

**OP DE GRENS VAN DE WERELD
EN HET KLASLOKAAL**

**EEN BESCHRIJVEND ONDERZOEK NAAR
DE ROL VAN HET ZAPP WEEKJOURNAAL
IN HET ONDERWIJS VAN MORGEN**



**Masterscriptie Kunst- en Cultuurwetenschappen
Creative Industries**

Esther Fluijt 4071379

Begeleider: dr. E.M. van Meerkerk

Datum: 26 augustus 2015

Raboud Universiteit Nijmegen

**Masteropleiding Kunst- en Cultuurwetenschappen
Creative Industries**

Docent voor wie dit document is bestemd:

E.M. van Meerkerk

Titel van het document:

Op de grens van de wereld en het klaslokaal.

Een beschrijvend onderzoek naar de rol van het *Zapp Weekjournaal* in het onderwijs van morgen.

Datum van indiening:

26 augustus 2015

Het hier ingediende werk is de verantwoordelijkheid van ondergetekende.

Ondergetekende verklaart hierbij geen plagiaat te hebben gepleegd en niet ongeoorloofd met anderen te hebben samengewerkt.

Handtekening:

Naam student:

Esther Fluijt

Studentnummer:

4071379

Inhoudsopgave

Summary	5
Inleiding	6
Het onderwijs van vandaag en morgen	7
Opzet van dit onderzoek	9
Methode	10
Het venster naar de wereld	11
Hoofdstuk 1: Onderwijs gericht op democratie	12
1.1 <i>Emile</i>	12
1.2 Hannah Arendt en het thema van beginnen	13
1.3 Handelen en pluraliteit	14
1.4 De relatie tussen onderwijs en democratie	16
1.5 Een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid	17
1.6 Politiek bestaan	18
1.7 Het groeimodel	20
1.8 Conclusie	21
Hoofdstuk 2: Onderwijs gericht op participatie	23
2.1 Communicatie	23
2.2 Het onderwijs en de samenleving van Dewey	25
2.3 Participatie	27
2.4 Contacthypothese	28
2.5 Een kanttekening: hoe overbruggen we verschillen?	30
2.6 Horizontale en verticale relaties	31
2.7 Een gemeenschappelijke wereld	32
2.8 Conclusie	34
Hoofdstuk 3: Onderwijs gericht op burgerschap	36
3.1 Burgerschap volgens de Onderwijsraad	36
3.2 Een spagaat	37
3.3 Emancipatie	38
3.4 Socratische vaardigheden	40
3.5 Arendts burgerschap	43
3.6 Conclusie	44
Hoofdstuk 4: Educatieve televisie en een analyse van het <i>Zapp Weekjournaal</i>	46
4.1 Kinderen en het nieuws	46
4.2 De NPO en het onderwijs	48
4.3 Het <i>Zapp Weekjournaal</i>	49

4.4 De vorm en stijl van het <i>Zapp Weekjournaal</i>	50
4.5 Aansluiten bij de belevingswereld	51
4.6 Taal-, beeld- en muziekgebruik	53
4.7 Wie komt aan het woord?	54
4.8 Conclusie	55
Hoofdstuk 5: Het <i>Zapp Weekjournaal</i> en het onderwijs van morgen	57
5.1 Vluchtelingen en terrorisme	57
5.2 Het <i>Zapp Weekjournaal</i> als filter	58
5.3 De elementen in schema	59
Hoofdstuk 6: Het vertellen van verhalen:	
vluchtelingen in het <i>Zapp Weekjournaal</i>	61
6.1 Het verplaatsen in de ander	61
6.2 Het standpunt van het <i>Zapp Weekjournaal</i>	62
6.3 Fort Europa	64
6.4 De niet-burger	66
6.5 Universele mensenrechten	66
6.6 Conclusie	68
Hoofdstuk 7: Begrijpen en geruststellen:	
Terrorisme in het <i>Zapp Weekjournaal</i>	70
7.1 Onze wereld: je suis Charlie	70
7.2 De terrorist	72
7.3 Veiligheid in Nederland	74
7.4 Surveillance	76
7.5 Conclusie	78
Conclusie	79
Het <i>Zapp Weekjournaal</i> als eerste aanzet	79
Het onderwijs van morgen	80
Het <i>Zapp Weekjournaal</i>	81
Het <i>Zapp Weekjournaal</i> in het onderwijs van morgen	81
Discussie	86
Enkele beperkingen van dit onderzoek	87
Suggesties voor vervolgonderzoek en aanbevelingen	88
Een perspectief op het onderwijs van morgen	89
Literatuurlijst	90
Bijlagen	95

Summary

Nowadays education is often understood as a process in which the results can be measured and the outcomes can be controlled. This neo-liberal model of education is widely spread and accepted. However, current educational debates in the Netherlands increasingly revolve around the proposition of a type of education where it is possible to focus on more than just measurable results and controllable outcomes. In this type of education, students are supposed to learn about the world we share and are expected to be able to participate as civilians in public debates. Educational television, such as *Zapp Weekjournaal*, a news program for children, is used by 75% of the primary schools in the Netherlands. Meaning that educational television could be used as a window that introduces students to the world they live in.

In this thesis an ‘education of tomorrow’ is formulated, which consists of three intertwined themes, namely: education based on democracy, education based on participation and education based on citizenship. This education of tomorrow is founded on the theoretical concepts of John Dewey, Hannah Arendt, Jacques Rancière and the more recent thinkers Martha Nussbaum en Gert Biesta. Empathy, imagination, Socratic values and being able to participate in the public sphere are core values in the work of these theorists. In this thesis the role that *Zapp Weekjournaal* plays in the education based on democracy, participation and citizenship is researched. Maybe children are able to see the world through the window that *Zapp Weekjournaal* opens up and can learn about what it means to exist and to have individual responsibilities in our shared world.

Inleiding



Ministerie van OCW @MinOCW · 12 feb.

'Het onderwijs leidt op voor het leven,' zegt @sanderdekker bij het overdragen van #onderwijs2032.



Ministerie van OCW @MinOCW · 26 mrt.

Bussemaker: Op scholen en opleidingen is ruimte en verbeelding nodig om te kunnen inspelen op wat tijdgeest met zich meebrengt. #Velon2015

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap twittert er lustig op los. Op 26 maart van dit jaar verscheen een tweet waarin stond dat minister Jet Bussemaker op een congres van lerarenopleiders betoogde dat er 'ruimte en verbeelding' nodig is op scholen. Staatsecretaris Sander Dekker vindt dat het onderwijs opleidt voor het leven. Maar niet alleen Twitter staat vol met uitspraken over hoe onderwijs eruit zou moeten zien. Bijna dagelijks verschijnen er berichten over de toekomst van het onderwijs in de krant of vinden hun weg via andere media naar de huiskamers. Onderwijs is overal en het lijkt wel alsof iedereen er een mening over heeft. Iedereen heeft ten slotte op school gezeten, waardoor we in zekere zin allemaal ervaringsdeskundigen zijn. Een ding is zeker: onderwijs is niet alleen een politieke taak, maar ook – juist – een publieke zaak.¹

Onderwijs dat opleidt voor het leven en inspeelt op de tijdgeest impliceert een soort onderwijs waarin er een nauwe relatie bestaat tussen de school en het 'echte leven'. De nadruk op het bewust zijn van de wereld om ons heen en het participeren in de maatschappij speelt daarbij een grote rol.² Maar dat betekent ook dat leerlingen te maken kunnen krijgen met heftige gebeurtenissen uit de echte wereld, zoals de terroristische aanslag op het satirische blad *Charlie Hebdo* aan het begin van dit jaar of de bootramp op de Middellandse Zee die op 19 april aan achthonderd vluchtelingen het leven kostte. De manier waarop deze voorvallen het klaslokaal binnenkomen is niet alleen afhankelijk van de leraar, maar ook van actualiteitenprogramma's voor kinderen, zoals het *Zapp Weekjournaal*.

¹ Visser, A. (2015) 'Inleiding op de vertaling,' in: *Het prachtige risico van onderwijs*. Oorspronkelijke uitgave: (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers. Vert. A. L. James, R. Kneyber & G. Biesta. Culemborg: Uitgeverij Phronese: 6.

² Onderwijsraad. (2012) *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Advies uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: de Onderwijsraad: 14.

Vijfenzeventig procent van de basisscholen in Nederland kijkt iedere week naar het *Zapp Weekjournaal* (voorheen het *Schooltv Weekjournaal*).³ Blijkbaar wordt het programma als een goede aanvulling in de klas gezien en kan het fungeren als filter tussen de echte wereld en de schoolse wereld. Maar hoe valt het *Zapp Weekjournaal* te bezien in het huidige onderwijslandschap?

Het onderwijs van vandaag en morgen

Waar de nadruk de afgelopen vijftien jaar steeds meer is komen te liggen op het vaststellen van prestaties aan de hand van een smalle set van (cognitieve) vaardigheden, wordt nu steeds meer de behoefte gevoeld ook in bredere zin naar doelen van het onderwijs te kijken. De Onderwijsraad stelt in het rapport *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit* dat brede vakken (geschiedenis, economie, filosofie en cultuureducatie) en burgerschapsvorming meer zouden moeten worden ingezet, waardoor waarden en bezieling de boventoon gaan voeren in het onderwijs.⁴ Deze verschuiving in het onderwijslandschap, die felle discussies teweeg brengt in heel Nederland, is de aanleiding voor mijn scriptie. Twee hedendaagse grote spelers, Martha Nussbaum en Gert Biesta, positioneren zich in dit debat over onderwijsvernieuwing. Beiden spreken ze zich sterk uit over wat volgens hen onderwijs zou moeten zijn of teweeg zou moeten brengen.

Het instrumentele, neoliberale gedachtegoed is vandaag de dag vrijwel ongemerkt diep doorgedrongen in onze opvattingen over wat een goede maatschappij (oftewel: school) zou moeten zijn.⁵ Nussbaum refereert aan de stille crisis in het onderwijs: leerlingen worden niet gevormd tot mondige en kritische burgers die de complexe mondiale vraagstukken van het leven aankunnen maar instrumenten die een bijdrage gaan leveren aan economische groei. In plaats daarvan zou kritisch nadenken, argumenteren en debatteren, maar ook verwondering, empathie, verbeeldingskracht en inlevingsvermogen leerlingen bijgebracht moeten worden.⁶

Biesta volgt een vergelijkbare argumentatie en probeert een taal te ontwikkelen waarmee we processen van onderwijs en vorming op een nieuwe manier kunnen leren

³ DUO Market Research. (2011) Rapportage Schooltv-weekjournaal. Media Monitor Basisonderwijs 2011-2012. <http://www.schooltv.nl/docent/7-8/item/3500621/onderzoek-schooltv/> (Geraadpleegd op 7 januari 2015.)

⁴ Onderwijsraad. (2013) *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. De stand van educatief Nederland 2013. Advies uitgebracht aan de Minister en de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: de Onderwijsraad.

⁵ Bakker, C. & Wassink, H. (2015) *Leraren en het goede leraren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Kenniscentrum Educatie: MMV Onderzoeksgroep 'Het goede leren'. Utrecht: Hogeschool Utrecht en Universiteit Utrecht: 12.

⁶ Nussbaum, M. C. (2011) *Niet voor de winst: waarom democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Vert.: van Kappel, R. Amsterdam: Ambo.

denken.⁷ Er is een lange traditie waarin educatie begrepen wordt als een productieproces waarin bepaalde uitkomsten uit voort moeten komen. Biesta benadrukt echter dat het de taak van leraren is om leerlingen te onderwijzen en niet te ‘produceren’.

Nussbaum en Biesta, maar ook Bussemaker en Dekkers, zien onderwijs dus als iets dat midden in de samenleving staat en dat leerlingen opleidt die zich kunnen inleven in andere mensen. Zowel Nussbaum als Biesta bouwen voort op ideeën van andere (onderwijs)denkers, zoals John Dewey en Jacques Rancière. Wanneer het gaat over politieke betrokkenheid en burgerparticipatie kan het werk van Hannah Arendt niet buiten beschouwing worden gelaten. Haar ideeën zijn inspirerende pleidooien om op een minder individualistische en op een meer empathische wijze te handelen.

Arendt, die inmiddels al bijna een halve eeuw niet meer leeft, heeft altijd gehamerd op het belang van de politiek en de rechten van de burger die daarvan het fundament vormen. Want er is geen burger zonder vrijheid en geen vrijheid zonder politiek.⁸ Dit had Arendt aan der lijve ondervonden toen zij als Jodin vanaf 1933 het ene na het andere burgerrecht verloor, stateloos werd en ten slotte in de Verenigde Staten belandde. Iemand zonder politieke rechten is bij voorbaat tot niets gereduceerd. Maar burgerrechten brengen ook plichten met zich mee. Geen enkele burger heeft de vrijheid zich te onttrekken aan de opdracht die zijn burgerlijke vrijheid van hem vraagt. Hij dient zich te bekommeren om de wijze waarop de samenleving is ingericht en de vrijheid wordt verdedigd, aldus Arendt.⁹

Arendt voldoet niet aan het ideaal van de objectieve onderzoeker, sterker nog, ze is een zeer betrokken onderzoeker.¹⁰ Het belang van verbeeldingskrachten en deze gebruiken bij het inleven in de perspectieven van anderen zijn essentieel voor Arendt en spelen een grote rol in het onderwijs dat door voorgenoemde denkers beschreven wordt. In deze scriptie heb ik een selectie gemaakt van de ideeën over hoe onderwijs eruit zou moeten zien zoals geformuleerd door onder meer Dewey, Arendt, Rancière, Nussbaum en Biesta. In drie thema's, onderwijs gericht op democratie, onderwijs gericht op participatie en onderwijs gericht op burgerschap, beschrijf ik dit ‘onderwijs van morgen’.

Het *Zapp Weekjournaal* is te beschouwen als een venster waardoor kinderen naar de wereld leren kijken. Het programma probeert bij te dragen aan het begrip van kinderen van de wereld om hen heen. Politieke gebeurtenissen worden op een begrijpelijke manier uitgelegd

⁷ Biesta, G. (2010) *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Builders.

⁸ Groot, G. (2014) *Plato in tijden van Photoshop*. Rotterdam: Lemniscaat b.v.: 100.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Borren, M. (2010) *Amor Mundi. Hannah Arendt's political phenomenology of world*. Academisch Proefschrift. Amsterdam: F & N Eigen Beheer: 311.

en kinderen worden aangemoedigd zich te verplaatsen in de levens van andere kinderen elders op de wereld. In deze scriptie zal worden onderzocht op welke manier het *Zapp Weekjournaal* zich verhoudt tot het onderwijs gericht op democratie, participatie en burgerschap. Wellicht kunnen leerlingen middels het *Zapp Weekjournaal* de wereld door de ogen van een ander zien en zijn zo beter in staat om als burger te participeren in de maatschappij.

Opzet van dit onderzoek

In de eerste drie hoofdstukken zal ik het onderwijs van morgen beschrijven aan de hand van de drie thema's democratie, participatie en burgerschap. In het eerste thema staat het onderwijs gericht op democratie centraal. De wortels van het onderwijs gericht op democratie worden terug getraceerd naar het werk van Jean-Jacques Rousseau, die in het boek *Emile* beschreef hoe het onderwijs autonome individuen zou moeten opleiden. Ook worden Arendt's noties van nataliteit en pluraliteit geïntroduceerd. In een democratische samenlevingsvorm is het namelijk belangrijk dat mensen leren handelen binnen pluraliteit en dat ze vreemden leren verdragen en accepteren.

Het tweede hoofdstuk draait om het onderwijs gericht op participatie. Dewey begrijpt onderwijs als een gezamenlijke onderneming tussen leerling en leraar. Door middel van communicatie werken leerling en leraar samen aan het scheppen van een gezamenlijke betekenis. Wanneer iedereen een belang en aandeel in de communicatie heeft, is er pas sprake van participatie, aldus Dewey.

In het derde hoofdstuk wordt het onderwijs gericht op burgerschap beschreven. De Onderwijsraad adviseert de Nederlandse overheid om meer aandacht te besteden aan burgerschapsvorming, waardoor leerlingen leren om eigen levensovertuigingen te ontwikkelen en vanuit eigen idealen te functioneren in een pluriforme democratische samenleving. Rancière waarschuwt voor onderwijs met een uitleggende schoolmeester, waarbij de leerlingen afhankelijk zijn van de leraar. Volgens Rancière zou burgerschap namelijk bij moeten dragen aan het ontwikkelen van zelfstandige en autonome burgers die volwaardige leden van de maatschappij zijn.

In het vierde hoofdstuk staat educatieve televisie centraal. In dit hoofdstuk beschrijf ik de manier waarop actualiteitenprogramma's voor kinderen hun nieuwsberichtgeving aanpassen aan de doelgroep. Ook zal het *Zapp Weekjournaal* worden geanalyseerd op basis van vorm, stijl en beeld. Ik zal kijken naar de strategieën die het *Zapp Weekjournaal* toepast om kennis over te brengen, welke beelden het programma gebruikt, maar bijvoorbeeld ook naar het taalgebruik en wie er precies aan het woord komt.

In het vijfde hoofdstuk worden twee belangrijke gebeurtenissen geïntroduceerd die het nieuws van de afgelopen maanden domineerden. Ten eerste staat de verslaggeving rondom de vluchtelingenproblematiek centraal, aangezien dit vragen opwerpt over wat het betekent om burger te zijn in andere landen en het eigen land, maar ook over oorlog, pluraliteit en armoede. Ten tweede staat het onderwerp terrorisme centraal, want wanneer het gaat over aanslagen raakt dit thema's zoals vrije meningsuiting, vrijheid en democratie. In totaal zullen zes afleveringen waarin het *Zapp Weekjournaal* aandacht besteedt aan deze onderwerpen geanalyseerd worden.

Het zesde hoofdstuk draait om de zeer recente vluchtelingenproblematiek en het zevende hoofdstuk om de manier waarop het *Zapp Weekjournaal* terrorisme vertaalt naar de belevingswereld van kinderen. In deze hoofdstukken zal bekeken worden welke elementen van het onderwijs van morgen terugkomen in het *Zapp Weekjournaal*. Ten slotte zullen in de conclusie alle bevindingen op een rijtje worden gezet en suggesties worden gedaan voor vervolgonderzoek.

Methode

Thomas Kuhn is de grondlegger van de concepten paradigma en paradigmaverandering in de wetenschap. Paradigma's kunnen omschreven worden als: 'universally recognized scientific achievements that for a time provide model problems and solutions to a community of practitioners.'¹¹ Ook mijn onderzoek valt binnen een paradigma waarin ik op paradigmatisch en methodologisch gebied keuzes heb gemaakt. Deze scriptie valt binnen het interpretatieve onderzoeksparadigma.¹²

Binnen het interpretatieve onderzoeksparadigma wordt de maatschappelijke werkelijkheid gezien als een door mensen geformuleerde constructie.¹³ *The Social Construction of Reality*, geschreven door Berger en Luckmann, geldt als een van de basisteksten over het constructivisme. Volgens Berger en Luckmann is er, in principe, een betekenisloze wereld die pas zin krijgt door de zingevende waarnemer. Menselijke betekenisgeving en werkelijkheidsconstructie vinden vrijwel altijd plaats in een sociale context. De werkelijkheidsconstructie is dus een sociale constructie die in stand komt door interactie met anderen. Traditie, geschiedenis, cultuur, instituties en vooral taal spelen hierbij

¹¹ Nicolaisen, J. (2005) *The Epistemological Lifeboat. Epistemology and Philosophy of Science for Information Scientists*. [http://www.iva.dk/jni/Lifeboat_old/Positions/Paradigm-theory%20\(Th.%20Kuhn\).htm](http://www.iva.dk/jni/Lifeboat_old/Positions/Paradigm-theory%20(Th.%20Kuhn).htm) (Geraadpleegd op 21 augustus 2015.)

¹² Lange, R., Schuman, H. & Montessori, N.M. (2010) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant: 34.

¹³ Lange, Schuman & Montessori (2010): 44.

een belangrijke rol.¹⁴

Een deel van mijn kwalitatieve data-analyse bestaat uit een analyse van documenten. Ik ben uitgegaan van theoretische noties zoals die in de literatuur door de onderwijsvernieuwers (onder meer Dewey, Arendt, Rancière, Nussbaum en Biesta) naar voren worden gebracht. Er waren geregeld meningsverschillen over wat ‘goed’ onderwijs precies inhoudt. Uiteindelijk heb ik een selectie gemaakt van de belangrijkste begrippen en gedachtegangen en deze samengebracht onder de thema’s onderwijs gericht op democratie, participatie en burgerschap, oftewel, onder de noemer het ‘onderwijs van morgen’.

De theoretische noties die ik beschreef in het onderwijs van morgen heb ik vertaald in een aantal punten waarop ik het *Zapp Weekjournaal* kon analyseren.¹⁵ Het *Zapp weekjournaal* is dus systematisch geanalyseerd op grond van de vooraf gesteld categorieën die uit mijn theoretische verkenning naar voren zijn gekomen.¹⁶ Daarnaast heb ik een beeldanalyse uitgevoerd van het *Zapp Weekjournaal*, waarin ik vooral lette op vorm en stijl.

In mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van een deductieve benadering. Dat houdt in dat ik vanuit een theoretische invalshoek min of meer concrete besprekpunten heb afgeleid die ik aan het *Zapp Weekjournaal* toetste.¹⁷ De beeldanalyse van het *Zapp Weekjournaal* heb ik gestructureerd aan de hand van de theoretische noties en discussiepunten die ik in het theoretische kader uiteen heb gezet.

Het venster naar de wereld

Volgens Bussemaker en Dekker is er in het onderwijs voor de toekomst plaats voor ‘ruimte en verbeelding’ en worden kinderen ‘opgeleid voor het leven’. Dewey, Arendt, Rancière, Nussbaum en Biesta beschrijven onderwijs als de plaats waarin kinderen bewust gemaakt worden van de wereld waarin ze leven en leren over de individuele verantwoordelijkheden die dat met zich meebrengt. Het *Zapp Weekjournaal* kan een raam zijn waardoor leerlingen kennis maken met de wereld. Maar hoe kan dat raam benut worden? En op welke manier kunnen we kinderen leren over onze gemeenschappelijke wereld? Wat voor soort mensen willen we dat de wereld gaan bewonen? In het huidige onderwijslandschap lijken deze vragen niet altijd aan de orde. Maar om de (wereld)burgers van de toekomst op te leiden, moeten die vragen wel gesteld worden. In deze scriptie doe ik dat graag en hoop ik met de antwoorden stappen te kunnen zetten richting het onderwijs van morgen.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Lange, Schuman & Montessori (2010): 205.

¹⁶ Lange, Schuman & Montessori (2010): 217.

¹⁷ Lange, Schuman & Montessori (2010): 206.

Hoofdstuk 1

Onderwijs gericht op democratie

In dit eerste hoofdstuk zal het thema onderwijs gericht op democratie beschreven worden, dat nauw samenhangt met het onderwijs gericht op participatie (hoofdstuk 2) en het onderwijs gericht op burgerschap (hoofdstuk 3). De wortels van het democratisch onderwijs worden terug getraceerd naar Jean-Jacques Rousseau's *Emile*. Vervolgens zal de achtergrond van Hannah Arendt en haar noties van nataliteit, handelen en pluraliteit aan bod komen evenals de wijze waarop Gert Biesta de relatie tussen onderwijs en democratie beschouwd. Politiek bestaan kan wellicht een manier zijn waarop leerlingen in een democratische samenleving vreemden leren verdragen. Ten slotte zal er aandacht worden besteed aan Martha Nussbaums groeimodel.

1.1 *Emile*

‘Niets lijkt mij in onze tijd problematischer dan onze houding tegenover de wereld [...].’¹⁸ – Hannah Arendt

De relatie tussen democratie en onderwijs kent een lange geschiedenis. Een van de bekendste en invloedrijkste werken dat het verband tussen onderwijs en democratie bespreekt is het boek *Emile*, dat Jean-Jacques Rousseau in 1762 schreef. *Emile* deed flink wat stof opwaaien: kort na het verschijnen werd het werk in beslag genomen en verbrand op de trappen van het hoogerechtshof. Rousseau betoogt namelijk dat een intellectuele elite in staat zou zijn om een zogenaamde ‘algemene wil’ op te leggen aan kinderen. Bovendien stelt Rousseau dat scholen de fantasie en nieuwsgierigheid van kinderen doden.

In het roemruchte werk staat het fictionele personage Emile centraal en wordt de opleiding die hij geniet en de ontwikkeling die hij doormaakt getraceerd. Rousseau beschrijft een specifieke pedagogiek voor iedere fase van het leven, een educatieve methode die correspondeert met de specifieke kenmerken van die fase van de menselijke ontwikkeling.¹⁹ Deze pedagogiek zou leiden tot het vormen van een jongeman die autonoom is, die

¹⁸ Arendt, H. (1991) *Politiek in donkere tijden. Essays over vrijheid en vriendschap*. Inleiding: R. Peeters, D. de Schutter, Wijnmaal/Veltem. Amsterdam: Boom: 153.

¹⁹ Sparknotes. (2015) *Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)*.

<http://www.sparknotes.com/philosophy/rousseau/section3.rhtml> (Geraadpleegd op 11 juni 2015.)

onafhankelijk kan denken en praktische problemen zelf op kan lossen, zonder zich daarbij te verlaten op de mening van gezaghebbende anderen.²⁰ Het model dat Rousseau voorstelt contrasteert sterk met alle andere geaccepteerde vormen van onderwijs van die tijd.

Rousseau heeft echter geen school gesticht en bovendien wordt er in *Emile* maar een enkel kind beschreven, met niet meer dan één leraar. *Emile* is in die zin een onpraktisch werk, dat weinig vertelt over hoe een goede school eruit zou kunnen zien. Toch zijn de ideeën van Rousseau van grote invloed geweest op tijdgenoten die wel scholen hebben gesticht waar aan de hand van hun denkbepelden werd lesgeven. Democratisch onderwijs, waar zelfgestuurd leren en leergemeenschappen op basis van gelijkheid en wederzijds respect een grote rol spelen, zijn uitkomsten van enkele van de standpunten die Rousseau in 1762 formuleerde in het boek *Emile*. In de 20^{ste} en 21^{ste} eeuw worden ideeën over democratie in relatie tot onderwijs verder uitgewerkt door onder meer Hannah Arendt, Gert Biesta en Martha Nussbaum.

1.2 Hannah Arendt en het thema van beginnen

Hannah Arendt (1906-1971) is een belangrijk politiek filosoof van de 20^{ste} eeuw en vooral bekend van haar analyse van totalitaire samenlevingen.²¹ De belangstelling voor Arendt, die in Hannover geboren werd maar gedwongen was om tijdens de Tweede Wereldoorlog naar Amerika te vluchten, is met name de afgelopen jaren enorm toegenomen. De recente aandacht voor haar werk heeft onder meer te maken met haar pogingen om de kloof tussen politiek en filosofie te dichten, maar ook met haar nadruk op een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de wereld, door haar wel *amor mundi* genoemd.²² Begrippen die veelvuldig worden gebruikt in het werk van Arendt, zoals politieke betrokkenheid en burgerparticipatie, inspireren om op een minder individualistische en op een meer empathische wijze te handelen.

Arendt is een van de weinige westerse filosofen die van het beginnen, door haar ook wel het principe van nataliteit genoemd, een van de kernthema's van haar werk heeft gemaakt.²³ Het is niet toevallig dat juist dit thema zo belangrijk is voor Arendt, zelf werd ze door de barre politieke omstandigheden tot tweemaal toe gedwongen een geheel andere wending aan haar leven te geven. Na een arrestatie door de Gestapo moest ze in 1933 noodgedwongen Duitsland verlaten en vluchtte ze naar Parijs. Zeven jaar later vielen de

²⁰ Ibidem.

²¹ Filosofie.nl. (2015) *Hannah Arendt*. <http://www.filosofie.nl/hannah-arendt/index.html> (Geraadpleegd op 13 juni 2015.)

²² Hermsen, J. (2014) *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht: De Arbeiderspers: 62.

²³ Hermsen (2014): 60.

Duitsers Frankrijk binnen en werd Arendt gedwongen om een tweede keer te vluchten, naar New York dit maal. Beide gebeurtenissen kleurden haar leven. Schrijfster en filosofie Joke Hermsen vat de schaduw die de levensbepalende gebeurtenissen ongetwijfeld op Arendts oeuvre hebben gehad op treffende wijze samen: ‘Het politiek-filosofische oeuvre van Arendt is een poging om het buitensporige geweld ondanks de onvoorstelbaarheid ervan te kunnen begrijpen: “ik moet begrijpen”’.²⁴

Opnieuw beginnen is voor Arendt meer dan alleen de kringloop van gebeurtenissen doorbreken. Arendt betoogt dat de mens ‘een begin en een nieuwkomer’ is, die in staat is nieuwe initiatieven te nemen, een andere weg in te slaan of iets nieuws te initiëren. In het essay ‘Arbeiden, werken, handelen’ schrijft Arendt: ‘Met de schepping van de mens kwam het principe van het beginnen in de wereld – wat uiteraard slechts een andere manier is om te zeggen dat met de schepping van de mens het principe van de vrijheid op aarde verschenen is.’²⁵ Op het moment dat we iets nieuws beginnen of iets in beweging zetten, laten we aan de wereld zien wie we zijn en op welke manier we van elkaar verschillen.

Wanneer Arendt het over het begrip nataliteit heeft, spreekt ze van twee geboortes. De eerste, fysieke geboorte van de mens vindt plaats binnen het privé-domein van de familie. Deze geboorte wordt later hernomen in een tweede, metaforische of symbolische geboorte, als de mens tot het openbare domein van de politiek-culturele wereld toetreedt om daar iets nieuws aan te vangen of te verkondigen.²⁶ Juist in de overgang naar de publieke sfeer schuilt voor Arendt de mogelijkheid voor een nieuw begin, zoals ze in *The Human Condition* (1958) schrijft.

1.3 Handelen en pluraliteit

Arendt onderscheid drie modi van actief leven: arbeiden, werken en handelen, waarvan handelen voor Arendt de hoogste positie bekleedt.²⁷ Handelen verbindt ze aan ‘het vermogen iets nieuws te beginnen’.²⁸ Vrijheid is belangrijk hierbij, dit is het onthullen van de ‘onderscheidende uniciteit’.²⁹ De uniciteit van iedere mens die in woord en daad gestalte krijgt, berust volgens Arendt dus ‘niet zozeer op zijn kwaliteiten, maar op het funderende feit van elke mens: zijn nataliteit of geboortelijkheid, waarmee hij als uniek wezen in de wereld

²⁴ Hermsen (2014): 164.

²⁵ Arendt (1991): 48.

²⁶ Hermsen (2014): 60.

²⁷ Arendt (1991): 28.

²⁸ Arendt (1991): 48.

²⁹ Ibidem.

verschijnen is'.³⁰

Alleen deze nataliteit realiseert verscheidenheid of pluraliteit, juist het feit dat we als mensen allemaal verschillend zijn maakt het mogelijk dat we nieuwe initiatieven kunnen nemen. Wanneer we als mensen allemaal volstrekt gelijk aan elkaar zouden zijn, zou er nooit iets nieuws ontstaan. Mensen zijn niet te reduceren tot een opsomming van eigenschappen, maar worden door te 'handelen' een *wie*: een individu dat in staat is zich te organiseren en te manifesteren.³¹ Handelen in isolement is onmogelijk: we hebben andere mensen nodig om onze nieuwe initiatieven mee te delen. Bovendien hangt onze capaciteit om te handelen (en onze vrijheid) af de wijze waarop andere mensen met ons initiatief omgaan.³²

Pluraliteit is noodzakelijk voor een democratische samenlevingsvorm, aldus Arendt. 'Niet de Mens, maar mensen bewonen de wereld.'³³ Arendt verwijt de Westerse filosofische traditie dat deze zich teveel heeft gericht op 'de Mens' en daardoor geen recht kon doen aan het principe van 'mensen in meervoud'. Het is natuurlijk geen toeval dat pluraliteit voor Arendt zo'n belangrijk politiek principe is, ze moest zelf meerdere malen aan den lijve ervaren wat er met de mensheid gebeurt als deze niet langer veelvoudig en verschillend mag zijn. In het vooroorlogse Duitsland werd de uniciteit en de daaruit voortkomende pluraliteit van mensen met alle mogelijke middelen teniet gedaan. Daarom hamert zij er telkens weer op dat de wereld niet door 'de Mens', maar door mensen in al hun onderlinge verscheidenheid bewoond wordt.³⁴

Arendt vraagt zich in haar werk af waar een samenleving aan moet voldoen om een nieuw begin in de zin van een nieuw initiatief nemen of een nieuwe visie verwoorden mogelijk te maken. Een kwestie die bovenal politiek van aard is en alles te maken heeft met de mogelijkheid tot vrije meningsuiting van verschillende (bevolking)groepen. Een eerste voorwaarde is volgens Arendt dat de uniciteit van iedere mens en de pluraliteit van alle mensen onderling erkend moeten worden. Pas als een samenleving deze pluraliteit voldoende garandeert, dat wil zeggen het recht geeft aan mensen en bevolkingsgroepen om van elkaar te verschillen, kan ze ook de context scheppen waarbinnen mensen nieuwe initiatieven kunnen ontplooien, waarmee ze kunnen laten zien wie ze zijn.³⁵

Dat betekent dat een democratie bestaat bij de gratie van het samengaan van

³⁰ Arendt (1991): 44.

³¹ Hermsen (2014): 64.

³² Biesta, G. (2015) *Het prachtige risico van onderwijs*. Oorspronkelijke uitgave: (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers. Vert. A. L. James, R. Kneyber & G. Biesta. Culemborg: Uitgeverij Phronese: 156.

³³ Arendt (1991): 44.

³⁴ Hermsen (2014): 65.

³⁵ Hermsen (2014): 70.

gelijkwaardigheid, culturele verschillen en andersoortige meningen. In die zin zijn pluraliteit en democratie bijna synoniemen. Beide gaan teloor wanneer een groep of cultuur te overheersend wordt en andere groepen geen kans meer geeft zich te uiten. Ook Nussbaum benadrukt het belang van mensen de ruimte geven om zich te kunnen uiten: ‘Democratie is gebouwd op respect voor ieder persoon.’³⁶ Empathie, inlevingsvermogen en elkaar ruimte geven om te verschillen van wie je zelf bent zijn essentiële voorwaarden voor het ontstaan van een gezonde democratie waar plaats en ruimte is voor iedereen: ‘[...] [D]emocratie is gegrondvest op respect en betrokkenheid, en die zijn op hun beurt weer gegrondvest op het feit dat we in staat zijn andere mensen als mensen te beschouwen, en niet eenvoudigweg als objecten.’³⁷

1.4 De relatie tussen onderwijs en democratie

Biesta betoogt in *Het prachtige risico van onderwijs* dat de relatie tussen onderwijs en democratie vandaag de dag als een externe relatie beschouwd wordt. Onderwijs wordt in deze context begrepen als het traject dat democratische burgers voortbrengt of scheidt.³⁸ Hoewel het deelnemen aan democratische processen de enige manier is om democratisch burgerschap te bereiken, blijft de voorgenoemde vooronderstelling hardnekkig bestaan. De relatie tussen onderwijs en democratie is dus niet alleen te begrijpen als een externe relatie: onderwijs en democratie zijn juist nauw met elkaar verbonden. Wanneer de onderwijstaak wordt voorgesteld als het produceren van een bepaald soort individu wordt democratisch onderwijs een vorm van moreel onderwijs, aldus Biesta.

De vooronderstelling dat de relatie tussen onderwijs en democratie slechts extern is, is problematisch. Ten eerste vanuit onderwijspedagogisch opzicht gezien: het is namelijk moeilijk te ontkennen dat onderwijsprocessen zelf ook van een politieke aard zijn. Ook vanuit een democratisch oogpunt kan worden gezegd dat de vooronderstelling problematisch is. Er wordt ten slotte vanuit gegaan dat de garantie voor democratie ligt in het bestaan van een adequaat onderwezen burgerij: zodra alle burgers adequaat onderwezen worden, zal de democratie eenvoudigweg volgen.³⁹

Het moge duidelijk zijn dat Biesta niet twijfelt aan het bestaan van een intrinsieke relatie tussen onderwijs en democratie. Hij stelt dat er een notie van democratisch onderwijs is die noch psychologisch, noch moreel, maar door en door pedagogisch is. Onderwijs,

³⁶ Nussbaum, M. C. (2011) Niet voor de winst: waarom democratie de geesteswetenschappen nodig heeft. Vert.: van Kappel, R. Amsterdam: Ambo: 43.

³⁷ Nussbaum (2010): 21.

³⁸ Biesta (2015): 152.

³⁹ Ibidem.

democratie en politiek zijn allesbehalve gescheiden domeinen, en zijn juist nauw met elkaar verweven. Ook Pat Thomson wijst op de noodzaak voor jonge mensen om bekend te raken met een actieve, creatieve en ‘levensechte’ rol in de school: ‘Young people can learn *about* democracy and citizenship through the formal course of study, but will learn to *be* constructive members of a democracy if they have *experience* and *practice* in citizenship.’⁴⁰ Thomson betoogt dat ook jonge mensen al burgers zijn.⁴¹ Het is dan ook niet meer dan logisch om kinderen vanaf jonge leeftijd al te laten oefenen in wat het betekent beslissingen te maken. Op deze manier zullen jonge mensen leren en ervaren hoe het is om volwaardige burgers in een maatschappij te zijn.

1.5 Een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid

Arendt maakt in haar essay ‘De crisis in de cultuur’ (1954) duidelijk dat behalve de pluraliteit die ook in de politieke vertegenwoordiging tot uiting moet komen, een samenleving moet investeren in goed en betaalbaar onderwijs en in zorg en aandacht voor kunst en cultuur. Onderwijs begeleidt de leerlingen en studenten op de weg die ze afleggen naar hun ‘tweede geboortes’ en deze rol kan en mag alleen daarom nooit onderschat worden.⁴² Bovendien betoogt Arendt dat kunst en cultuur de kans geeft om in vrijheid en op grond van onze uniciteit vorm te geven aan ideeën omtrent allerlei kwesties van existentiële en maatschappelijke aard en daarom onontbeerlijk is voor een democratie.⁴³

Biesta gaat in *Het prachtige risico van onderwijs* in discussie met Arendt. Biesta schrijft: ‘[Arendt] is een van de meest uitgesproken critici van het idee dat onderwijs en politiek ook maar iets met elkaar te maken hebben.’ Volgens Biesta neemt Arendt namelijk het standpunt in dat het domein van het onderwijs volledig gescheiden moet worden van alle andere domeinen, het meest van al het domein van het politieke leven. Ik ben van mening dat deze rigoureuze scheiding tussen de domeinen zoals deze door Biesta wordt uitgelegd ook anders geïnterpreteerd kan worden. Onderwijs en politiek zijn domeinen die alles behalve los van elkaar te zien zijn, sterker nog, ze kunnen niet los van elkaar bestaan. Arendt positioneert de school als een soort instituut ‘halverwege’ het private domein van thuis en het publieke domein van de wereld. De taak die scholen op zich zouden moeten nemen is het begeleiden van de geleidelijke introductie van het kind in de wereld. Onderwijs en politiek vloeien dus in

⁴⁰ Thomson, P. (2012) ‘Miners, diggers, ferals and show-men. Creative school-community projects,’ in: *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Eds: Sefton-Green, Julian., Thomson, Pat., Jones, Ken. & Bresler, Liora. New York: Routledge: 295.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Hermsen (2014): 70.

⁴³ Arendt, H. (1954) ‘The Crisis in Education,’ in: *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. (1961) New York: The Viking Press: 177.

elkaar over.

De crisis van opvoeding traceert Arendt in de eerste plaats terug naar de weigering van volwassenen om verantwoordelijkheid te nemen voor de wereld.

‘Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable.’⁴⁴

Onderwijzers zouden deze noodzakelijke gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de wereld aan kinderen moeten bijbrengen. Op deze manier zullen kinderen zich betrokken voelen bij wat er met en in de wereld (*onze* wereld) gebeurt. Onderwijs kan naar mijn mening dus een plaats van voorbereiding op het politieke leven zijn, kinderen worden hier namelijk voorbereid op het accepteren van verschillen en verdragen van vreemden. Dit zijn kwaliteiten die onmisbaar zijn in het politieke domein waar kinderen later in zullen deelnemen.

1.6 Politiek bestaan

De vraag die Arendt gedurende haar hele leven bezighoudt is hoe ‘een ruimte waar vrijheid kan verschijnen’ kan ontstaan. Deze ruimte is een ontmoetingsplaats waar mensen kunnen handelen en waar handelen mogelijk is. Een publiek domein waar uniciteit en pluraliteit kan bestaan is daarvoor een voorwaarde. Biesta refereert aan Arendts ‘politiek bestaan’: met elkaar bestaan op zo’n manier waarop pluraliteit in stand blijft, waarin we vreemden verdragen en zij ons verdragen.⁴⁵ Arendt schrijft in het essay ‘Filosofie en politiek’ het volgende:

Dit soort van begrijpen – het zien van de wereld vanuit het standpunt van de ander (zoals wij vandaag op een nogal afgezaagde manier zeggen) – is het politiek inzicht *par excellence*. [...] [Het gaat om] het begrijpen van het grootst mogelijke aantal en de grootst mogelijke diversiteit van werkelijkheden [...], van die werkelijkheden die zich ontsluiten voor de diverse opinies van de burgers [...], zodat de gemeenschappelijkheid van de wereld verschijnt.⁴⁶

Politiek bestaan draait dus niet alleen om een gemeenschappelijk fundament, maar om een gemeenschappelijke wereld. Het wordt ingegeven door het verlangen naar een ruimte waar vrijheid kan verschijnen.

Arendt gebruikt de term ‘meerperspectivistisch begrijpen’ om representatief denken, dat Kant beschreef als een vorm van abstraheren van je eigen situatie om in staat te kunnen zijn

⁴⁴ Arendt (1954): 196.

⁴⁵ Biesta (2015): 168.

⁴⁶ Arendt (1991): 128-129.

om vanuit ieder ander mens te denken, te verduidelijken. Het vellen van een politiek oordeel zou meer moeten beslaan dan alleen denken en beslissen: het vereist de hulp van verbeelding, aldus Arendt.⁴⁷ Kant betoogde dat verbeelding alleen nodig is om een kritische afstand te ontwikkelen, om zo een universeel standpunt in te nemen. Arendt beweert daarentegen dat verbeelding nodig is om dingen ‘op passende afstand te plaatsen’ maar ook voor het overbruggen van de peilloze diepte tussen onszelf en anderen.⁴⁸

In het verlengde van Arendt merkt Nussbaum op dat narratieve verbeelding een essentieel onderdeel van democratisch onderwijs is.⁴⁹ Burgers moeten niet alleen leren omgaan met de complexe wereld door feitenkennis en logica, maar ook door het adapteren van narratieve verbeelding. Nussbaum verstaat hieronder het ontwikkelen van de vaardigheid om te bedenken hoe het zou kunnen zijn om in de schoenen te staan van iemand anders dan jijzelf. De geesteswetenschappen en de kunsten zouden een centrale plaats in het vakkenpakket moeten innemen aangezien ze een soort onderwijs bevorderen dat de capaciteit van mensen om de wereld door de ogen van iemand anders te zien activeert en verfijnt.⁵⁰ Empathie, inlevingsvermogen en verbeelding zijn nauw verbonden met democratisch onderwijs, aldus Nussbaum.

Arendt gaat, in tegenstelling tot Nussbaum, nog een stap verder in het specificeren van de activiteit van verbeelding en refereert aan ‘visiteren’. Visiteren is geen parochialisme, dat gaat over thuisblijven en heeft te maken met een ‘onder de kerktoren’ mentaliteit. Noch is visiteren toerisme, dat verzekert dat je zelfs tijdens je reis al het comfort van thuis zult ervaren.⁵¹ Ten slotte zou visiteren ook onderscheiden moeten worden van empathie, dat gezien moet worden als een vorm van ‘assimilationisme’, een ‘jezelf geforceerd thuis laten voelen op een plek die niet je thuis is door je de gewoontes van een plek toe te eigenen’.⁵² Het probleem dat Arendt met parochialisme, toerisme en empathie heeft is dat ze er allemaal toe neigen om pluraliteit weg te vagen.

Toerisme gebruikt een lens waardoor andere culturen enkel kunnen verschijnen als ‘anders’. Empathie wisselt de toeschouwerslens in voor een inheemse bril, zodat hij of zij zich kan identificeren met de nieuwe cultuur om zo het ongemak te voorkomen van het op een onbekende plaats zijn. Visiteren gaat juist om ‘het zijn en denken vanuit mijn eigen identiteit

⁴⁷ Biesta (2015): 170.

⁴⁸ Biesta (2015): 169.

⁴⁹ Nussbaum (2010): 130.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Biesta (2015): 169.

⁵² Ibidem.

op een plaats waar ik in feite niet besta'.⁵³ Dat betekent dat je denkt vanuit jezelf, vanuit je eigen gedachten, maar 'in' een verhaal dat heel anders is dan je eigen verhaal. Het is belangrijk om de desoriëntatie die je zult voelen toe te staan, het is zelfs noodzakelijk om te begrijpen hoe anders de wereld eruit ziet voor iemand anders.

Arends visiteren verschilt ten opzichte van de narratieve verbeelding van Nussbaum omdat het een alternatief biedt voor empathie. Visiteren is niet het kijken door de ogen van iemand anders, maar het kijken door je eigen ogen vanuit een positie die niet de jouwe is, of, om preciezer te zijn, in een verhaal dat sterk verschilt van het jouwe. Om politiek bestaan is het een vereiste om op deze manier in staat te zijn oordelen te vellen.

1.7 Het groeimodel

Behalve het benadrukken van het belang van verbeelding spreekt Nussbaum over de huidige focus van landen op economische groei: 'Gezien het feit dat economische groei in alle landen zo gretig wordt nagestreefd zijn er te weinig vragen gesteld over de richting van het onderwijs en daarmee naar die van de democratieën in deze wereld.'⁵⁴ Nussbaum constateert dat economische groei niet alleen het doel van land lijkt te zijn, maar ook een maatstaf voor nationale prestaties is, die ook de maatstaf voor de kwaliteit van het leven vormt.⁵⁵ Toch vertoont vooruitgang op het gebied van onderwijs en gezondheidszorg nauwelijks correlatie met economische groei. Economische groei leidt dus niet tot democratie en al evenmin tot een gezonde, geëngageerde en goed opgeleide bevolking, noch tot een samenleving waarin kansen op een goed leven voor alle maatschappelijke klassen beschikbaar zijn, aldus Nussbaum.⁵⁶

Het moge duidelijk zijn dat Nussbaum het economisch groeimodel, het 'oude paradigma', met groot wantrouwen benadert. Volgens haar voorkomt het economisch groeimodel dat het historische en economische relaas bij de leerlingen serieuze kritische gedachten ten aanzien van klasse, ras en geslacht oproept, of dat de leerlingen zich serieus gaan afvragen of buitenlandse investeringen werkelijk zo gunstig zijn voor de armen op het platteland en of de democratie kan overleven als er reusachtige ongelijkheden in elementaire levenskansen ontstaan. Een oplossing vindt Nussbaum in een 'gecultiveerd en goed ontwikkeld inlevingsvermogen' en kunst en cultuur. Kunst is namelijk te beschouwen als een vijand van morele afstomping, en kunstenaars (tenzij grondig geïntimideerd en gecorrumpeerd) zijn geen betrouwbare dienaren van welke ideologie dan ook – zelfs niet van

⁵³ Arendt (1991): 241.

⁵⁴ Nussbaum (2010): 21.

⁵⁵ Nussbaum (2010): 30.

⁵⁶ Nussbaum (2010): 32.

een ideologie die in wezen goed is.⁵⁷ Kunst laat zich niet gemakkelijk kapitaliseren of manipuleren.⁵⁸

Kritisch kunnen denken, plaatselijke loyaliteiten kunnen overstijgen om wereldproblemen te benaderen als wereldburger en het in staat zijn om je in te leven in de omstandigheden van een ander persoon zijn volgens Nussbaum essentiële vaardigheden die onmisbaar zijn voor een goed binnenlands functioneren van iedere democratie en voor het scheppen van een fatsoenlijke wereldcultuur die in staat is de meest urgente wereldproblemen op constructieve wijze tegemoet te treden. Burgers in een democratie zouden in staat moeten zijn zichzelf te informeren over belangrijke kwesties als kiezers en kunnen omgaan met verschillende mensen in de samenleving. Kritisch denken en reflectie zijn van doorslaggevend belang voor het levend en alert houden van democratieën.⁵⁹

1.8 Conclusie

De vragen die in dit hoofdstuk worden opgeworpen door Rousseau in de 18^e eeuw, en vervolgens door Arendt, Biesta en Nussbaum in de 20^{ste} en 21^{ste} eeuw zijn allesbehalve gemakkelijk te beantwoorden. Zal onderwijs gericht op democratie ervoor zorgen dat kinderen leren handelen binnen pluraliteit? Kunnen kinderen leren om vreemden te verdragen en te accepteren? En kunnen kinderen daadwerkelijk leren om politiek te bestaan en oordelen te vellen op basis van de activiteit van visiteren? Het zijn vragen zonder pasklaar antwoord en die niet gemakkelijk te meten zijn. Bovendien zijn de antwoorden geheel afhankelijk van de bijzonderheden van de situatie. Maar dat betekent niet dat deze vragen daarom niet gesteld hoeven worden.

Een ding is zeker: Rousseau, Arendt, Biesta en Nussbaum zien het onderwijs als meer dan alleen een plaats waar bepaalde kennis verkregen kan worden. Scholen hebben de mogelijkheid processen van reflectie toe te voegen, bijvoorbeeld aan pogingen om politiek te bestaan of te visiteren.⁶⁰ Scholen zijn dit opzicht plaatsen waar vaardigheden die te maken hebben met het omgaan met gelijkheid en ongelijkheid geoefend kunnen worden. De school zou een plaats kunnen zijn waar 'vrijheid kan ontstaan'.

Het is de vraag hoe onderwijzers zorg dragen voor mogelijkheden hiervoor en of ze betrokken zijn bij het proberen thuis te zijn in de wereld. Hoewel die urgentie misschien niet door direct leerkrachten gevoeld wordt, zijn juist deze aspecten van het onderwijs van

⁵⁷ Nussbaum (2010): 42.

⁵⁸ Sloterdijk, P. (2014) *Je moet je leven veranderen*. Vertaling: H, Driessen. Amsterdam: Boom: 31.

⁵⁹ Nussbaum (2010): 25.

⁶⁰ Biesta (2015): 173.

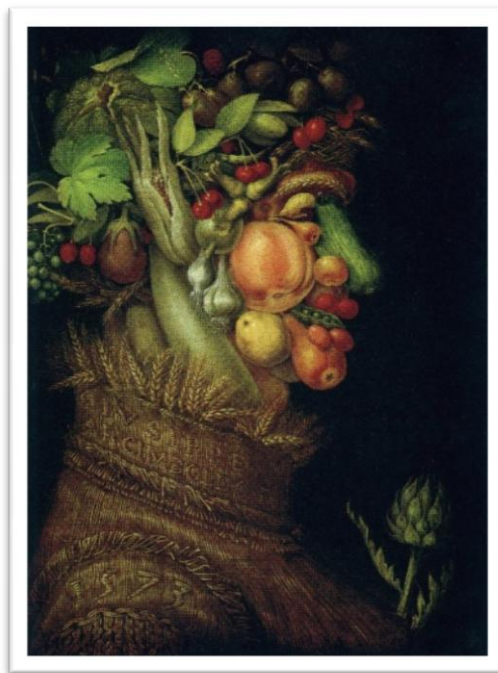
wezenlijk belang. Kan het leren omgaan met vreemden en het leren oordelen uitgesteld worden omdat er volgende week een rekentoets moet worden gemaakt?

Hoofdstuk 2

Onderwijs gericht op participatie

In het vorige hoofdstuk is gebleken dat pluraliteit en uniciteit een grote rol spelen in het onderwijs gericht op democratie. In dit hoofdstuk gaat het om de wijze waarop we onderwijs kunnen begrijpen als een interactie tussen leraar en leerling. Er zal beschreven worden hoe John Dewey communicatie en participatie beschouwd en op welke manier dit in de huidige tijd met de komst van het internet vorm krijgt. Ten slotte zullen met behulp van de ideeën van Hannah Arendt de voorwaarden voor deze participatie belicht worden.

2.1 Communicatie



De zomer, Giuseppe Arcimboldo, 1563.

com·mu·ni·ca·tie (*de; v; meervoud: communicaties*)

1. contact, gemeenschap; verbinding, verkeer.

Al het onderwijs vindt plaats door middel van communicatie.⁶¹ Hoewel communiceren een van de essentiële vaardigheden van elk levend wezen is en de basis vormt van sociale

⁶¹ Biesta (2015): 44.

structuren en instituties, is het definiëren van communicatie geen eenvoudige opgave.⁶² In de wetenschappelijke literatuur zijn vele definities van communicatie voorgesteld. De volgende definitie is een variant van de meest gehoorde en gebruikte: ‘communicatie is een proces waarbij door middel van tekens informatie wordt overgedragen.’⁶³ Tekens (*signs*) zijn vaak woorden, maar kunnen ook verbaal, non-verbaal of bijvoorbeeld afbeeldingen zijn.

Het klassieke ‘zender-ontvanger model’, dat Claude Elwood Shannon en Warren Weaver in 1949 opstelden, is een van de bekendste modellen die communicatie op deze manier benadert. De informatie die de zender met de ontvanger wil delen wordt volgens Shannon en Weaver verpakt in een code (bijvoorbeeld in woorden) en wordt door een transportmedium (bijvoorbeeld spraak of tekst) vervoerd naar de ontvanger die betekenis uit de woorden van de zender haalt.⁶⁴ Het model is niet echter niet vrij van discussie en wordt bekritiseerd vanwege de eenzijdigheid van het geschetste communicatieproces.⁶⁵ De ontvanger kan in het model namelijk pas feedback geven nadat de informatie van de zender bij de ontvanger is gearriveerd.

Een tweede kritiekpunt op het model van Shannon en Weaver is de veronderstelling van een vaste, gemeenschappelijke code waarin mensen met elkaar communiceren. Onderzoekers in taal- en cultuurwetenschappen hebben aangetoond dat communicatie niet op deze manier werkt. Chris Barker betoogt dat betekenissen geen vaststaande constructies zijn, maar dat ze tot stand komen door het uitwisselen en interpreteren van tekens:

‘Culture is concerned with questions of shared social meanings, that is, the various ways we make sense of the world. However, meanings are not simply floating ‘out there’; rather, they are generated through signs, most notably those of language.’⁶⁶

Taal is geen neutraal medium voor het tot stand komen van betekenis. Toch kunnen we niet ‘buiten’ taal betekenis geven; we zijn er nu eenmaal afhankelijk van. In de praktijk betekent dit dat woorden geen precieze, vastomlijnde betekenis hebben. Betekenisgeving is afhankelijk van de context en van de kennis en verwachtingen van de taalgebruikers, met name van hun gedeelde, of als gedeeld vooronderstelde kennis.⁶⁷

⁶² Redeker, G. (1991) ‘Communicatie in institutionele contexten.’ Inaugurale rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de Communicatiekunde aan de Rijksuniversiteit Groningen op dinsdag 22 juni 1999. <http://www.let.rug.nl/~redeker/oratie.htm> (Geraadpleegd op 24 juni 2015.)

⁶³ Shannon, C.E. & Weaver, W. (1998) *The Mathematical Theory of Communication*. Originele publicatie: 1949. Urbana: University of Illinois Press: 8.

⁶⁴ Redeker (1991): <http://www.let.rug.nl/~redeker/oratie.htm>

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Barker, C. (2008) *Cultural Studies: Theory and Practice*. London: SAGE Publications: 7.

⁶⁷ Redeker (1991): <http://www.let.rug.nl/~redeker/oratie.htm>

Het is dus essentieel om rekening te houden met de context waarin de communicatie plaatsvindt. De Groningse hoogleraar communicatie Gisela Redeker noemt het schilderij *De zomer* van Giuseppe Arcimboldo als voorbeeld om te illustreren hoe belangrijk de context is wanneer het gaat om communiceren: ‘Communicatie bestuderen zonder aandacht voor de verwevenheid met de context is alsof we dit schilderij alleen in termen van groenten en fruit zouden begrijpen en niet als een menselijk figuur zouden zien.’⁶⁸ Met andere woorden: door alleen te focussen op een bepaald aspect (het groente en fruit in het schilderij) ontgaat het geheel (het gezicht) oftewel, de volledige betekenis.

Redeker stelt een andere definitie van communicatie voor: ‘communicatie is het scheppen van gemeenschappelijke betekenis.’⁶⁹ Het idee dat communicatie alleen, zoals in het woordenboek staat, contact of een overdracht van informatie is schiet tekort wanneer het gaat om communicatie tussen mensen. Ook in het onderwijs wordt informatie niet van de ene locatie naar de andere locatie getransporteerd zonder enige vervorming of ruis.⁷⁰ In lijn met Redeker stelt Biesta dat communicatie in het onderwijs een proces van interpretatie en betekenisgeving is.

Redeker en Biesta zijn niet de enige denkers die zich buigen over de vraag wat communiceren (in het onderwijs) precies inhoudt. In 1916 verscheen het boek *Democracy and Education*, waarin filosoof, psycholoog en pedagoog John Dewey zich onder meer bezighield met de kwestie van communicatie. Zijn ideeën over het onderwijs en het belang van goed communiceren bleken vele generaties onderwijsvernieuwers aan te spreken. Dewey stelt dat communicatie te beschouwen is als een praktisch, open, generatief en creatief proces. Hoewel sommige ideeën van Dewey al meer dan honderd jaar oud zijn, hebben ze hun relevantie voor het onderwijs van vandaag de dag niet verloren.

2.2 Het onderwijs en de samenleving van Dewey

Dewey (1859-1952) is een van de bekendste denkers over opvoeding en onderwijs van de 20^{ste} eeuw. Zijn gedachtegoed, waaronder zijn *theory of experience*, blijft veel gelezen en bediscussieerd, zowel in het onderwijs als in de psychologie en filosofie.⁷¹ Dewey verwierf faam in de jaren '20 en '30 van de vorige eeuw omdat hij zich uitsprak tegenover het autoritaire, strenge en vooraf vastgestelde en op kennisgerichte onderwijs. Dewey claimde dat

⁶⁸ Redeker (1991): <http://www.let.rug.nl/~redeker/oratie.htm>

⁶⁹ Redeker (1991): <http://www.let.rug.nl/~redeker/oratie.htm>

⁷⁰ Biesta (2015): 44.

⁷¹ Neil, J. (2005) *500 Word Summary of Dewey's Experience & Education*.

<http://www.wilderdom.com/experiential/SummaryJohnDeweyExperienceEducation.html> (Geraadpleegd op 25 juli 2015.)

dit traditionele onderwijs te zeer gericht was op het overdragen van kennis en geen aandacht besteedde aan het begrijpen van de ervaringen van leerlingen.⁷²

De leraar zou rekening moeten houden met de verschillen tussen leerlingen, aldus Dewey. Iedere leerling is namelijk uniek en is op een eigen manier gevormd door de ervaringen die hij of zij in het verleden heeft meegemaakt. Lesgeven en het curriculum zouden volgens Dewey zo georganiseerd moeten worden dat individuele verschillen naast elkaar mogen bestaan en iedere leerling op zijn of haar eigen manier aan de slag kan gaan met het curriculum.⁷³ Dewey verwerpt het idee dat het kind de betekenis van de wereld en de objecten en gebeurtenissen in die wereld kan vinden door zorgvuldig te observeren vanaf de zijlijn.⁷⁴ Vragen over het curriculum moeten dan ook worden benaderd in termen van de representatie van praktijken binnen de muren van de school en niet in termen van de representatie van formele abstractie van deze praktijken.⁷⁵

Voor Dewey is leren een activiteit waarin studenten betekenisgeving creëren. Deze activiteit is buitengewoon sociaal en betreft het hele 'zijn' van het kind. In plaats van een zinloze zoektocht naar uniforme toetsingsmodellen en kwantificeerbare uitkomsten, stelt Dewey andere soorten normen voor: de menselijke criteria van burgerschap.⁷⁶ Onderwijs heeft een breed sociaal doel: mensen kunnen alleen effectieve leden van een democratische maatschappij zijn als ze geleerd hebben om zelf na te denken. Een goed gevormde publieke opinie komt niet van de een op de andere dag tot stand en al helemaal niet door het autoritaire onderwijs dat geen ruimte biedt aan verscheidenheid, aldus Dewey.

Democratie en burgerschap, maar ook ervaring, participatie en communicatie zijn kernbegrippen in het werk van Dewey.⁷⁷ Dewey zag de school als een samenleving in het klein. Op school zouden leerlingen ervaringen op kunnen doen die hun in staat zouden stellen om volwaardige, gelijke en verantwoordelijke burgers van de maatschappij te worden.⁷⁸ Onder meer Biesta en Nussbaum bouwen voort op de grondbeginselen van onderwijs zoals deze beschreven zijn door Dewey. Hoewel deze hedendaagse vertegenwoordigers niet altijd

⁷² Neill, J. (2005) *John Dewey, the Modern Father of Experiential Education*.
<http://wilderdom.com/experiential/ExperientialDewey.html> (Geraadpleegd op 25 juli 2015.)

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Biesta (2015): 52.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Kaplan, A. (2008) 'Democracy and Education 1916, by John Dewey,' in: *Schools: Studies in Education*. Vol. 5, No. 1/2. Chicago: The University of Chicago Press: 87.

⁷⁷ Berding, J. (2011) *John Dewey, een keuze uit zijn werk: over opvoeding, onderwijs en burgerschap*.
<http://hetkind.org/2011/09/08/recent-verschenen-john-dewey-over-opvoeding-onderwijs-en-burgerschap-een-keuze-uit-zijn-werk/> (Geraadpleegd op 25 juni 2015.)

⁷⁸ Neil, J. (2005) *500 Word Summary of Dewey's Experience & Education*.
<http://www.wilderdom.com/experiential/SummaryJohnDeweyExperienceEducation.html> (Geraadpleegd op 25 juni 2015.)

even trouw blijven aan het Dewey's oorspronkelijke gedachtegoed, zou Dewey zelf dat geen probleem vinden. Hij was namelijk van mening dat oude doctrines altijd geherwaardeerd en gereconstrueerd moeten worden voordat deze nuttig kunnen zijn voor het hedendaagse denken. Een samenleving en haar individuen zag Dewey als iets dynamisch.

2.3 Participatie

Dewey betoogt in *Experience and Nature* dat de wereld van de innerlijke ervaring afhankelijk is van de ontwikkeling van taal, als een sociaal product en als een sociale functie.⁷⁹ Voor Dewey is taal iets heel natuurlijks dat ontstaat wanneer mensen bij elkaar komen. Op dat moment ontstaat interactie: verschillende mensen reageren op elkaar. Dit is sociale communicatie, aldus Dewey. Communicatie werkt niet als een mechanische bemiddelaar tussen observaties en ideeën die voorafgaand hieraan onafhankelijk bestonden.⁸⁰

Onderwijs als proces van informatieoverdracht staat haaks op de vorm van interactie tussen leraren en leerlingen waar Dewey voor pleit. Volgens hem is communicatie tussen leraren en leerlingen een betekenisgestuurd en scheppend proces.⁸¹ Dit gegeven staat centraal in Dewey's filosofie: communiceren is reageren op elkaar en komt tot stand wanneer twee of meerdere partijen *samen* actief engageren in de activiteit. Biesta duidt Dewey's filosofie als een filosofie van communicatief handelen. Volgens Biesta ontwikkelde Dewey ideeën over communicatie zodat hij onderwijspedagogische vragen kon beantwoorden, zoals: 'hoe is onderwijs, ruwweg begrepen als de interactie tussen leraren en leerlingen, mogelijk?'

Het antwoord op die vraag heeft te maken met het kernbegrip participatie. Dewey: '[it is] communication which insures participation in a common understanding'.⁸² In het onderwijs draait het volgens Dewey om een gezamenlijk begrijpen van leraar en leerling. Participatie, door communicatie, is datgene wat deelname in een gemeenschappelijk begrijpen garandeert. Participatie is alleen mogelijk wanneer zowel leraren als leerlingen weet hebben van het gemeenschappelijk doel en er een belang in hebben.⁸³ Dewey stelt in *Democracy and Education*:

'This does not mean that the teacher is to stand off and look on; the alternative to furnishing ready-made subject matter and listening to the accuracy with which it is reproduced is not quiescence, but participation, sharing, in an activity. In such shared activity, the teacher is a

⁷⁹ Dewey, J. (1958) *Experience and Nature*. New York: Dover Publications: 173.

⁸⁰ Dewey (1958): 169.

⁸¹ Biesta (2015): 47.

⁸² Dewey, J. (1916) 'Chapter One: Education as a necessity of life,' in: *Democracy and Education*.

<http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>

⁸³ Biesta (2015): 49.

learner, and the learner is, without knowing it, a teacher—and upon the whole, the less consciousness there is, on either side, of either giving or receiving instruction, the better.’⁸⁴

De gedeelde activiteit van het onderwijs, waarin de grenzen tussen degene die leert en degene lesgeeft kunnen vervagen, is essentieel, aldus Dewey.

Maar onderwijs volgt niet alleen uit het aanwezig zijn in een sociale omgeving.⁸⁵ Onderwijs is het gevolg van het hebben van een sociale omgeving: het in een situatie zijn waarin iemands activiteiten en ervaringen worden gedeeld met die van anderen. Dewey bouwt voort op deze gedachte en maakt het onderscheid tussen onderwijs en training. In tegenstelling tot onderwijs draait training om de situaties waarin degenen die iets leren niet echt delen in de manier waarop hun activiteiten worden gebruikt. Ze zijn dus geen partners in een gedeelde gemeenschappelijke activiteit en hebben niet per se belang in de voltooiing daarvan.

Communicatie, en daarmee samenhangend participatie, speelt een grote rol in het denken van Dewey. Onderwijs is allesbehalve eenrichtingsverkeer met leraren als zenders en leerlingen als ontvangers. Onderwijs is niet iets wat kinderen wordt ‘aangedaan’. In plaats daarvan suggereert Dewey een benadering waarin onderwijs wordt gezien als een gezamenlijke onderneming van onderwijzers en leerlingen.⁸⁶

2.4 Contacthypothese

Volgens Dewey krijgen woorden betekenis doordat ze in dezelfde ervaring worden gebruikt.⁸⁷ Hij maakt het onderscheid tussen educatieve participatie en non-educatieve participatie.⁸⁸ Bij non-educatieve participatie leert slechts één partij, vaak door zich aan te passen aan de andere partij. Bij educatieve participatie daarentegen wordt de kijk van iedereen die meedoet getransformeerd en wordt een gezamenlijke kijk teweeggebracht. De link met een democratische samenleving is snel gelegd. Dewey betoogt dat een sociale groep waarin veel verschillende belangen bestaan en waarin er volledig en vrij samenspel is met andere vormen van groepsvorming, te prefereren is boven een sociale groep die van andere groepen geïsoleerd is en enkel bij elkaar gehouden wordt door middel van een beperkte hoeveelheid

⁸⁴ Dewey, J. (1916) ‘Chapter Twelve: Thinking in Education,’ in: *Democracy and Education*.
<http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>

⁸⁵ Biesta (2015): 49.

⁸⁶ Biesta (2015): 53.

⁸⁷ Biesta (2015): 50.

⁸⁸ Dewey, J. (1916) ‘Chapter One: Education as a necessity of life,’ in: *Democracy and Education*.
<http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>

belangen.⁸⁹

Gemeenschappelijk begrip is geen voorwaarde voor samenwerking, stelt Dewey.⁹⁰ Het gemeenschappelijk begrip wordt juist geproduceerd door en is een uitkomst van succesvolle samenwerking. Biesta is van mening dat Dewey een groot voorstander is van de contacthypothese: het idee dat de enige manier om verschillen te overbruggen, of om communicatie op gang te brengen tussen verschillen, is door mensen bij elkaar te brengen.⁹¹ Anno 2015 lijken er veel meer mogelijkheden tot ‘het bijeen brengen van mensen’ te bestaan dan vroeger. We worden 24 uur per dag door media op de hoogte gehouden van lokale en mondiale ontwikkelingen en gebeurtenissen. Bovendien is met de komst van het internet de wereld gekrompen en getransformeerd tot een *global village*.⁹² We kunnen gelijkgestemden vinden en benaderen met een muisklik, ook al woont die persoon aan de andere kant van de wereld.

Antje Gimmmler stelt dat sinds de komst van het internet met zekerheid gezegd kan worden dat de zogenaamde ‘grassroot democratic dream’ waarin burgers participeren, discussiëren en beslissingen maken over allerhande politieke kwesties niet is verwezenlijkt.⁹³ Daarentegen zal het internet het democratische proces of de bestaande democratische cultuur ook niet hinderen. Volgens Gimmmler kan het internet, mits iedereen vrije toegang heeft, op gelijke wijze kan participeren en alle deelnemers op de hoogte zijn van de procedures, een publieke ruimte zijn waarin alle individuen de mogelijkheid hebben om actief te participeren.⁹⁴ Het internet kan dus, wanneer er onbeperkte toegang tot informatie is en iedereen informatie kan delen, een platform zijn waar interactie kan ontstaan tussen mensen.

Waarschijnlijk had Dewey het internet omarmd, mits iedereen ook daadwerkelijk een aandeel en belang heeft in de interactie, want alleen dan kan er sprake zijn van participatie. Het potentieel van internet is enorm, maar tegelijkertijd moet ook rekening gehouden worden met het feit dat het internet rhizomatisch geconstrueerd is en niet is opgebouwd volgens hiërarchische principes.⁹⁵ Dit is een fundamenteel verschil in vergelijking met televisie of gedrukte media. Dit zorgt er echter ook voor dat het internet oncontroleerbaar is en toegankelijk is voor bijvoorbeeld extreem rechtse of linkse politieke groeperingen, wapenhandelaren of uploaders van kinderpornografie. Op dit moment spelen commerciële

⁸⁹ Biesta (2015): 54.

⁹⁰ Biesta (2015): 55.

⁹¹ Biesta (2015): 56.

⁹² Barker (2008): 480.

⁹³ Gimmmler, A. (2001) ‘Deliberative Democracy, the public sphere and the internet,’ in: *Philosophy & Social Criticism*. Vol. 27, No. 4: 22.

⁹⁴ Gimmmler (2001): 30.

⁹⁵ Gimmmler (2001): 33.

belangen een steeds grotere rol, dat wellicht kan leiden tot het betalen voor toegang tot bepaalde informatie of een vermindering van informatie-uitwisseling en interactie.⁹⁶

Dewey's ideeën helpen ons om kritisch te kijken naar deze recente ontwikkelingen. Internet heeft een enorme potentie, ook voor landen zoals bijvoorbeeld China of Iran. Maar dan moeten de burgers van dit soort landen wel onbeperkte toegang tot informatie, communicatie en interactie hebben. Zonder deze voorwaarden kan er geen sprake zijn van een werkelijke (mondiale) discussie waarin burgers kunnen participeren. Ontwikkelingslanden en rijke landen hebben op dat moment geen gelijk aandeel in het scheppen van een gedeelde wereld.

2.5 Een kanttekening: hoe overbruggen we verschillen?

Communicatie kan alleen op gang gebracht worden wanneer mensen bij elkaar komen, aldus Dewey.⁹⁷ Een kanttekening hierbij is echter dat het maar net de vraag is of mensen met verschillende ideeën over de wereld en hun plaats daarin daadwerkelijk bij elkaar zullen komen. Kunnen verschillen door participatie overbrugd worden, ook wanneer we communiceren met mensen die het wereldbeeld dat ten grondslag ligt aan deze filosofie niet onderschrijven?⁹⁸ Biesta waarschuwt voor het gevaar dat Dewey's theorie een blauwdruk zou kunnen worden voor hoe de communicatie precies zou moeten verlopen. Hoewel het me sterk lijkt dat Dewey uiteindelijk een wereld voor zich zag waarin iedereen een identiek perspectief heeft, blijft het idee van participatie (op mondiaal niveau) een complex idee dat niet gemakkelijk te realiseren is.

Dewey stelt een praktische kijk op communicatie voor; het is iets wat mensen samen doen en door participatie kan er een gemeenschappelijk begrip ontstaan. Ook Arendt houdt zich in haar filosofie bezig met het ontstaan van dit gemeenschappelijk begrip en omschrijft een gemeenschappelijke wereld. Waar Dewey's ideeën soms alleen 'toepasbaar' lijken binnen eenzelfde discours, ontwaart Arendt een aantal voorwaarden waaraan voldaan moet worden voordat een gemeenschappelijke wereld daadwerkelijk kan ontstaan. Arendt betoogt dat juist vanwege het feit dat we als mensen allemaal verschillend zijn, het mogelijk is dat we nieuwe initiatieven kunnen nemen. Maar zo'n nieuw initiatief kan alleen bestaan wanneer de uniciteit van iedere mens en de pluraliteit van alle mensen onderling erkend wordt. Het is noodzakelijk om een publiek domein te scheppen waar uniciteit en pluraliteit kan bestaan, aldus Arendt.

⁹⁶ Gimmler (2001): 34.

⁹⁷ Dewey, J. (1916) 'Chapter One: Education as a necessity of life,' in: *Democracy and Education*. <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>

⁹⁸ Biesta (2015): 65.

Marieke Borren vat Arendts gedachtegang wat betreft de rol die communicatie in dat publieke domein speelt treffend samen: ‘If everyone would think and feel the same, we indeed would not need communication at all.’⁹⁹ Arendt verwijst dan ook naar de ‘paradox van communicatie en conflict’, om aan te geven dat de pluraliteit zowel refereert naar datgene wat mensen onderscheidt en naar datgene wat mensen verbindt. Om de paradox van communicatie en conflict, en daarmee samenhangend de gemeenschappelijke wereld, daadwerkelijk te kunnen begrijpen is het noodzakelijk aandacht te besteden aan het onderscheid dat Arendt maakt tussen de publieke en private ruimte van het menselijk bestaan.

2.6 Horizontale en verticale relaties

Pluraliteit kan alleen verschijnen en floreren in de publieke ruimte: de ruimte waarin mensen gelijk zijn. Naast deze publieke sfeer beschrijft Arendt de private sfeer. In de private sfeer van de familie en het huishouden zijn mensen *hetzelfde*, maar niet *gelijk*.¹⁰⁰ Mensen zijn biologische wezens die van nature over het algemeen dezelfde lichamelijke basisbehoeften hebben. De zorg voor deze behoeften behoort tot de private sfeer, aldus Arendt. Menselijke lichamen zijn kwetsbaar, vooral in de kindertijd. We zijn afhankelijk van de zorg die andere mensen ons bieden. Arendt bestempelt de relatie die mensen in de private sfeer hebben als verticaal.

Borren illustreert de verticale relatie die in de private sfeer bestaat door de band tussen ouders en jonge kinderen onder de loep te nemen. Het pas geboren kind is volledig afhankelijk van zijn ouders, zowel in emotionele, als in economische en fysieke zin. De relatie tussen kind en ouders op het gebied van kwetsbaarheid en behoeften is asymmetrisch georganiseerd. Met de woorden van Arendt: ‘Rule is involved.’ De ouders zullen, ten minste de eerste levensjaren, verantwoordelijk zijn voor de welgesteldheid van het kind en niet andersom.¹⁰¹

Ook de communicatie tussen enerzijds ouders en anderzijds kinderen wordt de eerste jaren gekenmerkt door fysieke afhankelijkheid, behoeften en verzorging. Dit zal zo blijven totdat kinderen in staat zijn om zelf te onderhandelen over hun behoeften en emoties. Ten slotte zorgt de emotionele afhankelijkheid van kinderen aan hun ouders en de intimiteit tussen ouders en hun kinderen en misschien tussen broers en zussen onderling ervoor dat gevoelens van loyaliteit of identificatie gemakkelijk teweeggebracht kunnen worden. Een afwijkend

⁹⁹ Borren (2009): 99.

¹⁰⁰ Nixon, J. (2015) ‘Chapter 9: The Republic of Friendship,’ in: *Hannah Arendt and the Politics of Friendship*. Bloomsbury Academic Open Access: 167.

¹⁰¹ Borren (2009): 82

standpunt zal niet gemakkelijk aangemoedigd (of juist ontmoedigd) worden.¹⁰²

De relatie tussen burgers daarentegen is horizontaal. Arendt betoogt dat ‘relations of rule’, dus relaties die gekenmerkt worden door bevel, opvolging en gehoorzaamheid, per definitie apolitiek zijn en daarom ongewenst zijn in de publieke sfeer.¹⁰³ De gemeenschappelijke wereld die Arendt beschrijft is niet gegeven, nog natuurlijk, maar is het resultaat van het samen-handelen van burgers, die meningen uitwisselen en in staat zijn beloftes te doen. Meninge veronderstellen de aanwezigheid van anderen: ze ontstaan tijdens de interactie van burgers. Meninge ontstaan niet in de hoofden van mensen.

Horizontale relaties veronderstellen dat burgers gelijk zijn in tegenstelling tot de verticale relatie tussen het volk dat wordt geregeerd en de regering.¹⁰⁴ De horizontale relatie houdt een sociaal contract in dat is gebaseerd op belofte. Deze belofte is institutioneel verankerd in verdragen, overeenkomsten, contracten, de grondwet, de wet, enzovoorts. Deze instituties liggen tussen mensen, dus in de gemeenschappelijke wereld.¹⁰⁵ Bovendien is de wet onpartijdig, in tegenstelling tot bijvoorbeeld medelijden of andere belangen en behoeften die voorkomen tijdens de verticale relaties in het private domein.

2.7 Een gemeenschappelijke wereld

Dewey heeft een gemeenschappelijk begrip door middel van participatie en het bijeenkomen van mensen voor ogen. Arendt neemt echter een andere positie in door het volgende te stellen: ‘There is no such thing as a foundation; community is groundless.’¹⁰⁶ Volgens Arendt hoeven burgers geen gemeenschappelijke wil, natuur of interesses te delen om samen te kunnen leven. Het is genoeg om een gemeenschappelijke wereld te delen. Het is namelijk niet de bedoeling dat burgers gereduceerd worden tot één bepaalde zienswijze. Burgers moeten genoeg ruimte hebben waarin het is toegestaan om van elkaar te verschillen en waar pluraliteit kan ontstaan en floreren.

De wereldse instituties zorgen er volgens Arendt voor dat burgers, hoewel ze van elkaar verschillen, samenkomen. Burgers zouden moeten relateren en loyaal zijn aan de instituties, waarin de gemeenschappelijke wereld tot uiting komt. Arendt betoogt dat de publieke interesses die burgers hebben verschillen van private interesses. Publieke interesses behoren tot de publieke ruimte, die we als burgers delen en waar we in participeren.¹⁰⁷

¹⁰² Borren (2009): 83.

¹⁰³ Arendt (1958): 54.

¹⁰⁴ Borren (2009): 318.

¹⁰⁵ Borren (2009): 319.

¹⁰⁶ Arendt (1958): 53.

¹⁰⁷ Borren (2009): 112.

De oppositie tussen de private en publieke interesses heeft alles te maken met de verschillende dimensies van het menselijk bestaan waar we toe behoren. Individuele interesses die te maken hebben met iemands 'relatie tot het leven' behoren tot de private sfeer. Gemeenschappelijke interesses behoren echter tot iemands 'relatie tot de wereld' en behoren dus tot de publieke sfeer. Arendt waarschuwt voor het volgende: wanneer private interesses de maatstaf zijn voor het publieke leven en politiek, en de zorgen van het leven de plaats innemen van de zorgen van de wereld, zou dat het einde van de politiek impliceren.¹⁰⁸

Daarnaast zijn private en publieke interesses tegengesteld vanwege de manier waarop ze tijd benaderen. Korte termijn, het onmiddellijke en het urgente staat lijnrecht tegenover lange termijn, permanente en solide. Het gemeenschappelijke is volgens Arendt veel blijvender dan het leven van een enkel individu. Het gemeenschappelijke heeft dus in het werk van Arendt niets van doen met het samenkomen van enkele individuele interesses.¹⁰⁹ Bovendien is het gemeenschappelijke niet het resultaat van een iets in de menselijke natuur dat het uitwisselen van meningen vooraf zou gaan.¹¹⁰

Maar wat hebben mensen als burgers gemeen? Hoe bouwen we een gezamenlijke wereld als er geen gemeenschappelijke fundering is? Arendt noemt een aantal activiteiten die onze relatie tot de gemeenschappelijke wereld vormen, zoals het uitwisselen van meningen en het doen van beloftes.¹¹¹ Een gemeenschappelijke wereld kan ontstaan wanneer burgers hun pluraliteit van zienswijzen en meningen delen in de publieke ruimte. Samen tot een overeenstemming of consensus te komen en harmonie teweeg brengen is niet het doel hiervan. Het is niet de bedoeling dat verschillen worden weggepoetst. Pas wanneer er recht wordt gedaan aan alle individuele zienswijzen en deze een plaats hebben in de publieke ruimte, kan er een gemeenschappelijke wereld ontstaan.¹¹² Zoals Arendt betoogt:

'To live together in the world means essentially that a world of things is between those who have it in common, as a table is located in between those who sit around it; the world, like every in-between, relates and separates men at the same time. The public realm, as the common world, gathers us together and yet prevents us falling over each other, so to speak.'¹¹³

¹⁰⁸ Borren (2009): 113.

¹⁰⁹ Arendt (1958): 283.

¹¹⁰ Borren (2009): 113.

¹¹¹ Borren (2009): 99.

¹¹² Borren (2009): 118.

¹¹³ Arendt (1958): 52.

2.8 Conclusie

Onderwijs is geen economische noch technologische aangelegenheid, het is geen ontmoeting tussen (reken)machines maar tussen mensen.¹¹⁴

In dit thema stond een basale vraag centraal die mensen al zich heugenis bezighoudt, namelijk: ‘hoe kunnen we elkaar begrijpen?’ Onderwijs vindt plaats door communicatie, maar dat betekent niet dat leraren informatie zonder ruis rechtstreeks de hoofden van leerlingen in kunnen zenden. Communiceren gaat om het scheppen van een gemeenschappelijke betekenis. Over die betekenis moet onderhandeld worden en alle betrokken partijen hebben te maken met een proces van interpretatie en betekenisgeving. Mensen zijn geen machines, zoals Hermsen treffend vat: ‘onderwijs is geen economische noch technologische aangelegenheid, maar een ontmoeting tussen mensen.’

Dewey is een inspirerende filosoof, pedagoog en psycholoog die onderwijs ziet als een plaats waarin interactie tussen leraar en leerling zou moeten ontstaan. Het probleem van conventionele onderwijsmethoden is dat ze een passieve houding aanmoedigen, aldus Dewey. Jonge mensen kunnen het beste tot een actieve houding worden gestimuleerd door het klaslokaal tot een plek in de werkelijk bestaande wereld te maken: een rechtstreeks verlengstuk van de buitenwereld.¹¹⁵ Leerlingen leren door te doen, door actief vragen te stellen en door zelf te onderzoeken. Op deze manier kunnen democratieën ontstaan met actieve, alerte en zelfdenkende burgers.

Dewey ziet de communicatie tussen leraren en leerlingen als een betekenisgestuurd en scheppend proces, waarin twee of meerdere partijen *samen* actief engageren in de activiteit.¹¹⁶ Deze filosofie van communicatie handelen, zoals Biesta het omschrijft, stelt onderwijs voor als een gemeenschappelijke onderneming waarin zowel onderwijzers als leerlingen samen in participeren. Dewey pleit voor vormen van participatie waarin iedereen een belang en aandeel in heeft, alleen dan zijn mensen in staat met elkaar te communiceren.

Op het moment dat we willen communiceren met mensen die ons wereldbeeld van participatie niet onderschrijven, wordt het echter een lastige zaak. Kunnen verschillen daadwerkelijk overbrugd worden door participatie? Arendt houdt zich bezig met dit dilemma in haar denken over een gemeenschappelijke wereld. De paradox tussen communicatie en conflict verwijst naar het feit dat mensen communicatie nodig hebben om conflicten op te lossen. Tegelijkertijd kunnen conflicten nooit ‘opgelost’ worden omdat dat zou betekenen dat

¹¹⁴ Hermsen (2014): 230.

¹¹⁵ Nussbaum (2011): 94.

¹¹⁶ Biesta (2015): 47.

iedereen dezelfde zienswijze deelt, wat vervolgens ten koste zou gaan van de pluraliteit van mensen.

Dewey en Arendt pleiten beiden voor een belang en aandeel van burgers in communicatie. Maar voordat er überhaupt sprake kan zijn van echte communicatie door participatie, ontwaart Arendt een aantal voorwaarden. Een van die voorwaarden is de scheiding tussen het private en publieke domein. In dit publieke domein delen burgers een gemeenschappelijke wereld, en geen gemeenschappelijke wil, natuur of interesses. De horizontale relaties die in de publieke ruimte bestaan zorgen ervoor dat mensen hun pluraliteit van zienswijzen en meningen kunnen delen in deze gemeenschappelijke wereld.

Het is nu de vraag in hoeverre het onderwijs bij kan dragen aan het scheppen van burgers die én in staat zijn te communiceren door te participeren én in staat de private en publieke ruimte van elkaar te onderscheiden. Het is in ieder geval noodzakelijk dat het onderwijs zelf een plaats is waarin communicatie door participatie bestaat, en waar leraren en leerlingen in pluraliteit zienswijzen kunnen delen. Misschien dan krijgt de gemeenschappelijke wereld die we delen, of we nu oud of jong zijn, een plek in het onderwijs.

Hoofdstuk 3

Onderwijs gericht op burgerschap

Samen met het eerste hoofdstuk, waarin onderwijs op democratie besproken werd en het tweede hoofdstuk, dat draaide om onderwijs gericht op participatie, vormt het derde hoofdstuk, onderwijs gericht op burgerschap, het ‘onderwijs van morgen’. In dit hoofdstuk zal de visie van de Onderwijsraad op burgerschap aan bod komen. Daarna zal het onderwijs als proces van emancipatie beschreven worden. Ten slotte wordt het belang van socratische vaardigheden in het onderwijs gericht op burgerschap en Hannah Arendts visie daarop toegelicht. In de volgende hoofdstukken zullen de ideeën en concepten uit het theoretisch kader van de eerste drie hoofdstukken gebruikt worden bij de analyse van het *Zapp Weekjournaal*.

3.1 Burgerschap volgens de Onderwijsraad

‘Onze geest wint geen werkelijke vrijheid door zich de materialen voor kennis eigen te maken, en ideeën van andere mensen in bezit te nemen, maar door zelf de normen te formuleren aan de hand waarvan hij oordeelt, en zijn eigen gedachten voort te brengen.’¹¹⁷ - Rabindranath Tagore

Iedere vier jaar maakt de Onderwijsraad de stand van educatief Nederland op. In 2013 verscheen het rapport *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*, waarin de raad een aantal obstakels die een verdere verbetering en vernieuwing van het onderwijs in de weg staan signaleerde. Op de basiskwaliteit van het onderwijs is niets aan te merken, aldus de raad. Het aantal zwakke scholen is gedaald, meer mensen zijn hoog opgeleid, afgestudeerden hebben een hoog niveau en er zijn minder laaggeletterden en voortijdige schoolverlaters.¹¹⁸ Toch is het Nederlandse onderwijs, ondanks goede prestaties in internationale vergelijkingen, niet goed genoeg voorbereid op de toekomst.¹¹⁹

Volgens de Onderwijsraad is er te weinig visie op wat het onderwijs leerlingen zou moeten bijbrengen en was de aandacht de afgelopen periode te eenzijdig gericht op meetbare

¹¹⁷ Tagore, R. (circa 1915) In een syllabus bestemd voor een les op Tagores school.

¹¹⁸ Onderwijsraad. (2013) *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. De stand van educatief Nederland 2013*. Advies uitgebracht aan de Minister en de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: de Onderwijsraad: 9.

¹¹⁹ Ten Dam, G. (2013) ‘Onderwijs is meer dan alleen meten en toetsen,’ interview in: *NRC Handelsblad*. 2 November 2013.

doelen, zoals het verhogen van taal- en rekenprestaties. Deze meetbare doelen zijn de maatstaf geworden voor de onderwijskwaliteit en dit is een verschraling van het onderwijs.¹²⁰ De raad pleit niet alleen voor meer aandacht voor algemene vorming en burgerschapsvorming, maar ook voor vakken als filosofie en cultuureducatie, waardoor er meer waardering komt voor creatieve vaardigheden en ‘culturele en morele sensitiviteit’.¹²¹ Verbetering van het onderwijs is cruciaal voor de toekomst: niet alleen voor de innovatieve kenniseconomie die Nederland wil zijn, maar ook voor het welzijn van burgers in een complexere samenleving.¹²² De nieuwe generatie moet over meer bagage beschikken.¹²³

Scholen in Nederland geven zelf invulling aan burgerschapsonderwijs. Toch beschrijft de raad een gemeenschappelijke kern van burgerschapsvorming die als volgt is samen te vatten: ‘jongeren leren functioneren, vanuit eigen idealen, waarden en normen, in een pluriforme, democratische samenleving, en bij hen het vermogen ontwikkelen aan deze samenleving een eigen bijdrage te (willen) leveren’.¹²⁴ Hierbij staat enerzijds de kennis over de democratische rechtstraat en de waarden en spelregels die hieraan ten grondslag liggen en anderzijds de identiteitsontwikkeling van leerlingen, dat wil zeggen de ontwikkeling van en reflectie op eigen idealen, normen en waarden en de eigen positie in de samenleving, centraal.¹²⁵ De raad stelt dat burgerschapsonderwijs impliceert dat een leerling leert een eigen levensovertuiging te ontwikkelen en weet welke waarden en normen hij voorstaat, na wil leven en uit wil dragen. De levensbeschouwelijke of pedagogische overtuiging van de school komt met de vormende taak van het onderwijs in burgerschap samen.¹²⁶ De pedagogische overtuiging houdt in dat scholen leerlingen helpen hun persoonlijke zingeving te ontwikkelen en verhelderen. De vormende taak van het onderwijs heeft te maken met het aanbieden van een bepaald waarden- en normenkader.

3.2 Een spagaat

Het is de bedoeling dat middels burgerschapsvorming leerlingen leren om naar anderen te luisteren, een ander perspectief te kiezen en de eigen mening naar voren te brengen.¹²⁷ Zo worden kritische burgers opgeleid die in staat zijn te participeren in de maatschappij. Ook

¹²⁰ Ibidem.

¹²¹ Onderwijsraad (2013): 9.

¹²² Onderwijsraad (2013): 45.

¹²³ Onderwijsraad (2013): 41.

¹²⁴ Onderwijsraad (2012) *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Advies uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: de Onderwijsraad: 14.

¹²⁵ Onderwijsraad (2012): 14-15.

¹²⁶ Onderwijsraad (2012): 12.

¹²⁷ Bron, J., Veugelers, W. & Vliet, E. (2009) *Leerplanverkenning en actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. SLO: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Enschede: SLO: 34.

Nussbaum bedeeft een grote rol toe aan burgerschapsvorming. Volgens haar zou een nieuw soort burger moeten ontstaan: een burger die die actief, kritisch en nieuwsgierig is, en bovendien in staat is om weerstand te bieden aan gezag. In het verlengde daarvan stelt Biesta dat het de taak is van het onderwijs om leerlingen op te leiden tot verantwoordelijke en handelende subjecten die deel kunnen nemen aan de maatschappij.

Toch waarschuwen zowel Nussbaum als Biesta voor het teveel controleren van hoe ‘de goede burger’ eruit zou moeten zien. Onderwijs dat op alle niveaus krachtig, veilig, voorspelbaar en risicovrij is zorgt voor een effectieve productie van vooraf gedefinieerde leeropbrengsten en een beperkt aantal vakken en met betrekking tot een beperkt aantal identiteiten, zoals die van ‘goede burger’ of de ‘effectieve levenslang lerende’, aldus Biesta.¹²⁸ Nussbaum is van mening dat het niet mogelijk is om burgerschapsvorming middels een concrete methode ‘toe te passen’. Een methode voorschrijven is natuurlijk ook een gevoelige kwestie wanneer het erom gaat dat leerlingen zelf kritisch leren denken en autonoom worden.

De Onderwijsraad lijkt zich bewust te zijn van de spagaat waar ze zich in bevindt, maar geeft toch het advies om scholen duidelijke richtlijnen te geven om burgerschapsvorming in de praktijk vorm te geven. Maar met duidelijke richtlijnen is de toekomst van burgerschapsvorming niet veilig gesteld. Leraren zullen in de praktijk aan de slag moeten gaan met burgerschap en het is geen uitgemaakte zaak dat de leraar daadwerkelijk bereid en in staat is burgerschap tot leven te brengen.¹²⁹ Bovendien is het de vraag hoe burgerschap, juist vanwege haar nadruk om identiteitsvorming en democratische waarden, het beste kan gedoceerd kan worden.

3.3 Emancipatie

Zowel de Onderwijsraad als de meeste docenten willen dat leerlingen na het volgen van onderwijs zelfstandig en autonoom worden, dat ze voor zichzelf kunnen denken, hun eigen oordelen kunnen vellen en hun eigen conclusies kunnen trekken. Onderwijs wordt in dit opzicht dus niet begrepen in termen van het beïnvloeden en conditioneren van het gedrag van kinderen.¹³⁰ Pedagogen van de kritische traditie betogen dat voordat het mogelijk is voor leerlingen om zelfstandig en autonoom te worden, ze eerst op de hoogte moeten zijn van de werking van macht en de manier waarop macht werkt. Immers, het is alleen mogelijk om

¹²⁸ Biesta (2015): 16.

¹²⁹ Nussbaum (2011): 103.

¹³⁰ Biesta (2015): 118.

macht aan te pakken en er mee om te gaan als je ziet en begrijpt hoe die macht werkt.¹³¹ Onderwijs is in dit opzicht te beschouwen als een ‘krachtige interventie’ die bedoeld is om leerlingen ‘vrij te maken’, oftewel, te emanciperen.

Leerlingen worden door onderwijs in een proces van emancipatie omgevormd vanuit een verhouding van ongelijkheid tot een verhouding van gelijkheid. Gelijkheid verschijnt dan dus als uitkomst van een emancipatoir proces.¹³² Het is de taak van de kritische docent om zichtbaar te maken wat onzichtbaar is voor degenen die het ‘object’ zijn van het emancipatoire handelen van de docent. Deze manier van denken is terug te voeren tot de marxistische noties van ideologie en vals bewustzijn.¹³³ Biesta beargumenteert dat het te vergelijken is met de taak die de kritische sociale wetenschappen hebben om datgene zichtbaar te maken wat vanuit een alledaags perspectief verborgen blijft.¹³⁴

De Franse filosoof Jacques Rancière kan zich niet vinden in de logica van dit model. In *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation* (de originele titel verscheen in het Frans in 1987), dat hij schreef voor leraren en leraren in opleiding, staat de volgende gedachte centraal: ‘doceer wat je zelf niet weet’.¹³⁵ Rancière bestudeert in het boek de ideeën over onderwijzen en leren zonder autoriteit van zijn landgenoot Joseph Jacotot (1770-1840). De lezer wordt gevraagd om gelijkheid in het onderwijs als beginpunt te zien, in plaats van als een te bereiken doel.¹³⁶ Leerlingen hebben geen goed geïnformeerde leraar nodig die hun helpt om aan voorgeschreven maatstaven te voldoen, maar een leraar die in staat is om intellectuele groei te stimuleren door gebruik te maken van de gelijke intelligentie van iedereen samen. Iedereen kan namelijk leiden en niemand zou afhankelijk moeten zijn van experts voor hun intellectuele emancipatie, aldus Rancière.¹³⁷

Die afhankelijkheid is een kernbegrip voor Rancière: degene die geëmancipeerd wordt is afhankelijk van de ‘waarheid’ of kennis die door de emancipator aan hem wordt openbaard. Dit leidt niet tot emancipatie, maar tot afstomping.¹³⁸ Voor Rancière betekent dat dus dat emancipatie gebaseerd is op een fundamentele ongelijkheid tussen leraar en leerling. Er is

¹³¹ Baetens, J, de Bloois, J, Masschelein, A & Verstraete, G. (2009) ‘Surveillance,’ in: *Culturele studies. Theorie in praktijk*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt: 84.

¹³² Biesta (2015): 117.

¹³³ Marx, K. (1867) ‘Section 4 – The Fetishism of Commodities and the Secret Thereof’ in: *Capital: A Critique of Political Economy*, New York: Cosimo: 83.

¹³⁴ Biesta (2015): 119.

¹³⁵ Rancière, J. (1991) *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Transl. met introductie door Kristin Ross. Stanford: Stanford University Press: 16.

¹³⁶ Suoranta, J. (2015) *Jacques Rancière on Radical Equality and Adult Education*.

http://eepat.net/doku.php?id=jacques_ranciere_on_radical_equality_and_adult_education (Geraadpleegd op 26 juni 2015.)

¹³⁷ Rancière (1991): 105.

¹³⁸ Rancière (1991): 119.

sprake van een pedagogiek waarin de leraar weet en de leerlingen nog niet weten. Het is de taak van de leraar om de wereld uit te leggen aan de leerlingen, en de leerlingen hebben de taak om net zoveel te weten te komen als de leraar.¹³⁹

Het emanciperen van leerlingen is niet zonder contradicties. De Onderwijsraad pleit voor autonome en zelfstandig denkende leerlingen. Bovendien is burgerschap georiënteerd op gelijkheid, onafhankelijkheid en vrijheid. Toch is de leerling voor zijn emancipatie afhankelijk van de leraar. Daarnaast is het de vraag wanneer die afhankelijkheid van de leerling verdwijnt. Is dat wanneer de leerling net zoveel kennis bezit als de leraar? Moet de leerling eeuwig dankbaar blijven voor het ‘geschenk’ van emancipatie? Rancière vraagt zich af of leerlingen niet meteen vanaf het begin al als ‘geëmancipeerd’ beschouwd hadden kunnen worden.¹⁴⁰

Daarnaast constateert Biesta een ander probleem met deze logica van emancipatie. Emancipatie vindt plaats in het belang van degenen die worden geëmancipeerd, maar is toch gebaseerd op een fundamenteel wantrouwen en achterdocht wanneer het gaat om hun eigen kennis en ervaringen.¹⁴¹ Blijkbaar kan de leerling niet vertrouwen op datgene wat hij ziet en voelt: hij heeft iemand anders nodig die hem vertelt wat hij werkelijk ervaart en wat werkelijk problemen zijn.

Rancière ziet emancipatie klaarblijkelijk niet als een proces waardoor leerlingen ‘gelijk’ worden door een krachtige interventie van buiten, maar als iets dat mensen voor zichzelf doen. In *The Ignorant Schoolmaster* schrijft hij:

‘Let us say it more simply: the harmonious balance of instruction and moral education is that of a double stultification. Emancipation is precisely the opposite of this; it is each man becoming conscious of his nature as an intellectual subject [...].’¹⁴²

Onderwijs zou dus niet geworteld moeten zijn in ongelijkheid, waarin degene die nog niet weten kennis ontvangen van degene die wel weten. In plaats daarvan zou iedereen zich bewust moeten zijn van zijn natuurlijke positie als intellectueel subject.

3.4 Socratische vaardigheden

‘Explication is the myth of pedagogy’ schrijft Rancière.¹⁴³ Het fenomeen uitleggen staat volgens hem gelijk aan een wereld die is verdeeld in wetenden en onwetenden. De

¹³⁹ Biesta (2015): 124.

¹⁴⁰ Rancière (1991): 115.

¹⁴¹ Biesta (2015): 125.

¹⁴² Rancière (1991): 35.

¹⁴³ Rancière (1991): 6.

pedagogische mythe verdeelt intelligentie dus in tweeën: een lagere en een hogere intelligentie. Door uit te leggen plaats je iemand dus in de eerste categorie en dit staat volgens Rancière gelijk aan afstomping. De methode van Jacotot heeft daarom niets te maken met uitleggen, maar met ondervragen.

Dit ondervragen gebeurt niet op socratische wijze: het doel is niet om leerlingen tot waarheden te brengen die de meester al bezit. Dit is de weg naar het weten, maar niet de weg naar de emancipatie.¹⁴⁴ Rancière betoogt:

‘Like all learned masters, Socrates interrogates in order to instruct. But whoever wishes to emancipate someone must interrogate him in the manner of men and not in the manner of scholars, in order to be instructed, not to instruct. And that can only be performed by someone who effectively knows no more than the student, who has never made the voyage before him: the ignorant master.’¹⁴⁵

Ook Nussbaum ziet een grote rol weggelegd voor het ondervragen om onderwezen te worden in plaats van om te onderwijzen. Toch beschouwt Nussbaum de rol van Socrates als leermeester op een andere manier. Ze stelt dat Socrates’ houding tegenover zijn ondervragers precies dezelfde is als zijn houding tegenover zichzelf.¹⁴⁶ Het gaat erom dat iedereen de argumenten dient te onderzoeken en dat tegenover de argumenten iedereen gelijk is. Deze kritische houding legt de structuur van ieders positie bloot en brengt tegelijkertijd gemeenschappelijke aannamen en punten van overeenstemming aan het licht.

Plato schreef het volgende:

‘Socrates tegen Meno: Als ik de anderen in onzekerheid breng, is het niet omdat ik zelf boven elke onzekerheid sta. Neen, het is omdat ik zelf bovenal aan twijfel onderhevig ben, dat ik ook de anderen in twijfel breng. Zo weet ik nu niet wat de deugd is. Voordat je met mij in contact kwam, wist jij het misschien wel, maar nu lijkt het dat jij het ook niet meer weet. Toch ben ik bereid samen met jou na te gaan wat het kan zijn.’¹⁴⁷

Het lijkt erop dat Socrates niet poogt om ‘boven’ zijn gesprekspartner te staan en hem wil onderwijzen. Het is te betwijfelen of Socrates meer weet dan Meno, het is in ieder geval zeker dat Socrates bereid is samen de reis te maken naar het ‘antwoord’. Het feit dat het bij socratisch onderzoek niet gaat om klasse, roem of prestige, maar om argumenten is voor

¹⁴⁴ Biesta (2015): 140.

¹⁴⁵ Rancière (1991): 29-30.

¹⁴⁶ Nussbaum (2011): 77.

¹⁴⁷ Plato (Z.j.) Menon. Sectie 80d. Geciteerd in: Van Rossum, K. (2012) ‘Het Socratisch Tweegesprek,’ in: *Filosofie & Praktijk*. Jaargang 33, nr. 3. VFP Katern: 123.

Nussbaum essentieel.¹⁴⁸ Het gaat om een worsteling tussen de persoon afzonderlijk en argumenten, de mening van de *peergroup* telt dus niet.

Het onderwijs is de plaats waar het socratisch redeneren geoefend kan worden. De socratisch redenaar heeft geleerd zich met argumenten bezig te houden in plaats van met aantallen. Zo iemand is een winst voor een democratie, aldus Nussbaum. Deze personen zouden het namelijk durven opnemen tegen de druk om iets onjuists of haastigs te zeggen. Socratisch onderzoek staat in dat opzicht niet garant voor een reeks goed doelstellingen, maar garandeert wel dat de doelstellingen die nagestreefd worden op heldere wijze in hun onderlinge samenhang bekeken worden.¹⁴⁹

Doordat middels socratisch redeneren de nadruk wordt gelegd op de actieve inbreng van iedereen afzonderlijk wordt een cultuur van rekenschap bevorderd. Als mensen hun ideeën als hun eigen verantwoordelijkheid beschouwen, wordt de kans groter dat zo ook meer verantwoordelijkheid zullen voelen voor hun eigen handelen, aldus Nussbaum.¹⁵⁰ Er zijn wel een aantal voorwaarden verbonden aan het onderwijzen van de socratische methode. Net als Rancière stelt Nussbaum dat er alleen sprake kan zijn van deze manier van onderwijzen op het moment dat het diep geworteld is in de pedagogiek en de algehele ethos van de school.¹⁵¹ Leerlingen zouden eerst behandeld moeten worden als individuen en dat is in het huidige onderwijs met de grote groepen leerlingen niet altijd mogelijk.

Rancière is van mening dat er geen hiërarchie is in de intellectuele capaciteit, maar dat er wel sprake is van ongelijkheid in de uitingen van de intelligentie. Hij benadrukt dan ook dat geen enkele partij, regering, leger, school of institutie ooit in staat zal zijn iemand te emanciperen, aangezien elk instituut altijd een uitleg zal geven en er daardoor sprake is van fundamentele ongelijkheid.¹⁵² Emancipatie gericht op gelijkheid kan daarom alleen worden gericht op individuen.

Rancière, Nussbaum en Biesta stellen onderwijs voor (en in het verlengde daarvan een maatschappij) dat niet gebaseerd is op een verschil in kennis, inzicht of begrip. Onderwijs is ook mogelijk zonder een ‘uitleggende’ meester die desalniettemin toch autoriteit kan hebben. Emancipatie van leerlingen hoeft niet te beginnen bij afhankelijkheid, maar kan, onder meer door het aanleren van socratische vaardigheden, zelfdenkende en autonome burgers vormen die klaar zijn om zich te mengen op het toneel van de wereldproblematiek. Arendt

¹⁴⁸ Nussbaum (2011): 76.

¹⁴⁹ Nussbaum (2011): 74.

¹⁵⁰ Nussbaum (2011): 80.

¹⁵¹ Nussbaum (2011): 81.

¹⁵² Rancière (1991): 102.

daarentegen nuanceert het idee van onderwijs dat in staat is autonome burgers voor te brengen. Ze stelt dat het niet zo gemakkelijk is om een participerende, handelende burger te zijn die in staat is zich daadwerkelijk uit te spreken. Het hangt van een aantal condities af of burgers zich zichtbaar kunnen en durven opstellen.

3.5 Arendts burgerschap

Arendt verwijst naar de notie van ‘in de wereld komen’, wat de verschijning van mensen, daarmee wordt mensen als burgers bedoeld, die in de wereld komen door te handelen en te spreken inhoudt.¹⁵³ Door te spreken wordt die verschijning inzichtelijk gemaakt door betekenisvolle en functionele woorden, die burgers, al dan niet het onderwijs, hebben geleerd te gebruiken. De verschijning van de mens als burger is altijd een publieke verschijning. Niet zelden gebruikt Arendt de metafoor van het theater om de performatieve natuur van het verschijnen te verduidelijken: ‘the theater is the political art par excellence’.¹⁵⁴

Net als bij een toneelstuk zullen tastbare producten niet het eindresultaat vormen. Het gaat om de performance en de verhalen die achterblijven nadat de performance voorbij is. Zowel de acteur als de handelende en sprekende burger (*the political agent*) hebben een publiek nodig.¹⁵⁵ Er is ten slotte geen performance zonder dat er naar gekeken wordt of er sprake is van interactie. Handelen en spreken vinden plaats op het toneel, dat te vergelijken is met de ruimte waarin burgers verschijnen in de publieke ruimte. Dit is een kunstmatige omgeving die nodig is voor individuen om zichzelf aan anderen te laten zien.¹⁵⁶

Daarnaast impliceert iedere verschijning een nieuw initiatief, aangezien iedere succesvolle act iets nieuws creëert en van zichzelf een nieuw begin is. Andere dramaturgische elementen die Arendt gebruikt zijn onder meer de narratieve dimensie en het gebruik van het masker, wat zowel vermomt als onthult. Een publieke verschijning is een zichtbare verschijning, en dat kan niet voorkomen zonder de bescherming van de onzichtbaarheid in de private sfeer. Zichtbare participatie en het onzichtbare private leven samen, zorgen ervoor dat burgers toegang hebben tot en kunnen participeren in de publieke sfeer. Het is noodzakelijk de natuurlijke mens zich kan terugtrekken in de onzichtbare private ruimte nadat hij is verschenen in de publieke zichtbaarheid. Dit terugtrekken, of verbergen wordt enerzijds gegarandeerd door het bestaan van de private ruimte voor de natuurlijke mens en anderzijds

¹⁵³ Arendt (1958): 179.

¹⁵⁴ Arendt (1958): 188.

¹⁵⁵ Borren (2010): 167.

¹⁵⁶ Arendt (1958): 187.

door het masker, waar burgers zich mee kunnen vermommen.¹⁵⁷

Wanneer mensen als burgers zich niet kunnen terugtrekken in de onzichtbaarheid van de private sfeer is het niet meer mogelijk om te participeren in de publieke ruimte, het masker is dan niet meer intact.¹⁵⁸ Het is namelijk niet de natuurlijke mens die zichtbaar dient te worden in de publieke sfeer. De functie van Arendts masker is niet om de sociale mens te verhullen, dat wil zeggen, het behoren tot een sociale groep, bijvoorbeeld vrouwen of Joden, maar de natuurlijke mens, dat wil zeggen, het behoren tot de menselijke soort.¹⁵⁹ Burgerschap heeft in dit opzicht dus een kunstmatig en geconstrueerd karakter: niet de natuurlijke mens wordt zichtbaar in de publieke sfeer; maar mensen-als-burgers.

3.6 Conclusie

De quote die dit thema inleidt is afkomstig van de Indiase filosoof, dichter en roman- en toneelschrijver Rabindranath Tagore, die in 1913 de Nobelprijs voor de literatuur won. Tagore was van mening dat de mensheid alleen maar vooruitgang kan boeken door een meer alomvattend medeleven en inlevingsvermogen te ontwikkelen en een dergelijke capaciteit slechts tot stand komt door onderwijs waarin groot belang wordt gehecht aan leren over andere landen en culturen, de kunsten en socratische zelfkritiek.¹⁶⁰ Hij was tegen uit het hoofd leren en de wijze waarop de leerling werd behandeld als een passieve ontvanger van allerlei pasklare culturele waarden. Onafhankelijk denken zag Tagore als een cruciale vaardigheid om ervoor te zorgen dat mensen niet zouden toelaten dat ze als een onderdeelje van een reusachtig radarwerk ingezet worden om de nationale macht te vergroten.¹⁶¹

Ook de Onderwijsraad adviseert de Nederlandse overheid om meer aandacht te besteden aan burgerschapsvorming, waardoor leerlingen leren om eigen levensovertuigingen te ontwikkelen en vanuit eigen idealen te functioneren in een pluriforme democratische samenleving. Middels de opgestelde richtlijnen kunnen leraren aan de slag gaan met burgerschapsvorming, alhoewel dat niet wil zeggen dat leraren daadwerkelijk bereid en in staat zijn burgerschap tot leven te brengen in het klaslokaal. Hoe vorm je kritische en competente rebellen die zelfstandig denken, maar tegelijkertijd naar de leraar voor de klas luisteren?¹⁶² Van oudsher worden leerlingen door onderwijs in een proces van emancipatie

¹⁵⁷ Borren (2010): 168.

¹⁵⁸ Borren (2010): 175.

¹⁵⁹ Borren (2010): 321.

¹⁶⁰ Nussbaum (2011): 97.

¹⁶¹ Nussbaum (2011): 98.

¹⁶² Bussemaker, J. (2014) Lezing van minister Jet Bussemaker (OCW) bij symposium KNAW 'Vaardigheden voor de toekomst' op maandag 17 maart 2014 in Amsterdam. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en->

omgevormd vanuit een verhouding van ongelijkheid tot een verhouding van gelijkheid. Rancière ziet daarentegen gelijkheid in het onderwijs als beginpunt en niet als een te bereiken doel. Hij spreekt zich uit tegen een pedagogiek waarin de leraar weet en de leerlingen nog niet weten. In plaats daarvan zou iedereen zich bewust moeten zijn van zijn natuurlijke positie als intellectueel subject.

Rancière betoogt dat het onderwijs gebruik zou moeten maken van de methode van ondervragen, in plaats van uitleggen. Ook Biesta en Nussbaum zien het onderwijs als een plaats waar socratisch redeneren, waarin het uitsluitend gaat om argumenten, geoefend kan worden. De nadruk licht hierbij op de actieve inbreng van iedereen afzonderlijk en zo wordt een cultuur van rekenschap bevorderd. Rancière, Biesta en Nussbaum pleiten voor onderwijs zonder een ‘uitleggende’ meester en waarin emancipatie niet begint bij afhankelijkheid. Op dat moment kunnen zelfstandige en autonome burgers deelnemen aan de samenleving.

Arendt stelt echter dat voordat burgers kunnen ‘verschijnen’, er een scheiding moet zijn tussen het onzichtbare private domein en het zichtbare publieke domein. Alleen als de natuurlijke mens kan zich terugtrekken in de private sfeer, kan de mens-als-burger participeren door te handelen en spreken op het wereldtoneel. Tagore spreekt van het ‘onderwijs van de papagaai’, dat voorkomt dat de maatschappij levend wordt gehouden door kritische en weerbare burgers. Alleen in onderwijs dat de kans krijgt om gelijkheid als uitgangspunt te nemen en in een maatschappij waarin zowel plaats is voor onzichtbare natuurlijke mensen en zichtbare mensen-als-burgers zal echt burgerschap floreren.

Hoofdstuk 4

Educatieve televisie en een analyse van het *Zapp Weekjournaal*

Nadat er in de eerste drie hoofdstukken het onderwijs gericht op democratie, participatie en burgerschap is beschreven, zal dit hoofdstuk draaien om educatieve televisie en het *Zapp Weekjournaal*. Er wordt toegelicht op welke manier actualiteitenprogramma's voor kinderen hun inhoud aanpassen aan de doelgroep. Vervolgens zal het *Zapp Weekjournaal* geïntroduceerd worden en wordt middels een vorm, stijl- en beeldanalyse duidelijk welke aanpassingen het programma doet om aan te sluiten bij de belevingswereld van kinderen. In de volgende hoofdstukken zal geanalyseerd worden op welke wijze het *Zapp Weekjournaal* twee nieuwsgebeurtenissen voor kinderen vertaalt en hoe deze in het licht van het onderwijs van morgen te bezien zijn.

4.1 Kinderen en het nieuws

In het *NOS Journaal* van acht uur zijn beelden van enorme bosbranden, verwoeste wijken of mensen die besmeurd met bloed in paniek weggrennen geen uitzondering. Het nieuws is een weergave van wat er gebeurt in de wereld om ons heen, en dat kan schokkend zijn. Al vanaf halverwege de vorige eeuw toen de televisie voor het eerst in de huiskamers van mensen verscheen zijn discussies gaande over impact en gevolgen van televisiekijken. Vooral kinderen nemen een centrale plaats in dit debat. Het gaat daarbij om wat de effecten zijn van het (dagelijks) blootgesteld worden aan gewelddadige en schokkende beelden. De publieke bezorgdheid concentreert zich echter grotendeels rondom de gevolgen voor kinderen na het kijken van fictie televisie en in mindere mate het levensechte geweld dat voorkomt in het televisienieuws.¹⁶³

De populaire claim dat media verantwoordelijk zijn voor geweld in de samenleving berust niet op waarheid. Geen enkel onderzoek kan een rechtstreeks verband aanwijzen tussen

¹⁶³ Buckingham, D. (1996) *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester: Manchester University Press: 60.

het zien van geweld op televisie en gedrag van jongeren.¹⁶⁴ Wel kan televisiegeweld een agressieve houding versterken of hen juist angstig maken. Ook kunnen jongeren ongevoeliger worden voor geweld, dit wordt de-sensitiveren genoemd.¹⁶⁵ De realistische weergave van bijvoorbeeld geweld of natuurrampen in het nieuws kan bij kinderen bijvoorbeeld leiden tot het zien van de wereld als een enge en gevaarlijke plek. Het is niet lastig in te beelden dat kinderen schrikken van beelden van dode lichamen, schreeuwende mensen of bloed.

Kinderen worden in het proces van opgroeien stap voor stap bewust gemaakt van de wereld om hen heen en de problematiek die daarbij hoort. De nieuwsmedia zijn niet de enige bron waardoor kinderen dit soort informatie vergaren, maar wel de belangrijkste.¹⁶⁶ Dit kan op een positieve en een minder positieve manier opgevat worden. Enerzijds kunnen de nieuwsmedia bijdragen aan de sociale en politieke ontwikkeling van een kind en kunnen ze het kind laten kennismaken met de wereld waarin ze leven. Anderzijds is het nadeel dat in het hedendaagse nieuws steeds vaker een focus ligt op sensationele en gewelddadige verhalen die zorgen voor hogere kijkcijfers. Bovendien sluit het vervagen van entertainment en nieuws ook niet altijd aan bij het niveau van kinderen en hun emotionele bagage.¹⁶⁷

Negatieve emotionele reacties zoals angst, verdriet en walging ontstaan regelmatig wanneer kinderen nieuws kijken. Vaak maken ze een imaginaire connectie tussen fantasie en realiteit. Op dat moment gaat het er niet over dat kinderen feit en fictie niet kunnen scheiden, maar dat ze zich inbeelden dat de gefantaseerde gebeurtenissen hen zouden kunnen overkomen.¹⁶⁸ David Buckingham betoogt dat de ervaringen die kinderen hebben na het kijken van televisienieuws voor een groot deel afhankelijk zijn van de sociale context waarin gekeken wordt.¹⁶⁹ Televisie kijken is bij uitstek een sociale activiteit, aldus Buckingham. Kinderen zijn beter in staat om om te gaan met heftige gebeurtenissen wanneer ze bijvoorbeeld samen kijken met een *peergroep* van medeleerlingen.

Het zal geen verassing zijn dat er in de jaren '80 besloten werd om alternatieve nieuwsprogramma's speciaal gericht op de behoeften van kinderen te ontwikkelen. Nederland loopt hier in internationaal opzicht mee voorop: er is meer dan dertig jaar ervaring in het

¹⁶⁴ Frankenhuis, S., van der Hagen, S. & Smelik, A. (2007) De effecten van nieuwe media op jongeren van 12 – 14 jaar. Verslag van een literatuuronderzoek in opdracht van Stichting Leerplan Ontwikkeling. Enschede: SLO: 80.

¹⁶⁵ Molen, J. van der (2004) 'Violence and Suffering in Television News: Toward a Broader Conception of Harmful Television Content for Children,' in: *Pediatrics*. Vol. 113, no 6: 1772.

¹⁶⁶ Van der Molen (2004): 1771.

¹⁶⁷ Van der Molen (2004): 1772.

¹⁶⁸ Evra, J. van (1999) Review: Finally Clapping with Two Hands: Looking at Children's Talk about Television,' in: *The American Journal of Psychology*. Vol. 112: No. 3: 317.

¹⁶⁹ Buckingham (1996): 7.

maken van jeugdjournaals.¹⁷⁰ De makers van deze programma's maken vaak gebruik van zogenaamde *consolation strategies*. Zo worden experts bijvoorbeeld gevraagd om gebeurtenissen op een geruststellende manier toe te lichten, het gebruik van grafisch materiaal wordt zoveel mogelijk beperkt en worden geen ondersteunende achtergrondgeluiden gebruikt, zoals het geluid van schreeuwende mensen of melodramatische muziek.¹⁷¹

4.2 De NPO en het onderwijs

Televisie speelt een grote rol in het leven van kinderen en dat is ook door de educatieve sector niet onopgemerkt gebleven. Binnen het primair onderwijs wordt al lange tijd gewerkt met het medium televisie.¹⁷² Televisieprogramma's kunnen een informatiebron zijn of uitgangspunt vormen voor lessen. Jessica Piotrowski stelt dat kinderen op dezelfde manier van televisieprogramma's leren als van leerkrachten.¹⁷³ Wat succesvol is in de klas, werkt dus ook op televisie. Kinderen leren van allerlei programma's, maar om kinderen te helpen vaardigheden te ontwikkelen is het essentieel dat programma's niet alleen pedagogisch verantwoord zijn, maar ook specifiek gericht zijn op een leeftijdsgroep.

De Nederlandse Publieke Omroep (NPO) maakt verschillende programma's voor kinderen die bij kunnen dragen aan of ingezet kunnen worden in het onderwijs. De NPO is de enige aanbieder in Nederland van een educatief aanbod van nieuws en duiding, levensbeschouwing, documentaires en Nederlandse series en films voor kinderen.¹⁷⁴ Naar eigen zeggen biedt de NPO 'kwalitatief hoogwaardige kinderprogrammering waarin op ontspannen wijze de ontwikkeling van kinderen bevordert [wordt] en het begrip van kinderen van de wereld om hen heen ondersteund [wordt].'¹⁷⁵

Samen met de taakomroep NTR heeft de NPO een specifieke aandacht voor aanbod dat zowel voor kinderen als leerkrachten aantrekkelijk is om op school te gebruiken.¹⁷⁶ NTR's Schooltv verzorgt voor kleuters, leerlingen van primair en voortgezet onderwijs, en voor docenten, programma's die in dienst staan van het onderwijs. Met 'innovatieve kennisoverdracht' en montages speciaal voor in de klas hoopt Schooltv leraren en leerlingen

¹⁷⁰ Jeugdjournaal. (2015) *Over het jeugdjournaal*. <http://jeugdjournaal.nl/over/het-jeugdjournaal/> (Geraadpleegd op 2 juli 2015.)

¹⁷¹ Van der Molen (2004): 1774.

¹⁷² Frankenhuis, Hagen & Smelik (2007): 75.

¹⁷³ Meeuwis, V. (2012) 'Opinie: Jessica Taylor Piotrowski, Katinka de Maar en Bert Groenewoud,' in: *Cultuurplein Magazine*. No. 3: 34.

¹⁷⁴ NPO-organisatie. (2015) *Het publiek voorop. Concessiebeleidsplan 2016-2020*. Nederlandse Publieke Omroep: 74.

¹⁷⁵ Ibidem.

¹⁷⁶ Ibidem.

te ondersteunen in het overbrengen en vergaren van kennis.¹⁷⁷

De educatieve televisie die de NPO aanbiedt wordt gemaakt vanuit een duidelijke taakopvatting. Maatschappelijke betrokkenheid en het laten zien van afwijkende perspectieven staan hoog in het vaandel. Ook claimt de NPO nooit afhankelijk te zijn van commerciële of politieke belangen en beïnvloeding.¹⁷⁸ Daarnaast is een weerspiegeling van verschillende opvattingen en levensbeschouwingen uitdragen van belang. Op deze manier kan het aanbod een bijdrage leveren aan de sociale samenhang, kwaliteit van democratie en samenleving, culturele participatie, ontwikkeling en ontplooiing van individuele gebruikers, aldus de NPO. De NPO houdt zich dus sterk bezig met het informeren (en opvoeden) van haar burgers. In het concessiebeleidsplan, waar de NPO de koers voor de komende vier jaar toelicht, is dan ook het volgende te lezen:

‘De NPO verzorgt aanbod waarmee [mensen] als goed geïnformeerde en geëmancipeerde burgers aan het maatschappelijk verkeer kunnen deelnemen, door ze de mogelijkheid te bieden hun kennis te vergroten, zich te ontwikkelen of zich te laten inspireren op cultureel, maatschappelijk of levensbeschouwelijk gebied.’¹⁷⁹

4.3 Het Zapp Weekjournaal

Op 27 juni 2014 werd de laatste aflevering van het *Schooltv Weekjournaal* uitgezonden. Het NTR programma was 33 jaar lang iedere vrijdag onder schooltijd te zien.¹⁸⁰ Het *Zapp Weekjournaal* nam het stokje over en kwam na de zomervakantie voor het *Schooltv Weekjournaal* terug. Vanaf 14 september 2014 wordt het *Zapp Weekjournaal* wekelijks op de zondagmiddag op NPO Zapp uitgezonden. Net als het *Schooltv Weekjournaal* is het *Zapp Weekjournaal* is een nieuwsactualiteitenprogramma voor kinderen en afkomstig van de NTR in samenwerking met de NOS. In het programma staat het belangrijkste nieuws van de afgelopen week centraal en er wordt een vooruitblik gegeven op het nieuws in de komende week.

Het *Zapp Weekjournaal* wordt vanuit de studio gepresenteerd door Tamara Seur. Milou Stoop en Lucas van de Meerendonk zijn de verslaggevers die vanuit binnen- en buitenland reportages maken. Het *Zapp Weekjournaal* wil, vergelijkbaar met het doel van het *Jeugdjournaal*, kennis en handvaten aanbieden zodat kinderen meer begrip en inzicht krijgen

¹⁷⁷ NPO-organisatie (2015): 79.

¹⁷⁸ NPO-organisatie (2015): 17.

¹⁷⁹ NPO-organisatie (2015): 17.

¹⁸⁰ NTR Schooltv. (2015) *Schooltv Weekjournaal*. <http://www.schooltv.nl/programma/schooltv-weekjournaal/> (Geraadpleegd op 25 juni 2015.)

in hun eigen problematiek en de problemen die in hun land spelen.¹⁸¹ De uitzendingen van het *Zapp Weekjournaal* duren een half uur. Dit betekent dat er meer tijd is om iets dieper op nieuwsgebeurtenissen in te gaan, in tegenstelling tot in de uitzendingen van het *Jeugdjournaal*, die slechts tien minuten duren.

Maar hoe vertel je schokkende en heftige gebeurtenissen in het nieuws aan kinderen? Op welke manier worden onbegrijpelijke voorvallen begrijpelijk gemaakt? Welke strategieën gebruikt het *Zapp Weekjournaal* om kennis over te brengen? Welke beelden worden gebruikt en welke juist niet? Wie komt er aan het woord en hoe worden zaken geformuleerd? Deze en andere vragen zullen aan bod komen in de analyse van het *Zapp Weekjournaal*. De analyse zal zich beperken tot de volgende onderdelen: vorm en stijl, de manier waarop wordt aangesloten bij de belevingswereld van kinderen, taal-, muziek- en beeldgebruik en ten slotte wie aan het woord komt in de uitzendingen van het *Zapp Weekjournaal*. De analyse is gebaseerd op de uitzendingen van de eerste zes maanden van dit jaar, vanaf 11 januari tot en met 28 juni 2015. De (beeld)analysetechniek is kwalitatief van aard. Er zullen aspecten worden geanalyseerd die niet expliciet maar impliciet aan bod komen. Een analyse van het *Zapp Weekjournaal* is dus bovenal een proces van interpretatie en betekenisgeving.

4.4 De vorm en stijl van het *Zapp Weekjournaal*

Kinderen hebben meer stimuli nodig om het nieuws te kijken dan volwassenen, stelt Buckingham.¹⁸² Volwassenen volgen het nieuws om op te hoogte te blijven en een mening te kunnen vormen over de zaken die in de maatschappij spelen. Kinderen ervaren dit verantwoordelijkheidsgevoel niet op deze manier en dat betekent dat actualiteitenprogramma's voor kinderen niet alleen moeten informeren, maar ook moeten vermaken. Julian Matthews geeft aan dat kinderen een lagere concentratieboog hebben dan volwassenen en liever naar entertainment kijken dan naar informatieve televisie.¹⁸³ Kinderen beschouwen televisie nu eenmaal als entertainment en niet als leermiddel of iets waar ze als goede burgers naar zouden moeten kijken.¹⁸⁴

Het *Zapp Weekjournaal* gaat dan ook niet alleen maar over het nieuws van de afgelopen week. Iedere week is er een bekende of bijzondere persoonlijkheid te gast in de studio; dit kan een sporter, presentator, acteur, Youtube-ster, zanger of een andere gast zijn

¹⁸¹ Jeugdjournaal. (2015) *Over het jeugdjournaal*. <http://jeugdjournaal.nl/over/het-jeugdjournaal/> (Geraadpleegd op 2 juli 2015.)

¹⁸² Buckingham (1996): 7.

¹⁸³ Matthews, J. (2009) 'Negotiating News Childhoods. News producers, visualised audiences and the production of the children's news agenda,' in: *Journal of Children and Media*. Vol. 3: No. 1: 9.

¹⁸⁴ Meeuwis (2012): 34.

die in het nieuws is geweest, zoals bijvoorbeeld voormalig astronaut André Kuipers of de jonge Bjorn Nabuurs, die de zeldzame ziekte Progeria heeft. Verder zijn er een aantal wekelijks terugkerende elementen, zoals het ‘weekoverzicht’, het ‘dier van de week’ en ‘snapshot’, waarin kinderen een foto van een nieuwsgebeurtenis beschrijven. Ten slotte wordt de uitzending altijd afgesloten met een vooruitblik naar de komende week.

Gemiddeld worden er per uitzending twee of drie nieuwsgebeurtenissen uitgelicht waar de verslaggevers Milou of Lucas een reportage over maken. Deze gebeurtenissen, vaak een buitenlands item en een binnenlands item, duren gemiddeld tussen vier en zeven minuten. Een derde langer item wordt zonder verslaggever behandeld vanuit de studio naar aanleiding van de foto die kinderen beschreven hebben in het onderdeel ‘snapshot’. De langere items worden altijd kort ingeleid door Tamara vanuit de studio, daarna begint de reportage met een voice over waarna vervolgens de verslaggevers aan het woord komen.

Het *Zapp Weekjournaal* wordt gekenmerkt door een zeer dynamische stijl. Het tempo van het programma ligt hoog. Er wordt snel geschakeld tussen verschillende camerastandpunten, verschillende items en de inzet van vooraf gemaakte reportages. Bovendien loopt Tamara regelmatig heen en weer tussen de grote beeldschermen en de interviewtafel. Items worden vrijwel altijd ‘opgeleukt’ door vrolijke en hippe muziek uit de Top 40, waardoor het geen moment saai wordt.

Ook is het *Zapp Weekjournaal* in visueel opzicht zeer aansprekend: met heldere kleuren groen, blauw en oranje, gekleurde verlichting en grote schermen met bewegende animaties is er veel te zien in de studio. Volgens Matthews is het visueel entertainende aspect essentieel.¹⁸⁵ Het nieuws uit het *Zapp Weekjournaal* kenmerkt zich door een levendig en vrolijk karakter. Vaak worden door animaties in de reportages en ondersteunende muziek of geluidseffecten zaken meer aansprekend gemaakt en op een ‘speelse’ manier gepresenteerd.

4.5 Aansluiten bij de belevingswereld

Matthews betoogt dat producenten van actualiteitenprogramma’s voor kinderen gebruik maken van een *imagined audience*.¹⁸⁶ De makers van het *Zapp Weekjournaal* zijn geen onderdeel van de beoogde doelgroep. Daarom is het belangrijk voor de makers om zich te verplaatsen in de belevingswereld van kinderen en stil te staan bij hun interesses. Middels het voorstellen van een imaginative audience kunnen nieuwsonderwerpen inzichtelijk gemaakt voor kinderen en worden gekoppeld aan hun eigen ervaringen. Het afstemmen op de

¹⁸⁵ Matthews (2009): 8.

¹⁸⁶ Matthews, J. (2005) “‘Out of the Mouths of Babes and Experts’: children's news and what it can teach us about news access and professional mediation,” in: *Journalism Studies*. Vol. 6: No. 4: 509.

doelgroep is voor het *Zapp Weekjournaal* cruciaal.

Door het gebruik van consolation strategies worden nieuwsgebeurtenissen benaderd vanuit het perspectief van de doelgroep.¹⁸⁷ Er wordt voorzichtig omgegaan met schokkende beelden die angstreactions teweeg kunnen brengen. Het *Zapp Weekjournaal* laat vaak kinderen aan het woord die vertellen over wat er bijvoorbeeld vlak in de buurt aan de hand is. Buitenlandse kinderen vertellen over hun persoonlijke ervaringen waardoor het nieuws via leeftijdsgenoten de eigen huiskamer binnenkomt. Het verhaal wordt dus zo veel mogelijk vanuit het kind verteld.

De aanleiding van nieuwsgebeurtenissen of hun voorgeschiedenis zijn niet altijd even gemakkelijk te begrijpen. Het *Zapp Weekjournaal* probeert de verhalen inzichtelijk te maken en tegelijkertijd recht te doen aan de complexiteit van de gebeurtenis. Dat gebeurt door een kader te kiezen vanuit waar het verhaal verteld wordt, bijvoorbeeld vanuit kinderen die een vergelijkbaar voorval mee hebben gemaakt. Het *Zapp Weekjournaal* past verschillende strategieën toe om het nieuws begrijpelijk te maken voor kinderen, zoals selectie, herhaling en vereenvoudiging.¹⁸⁸

Veel mensen zullen de gruwelijke beelden van de twee terroristische broers die al schietend de redactie van het satirische tijdschrift *Charlie Hebdo* uitlopen en een weerloze politieagent om het leven brengen helder voor de geest staan. In het *Zapp Weekjournaal* wordt er uitgebreid stilgestaan bij het voorval, maar zijn deze beelden niet te zien. Middels Nederlandse kinderen die in Parijs wonen, die alles ‘van dichtbij’ hebben meegemaakt, wordt het verhaal van *Charlie Hebdo* en het recht op vrije meningsuiting verteld. De klopjacht op de daders wordt helder en to-the-point verteld. ‘Het lijkt wel een film’, merkt Tamara op.¹⁸⁹

De manier waarop Tamara en de andere presentatoren het nieuws presenteren wijkt af van de berichtgeving aan volwassenen. De presentatiestijl lijkt niets op de nette, formele, autoritaire en objectieve stijl van het *NOS journaal*. De presentatoren noemen elkaar bij de voornaam, gaan casual en kleurig gekleed en hebben een jeugdige uitstraling. Ze presenteren op een informele manier, spreken kinderen rechtstreeks aan en zijn persoonlijkheden die plezier lijken te hebben in wat ze doen. Matthews geeft aan dat een presentator herkenbaar moet zijn en dat kinderen het aangenaam moeten vinden om naar hem of haar te kijken.¹⁹⁰

¹⁸⁷ Van der Molen (2004): 1775.

¹⁸⁸ Beale, N. (2009) *Effects of Utilizing Educational TV Shows and Conversational Recasting on Language Skills of Preschoolers*. Walden University. Walden: ProQuest: 41.

¹⁸⁹ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 11 januari 2015.

¹⁹⁰ Matthews (2005): 510.

Toch moet een presentator ook een zeker mate van autoriteit uitstralen, eigenlijk zou hij of zij bij kinderen het gevoel van een oudere broer of zus moeten oproepen.¹⁹¹

4.6 Taal-, beeld- en muziekgebruik

Het *Zapp Weekjournaal* probeert regelmatig de ernst van de situatie te vatten door het innemen van het kinderperspectief en zonder expliciete beelden te tonen. Na heftig nieuws uit het buitenland volgt vaak luchtiger nieuws uit het binnenland of bijvoorbeeld over het dier van de week. Ook in het taalgebruik wordt rekening gehouden met de doelgroep. Tamara spreekt als presentatrice in de studio in korte zinnen met een simpele grammaticale structuur en articuleert duidelijk. Ze legt veel nadruk op belangrijke woorden, deze worden herhaald of in isolatie gepresenteerd.

Lastige woorden worden zoveel mogelijk vermijd, evenals woorden met niet letterlijke betekenissen en abstracte concepten.¹⁹² In het *Zapp Weekjournaal* wordt gesproken van ‘mensen die zijn omgekomen’ of ‘doden’, bewoordingen die zoveel mogelijk objectief en niet te sensationeel zijn dus. Daarnaast is het opvallend dat het *Zapp Weekjournaal* graag de nadruk legt op de omvang van een gebeurtenis. Bijvoorbeeld: ‘Er zijn zeshonderd miljoen vluchtelingen wereldwijd, ongeveer zeshonderdduizend mensen bereiken Europa en daarvan komen er tweeëntwintigduizend naar Nederland toe.’¹⁹³ De getallen worden benadrukt, langzaam uitgesproken en komen regelmatig in beeld. Het gaat niet over vluchtelingen die hulp nodig hebben, maar over ‘heel veel’ vluchtelingen of om ‘grote groepen’ vluchtelingen.¹⁹⁴

Buckingham stelt dat ten opzichte van volwassenen, kinderen meer informatie nodig hebben over de achtergrond van een verhaal om de gebeurtenis te kunnen begrijpen.¹⁹⁵ In het *Zapp Weekjournaal* begint een langere reportage eerst met een korte introductie door Tamara in de studio. Op de schermen achter haar zijn foto’s en beelden te zien die haar verhaal ondersteunen. Daarna start een filmpje in waarin er een voice over verder ingaat op de gebeurtenis. Dikwijls wordt gebruik gemaakt van visuele hulpmiddelen, zoals kaartjes of animaties die de uitleg verduidelijken of zodat kinderen een voorstelling ergens van kunnen maken. Bovendien maken animaties de berichtgeving aantrekkelijker om naar te kijken.

De samenhang tussen tekst en beeld is groot bij het *Zapp Weekjournaal*. De beelden ondersteunen de gesproken tekst en of verduidelijken het. Op deze manier kunnen kinderen

¹⁹¹ Beale (2009): 44.

¹⁹² Beale (2009): 41.

¹⁹³ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 21 juni 2015.

¹⁹⁴ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 28 juni 2015.

¹⁹⁵ Buckingham (1996): 9.

het verhaal beter begrijpen omdat ze niet apart hoeven te verwerken wat ze zien en horen. Bij drukke en snelle actiescènes wordt weinig gesproken.

Het *Zapp Weekjournaal* maakt veelvuldig gebruik van muziek onder items. Wanneer de gebeurtenis in Frankrijk plaatsvindt, is Stomae te horen, wanneer dat in Sicilië is, start er Italiaanse muziek in en wanneer Polen de betreffende locatie is, is er een Pools liedje op de achtergrond te horen. De sfeer van het liedje weerspiegelt het karakter van de gebeurtenis. Onder andere items, zoals het weekoverzicht, worden de nieuwste hits geplakt, die vaak vrolijk en uptempo zijn. Ook zijn melodieën met een snelle beat onder andere items te horen en zorgen voor het snelle, dynamische en speelse karakter van het *Zapp Weekjournaal*.

Vooraf in de reportages worden veel geluidseffecten toegepast. Wanneer er verteld wordt over hoe vluchtelingen in boten de zee over gaan zijn is de ruisende zee te horen.¹⁹⁶ Maar ook visuele effecten worden niet geschuwd. In de reportage over de Nederlandse veiligheidsdiensten worden er effecten ingezet die doen denken aan een spionnenfilm of videogame.¹⁹⁷ Verschillende *cut* en *zoom* technieken worden ingezet om het verhaal zo aantrekkelijk en dynamisch mogelijk te vertellen. Iets dat in het reguliere journaal voor volwassenen niet snel voor zal komen.¹⁹⁸

4.7 Wie komt aan het woord?

In het *Zapp Weekjournaal* reageren kinderen op gebeurtenissen of vertellen er zelf over. De berichtgeving vindt ten slotte zo veel mogelijk plaats vanuit hun perspectief. Als kinderen iets vertellen is dat soms aarzelend of grammaticaal niet helemaal correct. Kinderen komen nooit lang aan het woord, waarschijnlijk om het tempo hoog te houden. Wanneer kinderen centraal staan in een reportage, zoals de gevluchte Roxanna uit Iran bijvoorbeeld, worden ze over het algemeen gefilmd op het moment dat ze bezig zijn met hun dagelijkse routine.¹⁹⁹ Vaak wordt hun commentaar dan onder de beelden gemonteerd.

Tijdens de interviews die worden afgenomen door Tamara in de studio komen ook kinderen in beeld die een vraag mogen stellen. Zo worden ze toch betrokken in het interview. Alle onderwerpen worden benaderd vanuit of verbonden aan het perspectief van hun doelgroep. Door kinderen hun mening te laten geven wordt wellicht aangemoedigd om ook in de klas of thuis over het onderwerp na te denken. De boodschap is in ieder geval helder: het nieuws gaat ook kinderen aan.

¹⁹⁶ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 21 juni 2015.

¹⁹⁷ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 25 januari 2015.

¹⁹⁸ Beale (2009): 41.

¹⁹⁹ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 21 juni 2015.

Wanneer de presentatoren aan het woord komen vertellen ze meer dan alleen de feitelijke informatie over de gebeurtenis. Er wordt uitgelegd wat er aan vooraf is gegaan en waarom iets op een bepaalde manier is gelopen. Vooral wanneer het voorvallen in Nederland betreft treedt een van de verslaggevers op als mediator tussen het voorval en het publiek. In de reportages zijn de verslaggevers altijd degene die gesprekjes voeren met experts of andere betrokkenen en uitleggen wat er aan de hand is.

In de reportages komen vaak niet meer dan twee of drie verschillende deskundigen of betrokkenen aan het woord. Interviews met veel verschillende mensen in een reportage komen in het *Zapp Weekjournaal* niet veel voor. Wellicht leidt dit tot een grotere complexiteit die de makers willen voorkomen om het begrijpelijk te houden voor de doelgroep. Wanneer het om experts gaat passen ze over het algemeen hun taalgebruik aan. Inge van Oeveringen, woordvoester van de AIVD, zegt bijvoorbeeld het volgende: ‘Mijn advies aan kinderen is; ga gewoon de dingen doen die je altijd doet.’²⁰⁰ Verder komen er zelden conflictpartijen aan het woord. Ook dit heeft waarschijnlijk te maken met de vereenvoudigingstrategie van het *Zapp Weekjournaal*.

4.8 Conclusie

Televisie als *window to the world* is al tientallen jaren het onderwerp van discussie. Door het nieuws op televisie te volgen maken kinderen kennis met de wereld om hen heen. De manier waarop dat gebeurt is van groot belang. Nieuwsactualiteitenprogramma's, zoals het *Zapp Weekjournaal*, maken gebruik van consolation strategies en brengen het nieuws op een manier die past bij de doelgroep. Toch is dat makkelijker gezegd dan gedaan: hoe introduceer je kinderen stap voor stap in een wereld waar oorlog, armoede, honger en geweld tot de orde van de dag behoort?

De NTR heeft met het produceren van de programma's van Schooltv een duidelijke taakopvatting van de overheid. Het weerspiegelen van de tendensen in de maatschappij en het bijdragen aan het begrip van kinderen van de wereld om hen heen hoort daarbij. Dat doet de NTR bijvoorbeeld met het *Zapp Weekjournaal*, waarin nieuws inzichtelijk gemaakt wordt en kinderen uitgedaagd worden om te leren over de wereld waarin ze leven. Om in te spelen op de doelgroep is het *Zapp Weekjournaal* dynamisch en speels van aard en doet niet aan als een autoritair en informatief televisieprogramma.

Het *Zapp Weekjournaal* bericht over het nieuws door het verhaal in een voor kinderen begrijpelijk kader te plaatsen. Dat heeft tot gevolg dat er een mildere en vereenvoudigde

²⁰⁰ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 25 januari 2015.

variant van het nieuws voor volwassenen te zien is. Op alle mogelijke manieren wordt rekening gehouden met de belevingswereld van kinderen, bijvoorbeeld door het tempo, de inrichting van de studio, maar ook het voorkomen van de presentatoren en het taalgebruik aan te passen. Ook spelen muziek-, beeld- en geluidseffecten een grote rol in het *Zapp Weekjournaal*. Dit alles heeft als doel het programma visueel en inhoudelijk aantrekkelijker te maken voor kinderen.

Kinderen ‘op ontspannen wijze informeren en het begrip van de wereld om hen heen ondersteunen’ is iets wat het *Zapp Weekjournaal* geheel in lijn met de taakopvatting van de NPO tot in de puntjes beheerst.²⁰¹ Heftige gebeurtenissen uit het nieuws worden altijd verteld vanuit of in relatie tot kinderen. De noodzakelijke aanpassingen die gedaan worden om aan te sluiten bij de belevingswereld en het niveau van de doelgroep gaan wellicht ten koste van de complexiteit van gebeurtenissen. Verschillende zienswijzen of afwijkende meningen zijn dan ook niet vanzelfsprekend in de uitzendingen in het eerste half jaar van 2015. Op een leuke en toegankelijke manier kennis maken met de wereld om je heen is wel iets wat kinderen middels het *Zapp Weekjournaal* doen.

²⁰¹ NPO-organisatie (2015): 74.

Hoofdstuk 5

Het *Zapp Weekjournaal* en het onderwijs van morgen

Het vorige hoofdstuk draaide om de strategieën die het *Zapp Weekjournaal* toepast om nieuwsgebeurtenissen op aansprekende wijze te vertalen voor kinderen. In dit hoofdstuk zal nader toegelicht worden welke twee belangrijke nieuwsgebeurtenissen in het *Zapp Weekjournaal geanalyseerd* zullen worden. Ook zal hun relatie met het onderwijs van morgen worden besproken. De elementen uit het onderwijs gericht op democratie, participatie en burgerschap zijn in een schematisch overzicht gestructureerd. In de volgende twee hoofdstukken zullen de nieuwsgebeurtenissen centraal staan.

5.1 Vluchtelingen en terrorisme

Het in de eerste drie hoofdstukken geschetste theoretische kader van het onderwijs van morgen zal gebruikt worden bij het analyseren van twee belangrijke gebeurtenissen die het nieuws van de afgelopen maanden domineerden. Het eerste onderwerp gaat over de aanhoudende stroom vluchtelingen waarover bijna dagelijks bericht wordt in de nieuwsmedia. De oorzaak is de grote hoeveelheid slepende oorlogen en landen in chaos om de rand van Europa. Op 19 april 2015 schrikte een enorme ramp met een vluchtelingenboot op de Middellandse Zee de hele wereld op.²⁰² De ramp kostte het leven aan ongeveer 800 mensen. De Italiaanse kustwacht gaf op 5 mei aan dat ze alleen in drie dagen al zo'n zeventuizend bootvluchtelingen oppikte.²⁰³ Een probleem van enorme omvang dus.

Het *Zapp Weekjournaal* besteedde verschillende keren aandacht aan de vluchtelingenproblematiek. In de uitzending van 1 maart stonden vluchtelingen uit Oost Oekraïne centraal, in de uitzending van 26 april waren dat vluchtelingen uit onder meer Iran en ten slotte werd er op 21 juni een reportage uitgezonden over de bootramp voor de kust van Sicilië.

Het tweede onderwerp heeft alles te maken met de terroristische aanslag op het Franse

²⁰² Remarque, P. (2015) *Niet te negeren vluchtelingencrisis*. 3 augustus 2015. <http://www.volkskrant.nl/buitenland/niet-te-negeren-vluchtelingencrisis~a4112595/> (Geraadpleegd op 5 augustus 2015.)

²⁰³ Leijendekker, M. (2015) *Weer tientallen bootvluchtelingen verdronken*. 5 mei 2015. <http://www.nrc.nl/nieuws/2015/05/05/weer-tientallen-bootvluchtelingen-verdronken/> (Geraadpleegd op 5 augustus 2015.)

satirische tijdschrift *Charlie Hebdo* op 7 januari 2015. De schokkende beelden gingen heel de wereld over en brachten tienduizenden mensen op de been tijdens massale demonstraties voor de vrijheid.²⁰⁴ De gevluchte daders, twee broers, begonnen twee dagen later een gijzeling in een drukkerij. Op datzelfde moment gijzelde een andere terrorist, die de broers kende, alle aanwezigen in een supermarkt. De politie bestormde de gebouwen en alle terroristen kwamen daarbij om het leven.

In totaal kwamen er bij vier gerelateerde incidenten in Frankrijk in drie dagen twintig personen om het leven, waaronder de drie gijzelnemers.²⁰⁵ Een week later was het weer raak: dit maal in België. Bij een grote antiterreuractie werden na een grote schietpartij twee terroristen gedood en een derde verwond.²⁰⁶ De gebeurtenissen hielden Nederland en de rest van de wereld in zijn greep en zorgde voor het oplaaien van het debat over vrije meningsuiting. Het *Zapp Weekjournaal* kwam in drie aaneensluitende uitzendingen met reportages over terrorisme. In de uitzending van 11 januari stonden de gebeurtenissen naar aanleiding van de aanslag op *Charlie Hebdo* centraal, op 18 januari de schietpartij in België en op 25 januari zond het *Zapp Weekjournaal* een reportage uit over surveillance en de Nederlandse veiligheidsdiensten.

5.2 Het *Zapp Weekjournaal* als filter

De twee nieuwsgebeurtenissen kunnen niemand in Nederland ontgaan zijn, ook kinderen niet. De heftige voorvallen zijn ongetwijfeld het klaslokaal binnen gekomen. Het *Zapp Weekjournaal* fungeert als een filter waardoor terrorisme en vluchtelingenproblematiek begrijpelijk voor kinderen in taal en beeld wordt gevat. Het is onvermijdelijk dat wanneer er met kinderen in de klas gesproken wordt over deze nieuwsgebeurtenissen er zich ook andere kwesties aandienen. Wanneer het gaat over de aanslagen in Frankrijk raakt dat thema's zoals vrije meningsuiting, vrijheid en democratie. De verslaggeving rondom de vluchtelingenproblematiek werpt vragen op over wat het betekent om burger te zijn in andere landen en het eigen land, maar ook over oorlog, pluraliteit en empathie.

Het *Zapp Weekjournaal* maakt deze thema's toegankelijk voor kinderen. Maar in dit proces ontkomt het *Zapp Weekjournaal* er niet aan om een positie te bepalen en een kader te scheppen waarbinnen het verhaal verteld wordt. Maar bericht het *Zapp Weekjournaal* op de

²⁰⁴ NOS. (2015) *Massale protesten tegen aanslag Parijs*. 7 januari 2015. <http://nos.nl/artikel/2012161-massale-protesten-tegen-aanslag-parijs.html> (Geraadpleegd op 27 juli 2015.)

²⁰⁵ Ibidem.

²⁰⁶ Voermans, T. (2015) *België verijdelt zware aanslag en onthoofding*. 16 januari 2015. <http://www.ad.nl/ad/nl/33743/Anti-terreuracties-Belgie/article/detail/3831022/2015/01/16/Belgie-verijdelt-zware-aanslag-en-onthoofding.dhtml> (Geraadpleegd op 27 juli 2015.)

manier die de denkers over het ‘onderwijs van morgen’, het onderwijs gericht op democratie, participatie en burgerschap, voor ogen hebben? Wat is de impliciete boodschap van het *Zapp Weekjournaal* wanneer ze verslag doen over terrorisme en vluchtelingen? Wat leren leerlingen over de wereld om hen heen door naar het *Zapp Weekjournaal* te kijken?

In het vorige hoofdstuk zijn de strategieën die het *Zapp Weekjournaal* toepast om nieuwsgebeurtenissen geschikt te maken voor kinderen besproken. In dit hoofdstuk zal het onderwijs gericht op democratie, participatie en burgerschap, zoals beschreven door de theoretici uit de vorige hoofdstukken gekoppeld worden aan twee onderwerpen die in zes uitzendingen van het *Zapp Weekjournaal* aan bod komen. Er zal gekeken worden naar de manier waarop de tamelijk abstracte ideeën en concepten van Dewey, Arendt, Rancière, Nussbaum en Biesta terug komen in de uitzendingen over terrorisme en vluchtelingenproblematiek.

5.3 De elementen in schema

In het onderstaande schema zijn de elementen uit het onderwijs gericht op democratie, participatie en burgerschap per thema weergegeven. In de volgende twee hoofdstukken zal het *Zapp Weekjournaal* geanalyseerd worden op basis van deze elementen. In de conclusie zal het volledig ingevulde schema besproken worden.

Onderwijs gericht op...	Hoe in het <i>Zapp Jeugdjournaal</i> ?
Democratie	Politieke betrokkenheid
	Burgerparticipatie
	Publieke sfeer en private sfeer
	Handelen
	Pluraliteit
	Uniciteit
	Onderwezen burgerij
	Geesteswetenschappen en kunsten
	Empathie
	Economisch groeimodel
Participatie	Communicatie
	Gemeenschappelijke betekenis
	Actief leren
	Participatie
	Omgaan met een ander wereldbeeld

	Horizontale en verticale relaties
	Delen van een gemeenschappelijke wereld
Burgerschap	Culturele en morele sensitiviteit
	Aanbieden normen en waarden kader
	De werking van macht inzichtelijk maken
	Leerlingen emanciperen
	Gelijkheid als beginpunt
	Ondervragen of uitleggen
	Socratisch redeneren
	Individuele verantwoordelijkheid
	‘In de wereld komen’
	Zichtbaarheid en onzichtbaarheid
	Mensen-als-burgers

Hoofdstuk 6

Het vertellen van verhalen: vluchtelingen in het *Zapp Weekjournaal*

Nadat in het vorige hoofdstuk de relatie tussen het Zapp Weekjournaal en het onderwijs van morgen is toegelicht, zal in dit hoofdstuk de vluchtelingenproblematiek zoals geportretteerd in het *Zapp Weekjournaal* geanalyseerd worden.

6.1 Het verplaatsen in de ander

‘Stel je voor dat je hier woont... Een plek waar kogels door je straat vliegen en bommen op je woonwijk vallen.’²⁰⁷

Presentatrice Tamara opent vanuit de studio met bovenstaande woorden het item over vluchtelingenproblematiek. Ze vertelt dat vluchtelingen mensen zijn die geen andere keuze hebben dan alles achter te laten en op zoek te gaan naar een beter leven. ‘Want,’ zegt Tamara, ‘een plaats waar oorlog is, is geen plaats voor kinderen.’ Het *Zapp Weekjournaal* probeert voortdurend aan te sluiten bij de belevingswereld van kinderen door het verhaal vanuit hun perspectief te vertellen. Op deze manier kunnen kinderen een voorstelling maken van hoe de situatie is voor leeftijdsgenoten elders in de wereld. In de reportages over vluchtelingen speelt empathie en het leren verplaatsen in de ander een grote rol.

In de uitzending van 1 maart reist verslaggever Lucas af naar Oost Oekraïne om op bezoek te gaan bij kinderen in een vluchtelingenkamp nabij Charkov. Anastasia en de zussen Diana en Albina werden gedwongen met hun familie te vluchten nadat hun huizen kapot waren geschoten. De meisjes die aan het woord komen zou je op straat kunnen tegenkomen; ze dragen geen opvallende kleren en zien er heel normaal uit. Ze vertellen over hoe het is om in een vluchtelingenkamp te wonen terwijl ze in kleine kamertjes zitten met wat plakplaatjes op de muur en een vol wasrekje op de achtergrond.

De meisjes worden gefilmd terwijl ze buiten spelen, tekenen of met de kat aan het spelen zijn. De grote grijze kater van de zusjes blijkt Simka te heten en kon gelukkig mee toen de familie moest vluchten. Wanneer Lucas Anastasia vraagt naar haar moeder, springen de

²⁰⁷ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 21 juni 2015.

tranen in de ogen van het tengere meisje. Het blijkt dat haar moeder is achtergebleven om voor haar oma te zorgen. De kinderen in het vluchtelingenkamp in Oost Oekraïne zijn dus heel gewoon, hebben vriendjes, tekenen, spelen met huisdieren en gaan naar school. Maar er is een belangrijk verschil, aldus het *Zapp Weekjournaal*: deze kinderen hebben iets vreselijks meegemaakt, waar ze niets aan konden doen.

Op 26 april is het precies een week geleden dat er achthonderd vluchtelingen omkwamen tijdens een bootramp op de Middellandse Zee. In de reportage over de bootramp bezoekt Lucas de haven in Sicilië waar iedere dag vluchtelingen aanspoelen. Hij praat met kinderen die in Sicilië wonen en bekijkt schepen waarmee vluchtelingen de zee overgestoken zijn. Vooral de beelden van de oude, vervallen boten waar honderden vluchtelingen onder barre omstandigheden de oversteek hebben gemaakt zijn indrukwekkend. Lucas vertelt: ‘Heel de boot zit onder de handafdrukken, kijk hier maar...’, terwijl de camera de handafdruk groot in beeld brengt.²⁰⁸

Op de plaatselijke school vertellen kinderen hoe erg ze de ramp vinden; vooral voor kinderen. Daarna komt Rebecca aan het woord. Haar vader heeft geholpen bij het opsporen van de overlevenden van de bootramp. Er worden veel beelden getoond van de oude vervallen boten en van grote groepen vluchtelingen op zee. Het *Zapp Weekjournaal* laat heel duidelijk zien onder welke omstandigheden bootvluchtelingen naar Europa komen. Het is dan ook niet lastig voor te stellen hoe vreselijk de bootramp geweest moet zijn.

In de uitzending van 21 juni staat Roksanna centraal in de reportage over asielzoekers in Nederland. Terwijl Roksanna, zittend op haar bed in haar vrolijke kamer, vertelt dat ze twee jaar geleden met haar familie wegvluchtte uit Irak, zijn beelden te zien van een Roksanna die knutselt, friet bakt of aan het steppen is. Ook komt de camera mee de klas in. Hier vertelt Roksanna over de kledingsvoorschriften in Iran terwijl ze een klapspelletje doet in de groep. Conclusie van het *Zapp Weekjournaal*: Roksanna is dus, ondanks dat ze in het asielzoekerscentrum woont en gevlucht is, een kind zoals vele anderen.

6.2 Het standpunt van het *Zapp Weekjournaal*

Het is belangrijk dat nieuws met een zekere autoriteit en objectiviteit gebracht wordt, ook wanneer het nieuws voor kinderen betreft.²⁰⁹ De presentatoren lijken dan ook vaak te vertellen wat er aan de hand is zonder te oordelen. Maar dat betekent niet dat het *Zapp Weekjournaal* gebeurtenissen objectief weergeeft, in tegendeel. Het idee dat er zoiets bestaat als de

²⁰⁸ Zie de bijlage voor screenshot 1 van de handafdruk.

²⁰⁹ Matthews (2005): 510.

‘waarheid’ of ‘objectiviteit’ is ondermijnd door de ideeën van het constructivisme, waarin de waarheid als een sociale creatie gezien wordt. Het regime van de waarheid, waar Foucault over schreef, heeft alles te maken met wat gezien wordt als de waarheid beïnvloed is door zichtbare en onzichtbare machtsrelaties.²¹⁰

Het *Zapp Weekjournaal* heeft de items over vluchtelingen in een narratief gegoten en een keuze gemaakt in wat en wie ze willen laten zien in de reportage. Er is gekozen voor een bepaalde montage, met bepaalde muziek en bepaalde mensen die aan het woord komen. Het *Zapp Weekjournaal* neemt dus niet zozeer een expliciet standpunt in wanneer het gaat over de vluchtelingenproblematiek, maar doet dat wel impliciet.

Zoals al eerder opgemerkt, speelt muziek een belangrijke rol in de uitzendingen van het *Zapp Weekjournaal*. Het woord dat meteen te binnenschiet wanneer het vluchtelingenkamp in Oost Oekraïne in beeld komt is troosteloos. Statische beelden van een soort witte bouwketen met grote elektriciteitsmasten in een grijs en modderig landschap waar niets groeit worden ondersteund door treurige instrumentele gitaarmuziek.²¹¹ Er komt een close-up van een rekje wasgoed en daarna van een wapperende ventilatieschacht in beeld. Daarna is een speelplaatsje te zien met spelende kinderen, maar zelfs dat doet zielig en armoedig aan door de treurige muziek.

Ook de opnames binnen dragen dezelfde sfeer uit. De interviews met de kinderen zijn in krappe kamertjes met witte muren en felle tl-buisverlichting. De reportage eindigt met een ondergaande zon. In de schemering ziet het kamp er nog killer uit. Na het zien van de reportage van het *Zapp Weekjournaal* is een ding zeker: in deze deprimerende omgeving is het voor niemand fijn om te wonen.

Tamara vertelt in de studio over waar het verhaal van een vluchteling begint. Daarna schakelen we over naar de reportage met Lucas op Sicilië. Rebecca en haar vader Giovanni verschijnen zittend op de pier in beeld met de zee op de achtergrond. Rebecca vertelt dat ze de ramp heel erg vindt en dat ze hoopt dat de vluchtelingen snel weer terug naar huis kunnen. Giovanni daarentegen doet rake uitspraken over de vluchtelingenproblematiek in Sicilië: ‘We moeten er allemaal voor zorgen dat de vluchtelingen het beter krijgen in eigen land.’, en: ‘Maar ik ben ook boos dat de wereld niets doet om het op te lossen.’ De presentatoren in het *Zapp Weekjournaal* zullen zelf deze uitspraken niet doen, maar de makers kiezen er wel voor om Giovanni aan het woord te laten.

Ten slotte is het motief van het hek opvallend in de reportage over de Iranese

²¹⁰ Barker (2008): 490.

²¹¹ Zie de bijlage voor screenshots 4 tot en met 7 van het vluchtelingenkamp.

asielzoekster Roksanna.²¹² De reportage start met een man die met een koffer in zijn hand, onherkenbaar vanwege de muts op zijn hoofd, via een ijzeren draaideur het asielzoekerscentrum binnen gaat. De draaideur wordt aan beide zijden geflankeerd door grote hekken, lijkt beveiligd te zijn en rechtsboven in beeld is een wapperende vlag te zien. Daarna wordt een ander deel van het asielzoekerscentrum in beeld gebracht. De camera is ver buiten de hekken opgesteld en filmt de mensen die aan de andere kant van het hek staan, op het terrein van het asielzoekerscentrum. De hekken en barakken doen denken aan een bewaakte gevangenis.

Dan wordt Roksanna geïntroduceerd. Ze wordt gevolgd terwijl ze op een pad langs de grote hekken loopt, eerst vanaf achteren en daarna wordt ze middels een close-up van de voorkant gefilmd. Steeds is het hek prominent in beeld. Aan het einde van de reportage vraagt Milou hoe Roksanna haar toekomst ziet. Roksanna geeft antwoord en vanaf dat moment laat ze het grote hekwerk achter zich. Op de achtergrond zijn bomen en een speelplaats te zien en wordt het beeld niet gekaderd door het hek. In een slow-motion effect is te zien hoe Roksanna omhoog kijkt. Het afgescheiden zijn van de buitenwereld of gevangen zitten in het centrum wordt duidelijk door de manier waarop het asielzoekerscentrum en Roksanna in beeld zijn gebracht. Het *Zapp Weekjournaal* laat op deze manier zien dat asielzoekers ‘afgescheiden’ zijn van de buitenwereld.

6.3 Fort Europa

Voordat de reportage over de bootramp in Sicilië is begonnen vraagt Tamara zich in de studio het volgende af: ‘Waar komen die vluchtelingen vandaan en hoe gaat hun reis naar Europa?’²¹³ Een voice over en een sprekende animatie met foto’s en stippellijntjes brengt de reis van een vluchteling aansprekend in beeld. Arendt weet als geen ander hoe het is om te moeten vluchten. Als jodin verloor ze vanaf 1933 het ene na het andere burgerrecht, werd stateloos en belandde ten slotte in de Verenigde Staten. Arendt heeft veel geschreven over ‘statelozen’, mensen waarvan hun land letterlijk ‘opgehouden’ was te bestaan, in *The origins of totalitarianism*.²¹⁴

Ruim een halve eeuw later is er behoorlijk wat veranderd. Arendts beschrijving van de statelozen komt niet een op een overeen met de huidige vluchtelingenproblematiek. Arendt schreef over de stroom van miljoenen vluchtelingen die op gang kwam na het uiteenvallen van multinationale en multi-etnische staten in Europa, zoals de Habsburgse Dubbelmonarchie,

²¹² Zie de bijlage voor screenshots 13 tot en met 21 van het motief van het hek.

²¹³ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 26 april 2015.

²¹⁴ Arendt, H. (1951) *The origins of totalitarianism*. New York: Harcourt: 296.

het Ottomaanse Rijk en Rusland.²¹⁵ Deze vluchtelingen verlieten hun land, maar konden bij niemand en nergens terecht. De vluchtelingen vandaag de dag zouden in principe terugkunnen (en willen) naar hun thuisland, maar zijn daar niet toe in staat vanwege slechte omstandigheden, zoals armoede of oorlog. Dat is een groot verschil met de mensen halverwege de vorige eeuw, die niets hadden om naar terug te keren.

Toch zijn er parallellen te trekken met de manier waarop vluchtelingen behandeld worden door de overheden van verschillende landen en de manier waarop statelozen nergens terecht konden. Anno 2015 zijn internationale verdragen en mensenrechten stukken uitgebreider en beter geformuleerd dan in de tijd van Arendt. Arendt was optimistisch over de vereniging van de Europese Unie, omdat statelozen daar een plek zouden kunnen krijgen.²¹⁶ Het vluchtelingenprobleem heeft zich vandaag de dag echter verplaatst van binnen de grenzen van Europa naar de grenzen die Europa afscheiden van de rest van de wereld. In dat opzicht opereert de Europese Unie als een soort supernatie die mensen van buiten weigert toe te laten.

Het zogenaamde ‘Fort Europa’ is in de plaats gekomen van de grenzen van individuele landen binnen de Europese Unie. De statelozen vandaag de dag zijn afkomstig uit andere delen van de wereld, ‘vluchtelingen komen vooral uit Afrika en West Azië’, aldus het *Zapp Weekjournaal*. De vluchtelingen in Oost Oekraïne krijgen een gezicht en een verhaal doordat Anastasia, Diana en Albina vertellen over wat er met hen gebeurd is. Ook asielzoekers in Nederland krijgen middels Roksanna een verhaal waaraan ze zich kunnen relateren. De bootvluchtelingen voor de kust van Sicilië komen echter alleen in beeld in grote groepen en van een afstand. Ze zijn er als collectief, maar worden geen individuen met eigen verhalen.

Arendt geeft aan dat een van de belangrijkste kenmerken van stateloze vluchtelingen ‘the loss of [their] place in a community’ is.²¹⁷ Net als de Joodse vluchtelingen tussen de oorlogen in de vorige eeuw worden ook de bootvluchten niet beschermd door wetten of politieke regelingen. Arendt beschrijft hoe de Nazi’s begonnen met het afnemen van het burgerschap van de Joden en ze vervolgens afsneden van de rest van de wereld door ze bijeen te brengen in concentratiekampen.²¹⁸ De sleutel voor het slagen van deze operatie was volgens Arendt dat de Nazi’s erachter kwamen dat: ‘no country would claim these people.’²¹⁹

²¹⁵ Borren, M. (2012) *Wie en waar is de onuitzetbare? Een politiek-filosofisch perspectief*. Werkconferentie Onuitzetbaarheid. Humanistisch Verbond: 24 januari 2012.

²¹⁶ Borren (2010): 195.

²¹⁷ Arendt (1951): 301.

²¹⁸ Arendt (1951): 296.

²¹⁹ Ibidem.

6.4 De niet-burger

Wanneer Milou aan Roksanna vraagt wat ze er nu van vindt dat ze al twee jaar moet wachten om te horen of ze mag blijven in Nederland, antwoordt Roksanna: ‘Eerst vond... En nu zeg ik: “Boeie, ik wacht wel.”’ Roksanna heeft dus min of meer geaccepteerd dat ze geen invloed heeft op wat er wanneer gebeurt. De uitspraak ‘Boeie’ geeft daarentegen wel aan dat Roksanna behoorlijk ingeburgerd is in Nederland. In vergelijking met de stateloze burger is de problematiek van vluchtelingen die in Nederland verschilt dus erg.

Arendt claimt dat de stateloze burger de niet-burger bij uitstek is.²²⁰ De niet-burger hoort niet bij een politieke gemeenschap, Roksanna zou daarentegen in de toekomst wel bij een politieke gemeenschap kunnen horen. Arendt claimt dat niet-burgers niet kunnen participeren in de publieke ruimte, aangezien ze door niemand gehoord worden. Het gaat er niet om dat statelozen niet gelijk zijn aan de wet, maar dat er simpelweg geen wet voor hen bestaat. Ze worden niet onderdrukt, omdat niemand ze wil onderdrukken.²²¹ Arendt schrijft: ‘their freedom of opinion is a fool’s freedom, for nothing they think matters anyhow.’²²²

Vluchtelingen zoals Roksanna zijn (nog) niet in staat om door middel van woorden en daden in de publieke ruimte te verschijnen. Arendts niet-burgers zijn publiek onzichtbaar, want ze zijn beroofd van hun legale status. Ze worden niet beperkt in hun vrijheid, in het nastreven van succes of in hun gelijkheid ten opzichte van de wet. Arendt: ‘They are deprived, not of the right to freedom, but of the right to action; not of the right to think whatever they please, but of the right to opinion.’²²³

6.5 Universele mensenrechten

Arendt dat er sprake is van een antropologische verschuiving: statelozen worden namelijk gereduceerd tot mensen behorend tot de menselijke soort. Dit zijn mensen zonder burgerschap, zonder beroep en zonder mening en zijn niet in staat hun uniciteit uit te dragen.²²⁴ Voor hun fysieke veiligheid zijn statelozen afhankelijk van de liefdadigheid van soevereine landen: ‘[t]he prolongation of their lives is due to charity and not to right, for no law exists which could force the nations to feed them.’²²⁵

De universele mensenrechten, waar iedereen zich op kan beroepen, stellen eigenlijk weinig voor in een wereld die geregeerd wordt door soevereine landen, aldus Arendt. Ze

²²⁰ Borren (2010): 194.

²²¹ Ibidem.

²²² Ibidem.

²²³ Ibidem.

²²⁴ Arendt (1951): 302.

²²⁵ Arendt (1951): 296.

beschrijft het als hopeloos idealisme waarin mensenrechten opereren als een ‘fumbling feeble-minded hypocrisy’.²²⁶ Volgens Arendt is er een contradictie tussen het universele mensenrechten discours enerzijds en het principe van de nationale soevereine staten anderzijds. Het bestaan van de universele mensenrechten is afhankelijk van de medewerking en goedkeuring van de soevereine naties.

Het beeld dat door het verhaal van Roksanna bevestigd wordt is dat het hebben van een paspoort het belangrijkste bezit van een mens is.²²⁷ De bootvluchtelingen die aanspoelen op de stranden van Europa bestaan formeel gezien niet, omdat ze niet geregistreerd zijn. Tegelijkertijd kunnen ze ook nergens naartoe. Arendt merkt het volgende op: ‘there is no longer any “uncivilized” spot on earth, because, whether we like it or not, we’ve really started to live in One World.’²²⁸ Dit is geen probleem, totdat je zelf stateloos wordt. Er is nergens ruimte voor stateloze vluchtelingen.

Volgens Borren zit een lek in het system waardoor mensen zonder nationaliteit wegglijpen en nooit meer uit terug kunnen keren.²²⁹ Arendt zegt dat het kamp de enige plaats is waar deze mensen terecht kunnen. Het vluchtelingenkamp of het asielzoekerscentrum is daarmee in feite een *non-place*.²³⁰ In deze *non-place* worden mensen niet als burger beschouwd en kunnen dus niet participeren in de publieke ruimte.

Nussbaum is een van de filosofen die veel waarde hecht aan de universele mensenrechten. Ze schrijft dat de burgers van de toekomst het volgende bijgebracht zouden moeten worden:

‘In staat zijn om zich te bekommeren om het leven van anderen, te begrijpen wat vele verschillende vormen van beleid inhouden voor de kansen en ervaringen van onderling verschillende medeburger en voor mensen buiten het eigen land.’²³¹

Nussbaum gaat er dus vanuit dat mensen kunnen leren om zich te bekommeren om het leven van anderen. In dat opzicht is moraliteit iets wat van nature ‘in’ mensen zit. Deze essentialistische zienswijze van moraliteit laat bijvoorbeeld machtsrelaties buiten beschouwing.

Arendt betoogt dat mensenrechten constructies gebaseerd op beloften zijn. Ze stelt dat alleen wanneer mensen behoren tot een concrete, kunstmatige en politieke gemeenschap ze

²²⁶ Arendt (1951): 269.

²²⁷ Borren (2010): 183.

²²⁸ Arendt (1951): 297.

²²⁹ Borren (2010): 182.

²³⁰ Barker (2008): 252.

²³¹ Nussbaum (2011): 45.

aanspraak kunnen maken op mensenrechten. Met andere woorden, alleen burger hebben ‘the right to have rights.’²³² Vluchtelingen worden gereduceerd tot de menselijke soort en kunnen de claim op mensenrechten dus niet maken, aldus Arendt. Ze worden onthouden van het lidmaatschap van iedere politieke gemeenschap en zijn daardoor niet in staat om effectief te handelen en hun mening te verwoorden.²³³

6.6 Conclusie

Het *Zapp Weekjournaal* lijkt nieuws over vluchtelingen objectief te brengen, maar kiest desalniettemin (impliciet) positie door een keuze te maken voor welke beelden ze uitzenden, op welke manier ze dat doen en wie ze aan het woord laten. Het kinderen leren inleven in andere mensen op de wereld staat hoog in het vaandel bij het *Zapp Weekjournaal*. De Oost Oekraïense vluchtelingen worden vermenselijkt door het verhaal van Anastasia, Diana en Albina (en hun kat Simka) en de asielzoekers in Nederland worden individuen door het verhaal van Roksanna. De grote groepen bootvluchtelingen kunnen na het zien van de reportage van het *Zapp Weekjournaal* ongetwijfeld rekenen op empathie en medeleven van alle Nederlandse kinderen.

Vluchtelingen mogen dan wel een verhaal krijgen in het *Zapp Weekjournaal*, en eruitzien zoals ‘jij en ik’, maar een echte stem krijgen ze niet. De Oost Oekraïense kinderen zouden graag naar huis willen en hopen allemaal op vrede. Roksanna hoopt dat ze tandarts kan worden en in Nederland mag blijven. De vluchtelingen zijn geen van allen politiek betrokken of hebben een duidelijke mening ergens over. Ze vertellen enkel welke ontberingen ze hebben meegemaakt en hoe hun leven er op dat moment uitziet.

De bootvluchtelingen komen zelf niet aan het woord, maar worden menselijk gemaakt. In de terminologie van Arendt zou dit vallen onder het reduceren van mensen tot het ‘behorend tot de menselijke soort’.²³⁴ Ze zijn op dat moment afhankelijk van het medeleven en de liefdadigheid van andere mensen. De vluchtelingen in het *Zapp Weekjournaal* worden niet geportretteerd als handelende en participerende burgers. De Siciliaanse Giovanni en de kinderen op school, met een nationaliteit en burgerschap, hebben daarentegen wel een mening over hoe de zaken verlopen op het eiland.

Het *Zapp Weekjournaal* maakt vluchtelingenproblematiek toegankelijk voor kinderen en zorgt ervoor dat Nederlandse kinderen zich kunnen inleven in het leven van een vluchteling. Toch blijven vluchtelingen slachtoffers, waarvan het *Zapp Weekjournaal* blijft

²³² Arendt (1951): 296.

²³³ Arendt (1951): 296-297.

²³⁴ Arendt (1951): 184.

benadrukken dat ze onze empathie verdienen. Het *Zapp Weekjournaal* is een prima filter tussen de echte wereld en het klaslokaal. Het is maar net de vraag of en hoe de docent in de klas de verhalen van vluchtelingen vertelt.

Hoofdstuk 7

Begrijpen en geruststellen: terrorisme in het *Zapp Weekjournaal*

In het vorige hoofdstuk is geanalyseerd hoe de vluchtenproblematiek door het *Zapp Weekjournaal* vertaald wordt voor kinderen. Dit laatste hoofdstuk zal ditzelfde doen voor de berichtgeving van het *Zapp Weekjournaal* met betrekking tot terrorisme en de veiligheid in Nederland.

7.1 Onze wereld: je suis Charlie

‘Dus als kinderen naar school gaan zijn er misschien dingen beveiligd waar ze helemaal geen idee van hebben?’ ‘Dat zou zomaar kunnen.’²³⁵

De uitzending van het *Zapp Weekjournaal* van 11 januari 2015 is met bijna 5.000 views op hun website de meest bekeken aflevering van het seizoen. Niet zo verwonderlijk, want de gebeurtenissen van januari dit jaar staan iedereen waarschijnlijk nog helder voor ogen. Om uit te leggen aan kinderen wat er precies gebeurde, kan het *Zapp Weekjournaal* een grote hulp zijn. Op drie opeenvolgende weken zond *Zapp Weekjournaal* reportages uit die te maken hadden met terrorisme. In een grote reportage in de aflevering van 11 januari probeerde het *Zapp Weekjournaal* de aanslag op *Charlie Hebdo* in Frankrijk en de nasleep daarvan inzichtelijk te maken voor kinderen.

In de analyse van de verslaglegging rondom vluchtelingenproblematiek werd duidelijk dat het *Zapp Weekjournaal* keuzes maakt in wat en wie in beeld komt en dus impliciet een standpunt inneemt. Waar dat in de reportages over vluchtelingen gebeurde door het toevoegen van bepaalde muziek of een reactie van iemand op iets, gebeurt dat in de uitzending van 11 januari stukken explicieter. Tamara vertelt het volgende:

‘In alle landen met vrije meningsuiting kan beledigen voorkomen. Daar mag je nooit voor gedood worden. Op veel plekken werd gedemonstreerd. De vrijheid van meningsuiting kan niet worden tegengehouden. Ook niet door terroristen.’²³⁶

²³⁵ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 25 januari 2015.

Het *Zapp Weekjournaal* spreekt zich dus duidelijk uit voor vrije meningsuiting. Tamara vertelt kinderen dat beledigen nu eenmaal kan voorkomen, maar dat geweld nooit een oplossing is. Er worden beelden getoond van demonstraties in verschillende landen met enorme aantallen mensen die pennen of kaarsen vast hebben. ‘De vrijheid van meningsuiting kan niet worden tegengehouden.’, vertelt Tamara.

Nadat Tamara kort vertelt over de schietpartij op de redactie van *Charlie Hebdo*, de zoektocht en de gijzelingen, start de reportage waarin verslaggever Lucas de uit Nederland afkomstige maar in Parijs wonende Ruben bezoekt. De intro van het bekende ‘Formidable’ van de Belgische singer-songwriter Stromae zet in en belangrijke *landmarks* van Parijs verschijnen in beeld. In extreme long shots zijn de Arc de Triomphe, de Eiffeltoren en de piramide van het Louvre te zien. Maar dan draait de camera, of wordt er ingezoomd. Onder de Eiffeltoren en voor de piramide van het Louvre lopen groepjes zwaarbewaakte agenten en soldaten.²³⁷ Het is duidelijk; we zijn in het Parijs van na een terroristische aanslag.

Het *Zapp Weekjournaal* sluit aan bij de belevingswereld van kinderen door Ruben en zijn twee vrienden Oscar en Ella te introduceren. Ruben woont al jaren in Parijs, vlakbij het gebied waar de aanslag is gepleegd en ‘heeft alles van dichtbij meegemaakt’.²³⁸ Ruben spreekt, evenals zijn vrienden, Nederlands met een zwaar Frans accent. Hij is dus hetzelfde als Nederlandse kinderen, maar toch niet helemaal.

Samen met Lucas bezoekt Ruben twee herdenkingsplaatsen. De bloemenzeeën, kaarsjes, tekeningen en bedroefde mensen in combinatie met een gestripte versie van Stromae’s ‘Formidable’ maakt de reportage indrukwekkend. Bij de herdenkingsplaats vraagt Lucas aan Ruben hoe het is om hier te zijn. Ruben: ‘Niet zo fijn, hier zijn mensen gedood.’ Lucas: ‘Maakt dat je verdrietig, boos...?’ Ruben: ‘Ja, allebei. Verdrietig. En boos.’

Bij Ruben thuis zitten de drie kinderen samen op de bank terwijl ze naar het nieuws kijken. Ella, ook afkomstig uit Nederland en woonachtig in Parijs merkt op: ‘Sommige mensen zijn katholiek of moslim of Frans, maar ze zijn allemaal hetzelfde. Dus ik begrijp gewoon niet waarom ze het hebben gedaan.’ Oscar vult aan: ‘Ja, we zijn allemaal hetzelfde, dus waarom zou je elkaar pijn doen?’²³⁹ Het onbegrip dat zowel volwassenen en kinderen in de hele (westerse) wereld voelen wordt komt tot uitdrukking in dit commentaar van Ella. In lijn met het gedachtegoed van Arendt is de boodschap van het *Zapp Weekjournaal* dat verschillen er mogen zijn, maar dat we wel een gemeenschappelijke wereld delen waarin we

²³⁶ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 11 januari 2015.

²³⁷ Zie de bijlage voor screenshots 22 tot en met 26 van de agenten rondom de Eiffeltoren en het Louvre.

²³⁸ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 11 januari 2015.

²³⁹ Ibidem.

met elkaar moeten samenleven.

De tweede herdenkingsbijeenkomst bezoeken Lucas en de drie kinderen samen. Het is donker, waardoor de kaarsjes die ze aansteken zorgen voor een gele gloed over hun gezichten.²⁴⁰ Ella vertelt dat het belangrijk is dat er herdacht wordt: ‘Als je weet dat iedereen eraan aan denkt, dat is fijn. En dat maakt me weer vrolijk omdat je weet dat we niet de enige zijn.’²⁴¹ Het *Zapp Weekjournaal* laat beelden zien van grote demonstraties en herdenkingen in verschillende landen.²⁴² Volgens de Nederlandse filosoof Coen Simon is de rituele functie van een herdenkingsplechtigheid het in ere herstellen van een gemeenschappelijke voorstelling van de wereld nadat deze door een gruwelijke gebeurtenis is vernietigd.²⁴³

Herdenken is dus geen individuele activiteit, aldus Simon. Ook in het *Zapp Weekjournaal* ligt in de reportage een grote nadruk op het gemeenschappelijke: ‘Mensen over de hele wereld reageerden geschrokken, niet alleen in Parijs.’²⁴⁴ Te midden van een mensenmassa vertelt een jonge Française: ‘Het is meer dan een aanslag op die mensen, het is een aanslag op de vrijheid.’²⁴⁵ En die vrijheid gaat mensen over de hele wereld aan, volgens het *Zapp Weekjournaal*. In de reportage wordt dus verwezen naar een scheiding tussen de voorstanders van vrije meningsuiting (‘wij’) en de tegenstanders van vrije meningsuiting (‘zij’).

Maar bovenal gaat het in de uitzending van 11 januari om het begrijpelijk maken van wat precies gebeurd is in die vreselijke week in het begin van januari. Toch blijft voor zowel volwassenen als kinderen de conclusie hetzelfde als die Ella ook al trok: ‘Ik begrijp het gewoon niet.’ Het *Zapp Weekjournaal* laat kinderen kennismaken met de wereld, en wat er gebeurt in die wereld is niet alleen maar goed. Ook kinderen zullen op een bepaald moment moeten leren accepteren dat de wereld soms zo in elkaar zit en dat terrorisme voorkomt.

7.2 De terrorist

Een week later, in de uitzending van 18 januari, speelt terrorisme opnieuw een belangrijke rol in de uitzending van het *Zapp Weekjournaal*. In België komen twee terroristen om het leven na een vuurgevecht met de politie. Na het incident is de beveiliging extra aangescherpt, aldus Tamara. Er zijn driehonderd militairen op de been die belangrijke gebouwen beschermen en de politie helpen. De militairen komen middels long shots, medium shots en close-ups in

²⁴⁰ Zie de bijlage voor screenshots 33 tot en met 35 van de kinderen bij de herdenkingsplaats.

²⁴¹ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 11 januari 2015.

²⁴² Zie de bijlage voor screenshots 27 tot en met 32 van de demonstraties en herdenkingen in verschillende landen.

²⁴³ Simon, C. (2015) ‘Herdenken,’ in: *Filosoferen is makkelijker als je denkt*. Amsterdam: Ambo|Anthos: 105.

²⁴⁴ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 11 januari 2015.

²⁴⁵ Ibidem.

beeld. Hun wapens, kogelvrije vesten en uniformen zijn duidelijk te zien, evenals hun gezichten.²⁴⁶

Vervolgens gaat het over tegen wie de militairen de mensen precies moeten beschermen. Tamara: ‘Het gaat om moslimextremisten: mensen die extreme ideeën hebben over hun geloof en iedereen die anders denkt willen bestrijden.’²⁴⁷ Tamara vertelt dat de terroristen die zijn opgepakt eerder gevochten hebben in Syrië en in trainingskampen hebben geleerd hoe je dat precies moet doen. Vanaf het moment dat het over terroristen gaat, verschijnen er beelden van onherkenbare of gemaskerde mannen. Een getinte man, met een Palestijnse sjaal wordt van achteren gefilmd terwijl hij op de computer foto’s van gemaskerde en bewapende strijders bekijkt.²⁴⁸

Wanneer het over de trainingskampen in Syrië gaat, verandert het beeld van kleur naar zwart-wit.²⁴⁹ Er is een ontploffing te zien, en daarna komen rijen met gemaskerde mannen met wapens in beeld. Vervolgens rijden de onherkenbare en tot de tanden gewapende strijders in jeeps over een weg. Hoewel de mannen geen geweld gebruiken, zijn het toch behoorlijk angstaanjagende beelden. Er gaat een grote dreiging uit van de onherkenbare strijders die opgeleid worden om terreuracties uit te voeren.

De overgang van kleur naar zwart-wit is opvallend. Wellicht heeft het *Zapp Weekjournaal* de kleuren weggelaten zodat de beelden voor kinderen minder realistisch aandoen. Er is een duidelijke tegenstelling tussen de Belgische militairen, die duidelijk in kleur en met close-ups in beeld komen en de rijen gemaskerde terroristen in zwart wit. Het idee van twee groepen tegenover elkaar komt dus niet alleen tot uiting in de tegenstelling kleur versus zwart-wit, maar ook in de tegenstelling herkenbaar versus onherkenbaar.

Tamara vertelt dat de terroristen samenwerken in kleine groeperingen: ‘Ze bedenken ieder voor zich, in hun kleine clubje, wat ze van plan zijn.’²⁵⁰ Voor de politie maakt het dat extra lastig om ze in te gaten te houden en op te sporen, aldus Tamara. Het *Zapp Weekjournaal* schept in de uitzending een bepaald beeld van de terroristen: ze zijn angstaanjagend, onherkenbaar, bewapend, in zwart wit en het ze werken niet samen. Het is geen grote vijand, maar het zijn allerlei verschillende kleine vijanden die alleen werken. Terroristen werken dus in ‘kleine clubjes’, en vormen samen geen grote club. Het *Zapp*

²⁴⁶ Zie de bijlage voor screenshots 36 tot en met 40 van de militairen.

²⁴⁷ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 18 januari 2015.

²⁴⁸ Zie de bijlage voor screenshots 41 tot en met 45 van de onherkenbare mannen.

²⁴⁹ Zie de bijlage voor de screenshots 43 tot en met 45 van de zwart-wit beelden in Syrië.

²⁵⁰ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 18 januari 2015.

Weekjournaal lijkt daarmee te impliceren dat ‘wij’, de westerse wereld, in dat opzicht groter zijn omdat we in een collectief handelen.

7.3 Veiligheid in Nederland

Terrorisme hield Nederland in zijn greep de eerste weken van januari. Er was veel media-aandacht en het debat over veiligheid en vrijheid van meningsuiting laaide op. In de uitzending van 25 januari kwam het *Zapp Weekjournaal* met een rapportage over de Nederlandse veiligheidsdiensten. Het draaide allemaal om de volgende vraag: kan er een aanslag komen in Nederland? Om die vraag te beantwoorden ging Lucas op bezoek bij de twee grote veiligheidsdiensten van Nederland, de Algemene Inlichtingen- en Veiligheidsdienst (AIVD) en de Nationaal Coördinator Terrorismebestrijding en Veiligheid (NCTV).

‘In Nederland zijn er organisaties die dag en nacht bezig zijn met onze veiligheid’, vertelt Lucas. ‘Maar veel dingen doen ze natuurlijk in het geheim.’²⁵¹ Bij de binnenkomst in het AIVD gebouw wordt gevraagd te stoppen met filmen. Het interview met Inge Oevering van de AIVD vindt plaats in een klein kamertje zonder ramen en waar net ruimte is voor twee stoelen en grote lampen.²⁵² Nadat Lucas vraagt of dat bewust zo is antwoordt Oevering: ‘Ja. Alles wat we hier doen is geheim, want we zijn op zoek naar geheimen van mensen met slechte plannen. En dat kun je het beste ook maar doen in het geheim.’

Oevering vertelt dat de meeste mensen thuis aan hun familie of vrienden niet mogen vertellen waar ze werken. Lucas: ‘Ze kunnen dus vertellen ik ben postbode, terwijl dat niet waar is.’ Ook in het interview met Dick Schoof van de NCTV wordt benadrukt dat geheimhouding ontzettend belangrijk is: ‘We willen graag veel dingen niet vertellen, juist om ervoor te zorgen dat we het in Nederland net wat veiliger kunnen maken.’²⁵³ Het *Zapp Weekjournaal* maakt dus duidelijk dat de inlichtingendiensten er wel zijn, maar niet altijd zichtbaar zijn voor het publiek.

Het ‘topsecret’ thema is gedurende de hele rapportage aanwezig. Middels cameravoering en beeld- en geluidseffecten wordt de sfeer van een spionnenfilm of -videogame opgeroepen. De rapportage begint met wat de openingsscene zou kunnen zijn van een film.²⁵⁴ Van een grote aftand wordt met een extreme long shot een politieauto gevolgd die op hoge snelheid door Amsterdam rijdt. Er is spannende muziek te horen, evenals een

²⁵¹ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 25 januari 2015.

²⁵² Zie de bijlage voor screenshots 46 en 47 van het kleine kamertje.

²⁵³ *Zapp Weekjournaal*. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 25 januari 2015.

²⁵⁴ Zie de bijlage voor screenshots 48 tot en met 50 van het begin van de rapportage.

gierende politiesirene. Over het beeld zit een gelige filter, die de beelden een filmisch tintje geven.

Wanneer er geen interview is of Lucas iets direct in de camera vertelt, hebben de beelden een blauwe filter. De *establishing shots*, die er normaal gesproken voor zorgen dat de kijker weet waar hij zich bevindt in het verhaal, zijn gebouwen van de AIVD of de NCTV die van een afstand in beeld komen. De locatie komt, net als in een film, in beeld door middel van felle groene letters.²⁵⁵ Zelfs de horizontale zwarte balken boven en onder het scherm doen denken aan een film op televisie. Soms wordt Lucas gevolgd en gefotografeerd in een rond kader zoals dat van een fototoestel met een lange lens.²⁵⁶ De kenmerkende muziek die bij *Wie is de mol?* gebruikt wordt, zorgt ook hier voor een spannende sfeer.

Het *Zapp Weekjournaal* zet dus alle middelen in om de reportage een bepaalde stemming mee te geven. Filmische animaties, interviews in kleine kamertjes, spannende muziek: het lijkt wel fictie. Het is in ieder geval niet de dagelijkse realiteit van ‘gewone’ kinderen, lijkt het *Zapp Weekjournaal* te betogen. Het interview met Oevering had bijvoorbeeld ook plaats kunnen vinden in een grote, lichte ruimte. Het was immers al duidelijk dat het hoofdkantoor van de AIVD zich in Zoetermeer bevindt en er waren ergens in het gebouw vast wel grotere kamers beschikbaar geweest.

Het *Zapp Weekjournaal* lijkt kinderen vooral gerust te willen stellen. Op hoog niveau, zonder dat we het weten, wordt Nederland namelijk goed beveiligd en zijn er mensen aan het werk om ons te beschermen, aldus het *Zapp Weekjournaal*. Ook de vraag in het begin van het hoofdstuk wordt door Lucas gesteld: ‘Kinderen kunnen dus beschermd worden zonder dat ze dat weten?’, waarop Schoof antwoordt: ‘Dat zou zomaar kunnen.’ De angst die veel kinderen voelen na de aanslagen in Frankrijk en België wordt wellicht minder na het zien van de reportage.

Oevering en Schoof geven aan dat het moeilijk is om terroristen te herkennen. ‘Maar over een ding zijn de organisaties wel heel duidelijk’ waarop Schoof zegt: ‘Kinderen moeten niet bang zijn. Goed opletten, maar niet bang worden.’ Oevering vult aan: ‘Mijn advies aan kinderen is vooral: ga de dingen doen die je altijd doet.’ Vervolgens sluit Schoof af met: ‘Gewoon op straat zijn, gewoon naar school gaan en als er echt iets is in Nederland, en we weten het, dan wordt er ingegrepen en dan waarschuwen we in ieder geval.’ Het is duidelijk, zegt het *Zapp Weekjournaal*, het is niet nodig om bang te zijn, want er zijn onzichtbare organisaties die iedereen beschermen.

²⁵⁵ Zie de bijlage voor screenshots 50 tot en met 52 van establishing shots met de groene letters.

²⁵⁶ Zie de bijlage voor screenshots 53 tot en met 55 van het filmische effect van het fototoestel.

7. 4 Surveillance

Het *Zapp Weekjournaal* vraagt zich in de uitzending van 25 januari af hoe je een terrorist herkent: ‘Als [de veiligheidsdiensten] iemand op het spoor zijn, mogen ze verschillende dingen doen. Zo kunnen ze bijvoorbeeld mensen volgen, afluisteren, hun post openen of hun computers checken. Maar hoe weet je nou wie je moet onderzoeken? Kortom: hoe herken je een terrorist?’ Het antwoordt dat Oevering geeft is veelzeggend: ‘Die herken je niet, niet aan hoe iemand eruit ziet. Wel aan iemands plannen.’ Het is daarbij niet duidelijk hoe de AIVD op de hoogte is van die plannen. Dit soort plannen zijn ten slotte niet iets waar je achter komt zonder iemand te observeren, af te luisteren, post te openen of computers te checken.

Op de site van *de Volkskrant* verscheen op 5 mei een artikel over het instemmen van de Franse Assemblée Nationale met een wet die inlichtingendiensten ruimte bevoegdheden geeft om burgers af te luisteren.²⁵⁷ Na de aanslag op *Charlie Hebdo* was de wet hoognodig, omdat de dreiging van terrorisme nog nooit zo groot was, aldus de Franse premier Manuel Valls. Critici van de wet stellen dat de criteria voor het afluisteren en surveilleren van burgers te ruim gedefinieerd worden. Zo mogen mensen worden gevolgd ter wille van de ‘preventie van een aanval op de republikeinse vorm van instituties’. Dat zou betekenen dat autoriteiten ook mogen optreden tegen bijvoorbeeld milieuactivisten, stelt Peter Giesen in het artikel op de site van *de Volkskrant*.

Het meest controversieel aan de nieuwe wet is de ‘zwarte doos’ die bij alle internet providers geplaatst zal worden. Door de analyse van data (wie mailt met wie, welke sites worden bezocht) moeten terroristen worden opgespoord. Privacyactivisten concluderen hieruit dat voortaan alle burgers onder surveillance staan.²⁵⁸ Tegenstanders van de wet spreken van ‘liberticide’: een moord op de vrijheid.²⁵⁹

Zowel in het artikel als in het *Zapp Weekjournaal* wordt kort gerefereerd aan de kwestie van surveillance. Surveillance wordt door Barker omschreven als ‘the monitoring and collection of information about subject populations with an eye to the supervision and regulation of activities.’²⁶⁰ Informatie wordt dus verzameld en opgeslagen, en controle wordt mede mogelijk gemaakt door vergevorderde technologische ontwikkelingen. Arendt heeft veel geschreven over privacy, maar zou de huidige ontwikkelingen op het gebied van de regimes van surveillance en identificatie nooit hebben kunnen voorzien. Vandaag de dag is

²⁵⁷ Giesen, P. (2015) *Frans parlement stemt in met afluisterwet*. 5 mei 2015.

<http://www.volkskrant.nl/buitenland/frans-parlement-stemt-in-met-afluisterwet~a4002349/> (Geraadpleegd op 19 augustus 2015.)

²⁵⁸ Ibidem.

²⁵⁹ Ibidem.

²⁶⁰ Barker (2008): 179.

het afgeven van een vingerafdruk bij het aanvragen van een paspoort, reizen met een ov-chipkaart, camerasurveillance in openbare ruimten of winkelen met een bonuskaart de normaalste zaak van de wereld; terwijl we eigenlijk continu gecontroleerd worden.

Borren stelt dat technologie alleen in staat is om zichtbaar te maken wat we zijn, maar nooit wie we zijn.²⁶¹ Door DNA afname kan een individu bijvoorbeeld geïdentificeerd worden en levert dat informatie op over wanneer diegene is geboren, welke ouders hij of zij heeft en met welke genen. Het gaat dus om ‘wat’ en niet om ‘wie’. Waar de vluchtelingen uit het vorige hoofdstuk kampten met een gebrek aan zichtbaarheid, zijn legale burgers onderworpen aan een uitbreiding van het surveillance regime, dat direct de bescherming van het privéleven en het lichaam beïnvloedt.²⁶² Arendt constateerde tijdens het schrijven van *The origins of totalitarism* dat de staat de neiging had om controle uit te oefenen op al haar burgers.²⁶³ Borren stelt dat in onze huidige tijd burgers als consumenten gezien worden die gemak, veiligheid en bescherming eisen.²⁶⁴

Het aannemen van de wet in Frankrijk is een voorbeeld van hoe een vermeerdering van surveillancetechnieken gelegitimeerd wordt door te verwijzen naar het bewaken van de veiligheid.²⁶⁵ Het heersende idee is dat onze veiligheid voortdurend in gevaar is, vanwege de dreiging van terrorisme. Arendt spreekt van een ‘socialisatie van het politieke’, wanneer de ‘value of safety’ (of vandaag de dag de ‘dreiging van terrorisme’) prioriteit gegeven wordt boven privacy. Zodra veiligheid en comfort absolute en onbetwistbare waarden worden, wordt het politieke vervangen door het sociale, aldus Arendt.²⁶⁶

Voor Arendt is private onzichtbaarheid, die in gevaar komt door surveillance, van wezenlijk belang voor de publieke vrijheid. Wanneer de privésfeer niet langer afgeschermd wordt voor de publieke blik, wordt niet alleen de privésfeer aangetast, maar ook de publieke sfeer. Zonder private onzichtbaarheid kan geen burgerschap ontstaan en zal het publieke domein niet floreren.

Het *Zapp Weekjournaal* lijkt geen boodschap te hebben aan datgene waar Arendt zich een halve eeuw geleden al zorgen over maakte. In de reportage gaat er een blind vertrouwen uit naar de veiligheidsdiensten. Die zijn er ten slotte om ‘ons’ te beschermen tegen terrorisme. Het is duidelijk dat het doel van de het item over de veiligheidsdiensten niets te maken heeft met het vraagtekens zetten bij de scheidslijn tussen privacy en controle. Waar het om gaat is

²⁶¹ Borren (2009): 200.

²⁶² Borren (2009): 201.

²⁶³ Arendt (1951): 290.

²⁶⁴ Borren (2009): 260.

²⁶⁵ Borren (2009): 256-257.

²⁶⁶ Arendt (1951): 291.

dat kinderen gerust gesteld zijn na het zien van de reportage, en gewoon ‘de dingen doen die ze altijd doen.’

7.5 Conclusie

Het *Zapp Weekjournaal* heeft de zware taak om vreselijke gebeurtenissen in de wereld, zoals de aanslag op *Charlie Hebdo*, om te vormen tot een verhaal dat geschikt is voor kinderen. Het *Zapp Weekjournaal* neemt een duidelijk standpunt in wanneer het gaat over de vrijheid van meningsuiting. Ook legt het programma veel nadruk op het samenkomen van burgers, die allemaal hetzelfde denken over vrijheid. ‘Onze vrijheid’ en ‘onze veiligheid’, worden dan ook regelmatig herhaald in het *Zapp Weekjournaal*. Hierdoor ontstaat het beeld van ‘wij’ tegen ‘zij’, de westerse wereld met de vrijheid van meningsuiting en de terroristen, die gemaskerd en in zwart-wit verschijnen.

De uitzending die volgt op de twee eerdere uitzendingen waarin bericht werd over de terroristische aanslagen in Frankrijk en België heeft het doel om kinderen gerust te stellen. Alle middelen, inclusief geleende elementen van films, worden ingezet om de reportage een sfeer te geven die afwijkt van het ‘normale’ en realistische nieuws. De veiligheidsdiensten opereren in het geheim en zijn nagenoeg onzichtbaar. Ze zijn er om ‘ons’ te beschermen, zonder dat we dat merken, aldus het *Zapp Weekjournaal*.

Er worden dan ook geen kritische kanttekeningen geplaatst bij de aantasting van privacy door het *Zapp Weekjournaal*. Arendt waarschuwt voor een socialisatie van het politieke wanneer veiligheid ten koste gaat van de privacy van mensen. Burgers zijn op dat moment niet meer in staat zich terug te trekken in de onzichtbaarheid van de privé sfeer en kunnen daardoor niet meer handelen in de publieke sfeer. Kinderen bewust maken van de gevaren van surveillance is niet het doel van de uitzending. Het ervoor zorgen dat ze minder bang zijn voor de terroristische aanslagen wel.

Het is een grote kans dat het het *Zapp Weekjournaal* gelukt is die angst (deels) weg te nemen. In de uitzendingen van 11 en 18 januari hebben mooie reportages ervoor gezorgd dat ook kinderen snapt wat er aan de hand was in de wereld om hen heen. Toch zijn de uitzendingen niet meer dan aanzetten richting vragen en kwesties die vele malen complexer zijn dan zoals ze gepresenteerd worden in het *Zapp Weekjournaal*. Het is belangrijk dat leerlingen ervaren dat vrijheid, democratie, vrije meningsuiting en surveillance geen begrippen zijn die in items van tien minuten passen, maar mensen over de hele wereld sinds heugenis bezighouden.

Conclusie

In de conclusie worden de uitkomsten van mijn onderzoek op een rijtje gezet. Na een korte algemene samenvatting wordt het onderwijs van morgen in kaart gebracht. Vervolgens komen educatieve televisie en het *Zapp Weekjournaal* aan bod. Middels een schema en een beschrijving worden de opbrengsten van de analyse van het *Zapp Weekjournaal* in relatie tot het onderwijs van morgen gepresenteerd. In de discussie kijk ik kritisch naar de gebruikte theorie en vervolgens naar mijn eigen onderzoek. Ten slotte doe ik suggesties voor vervolgonderzoek en aanbevelingen.

Het *Zapp Weekjournaal* als aanzet

‘It seems to me that the word education covers two entirely different tasks: (a) the responsibility for the development of the child, physical as well as psychological, and his particular gifts and (b) the child’s preparation to enter the world where it is supposed to assume certain responsibilities for it. In the first case our main concern is the well-being of the child. In the second case we are concerned with what is going to happen to the world when this particular child is going to enter it.’²⁶⁷

In een brief aan haar vriend, de Amerikaanse filosoof J. Glenn Grey, schrijft Arendt het bovenstaande. Onderwijs gaat volgens haar niet alleen om de persoonlijke ontwikkeling van een kind, maar ook om de voorbereiding op het echte leven. In deze scriptie heb ik geprobeerd het ‘onderwijs van morgen’ te omschrijven en de rol die het *Zapp Weekjournaal*, als venster naar de wereld, daarin speelt te duiden.

Allereerst heb ik aan de hand van de ideeën van twee denkers die niet te missen zijn in het hedendaagse debat over onderwijsvernieuwing, de uit Amerika afkomstige Nussbaum en de Nederlandse Biesta, geprobeerd het onderwijs van morgen in kaart te brengen. Na een verkennend onderzoek bleek dat zowel Nussbaum als Biesta voortbouwen op kennis en inzichten uit een lange traditie van het denken over onderwijs. Vooral Dewey en Arendt publiceerden werk waar Nussbaum en Biesta zich door lieten inspireren. Het gedachtegoed van Arendt, die zich bezig hield met de manier waarop we als unieke individuen een gemeenschappelijke wereld delen, loopt als een rode draad door mijn scriptie. Onderwijs,

²⁶⁷ Arendt, H. (1964) Brief van Hannah Arendt aan J. Glenn Gray. 29 Juni 1964. Hannah Arendt Collection, Library of Congress, Washington D.C.

educatieve televisie en politiek blijken nauw met elkaar verbonden te zijn.

Het samenkomen van de persoonlijke ontwikkeling van een kind en het kennis maken met de wereld waarin we leven neemt een belangrijke plek in binnen mijn scriptie. Ik heb laten zien dat het *Zapp Weekjournaal* soms heftige gebeurtenissen inzichtelijk maakt en kinderen leert in te leven in de ander. Het *Zapp Weekjournaal* kan in dat opzicht een eerste aanzet zijn tot het leren over wat het inhoudt om in deze wereld te leven en wat dat vraagt van ieder individu.

Het onderwijs van morgen

Het onderwijs van morgen heb ik geprobeerd te vatten in drie hoofdthema's die niet los van elkaar te begrijpen zijn. In het eerste thema, onderwijs gericht op democratie, concludeerde ik dat het gereedschap dat Arendt aanreikt, namelijk het principe van nataliteit, pluraliteit en politiek existeren kan helpen om kinderen te leren over het vellen van oordelen en het omgaan met vreemden. In het onderwijs van morgen is het leren participeren in een democratische samenleving belangrijk. Mensen zijn verschillend, maar dragen een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de wereld. Onderwijs kan een plaats van voorbereiding zijn op het politieke leven; een plaats waar vrijheid kan ontstaan.

Het tweede thema, onderwijs gericht op participatie, draaide om de vraag hoe onderwijs begrepen kan worden als een gezamenlijke onderneming tussen leraar en leerling. Communiceren gaat om het scheppen van een gemeenschappelijke betekenis en de interactie tussen leraar en leerling is daarbij van groot belang. Dewey pleit voor vormen van participatie waarin iedereen een belang en aandeel in heeft, alleen dan kan er sprake zijn van echte communicatie. Arendt stelt dat er eerst een ruimte moet zijn waarbinnen die participatie tot stand kan komen: de publieke ruimte. In de publieke ruimte, die gekenmerkt wordt door horizontale relaties die ervoor zorgen dat mensen gelijk zijn, kan pluraliteit verschijnen en floreren. Het onderwijs van morgen fungeert in dit opzicht als een plaats waarin communicatie door participatie bestaat, en waar leraren en leerlingen in pluraliteit zienswijzen kunnen delen.

In het derde thema, onderwijs gericht op burgerschap, beschreef ik de ideeën die de Onderwijsraad heeft wanneer het gaat om burgerschap in het onderwijs. Het kenmerk van de richtlijnen voor het vak burgerschap en het onderwijs in het algemeen is echter dat leerlingen van oudsher door onderwijs in een proces van emancipatie omgevormd worden vanuit een verhouding van ongelijkheid tot een verhouding van gelijkheid. Rancièr ziet daarentegen gelijkheid in het onderwijs als beginpunt en betoogt dat het onderwijs gebruik zou moeten

maken van de methode van ondervragen, in plaats van uitleggen. Ook Biesta en Nussbaum zien het onderwijs als een plaats waar vanuit socratische vraagstellingen leerlingen worden uitgedaagd hun mening te onderbouwen met argumenten. Arendt vult aan dat alleen als de natuurlijke mens kan zich terugtrekken in de private sfeer, de mens-als-burger kan participeren door te handelen en spreken op het wereldtoneel.

Het onderwijs van morgen zoals beschreven door onder meer Dewey, Arendt, Rancière, Nussbaum en Biesta heeft niets te maken met het neoliberale denken dat onderwijs begrijpt in termen van meetbare resultaten. Onderwijs, stellen de denkers, zou moeten beginnen vanuit gelijkheid. Leerlingen zouden gevormd moeten worden tot betrokken burgers, die in staat zijn te argumenteren en zich te verplaatsen in andere mensen. Het onderwijs van morgen is een plaats waarin leerlingen als individuen aangemoedigd moeten worden om te participeren. Iedereen is uniek, maar we zijn samen, leraar en leerling, verantwoordelijk voor een gemeenschappelijke wereld. In het gunstigste geval zou het onderwijs een plaats moeten zijn waarbinnen kinderen oefenen om te verschijnen als mensen-als-burgers in een veilige publieke ruimte binnen de school.

Het Zapp Weekjournaal

Nieuwsprogramma's voor kinderen worstelen met de vraag hoe kinderen het beste geïntroduceerd kunnen worden in een wereld waar oorlog, armoede, honger en geweld tot de orde van de dag behoren. De NTR heeft met het produceren van de programma's van Schooltv, zoals het *Zapp Weekjournaal*, een duidelijke taakopvatting van de overheid. Het weerspiegelen van de tendensen in de maatschappij en het bijdragen aan het begrip van kinderen van de wereld om hen heen hoort daarbij.

In een analyse van de uitzendingen van het *Zapp Weekjournaal* in het eerste half jaar in 2015, heb ik laten zien dat het *Zapp Weekjournaal* dynamisch en speels van aard is om zo in te kunnen spelen op de doelgroep. Het *Zapp Weekjournaal* bericht over het nieuws door het verhaal in een voor kinderen begrijpelijk kader te plaatsen. Op alle mogelijke manieren wordt rekening gehouden met de belevingswereld van kinderen, bijvoorbeeld door beeld- en geluidseffecten, het tempo, de inrichting van de studio, maar ook door het voorkomen van de presentatoren en het taalgebruik aan te passen. De noodzakelijke aanpassingen die gedaan worden om aan te sluiten bij de belevingswereld en het niveau van de doelgroep gaan wellicht ten koste van de complexiteit van gebeurtenissen.

Het Zapp Weekjournaal in het onderwijs van morgen

Om te kunnen onderzoeken op welke manier het onderwijs van morgen zich verhoudt tot de

manier waarop nieuws gepresenteerd wordt aan kinderen in het *Zapp Weekjournaal*, heb ik het onderzoeksgebied beperkt tot twee gebeurtenissen die het nieuws in de eerste helft van 2015 domineerden. Ten eerste heb ik gekozen voor de verslaggeving rondom de vluchtelingenproblematiek, aangezien dit vragen opwerpt over wat het betekent om burger te zijn in andere landen en het eigen land, maar ook over oorlog, pluraliteit en empathie. Ten tweede staat het onderwerp terrorisme centraal, want wanneer het gaat over aanslagen raakt dat thema's zoals vrije meningsuiting, vrijheid en democratie. Hoewel het *Zapp Weekjournaal* in eerste instantie nieuws over vluchtelingen en terrorisme objectief lijkt te brengen, neemt ze desalniettemin (impliciet) een standpunt in door een keuze te maken voor welke beelden ze uitzenden, op welke manier ze dat doen en wie ze aan het woord laten.

In de analyse naar de representatie van vluchtelingen in het *Zapp Weekjournaal* bleek dat vluchtelingen een verhaal krijgen in het *Zapp Weekjournaal*, maar geen echte stem. Het *Zapp Weekjournaal* slaagt erin om vluchtelingenproblematiek toegankelijk te maken voor kinderen en zorgt ervoor dat Nederlandse kinderen zich kunnen inleven in het leven van een vluchteling. Toch blijven vluchtelingen slachtoffers, waarvan het *Zapp Weekjournaal* blijft benadrukken dat ze onze empathie verdienen.

In de analyse naar de manier waarop het *Zapp Weekjournaal* terrorisme begrijpelijk maakt voor kinderen werd het duidelijk dat het *Zapp Weekjournaal* een duidelijk standpunt inneemt wanneer het gaat over de vrijheid van meningsuiting. Er is sprake van een vereenvoudiging in de weergave van de situatie, waardoor een 'wij tegen zij' beeldvorming in de hand gewerkt wordt. Verder schuwt het *Zapp Weekjournaal* geen enkel filmisch middel om kinderen gerust te stellen. Er worden geen kritische kanttekeningen geplaatst bij de aantasting van privacy door de veiligheidsdiensten in het *Zapp Weekjournaal*. Het *Zapp Weekjournaal* heeft dan ook geen boodschap aan de scheiding tussen de private sfeer en de publieke sfeer.

De reportages over vluchtelingenproblematiek en terrorisme hebben duidelijke doelen. Enerzijds sluiten ze aan bij de belevingswereld van kinderen en zorgen ervoor dat zij begrijpen (of gedeeltelijk begrijpen) wat er aan de hand is in de wereld. Anderzijds zorgen ze voor het ontwikkelen van empathie in het geval van de vluchtelingen, en voor geruststelling in het geval van terrorisme. De bouwstenen waar het onderwijs van morgen op is gestoeid, zoals het belang van argumenteren, kunnen participeren en in staat zijn politiek te bestaan, zijn dus nauwelijks aanwezig in het *Zapp Weekjournaal*. Het *Zapp Weekjournaal* slaagt er daarentegen wel in om kinderen te leren verplaatsen in de ander. Bovendien biedt het programma een bepaald normen en waarden kader aan, dat gericht is op begrip ontwikkelen

voor andere mensen en medeleven.

In mijn scriptie heb ik laten zien dat politiek nauw verweven is met onderwijs. Kinderen zullen niet kunnen verschijnen als mensen-als-burgers op het wereldtoneel wanneer ze dat nooit geleerd hebben of niet snappen waarom dat wenselijk is. Het *Zapp Weekjournaal* is een van de vensters waardoor het politieke het klaslokaal binnenkomt. Toch is de voor Arendt zo belangrijke scheiding tussen het private domein, dat is gericht op afhankelijkheid en behoefte en het publieke domein, gericht op gelijkheid, problematisch wanneer het *Zapp Weekjournaal* de klas binnenkomt. Het *Zapp Weekjournaal* beweegt zich namelijk afwisselend tussen het politieke en het private. Het brengt politieke kwesties aan het licht, maar de vertaling voor kinderen is selectief en in sommige gevallen gericht op het sentimentele, zoals geruststelling.²⁶⁸ Voor Arendt is er geen plaats in de publieke ruimte voor een politiek van compassie en medelijden.

Het *Zapp Weekjournaal* brengt nieuws waarschijnlijk niet op een wijze die participatie in de publieke ruimte bevordert. Het is gericht op ‘het leven’ en heeft dus elementen van het private in zich. Kinderen krijgen middels het *Zapp Weekjournaal* een verhaal over vluchtelingen, of een kijkje in de keuken van de veiligheidsdiensten. Maar er worden zelden verschillende standpunten naast elkaar gepresenteerd, of vragen gesteld die het doel hebben om kinderen zelf over de kwestie na te laten denken. In dat opzicht is gelijkheid, namelijk het ‘snappen’ van wat er aan de hand is in de wereld, het einddoel en niet het beginpunt.

In onderstaand schema is het onderwijs van morgen in de eerste en tweede kolom met kernwoorden weergegeven. In de derde kolom zal ik de manier waarop er omgegaan wordt met de elementen uit het onderwijs van morgen in het *Zapp Weekjournaal* toelichten. Het schema is een samenvatting van de opbrengsten van de analyse in de hoofdstukken vijf, zes en zeven.

²⁶⁸ Borren (2010): 256.

Onderwijs gericht op...		Op welke manier in het <i>Zapp Weekjournaal</i> ?
Democratie	Politieke betrokkenheid	Politieke gebeurtenissen op een begrijpelijke manier uitleggen
	Burgerparticipatie	Het tonen van de demonstraties voor de vrede na de aanslag op <i>Charlie Hebdo</i>
	Publieke sfeer en private sfeer	Vluchtelingen krijgen een verhaal, maar geen stem
	Handelen	Het aan het woord laten komen van verschillende kinderen
	Pluraliteit	Het benadrukken dat vrijheid van meningsuiting belangrijk is
	Uniciteit	Het vertellen van de persoonlijke verhalen van vluchtelingen
	Onderwezen burgerij	Hier wordt geen aandacht aan besteed
	Geesteswetenschappen en kunsten	Hier wordt geen aandacht aan besteed
	Empathie	Het vertellen van verhalen van vluchtelingen waardoor kinderen zich in kunnen leven
	Economisch groeimodel	Het vertellen dat vluchtelingen hopen op een beter leven in Europa
Participatie	Communicatie	Het aan het woord laten komen van kinderen uit andere landen
	Gemeenschappelijke betekenis	Het vertellen dat de tekeningen in <i>Charlie Hebdo</i> het Islamitisch geloof beledigen
	Actief leren	Hier wordt geen aandacht aan besteed
	Participatie	Het aan het woord laten komen van verschillende kinderen
	Omgaan met een ander wereldbeeld	Het representeren van terroristen als 'zij' tegenover een collectief 'wij'
	Horizontale en verticale relaties	Laten zien dat de veiligheidsdiensten surveillancetechnieken mogen gebruiken
	Delen van een gemeenschappelijke wereld	Het benadrukken dat heel de wereld geschrokken reageert op terrorisme of moet helpen met het bootvluchtelingenprobleem
Burgerschap	Culturele en morele sensitiviteit	Het innemen van een standpunt wanneer het gaat om de vrijheid van

	meningsuiting
Aanbieden normen en waarden kader	Het innemen van een expliciet standpunt wanneer het gaat om de vrijheid van meningsuiting of een impliciet standpunt bij het vluchtelingenprobleem.
De werking van macht inzichtelijk maken	Vragen wanneer surveillancetechnieken gepast zijn (maar hier niet aan twijfelen)
Leerlingen emanciperen	Kinderen leren de wereld op een bepaalde manier 'begrijpen'
Gelijkheid als beginpunt	Gelijkheid als einddoel
Ondervragen of uitleggen	Uitleggen
Socratisch redeneren	Hier wordt geen aandacht aan besteed
Individuele verantwoordelijkheid	Verantwoordelijkheid overlaten aan de veiligheidsdiensten
'In de wereld komen'	Hier wordt geen aandacht aan besteed
Zichtbaarheid en onzichtbaarheid	Vluchtelingen krijgen een verhaal, maar geen stem krijgen
Mensen-als-burgers	Het tonen van de demonstraties voor de vrede na de aanslag op <i>Charlie Hebdo</i>

De elementen van het onderwijs gericht op democratie komen vooral tot uiting in de momenten waarop het *Zapp Weekjournaal* politieke gebeurtenissen op een begrijpelijke manier uit weet te leggen en wanneer kinderen zich kunnen inleven in de slachtoffers van terrorisme of de levens van vluchtelingen. Het belang van de geesteswetenschappen en de kunsten en de het in staat zijn te handelen in de publieke ruimte komt daarentegen niet aan bod in de betreffende uitzendingen. Onderwijs gericht op participatie komt naar voren in het *Zapp Weekjournaal* wanneer kinderen aan het woord komen en hun mening geven. Op dat moment laat het *Zapp Weekjournaal* zien dat ook kinderen onderdeel van de gemeenschappelijke wereld zijn en ze net zo zijn als 'jij en ik'. Het *Zapp Weekjournaal* zet echter niet aan tot een actieve houding van kinderen of het stellen van kritische vragen.

Ten slotte komt het onderwijs gericht op burgerschap in het *Zapp Weekjournaal* tot uitdrukking wanneer het *Zapp Weekjournaal* een normen en waarden kader aanbiedt, wat ze in de uitzendingen over vluchtelingenproblematiek en terrorisme geregeld doet. Het *Zapp Weekjournaal* legt de zaken die er in de wereld spelen uit, in plaats van ze te 'bevragen' en gaat dus uit van gelijkheid als einddoel.

In deze scriptie wordt geen concreet probleem aangedragen of een oplossing besproken. Wanneer het gaat over het onderwijs van morgen gaat het over ideeën en idealen. Het gaat over wat voor soort mensen we uiteindelijk zouden willen worden. Het *Zapp Weekjournaal* houdt zich bezig met het introduceren van kinderen in de wereld. Het nieuws en op welke manier dat vorm krijgt in het onderwijs van morgen is niet bepaald iets wat te voorspellen en controleren is. Uiteindelijk draait het in het *Zapp Weekjournaal* om dezelfde vraag als waar het onderwijs van morgen om gaat, namelijk: hoe leven we samen in de wereld en hoe kunnen we dat in de toekomst doen?

Het *Zapp Weekjournaal* kan in het onderwijs van morgen de eerste aanzet zijn voor wanneer we kinderen willen leren over de wereld die we delen. Dewey zag de school als een samenleving in het klein. Juist in het veilige klaslokaal in de private sfeer kunnen leerkrachten en leerlingen onderzoeken wat het precies inhoudt om te participeren in een publieke ruimte. Leerlingen moeten leren te geven om de wijze waarop de samenleving is ingericht en hoe we onze vrijheid verdedigen. Het is een vorm van het toe-eigenen van *agency*. Want wij bewonen de wereld. Wij houden de wereld in stand. En wij zijn ook degene die de wereld kunnen vormen.

Discussie

Er schuilen gevaren in het omschrijven van het onderwijs van morgen en de manier waarop de publieke ruimte in het klaslokaal eruit zou moeten zien. Ten eerste is het binnen de cultuurwetenschappen algemeen aanvaard dat de realiteit waarin we leven sociaal geconstrueerd is. Het idee van een publieke ruimte, waarbinnen mensen in staat zouden zijn om als op zichzelf staande individuen en ‘los’ van cultuur te handelen, wordt dan problematisch. Als individuen zijn we altijd gekleurd door bijvoorbeeld afkomst, gender, leeftijd, klasse en ras, kortom alle ‘ingrediënten’ die ervoor zorgen dat we zijn wie we zijn. Deze verschillen kunnen niet zomaar verdwijnen of teniet worden gedaan wanneer mensen participeren in de publieke ruimte.

Ten tweede is het de vraag of mensen aan de andere kant van de wereld dezelfde ideeën over wat de taak van mensen-als-burgers precies is delen. Kan pluraliteit echt bestaan wanneer alleen burgers in de westerse wereld het belang van de publieke ruimte onderschrijven? De publieke ruimte zou dan waarschijnlijk een afspiegeling zijn van een mensen uit de westerse, witte, opgeleide middenklasse die bereid zijn in de publieke ruimte te verschijnen. Het is maar zeer de vraag of en hoe pluraliteit in de praktijk vorm krijgt.

Ten derde ontstaan ideeën over onderwijs of politiek vaak als reacties op de culturele

omstandigheden van dat moment. De ideeën van Arendt, en evengoed de ideeën van Dewey, Rancière, Nussbaum en Biesta, kunnen worden beschouwd als complexe reflecties op de tijd waarin ze leefden. Anno 2015 hebben we te maken met andere problemen dan in de vorige eeuw. Dat betekent dat we de ideeën van Dewey, Arendt en Rancière zullen moeten vertalen naar het nu. De onvoorspelbaarheid van de publieke ruimte en de wijze waarop je als uniek individu zou moeten participeren in de publieke ruimte, zal wellicht niet voor iedereen een fijn vooruitzicht zijn.²⁶⁹ Gemarginaliseerde groepen vinden bijvoorbeeld vaak steun en kracht in solidariteit, iets dat Arendt zou verafschuwen.

Ten vierde zal tijdens het bespreken van problemen in de maatschappij de scheiding van de private en de publieke ruimte die Arendt voorstelt in de praktijk niet altijd zo gemakkelijk zijn. Het politieke hoort thuis in het publieke domein. Zodra het politieke vervangen wordt door het sociale of morele, dus bijvoorbeeld door veiligheid, comfort, gezondheid, normen en waarden en het disciplineren van burgers, zal de publieke wereld verwateren en dat zal ten koste gaan van onze vrijheid. Maar sommige problemen die van belang zijn in de maatschappij, zoals abortus, euthanasie of de pietenkwestie, zijn bij uitstek sociale of morele kwesties. Op welke manier zorg je ervoor dat het politieke niet vervangen wordt door het sociale of morele?

Ten slotte is er in het onderwijs van morgen zoals ik omschreven heb een grote taak weggelegd voor de leerkracht. Dewey, Arendt, Rancière, Nussbaum en Biesta beschrijven dat het onderwijs een voorbereiding op de gemeenschappelijke wereld zou moeten zijn. Leerlingen moeten leren om andere perspectieven te begrijpen en zelf een standpunt in te nemen. Klaslokalen zouden plaatsen moeten zijn waar leerlingen kunnen oefenen zodat ze later deel kunnen nemen in publieke ruimten. Maar hoe schep je als leerkracht die publieke ruimtes waar vrijheid kan ontstaan? Hoe zorg je ervoor dat leerlingen leren handelen in pluraliteit? De uitvoering van de behoorlijk abstracte ideeën en concepten in het onderwijs van morgen laten zich niet vangen in een concreet stappenplan of gebruiksaanwijzing. Het *hoe* blijft onderbelicht in de ideeën van de theoretici.

Enkele beperkingen van dit onderzoek

De ideeën over het onderwijs van Dewey, Arendt, Rancière, Nussbaum en Biesta heb ik geschaard onder het ‘onderwijs van morgen’, een term die ik heb geclaimd voor dit onderzoek. Ik ben niet de enige, zo blijkt. Het intypen van de woordcombinatie op Google

²⁶⁹ Schutz, A. (1991) ‘Creating Local “Public Spaces” in Schools: Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene,’ in: *Curriculum Inquiry*. Vol. 29, No. 1: 77.

levert zo'n 454.000 resultaten op. *Het* onderwijs van morgen wordt gebruikt door onder meer organisaties, coachingsbureaus en uitgevers om boeken aan te prijzen. Het is dus belangrijk te beseffen dat het onderwijs van morgen een interpretatie is en afhankelijk is van de door mij gemaakte beslissingen.

Hetzelfde is het geval bij de keuze die ik heb gemaakt door me in eerste instantie vooral te richten op een aantal ideeën van Biesta en Nussbaum. Die keuze heeft te maken met de recente belangstelling voor hun werk in het huidige onderwijsdebat. Het *Zapp Weekjournaal* heb ik gekozen omdat het een actualiteitenprogramma voor kinderen is dat door vijfenzeventig procent van de basisscholen in de klas gebruikt wordt. Daarnaast is het een programma van Schooltv, in tegenstelling tot bijvoorbeeld het NOS *Jeugdjournaal* dat ook 's ochtends in de klas gebruikt kan worden. Het *Zapp Weekjournaal* richt zich op kinderen van negen tot twaalf jaar. Bepaalde elementen uit het onderwijs van morgen, zoals bijvoorbeeld 'de werking van macht inzichtelijk maken', zijn wellicht meer geschikt voor oudere kinderen. Het onderwijs van morgen in het *Zapp Weekjournaal* gaat dus maar om een kleine groep kinderen en niet over alle leerlingen op de basisschool of middelbare school.

De onderwerpen, vluchtelingenproblematiek en terrorisme, die ik heb geselecteerd voor een nadere analyse reflecteren veel elementen uit het onderwijs gericht op democratie, participatie en burgerschap. Wellicht had een analyse van andere onderwerpen uit het nieuws van de eerste helft van 2015, zoals de economische crisis in Griekenland of de aardbeving in Nepal andere resultaten opgeleverd.

Suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek is slechts een theoretische verkenning over wat het onderwijs gebaseerd op democratie, participatie en burgerschap inhoudt. Het is een literatuuronderzoek gecombineerd met een beeld, vorm en inhoudelijke analyse van een aantal uitzendingen van het *Zapp Weekjournaal*. Dat betekent dat de volgende stap een onderwijskundig onderzoek zou zijn waarin na gegaan wordt op welke manier leerkrachten in de bovenbouw van de basisschool omgaan met de uitzendingen van het *Zapp Weekjournaal*. Er kan dan in de praktijk worden nagegaan of de theoretische aannames over het scheppen van publieke ruimtes in de klas kloppen en op welke manier ze vorm krijgen.

Een andere suggestie die voortborduurde op de theoretische verkenning in deze scriptie is het ontwikkelen van materialen die gebruikt kunnen worden tijdens of na het kijken van de uitzendingen van het *Zapp Weekjournaal*. Wellicht zouden lesbrieven, kijkwijzers, lessenseries of verdiepende opdrachten ervoor kunnen zorgen dat het *Zapp Weekjournaal* niet

alleen uitlegt, maar ook op socratische wijze ondervraagd. Op deze manier kan gelijkheid als einddoel veranderen in gelijkheid als beginpunt en kunnen kinderen op een actieve manier betrokken worden. De website www.nieuwsindeklas.nl is een educatieplatform dat leraren een helpende hand biedt voor wat betreft de integratie van nieuws in het curriculum. De lessenseries gaan echter voornamelijk over het leren begrijpen en analyseren van journalistieke teksten of over hoe het nieuws gekoppeld kan worden aan andere vakgebieden, zoals wereldoriëntatie of rekenen. Het nieuws is dus vaak een middel in plaats van dat het een doel is.

Ten slotte zou het door mij geschetste theoretisch kader van het onderwijs van morgen toegepast kunnen worden op programma's van Schooltv die een jongere of oudere doelgroep aanspreken. Op deze manier wordt de rol die educatieve televisie in Nederland speelt duidelijker. Er is ten slotte veel geschreven over de effecten van het kijken van televisie op kinderen en jongeren, maar het antwoord op de vraag of actualiteitenprogramma's bij kunnen dragen aan een bepaalde visie op onderwijs is nog onduidelijk.

Een perspectief op het onderwijs van morgen

De ideeën over onderwijs van Dewey, Arendt, Rancière, Nussbaum en Biesta zijn geen blauwdrukken. Wel zijn het perspectieven die kunnen inspireren om na te denken over het onderwijs van vandaag de dag. Het perspectief dat deze scriptie biedt kan een gereedschap zijn om naar onderwijs gericht op democratie, participatie en burgerschap te kijken. Maar ook dit perspectief bestaat naast vele anderen en komt tot stand in een bepaalde context en tijd.

In de brief die Arendt aan haar vriend Gray schreef maakt ze duidelijk dat onderwijs niet alleen gaat om het realiseren van de unieke potentie van ieder kind, maar om het voorbereiden op de wereld. Het *Zapp Weekjournaal* kan het eerste raam zijn waardoor leerlingen de wereld zien. Achter dat veilige raam zouden ze kunnen wennen aan de verantwoordelijkheid en rechten en plichten die het met zich meebrengt om in deze wereld te wonen. Het klaslokaal is de plaats van onderzoek. Een plek waar ruimte is voor pluraliteit en uniciteit. Waar vrijheid kan ontstaan. Waar leerlingen over grenzen heen durven kijken. Het is de plaats van het onderwijs van morgen.

Literatuurlijst

- Arendt, H. (1951) *The origins of totalitarianism*. New York: Harcourt.
- Arendt, H. (1954) 'The Crisis in Education,' in: *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought*. (1961) New York: The Viking Press.
- Arendt, H. (1958) *The human condition*. Introduction by Margaret Canovan (1998). Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1991) *Politiek in dondere tijden. Essays over vrijheid en vriendschap*. Inleiding: R. Peeters, D. de Schutter, Wijgmaal/Veltem. Amsterdam: Boom.
- Arendt, H. (1964) Brief van Hannah Arendt aan J. Glenn Gray. 29 Juni 1964. Hannah Arendt Collection, Library of Congress, Washington D.C.
- Baetens, J, de Bloois, J, Masschelein, A & Verstraete, G. (2009) *Culturele studies. Theorie in praktijk*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Bakker, C. & Wassink, H. (2015) *Leraren en het goede leraren. Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Kenniscentrum Educatie: MMV Onderzoeksgroep 'Het goede leren'. Utrecht: Hogeschool Utrecht en Universiteit Utrecht.
- Barker, C. (2008) *Cultural Studies: Theory and Practice*. London: SAGE Publications.
- Beale, N. (2009) *Effects of Utilizing Educational TV Shows and Conversational Recasting on Language Skills of Preschoolers*. Walden University. Walden: ProQuest.
- Bordwell, D. & Thompson, K. (2010) *Film Art. An Introduction*. New York: McGraw-Hill.
- Borren, M. (2010) *Amor Mundi. Hannah Arendt's political phenomenology of world*. Academisch Proefschrift. Amsterdam: F & N Eigen Beheer.
- Borren, M. (2012) *Wie en waar is de onuitzetbare? Een politiek-filosofisch perspectief*. Werkconferentie Onuitzetbaarheid. Humanistisch Verbond: 24 januari 2012.
- Biesta, G. (2009) 'Education Between Accountability and Responsibility', in: Simons, M. et al.: *Re-reading Educational Policies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2010) *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Builders.
- Biesta, G. (2011) 'Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter'. Interview. Springer Science and Business Media B.V: 537-542.

Biesta, G. (2015) *Het prachtige risico van onderwijs*. Oorspronkelijke uitgave: (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers. Vert. A. L. James, R. Kneyber & G. Biesta. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Bron, J., Veugelers, W. & Vliet, E. (2009) *Leerplanverkenning en actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. SLO: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Enschede: SLO.

Buckingham, D. (1996) *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester: Manchester University Press.

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. (Online via <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>)

Dewey, J. (1958) *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.

Evra, J. van (1999) Review: 'Finally Clapping with Two Hands: Looking at Children's Talk about Television,' in: *The American Journal of Psychology*. Vol. 112: No. 3: 313-318.

Frankenhuis, S., van der Hagen, S. & Smelik, A. (2007) *De effecten van nieuwe media op jongeren van 12 – 14 jaar*. Verslag van een literatuuronderzoek in opdracht van Stichting Leerplan Ontwikkeling. Enschede: SLO.

Gimmler, A. (2001) 'Deliberative Democracy, the public sphere and the internet,' in: *Philosophy & Social Criticism*. Vol. 27, No. 4: 21-39.

Groot, G. (2014) *Plato in tijden van Photoshop*. Rotterdam: Lemniscaat b.v.

Hermesen, J. (2014) *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht: De Arbeiderspers.

Kaplan, A. (2008) 'Democracy and Education 1916, by John Dewey,' in: *Schools: Studies in Education*. Vol. 5, No. 1/2. Chicago: The University of Chicago Press.

Lange, R., Schuman, H. & Montessori, N.M. (2010) *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Marx, K. (1867) 'Section 4 – The Fetishism of Commodities and the Secret Thereof' in: *Capital: A Critique of Political Economy*. New York: Cosimo: 81-96.

Matthews, J. (2005) "'Out of the Mouths of Babes and Experts": children's news and what it can teach us about news access and professional mediation,' in: *Journalism Studies*. Vol. 6: No. 4: 509-519.

Matthews, J. (2009) 'Negotiating News Childhoods. News producers, visualised audiences and the production of the children's news agenda,' in: *Journal of Children and Media*. Vol. 3: No. 1: 2-18.

Meeuwis, V. (2012) 'Opinie: Jessica Taylor Piotrowski, Katinka de Maar en Bert Groenewoud,' in: *Cultuurplein Magazine*. No. 3.

- Molen, J. van der (2004) 'Violence and Suffering in Television News: Toward a Broader Conception of Harmful Television Content for Children,' in: *Pediatrics*. Vol. 113: No. 6: 1771-1777.
- Nixon, J. (2015) 'Chapter 9: The Republic of Friendship,' in: *Hannah Arendt and the Politics of Friendship*. Bloomsbury Academic Open Access.
- NPO-organisatie. (2015) *Het publiek voorop. Concessiebeleidsplan 2016-2020*. Nederlandse Publieke Omroep.
- Nussbaum, M. C. (2011) *Niet voor de winst: waarom democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Vert.: van Kappel, R. Amsterdam: Ambo.
- Onderwijsraad. (2012) *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Advies uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: de Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2013) *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. De stand van educatief Nederland 2013*. Advies uitgebracht aan de Minister en de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Den Haag: de Onderwijsraad.
- Plato (Z.j.) Menon. Sectie 80d. Geciteerd in: Van Rossum, K. (2012) 'Het Socratisch Tweegesprek,' in: *Filosofie & Praktijk*. Jaargang 33, nr. 3. VFP Katern.
- Rancière, J. (1991) *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Vertaling met introductie door Kristin Ross. Stanford: Stanford University Press.
- Schutz, A. (1991) 'Creating Local "Public Spaces" in Schools: Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene,' in: *Curriculum Inquiry*. Vol. 29, No. 1: 77-98.
- Shannon, C.E. & Weaver, W. (1998) *The Mathematical Theory of Communication*. Originele publicatie: 1949. Urbana: University of Illinois Press.
- Simon, C. (2015) *Filosoferen is makkelijker als je denkt*. Amsterdam: Ambo|Anthos.
- Sloterdijk, P. (2014) *Je moet je leven veranderen*. Vertaling: H, Driessen. Amsterdam: Boom.
- Stralen, G van. & Gude, R. (Red.) (2012) *En denken... Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Sturken, M. and Cartwright, L. (2009) *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture*. New York: Oxford University Press.
- Tagore, R. (circa 1915) In een syllabus bestemd voor een les op Tagores school.
- Ten Dam, G. (2013) 'Onderwijs is meer dan alleen meten en toetsen,' interview in: *NRC Handelsblad*. 2 November 2013.
- Thomson, P. (2012) 'Miners, diggers, ferals and show-men. Creative school-community projects,' in: *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Eds: Sefton-Green, Julian., Thomson, Pat., Jones, Ken. & Bresler, Liora. New York: Routledge: 295-303.

Visser, A. (2015) 'Inleiding op de vertaling,' in: *Het prachtige risico van onderwijs*. Oorspronkelijke uitgave: (2014) *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers. Vert. A. L. James, R. Kneyber & G. Biesta. Culemborg: Uitgeverij Phronese.

Voogt, J. & Roblin, N. (2010) *21st Century Skills. Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.

Internetsites

Berding, J. (2011) *John Dewey, een keuze uit zijn werk: over opvoeding, onderwijs en burgerschap*. <http://hetkind.org/2011/09/08/recent-verschenen-john-dewey-over-opvoeding-onderwijs-en-burgerschap-een-keuze-uit-zijn-werk/> (Geraadpleegd op 25 juni 2015.)

Bussemaker, J. (2014) Lezing van minister Jet Bussemaker (OCW) bij symposium KNAW 'Vaardigheden voor de toekomst' op maandag 17 maart 2014 in Amsterdam. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/toespraken/2014/03/17/lezing-minister-bussemaker-bij-symposium-knaw-vaardigheden-voor-de-toekomst.html> (Geraadpleegd op 15 januari 2015.)

Filosofie.nl. (2015) *Hannah Arendt*. <http://www.filosofie.nl/hannah-arendt/index.html> (Geraadpleegd op 13 juni 2015.)

Giesen, P. (2015) *Frans parlement stemt in met afluisterwet*. 5 mei 2015. <http://www.volkskrant.nl/buitenland/frans-parlement-stemt-in-met-afluisterwet~a4002349/> (Geraadpleegd op 19 augustus 2015.)

Jeugdjournaal. (2015) *Over het jeugdjournaal*. <http://jeugdjournaal.nl/over/het-jeugdjournaal/> (Geraadpleegd op 2 juli 2015.)

Leijendekker, M. (2015) *Weer tientallen bootvluchtelingen verdronken*. 5 mei 2015. <http://www.nrc.nl/nieuws/2015/05/05/weer-tientallen-bootvluchtelingen-verdronken/> (Geraadpleegd op 5 augustus 2015.)

Neill, J. (2005) *John Dewey, the Modern Father of Experiential Education*. <http://wilderdom.com/experiential/ExperientialDewey.html> (Geraadpleegd op 25 juni 2015.)

Neil, J. (2005) *500 Word Summary of Dewey's Experience & Education*. <http://www.wilderdom.com/experiential/SummaryJohnDeweyExperienceEducation.html> (Geraadpleegd op 25 juli 2015.)

Nicolaisen, J. (2005) *The Epistemological Lifeboat. Epistemology and Philosophy of Science for Information Scientists*. [http://www.iva.dk/jni/Lifeboat_old/Positions/Paradigm-theory%20\(Th.%20Kuhn\).htm](http://www.iva.dk/jni/Lifeboat_old/Positions/Paradigm-theory%20(Th.%20Kuhn).htm) (Geraadpleegd op 21 augustus 2015.)

NOS. (2015) *Massale protesten tegen aanslag Parijs*. 7 januari 2015. <http://nos.nl/artikel/2012161-massale-protesten-tegen-aanslag-parijs.html> (Geraadpleegd op 27 juli 2015.)

NTR Schooltv. (2015) *Schooltv Weekjournaal*. <http://www.schooltv.nl/programma/schooltv-weekjournaal/> (Geraadpleegd op 25 juni 2015.)

Redeker, G. (1991) 'Communicatie in institutionele contexten.' Inaugurele rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de Communicatiekunde aan de Rijksuniversiteit Groningen op dinsdag 22 juni 1999.

<http://www.let.rug.nl/~redeker/oratie.htm> (Geraadpleegd op 24 juni 2015.)

Remarque, P. (2015) *Niet te negeren vluchtelingen crisis*. 3 augustus 2015.

<http://www.volkskrant.nl/buitenland/niet-te-negeren-vluchtelingen-crisis~a4112595/>

(Geraadpleegd op 5 augustus 2015.)

Sparknotes. (2015) *Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)*.

<http://www.sparknotes.com/philosophy/rousseau/section3.rhtml> (Geraadpleegd op 11 juni 2015.)

Suoranta, J. (2015) *Jacques Rancière on Radical Equality and Adult Education*.

http://eepat.net/doku.php?id=jacques_ranciere_on_radical_equality_and_adult_education

(Geraadpleegd op 26 juni 2015.)

Voermans, T. (2015) *België verijdelt zware aanslag en onthoofding*. 16 januari 2015.

<http://www.ad.nl/ad/nl/33743/Anti-terreuracties->

[Belgie/article/detail/3831022/2015/01/16/Belgie-verijdelt-zware-aanslag-en-](http://www.ad.nl/ad/nl/33743/Anti-terreuracties-Belgie/article/detail/3831022/2015/01/16/Belgie-verijdelt-zware-aanslag-en-onthoofding.dhtml)

[onthoofding.dhtml](http://www.ad.nl/ad/nl/33743/Anti-terreuracties-Belgie/article/detail/3831022/2015/01/16/Belgie-verijdelt-zware-aanslag-en-onthoofding.dhtml) (Geraadpleegd op 27 juli 2015.)

Televisie uitzendingen

Zapp Weekjournaal. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 11 januari 2015.

Zapp Weekjournaal. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 18 januari 2015.

Zapp Weekjournaal. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 25 januari 2015.

Zapp Weekjournaal. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 1 maart 2015.



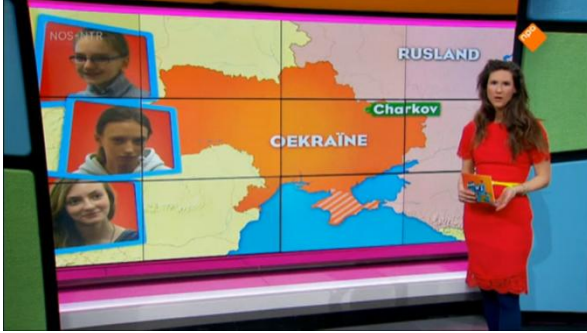

Zapp Weekjournaal. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 26 april 2015.

Zapp Weekjournaal. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 21 juni 2015.

Zapp Weekjournaal. (2015) Nederland: Nos/NTR: Uitzending 28 juni 2015.

Bijlagen

Vluchtelingenproblematiek in het *Zapp Weekjournaal*

1. A close-up shot of a light-colored wall with a distinct handprint made in mud or dirt. The wall appears to be part of a structure, possibly a shelter or a detention facility. The image is marked with 'NOS-NTR' in the top left and a small orange diamond logo in the top right.
2. A close-up shot of rusty metal bars, likely from a cage or a fence. The bars are thick and show significant rust and wear. The image is marked with 'NOS-NTR' in the top left and a small orange diamond logo in the top right.
3. A news anchor in a red dress stands next to a large screen. The screen displays a map of Ukraine and Russia, with the city of Charkov (Kyiv) highlighted. Three small inset photos of people are visible on the left side of the screen. The image is marked with 'NOS-NTR' in the top left and a small orange diamond logo in the top right.
4. A large, dark building at night, possibly a refugee camp or shelter. The building is illuminated by a bright light source, creating a strong glare. The image is marked with 'NOS-NTR' in the top left and a small orange diamond logo in the top right.

5.



6.



7.



8.



9.



10.



11.



12.



13.



14.



15.



16.



17.



18.



19.



20.

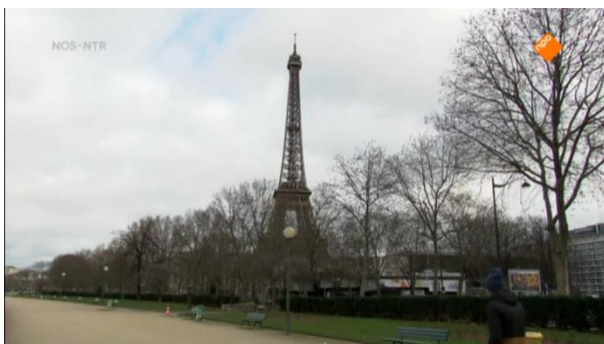


21.

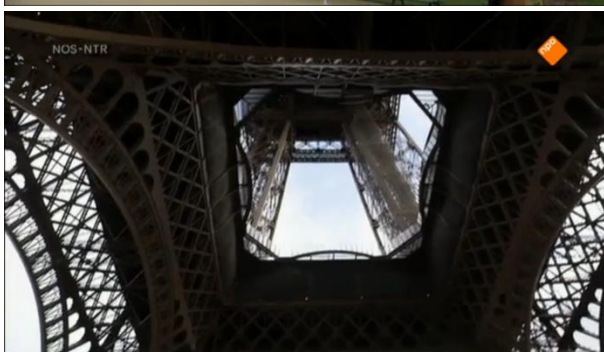


Terrorisme in het *Zapp Weekjournaal*

22.



23.



24.



25.



26.



27.



28.



29.



30.



31.



32.



33.



34.



35.



36.



37.



38.



39.



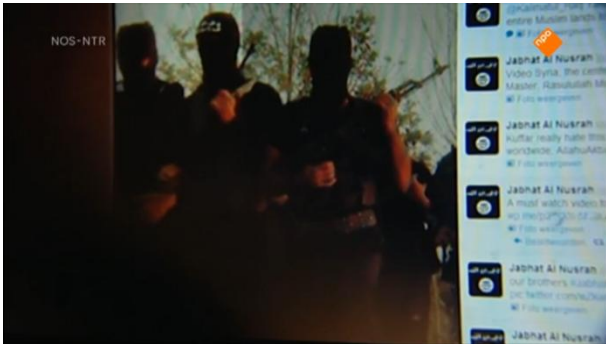
40.



41.



42.



43.



44.



45.



46.



47.



48.



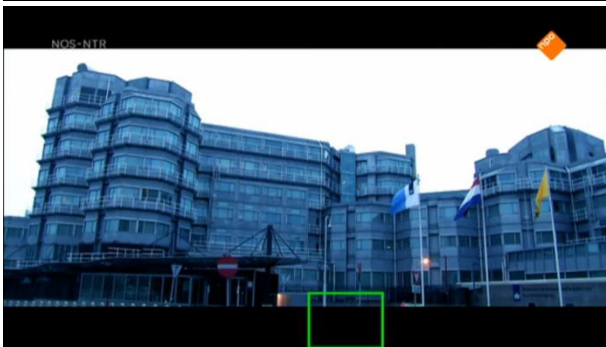
49.



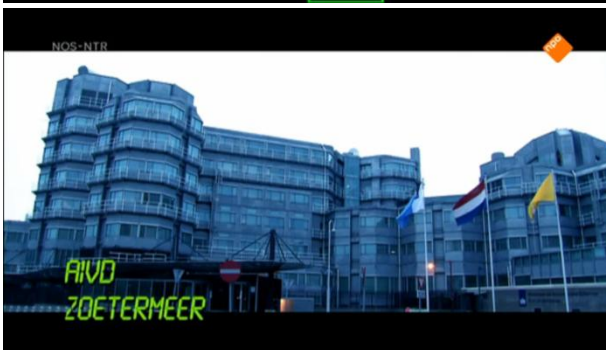
50.



51.



52.



53.



54.



55.

