. Een nog helderdere afbakening vanuit de theorie had mij hiebij kunnen helpen.

Dit onderzoek vormt een basis voor verder onderzoek. In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) is aandacht besteed aan wereldburgerschap op school. De films zijn geanalyseerd, en hiermee de kennisbasis van wereldburgerschap. Het zou echter goed zijn als onderzocht wordt welke rol de Edukans Going Global Films spelen bij wereldburgerschap in het middelbaar onderwijs. Het materiaal is geanalyseerd, maar aan de kant van

de ontvanger (de leerlingen) is nog het nodige onderzoek welkom: hoe ervaart de ontvanger het materiaal? Welke vaardigheden doet de leerling op? In hoeverre kan de leerling reflecteren op zijn of haar eigen normen en houdingen? Dit zijn vragen die mij zeer interessant lijken om aan de hand van een evaluatie-onderzoek te analyseren. Wanneer Edukans zowel het materiaal (de films) als de resultaten onder leerlingen (evaluatie) onderzocht heeft, heeft Edukans een volledig beeld van het bereik en de invloed van Edukans Going Global Films.

## BRONVERMELDING

- Bates, R. (2012), Is global citizenship possible, and can international schools provide it? *Journal of Research in International Education* 11 (3), pp. 262-274.
- BBC (2012a), Ethiopia Profile [online]. <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-13349398> [ geraadpleegd januari 2014].
- BBC (2012b), Kenya Profile [online]. <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-13681341> [ geraadpleegd januari 2014].
- BBC (2012c), Malawi Profile [online]. <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-13864367> [ geraadpleegd januari 2014].
- BBC (2012d), Uganda Profile [online]. <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-14107906> [ geraadpleegd januari 2014].
- Béneker, T., R. Van der Vaart & M. Van Stalborch (2007), *Wereldburgerschap in het onderwijs*. NCDO visiedocument. Amsterdam: NCDO.
- Béneker, T., M. Van Stalborch & R. Van der Vaart, red. (2009), *Vensters op de wereld. Canon voor wereldburgerschap*. Amsterdam: NCDO & Utrecht: Faculteit Geowetenschappen Universiteit Utrecht.
- Boeije, H. (2009), Kwalitatief onderzoek. In: H. 't Hart, H. Boeije & J. Hox, red. (2009), *Onderzoeksmethoden*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers, achtste druk. Pp. 246-281.
- Bryman, A. (2008), *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press, vierde druk.
- Cameron, C. & A. Haanstra (2008), *Development Made Sexy: how it happened and what it means*. *Third world quarterly* 8, pp. 1475-1489.
- Carabain, C., S. Keulemans, M. Van Gent & G. Spitz (2012), *Mondiaal burgerschap. Van draagvlak naar participatie*. Amsterdam: NCDO. Tweede druk.
- Davies, L. (2006), Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational review* 1, pp. 5-25.
- De Pater, B. (2003), *Cultural geographies: an exploration of the field*. In: B. van Gorp, M. Hoff & H. Renes (red.) (2003), *Cultural geographical essays on The Netherlands. Dutch windows*. Utrecht: Faculteit Ruimtelijke Wetenschappen – Universiteit Utrecht.
- Edukans (2013), *Edukans* [online] <http://www.edukans.nl/> [ geraadpleegd april 2013].
- Flint, C. & P. Taylor (2007), *Political Geography. World-economy, nation-state and locality*. Essex: Pearson Educational Limited. Vijfde editie.
- Garcia, V. (2005), Constructing the 'other' within police culture: an analysis of a deviant unit within the police organization. *Police Practice and Research: An International Journal* 1, pp. 65-80.
- Harvey, D. (2005), The Sociological and Geographical Imaginations. *International Journal of Politics, Culture, and Society* 3-4, pp. 211-255.
- Hogeling, L. (2012), *Leraren & mondiaal burgerschap. De mening, houding en ervaring van leraren basis- en voortgezet onderwijs over mondiaal burgerschap*. Amsterdam: NCDO.

Hogeling, L. & A. van Elfrinkhof (2013), Jongeren en de wereld 2013. Amsterdam: NCDO.

Johnston, R.J., D. Gregory., G. Pratt & M. Watts, red. (2000), The dictionary of Human Geography. Oxford / Malden: Blackwell Publishers Ltd / Blackwell Publishers Inc.

Kleur Bekennen (2013a), Diversiteit [online].  
<http://www.kleurbekennen.be/thema/artikel-diversiteit>  
[geraadpleegd april 2013].

Kleur Bekennen (2013b), Mensenrechten [online].  
<http://www.kleurbekennen.be/thema/artikel-mensenrechten>  
[geraadpleegd april 2013].

Kleur Bekennen (2013c), Duurzame ontwikkeling [online].  
<http://www.kleurbekennen.be/thema/artikel-duurzame-ontwikkeling>  
[geraadpleegd april 2013].

Kleur Bekennen (2013d), Onderlinge afhankelijkheid [online].  
<http://www.kleurbekennen.be/thema/artikel-onderlinge-afhankelijkheid>  
[geraadpleegd april 2013].

Kleur Bekennen (2013e), Sociale rechtvaardigheid [online].  
<http://www.kleurbekennen.be/thema/artikel-sociale-rechtvaardigheid>  
[geraadpleegd april 2013].

Kleur Bekennen (2013f), Vrede [online].  
<http://www.kleurbekennen.be/thema/artikel-vrede>  
[geraadpleegd april 2013].

Kleur Bekennen (2013g), Wat is wereldburgerschap [online].  
<http://www.kleurbekennen.be/> [geraadpleegd april 2013].

Levensen, K. & C. Wien (2011), Changing media representations of youth in the news -a content analysis of Danish newspapers 1953-2003. Journal of Youth Studies 7, pp. 837-851.

Mudimbe, V.Y. (1988), The invention of Africa. Gnosis, philosophy and the order of knowledge. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press & Londen: James Curry.

Onderwijsraad (2012), Verder met burgerschap in het onderwijs. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.

O'Neill, S. (2013), Image matters: Climate change imagery in US, UK and Australian newspapers. Geoforum 49, pp. 10-19.

Oxfam Great Britain (2006), Education for Global Citizenship. A guide for schools. Oxford: Oxfam Development Education.

Rijksoverheid (2013), Hoe kunnen scholen in hun onderwijs aandacht besteden aan burgerschap en sociale integratie? [online].  
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-kunnen-scholen-in-hun-onderwijs-aandacht-besteden-aan-burgerschap-en-sociale-integratie.html>  
[geraadpleegd oktober 2013].

Salto (2014), Speelgoed [online].  
<http://www.saltooo.be/Cartoon.aspx?Id=Speelgoed>  
[geraadpleegd januari 2014].

Said, E.W. (1978), Orientalism. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

- Smelik, A., R. Buikema & M. Meijer (1999), *Effectief beeldvormen. Theorie, analyse en praktijk van beeldvormingsprocessen*. Assen: Van Gorcum.
- Strüver, A. (2007), The production of geopolitical and gendered images through global aid organisations. *Geopolitics* 12, pp. 680-703.
- Van Gorp, B., T. Béneker & R. van der Vaart (2005), *Inhoudsanalyse. Een handleiding*. Utrecht: Master Geografie & Communicatie.
- Van Dale (2013), Betekenis 'beeldvorming' [online].  
<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=beeldvorming&lang=nn>  
[geraadpleegd oktober 2013].
- Van der Vaart, R. (1998), Toeristische beelden van Parijs: de veranderende blik van reisgidsen. In: J. Hauer, B. de Pater, L. Paul & K. Terlouw, red. (1998), *Steden en Streken. Geografische opstellen voor Gerard Hoekveld*. Assen: Van Gorcum.
- Van Gent, M., I. de Goede, E. Boonstoppel & C. Carabain (2012), *Jongeren en mondiaal burgerschap 2012*. Amsterdam: NCDO.
- Veugelers, W., M. Derriks & E. De Kat (2008), *Mondiale vorming en wereldburgerschap*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding.
- Vreugdenhil, B. (2012), *Oneerlijke Grieken in Europees Griekenland. Griekenland, de eurocrisis en Othing*. Een inhoudsanalyse van de beeldvorming van Griekenland in dagbladen. Masterthesis.
- Wade, R. (2001), Global citizenship: choices and change. In: D. Lambert & P. Machon, red. (2001), *Citizenship through secondary geography*. Londen: RoutledgeFalmer, pp. 161-181.

## BIJLAGE 1 | TRANSCRIPT INTERVIEW CARINA DE BOER

### **Zou je een korte omschrijving kunnen geven van jouw functie bij Edukans?**

Ik ben aangenomen als coordinator van Going Global, dus dat is eigenlijk alles omtrent het project Going Global, behalve het relatiebeheer. Dat doen de relatiebeheerders, dus dat is het contact echt met de scholen. En de rest ligt eigenlijk bij mij, van begroting, dus financieel verantwoordelijk, tot verantwoordelijk voor de reis. Samen met de partner ook verantwoordelijk voor de inhoud van de reis, de evaluatie, het programma... Dus eigenlijk alles daar omheen. En ook de materialen, dat kan ik wel ook uitbesteden bij collega's, maar daar ben ik wel verantwoordelijk voor. Dus dat is eigenlijk mijn functie.

### **Zou je misschien kunnen zeggen wat het doel is dat Edukans heeft met Going Global? Wat willen jullie er mee bereiken?**

Wij willen graag ook het middelbaar onderwijsveld in Nederland betrekken bij onderwijs in ontwikkelingslanden. En wij vinden het juist belangrijk dat middelbare scholieren juist op die kritieke leeftijd te maken krijgen met de verdeeldheid in de wereld en 'wat is armoede nou echt?' en dat ze goed zien dat een leerling dat ervaart en dat dat op en school terecht komt en dat dat besproken wordt en dat dat een thema is dat op die leeftijd ter sprake kan komen omdat het een hele hoop meegeeft op die leeftijd voor de vorming van een visie op de wereld. We merken ook echt dat van de leerlingen die zijn meegeweest verandert echt bijna hun leven ook wel. Dus dat is ook wel groter dan alleen...

### **En de leerlingen die niet meegeweest zijn?**

Dat is moeilijker te meten. Dus er zijn inderdaad wel eens, daar is volgens mij ook wel eens een onderzoek naar gedaan, maar dat is toch in veel mindere mate. Dus dat merken wij ook bij de betrokkenheid, maar ik weet zeker dat

velen spreekt het zeker, zeer aan, het project. En die gaan er helemaal in mee en de boodschap wordt zeker overgebracht.

### **Binnen de scholen?**

Binnen de scholen ja. Juist omdat het door een leeftijdsgenoot zo dichtbij is. Het is niet meer een ver-van-je-bedshow, maar een leeftijdsgenoot heeft het zelf gezien, heeft het zelf ervaren en komt terug met een film en een presentatie en kan vertellen van hoe het daar in elkaar zit en waar het geld naar toe gaat en hoe zo iets werkt. En dat is gewoon heel leerzaam op die leeftijd om dat mee te krijgen.

### **Als jullie op reis gaan naar een actieland komt de leerling terug met een paar materialen: foto's en een film ook. Even inzoomend op deze film: wat is het doel dat jullie hiermee hebben?**

Vooraf informatief, maar ook... Beelden geven zo'n goed beeld, dat het echt binnenkomt. Je geeft ook echt de lokale bevolking daar een stem die je kan overbrengen. Je kan vertellen van 'Hij zei toen tegen mij' maar als je het ook echt ziet van dat zo iemand vertelt hoe vaak hij naar school kan gaan of hoe ver hij naar school moet lopen of in wat voor situatie hij of zij leeft. Dat komt gewoon directer binnen. Dus dat is, de film is vooral heel informatief bedoeld en ook om het gevoel mee te geven dat de leerling die daar geweest is ervaren heeft, maar dat de leerlingen die hier in Nederland zijn gebleven niet ervaren hebben. Maar je wilt toch graag dat gevoel goed overbrengen.

### **Dus die films zijn een middel om dat gevoel over te brengen op alle leerlingen?**

Ja, ja.

### **Wie maken die films?**

Dat zijn vrijwilligers, vaak wel met ook professionele, naja bijvoorbeeld journalistieke achtergrond of bijvoorbeeld een eigen bedrijfje, maar die toch leuk vinden om op vrijwillige basis deze filmpjes voor ons te maken. Daar

tegenover staat dat Edukans de reis bekostigt. En het zijn ook wel, wel sommige zijn al eerder meegeweest met een reis bij Edukans en willen graag betrokken blijven en doordat zij bijvoorbeeld journalistiek hebben gestudeerd, komen ze weer op ons pad terecht en zijn zij meer dan bereid om mee te gaan op reis om de film te maken.

### **Krijgen zij een bepaalde opdracht mee?**

Ja, we bespreken van tevoren wel door hoe het voorgaande jaren is gegaan en wat daaraan willen verbeteren. Maar daarin hebben ze ook een heel erg eigen inbreng, omdat wij ook vinden 'zij zijn daarin de professionals' en wij kunnen zeker sturen van wat we graag willen zien, van 'willen we het echt in verschillende hoofdstukjes omdat dat mooi aansluit bij de presentatie', dat het echt ondersteunend is voor de presentatie. Of mag het wel één lange film worden en welke thema's willen we er echt in uitsplitsen, dat ligt ook heel erg bij de filmers zelf. Dus het wordt heel erg in samenwerking tot stand gebracht.

### **Dan heb je het heel erg over de vorm. Heb je ook invloed op de inhoud. Dat je bijvoorbeeld iets zegt over wie er aan het woord moet komen, of dat je zegt dat wanneer je een beeld filmt van een arm stadje je ook een beeld moet hebben van een wijk waar het heel goed gaat?**

Sommige dingen wel. Over het algemeen staan ze daar heel erg vrij in. Een aantal dingen willen we er wel graag in hebben. We moet bijvoorbeeld dingen over onderwijs hebben, dat moet er in zitten, je wilt dingen hebben over het dagelijks leven, of over het geloof. Dat zijn thema's die we dan inderdaad hebben, dus daarin wordt wel gestuurd. Maar voor de rest, echte beelden. Maar wat we wel bijvoorbeeld aangeven is 'film niet alleen maar van bovenaf', we willen ook gewoon gelijk staan met, bijvoorbeeld kinderen film je gemakkelijk van bovenaf, dus dat soort dingen spreek je dan even door. Maar dat zijn ook eigenlijk de logische dingen voor de filmers zelf.

### **Dan heb je het over de vorm en de wijze waarop de film in elkaar zit. De inhoud echt... Je zegt wel wat er in beetje in moet zitten, maar de wijze waarop laat je vrij vrij.**

Ja, dat laten we redelijk vrij.

### **Is dat een bewuste keuze?**

Ja, wij vinden ook wel dat, nogmaals, zij zijn de professionals, zij hebben die creatieve ideeën, en je kan wel zeggen hoe iemand het moet doen maar of dat dan echt een mooi eigen product wordt en of dat altijd beter wordt, denk ik niet.

### **Zij komen terug met heel veel beeldmateriaal dat gemonteerd moet worden. Doet Edukans dat of doen de filmers dat?**

Het is zo dat ze tijdens de reis soms al bezig zijn van 'Wat zijn nou goede shots en wat mis ik nog?'. Dus voor zichzelf hebben ze ook wel een lijst wat ze erin willen hebben. En als ze terugkomen gaan ze in eerste instantie zelf aan de slag met de montage en wordt er een versie hier op kantoor getoond en kunnen een aantal daar feedback op geven en kijken of er nog dingen missen of dat er iets weggelaten kan worden, dus dan wordt er nog kritisch naar gekeken. Dat hoeft vaak maar één keer en dan daarna is hij top.

### **Een klein zijstapje. In mijn onderzoek kijk ik naar hoe die beelden overeenkomen met visies op wereldburgerschap. Heeft Edukans zelf veel met wereldburgerschap, weet je dat?**

Ja, Edukans heeft daar ook wel een eigen visie op, en daar worden ook wel materialen voor ontwikkeld om daarbij aan te sluiten in het Nederlandse onderwijsveld. Dus nu, via onze partner Kwintesses is daar eerder lesmateriaal voor middelbare scholen tot stand gekomen, Ono heet dat geloof ik. En momenteel wordt er een vo-lesbox ontwikkeld die ook helemaal aansluit bij wereldburgerschap.

### **En wat zijn dan voor jullie punten wat wereldburgerschap inhoudt?**

Eh...

### **Of is dat een hele moeilijke vraag?**

Ja, ik weet, nee ik heb zelf niet echt die stukken gelezen. Mildred is daar mee bezig, dus als je dat precies wilt weten vanuit Edukans, of misschien heb je het zelf al gelezen, dat weet ik niet. Maar ik heb daar geen concrete antwoorden, ik kan wel wat gaan verzinnen maar dan zeg ik het misschien verkeerd.

### **Komt wereldburgerschap terug bij het maken van de films? Zeggen jullie ook als jullie de films laten maken dat jullie een visie over wereldburgerschap hebben, dat zijn deze, pak hem beet, tien punten, en die tien punten moeten er allemaal in terugkomen.**

Doen we eigenlijk nog niet zozeer, zie ik zeker nog wel verbeterpunten.

### **Waarom niet?**

Ja, omdat nu de film heel erg ter ondersteuning van de presentaties gemaakt is, dus echt meer om het gevoel over te brengen en niet zozeer om, ja, het... We gaan er misschien wel vanuit dat het bijdraagt aan wereldburgerschap, maar niet concreet wat je zegt: 'Onze punten willen we op die manier terugzien in de film.'. Dat hebben we nog niet gedaan, nee.

### **Zijn de films juist, kloppen ze inhoudelijk? Je zegt vooral dat het vooral om het gevoel gaat en manipulatie kan een middel zijn om het gevoel te versterken. Geven de films een juist beeld?**

Ja, absoluut. Het is echt wat daar direct beleefd is en er wordt niet een stukje van die dag gemonteerd met die dag, het is wel echt wat zich daar afspeelt en daarom laten we de filmers heel vrij. Want er kan ook opeens een thema zich voordoen waarvan we niet dachten dat dat ter sprake zou komen maar dat toch opeens erg boeiend is voor in de film. Dus het is echt wat er tijdens de reis beleefd wordt, dat zie je ook echt terug in de film. En kijk,

manipulatie, ik weet niet of dat gedaan kan worden met muziek eronder, dat je daardoor een bepaald gevoel overbrengt. Kijk, we zetten er wel muziek onder en soms...

### **Wie kiest die muziek?**

De filmers. En vaak is dat ook muziek die daar ter plekke opgenomen is en gezongen is, dus dat is dan sowieso denk ik een heel reëel beeld. Maar er wordt ook wel muziek onder gezet die van een cd geplukt wordt.

### **Zou dat een ander beeld kunnen opleveren?**

Dat kan denk ik wel een gevoel opbrengen. Ja, een versterking van de beelden van wat ziet, dat dat het over kan brengen.

### **Tot zover over het juiste beeld. Andere vraag: geven de films een volledig beeld.**

Ons doel is niet een volledig beeld van het hele land te geven. Dus, we geven ook aan dat het een film is van dát dorp en díe school. Dat het niet over het hele land gaat maar dat het echt over die projecten gaat. Dus daarin draaien we er niet omheen. Waar ik nog wel even over zit te denken is dat we over het algemeen niet heel veel in beeld brengen waar onze deelnemers bijvoorbeeld overnachten. Ook omdat we dat bijvoorbeeld niet van belang vinden voor een presentatie. Dus daarin geven we ook geen vertekend beeld dat we, ik bedoel, er wordt in de film niet gezegd dat we in het dorp zelf zouden slapen of dat we ook op die school overnachten of iets dergelijks. Dus daar wordt ook niet in gemanipuleerd. Dus dat zijn wel beelden die wij niet boeiend genoeg vinden om in de film terug te laten komen.

### **Dank voor je antwoorden. Heb je nog aanvullingen op je verhaal?**

Ja, wat misschien wel belangrijk nog is om te zeggen is dat we de film als heel waardevol beschouwen, dat we bij andere scholenprogramma's, bijvoorbeeld de Onderwijsexpeditie, is dat om financiële redenen afgeschaft. En het is toch wel iets wat gemist wordt, en helemaal omdat we bij Going



Global één leerling op pad sturen die de rest moet informeren over hoe het gaat in dat land en hoe het onderwijs is en wat de situatie is, is de film wel echt heel erg van belang om Going Global tot een succes te maken, denk ik.

**Wat kost zo'n film ongeveer?**

Oh, haha, dat ik had nog wel even, dat kan ik wel even voor je nakijken. We proberen het natuurlijk door het met vrijwilligers te doen zo low-budget mogelijk te houden en er wordt ook wel over gedacht om bijvoorbeeld alleen digitale versie te maken die op internet staat achter een verborgen link, zodat we ook nog die kosten zouden missen van het maken van de dvd's.

**Dank je wel.**

## BIJLAGE 2 | KWANTITATIEVE ANALYSE – UITKOMST

Eenheid	Variabale										Totaal aantal variabelen				
	1		2		3		4		5	6		7		8	
	a	b	a	b	a	b	a	b	-	a		b	a	b	-
1	X	X					X			X		X	X		4
2	X	X	X							X					3
3	X	X			X	X				X				X	5
4	X	X			X					X					3
5		X	X		X					X					4
6		X	X		X					X					4
7	X	X								X					2
8	X	X	X		X					X				X	5
9		X	X							X				X	4
10	X		X		X	X				X					4
11	X	X	X		X					X	X				4
12			X		X					X				X	4
13	X	X	X							X				X	4
14	X	X	X						X	X				X	5
15	X	X	X		X					X				X	5
16	X	X	X							X		X	X		4
17	X	X			X	X				X				X	5
18	X	X	X							X				X	4
19	X		X		X					X					4
20		X	X							X		X	X		5
21		X			X					X		X	X		5
22	X	X	X		X					X				X	5
23	X		X		X	X				X		X			6
24		X	X		X					X		X	X		6
25	X													X	2
26		X	X		X				X	X				X	6
27	X	X													1
28			X		X	X				X				X	5
29		X	X						X	X				X	5

Eenheid	Variabele										Totaal aantal variabelen					
	1		2		3		4		5	6		7		8		
	a	b	a	b	a	b	a	b		a		b	a	b		
<b>30</b>	X	X	X								X					3
<b>31</b>	X		X			X					X			X		5
<b>32</b>	X	X			X						X			X		4
<b>33</b>		X	X	X			X									3
<b>34</b>		X	X	X	X						X			X		4
<b>35</b>	X										X			X		3
<b>36</b>	X	X			X						X					3
<b>37</b>		X	X													2
<b>38</b>		X									X					2
<b>Totaal per subthema</b>	24	30	26	2	19	3	6	0	-		34	1	3	5	-	
<b>Totaal per thema</b>		36		26		21		6	3		34		6		21	

## BIJLAGE 3 | KWALITATIEVE ANALYSE – UITKOMST

Eenheid	Variabele									
	1a	1b	2a	2b	3	4a	4b	4c	4d	5
1	2	4	2	4	2	2	3	1	1	3
2	2	4	2	4	2	2	3	3	3	3
3	2	4	2	4	2	2	3	3	3	3
4	1	2	2	4	2	1	2	1	1	3
5	2	4	2	4	2	2	3	3	3	3
6	1	2	2	4	2	2	3	3	3	1
7	1	3	2	2	1	1	2	2	2	3
8	2	4	2	4	2	2	3	3	3	1
9	1	2	2	4	2	2	3	3	3	5
10	1	2	2	4	2	1	2	1	2	5
11	1	2	2	4	2	1	2	2	2	3
12	1	2	2	4	2	2	3	3	3	3
13	2	4	2	4	1	1	1	2	1	2
14	2	4	2	4	2	2	3	3	3	3
15	1	2	2	4	2	1	2	1	1	2
16	1	1	2	4	2	1	1	2	1	3
17	1	2	2	4	2	2	3	3	3	3
18	1	3	2	4	2	2	3	3	3	2
19	2	4	2	4	2	1	1	3	3	3
20	2	4	2	4	2	1	1	1	1	2
21	1	1	2	4	2	1	1	2	1	3
22	2	4	2	4	2	1	1	1	1	4
23	2	4	2	4	2	1	1	1	1	5
24	2	4	2	4	2	1	2	1	1	3
25	2	4	2	4	2	1	1	2	2	5
26	2	4	2	4	2	2	3	3	3	3
27	1	3	2	4	1	1	1	1	1	2
28	2	4	2	4	2	1	1	1	2	3
29	2	4	2	4	2	2	3	3	3	3

Eenheid	Variabele									
	1a	1b	2a	2b	3	4a	4b	4c	4d	5
30	2	4	2	4	2	1	2	2	1	4
31	2	4	2	4	2	1	2	2	2	4
32	2	4	2	4	2	1	2	2	2	2
33	2	4	2	4	2	2	3	3	3	2
34	1	3	2	4	2	2	3	3	3	5
35	1	2	2	4	2	2	3	3	3	5
36	1	2	2	4	2	1	1	2	1	1
37	1	3	2	4	2	1	1	2	2	4
38	1	2	2	4	2	2	3	3	3	2

