



RELEVANTE STAGES VOOR HET GLOBALE ZUIDEN

OP WEG NAAR EEN VISIE VOOR DE 21^{STE} EEUW

Met de financiële steun van:



0.	Context	4
0.1	Doel visietekst	4
0.2	Gebruikte begrippen	4
1.	Inleiding.....	5
2.	Meerwaarde voor de Zuidpartner	7
2.1.	Agendasetting en opportuniteiten voor capaciteitsopbouw en netwerking	7
2.2.	Belangen meer gelijkwaardig maken	7
2.3.	Kennisuitwisseling.....	8
2.4.	Ontmoeting die versterkend werkt.....	8
2.5.	Mondiaal bewustzijn	9
3.	Principes	10
3.1.	Ontwikkeling zien als een complex proces.....	10
3.2.	Van hulp naar een eerlijke samenwerking	10
3.3.	Voldoende ownership.....	11
3.4.	Het interrelationele als doel.....	12
3.5.	Langetermijnaanpak en netwerking	13
3.6.	Omkadering voor iedereen	14
3.7.	Wereldburgerschap	14
3.8.	Kwetsbare kinderen.....	15
3.9.	Ecologische duurzaamheid	15
4.	Concrete aanbevelingen	16
4.1.	Selectie	16
4.2.	Locatie & periode	16
4.3.	Omkadering	17
4.4.	Partnerschappen	17
4.5.	Onderzoeksopdrachten	17
4.6.	Commerciële organisaties	18
4.7.	Kwetsbare kinderen.....	18

4.8 Ecologische duurzaamheid	18
4.9 Onderzoek over Zuidstages	18
5. Bibliografie.....	19

0. Context

0.1 Doel visietekst

Deze visietekst heeft **niet** de ambitie een exhaustieve lijst van principes en aanbevelingen voor te stellen voor elk type stage of onderzoek. Het is in dit bestek niet mogelijk om de grote diversiteit en complexiteit van stages in het globale Zuiden in kaart te brengen, noch de impact hiervan op verschillende actoren.

De visietekst beoogt **algemene richtlijnen** voor te stellen, die toepasbaar zijn op de meeste Zuidstages, met een expliciete erkenning dat niet elke analyse in de tekst opgaat voor ieder type Zuidstage.

De visietekst beoogt een aanzet te geven tot een **engagementsverklaring**, waarbij elke onderwijsinstelling haar eigen accenten kan leggen en ingaat op specifieke uitdagingen per opleiding.

0.2 Gebruikte begrippen

Deze visietekst erkent dat een tweedeling Noord–Zuid per definitie arbitrair is en dat de invulling van deze termen terecht gecontesteerd zijn, zeker in de context van de nieuwe SDG's. Het gebruik van zulke termen kan ongelijkheden tussen bepaalde 'groepen' versterken. Daarnaast hebben dit soort brede concepten zelden aandacht voor het heterogene karakter en de interne machtasymmetrie van 'groepen'. Het vinden en gebruiken van gepaste alternatieven is echter geen evidentie. Bovendien blijken sommige concepten net bepaalde ongelijkheden en privileges te maskeren (*zie hoofdstuk 3.2*). We hanteren daarom de klassieke Noord–Zuidbegrippen, met erkenning van bovenstaande nuances en limieten van deze concepten.

De gebruikte centrale begrippen worden als volgt ingevuld:

- **Zuidstages:** geheel van opleidingsgerelateerd leren aan de hand van stages in scholen, ngo's, bedrijven, hospitalen,... De opdracht kan een onderzoek zijn of praktijk leren op de werkvloer bij partners in het globale Zuiden. Het gaat dus niet om begeleide of onbegeleide inleefreizen of vrijwilligerswerk.
- **Zuidpartners:** geheel van lokale onderwijs- en onderzoeksinstituten, oefenscholen, hospitalen, lokale ngo's, afdelingen van internationale ngo's, ondernemingen, sociale organisaties. Het gaat dus niet om Belgische of westerse individuen die eigen projecten uitwerken in het globale Zuiden.
- **Lokale gemeenschappen:** de bevolking die in contact komt met (het werk van) de stagiair in het algemeen, en de klanten, leerlingen, patiënten, ... van de Zuidpartners in het bijzonder.
- **Globale Zuiden:** de landen die vermeld worden in de OESO–DAC landenlijst. Volgens de Human Development Index kennen lage–inkomenslanden hoge cijfers van interne ongelijkheid, armoede en onzekerheid. We erkennen dat men elementen vindt uit het globale Noorden (hoge welvaart en sociale gelijkheid) in het globale Zuiden en vice versa (ongelijkheid, armoede, & onzekerheid in het globale Noorden).
- **Noordpartners:** de onderwijsinstelling van het Vlaamse hoger onderwijs, haar personeel en studenten.
- **Globale Noorden:** voornamelijk de donorlanden van het globale Zuiden.

1. Inleiding

Praktijk- en onderzoeksstages in het globale Zuiden spelen een belangrijke rol in de internationalisering¹ van het Vlaamse hoger onderwijs. Deze inzet biedt kansen voor de studenten, de onderwijsinstellingen, de Zuidpartner en lokale gemeenschappen. Het brengt mensen uit verschillende contexten samen, versterkt mondiale partnerschappen en bewustzijn, biedt unieke leercontexten en leidt in vele gevallen tot persoonlijke groei. Desondanks zijn er signalen dat er een grote diversiteit heerst in de kwaliteit van deze uitzendingen en er onduidelijkheid bestaat over de meerwaarde voor de Zuidpartners. Belangrijke actoren in het hoger onderwijs in Vlaanderen² met expertise in deze thematiek en internationale literatuur wijzen op mogelijke complicaties van deze inzet:

- Zuidstages kunnen conflicterende verwachtingen teweegbrengen wat betreft internationalisering en ontwikkelingssamenwerking. Hoewel niet elke Zuidstage zich op het snijpunt tussen de twee bevindt, spelen ze zich vaak af in een precaire context met wederzijdse, soms conflicterende verwachtingen rond bijdragen, noden, ontwikkeling, financiering en het uiteindelijke doel van de Zuidstages.
- De westerse drang om hulp te bieden is groot, alsook de aanname dat bepaalde 'kwetsbare' groepen deze hulp nodig hebben (*Berry, 2014; Cole, 2012*). Vanuit het Westen wordt de aangeboden hulp bovendien gezien als productief en efficiënt, gebaseerd op de veronderstelling van de 'westerse, wetenschappelijke vooruitgang' ten opzichte van het globale Zuiden (*Simpson, 2004*). Stages en onderzoek in het globale Zuiden kunnen deze aanname en hulpdrang bij studenten versterken, die mogelijk hun uitwisseling percipiëren als een noodzaak om de 'andere' te helpen (*Ferguson, 2006; Hanson, 2010; Kapoor, 2004; King, 2004; van de Kamp, 2017; Haji, 2017; contact studenten UCOS 2012 –2017; etc.*).
- Internationaal onderzoek toont aan dat attitudes van superioriteit bij zowel westerse vrijwilligers als bij stagiairs en onderzoekers regelmatig voorkomen, ook al is dit vaak onbewust (*Loaiza, 2018; van de Kamp, 2017; Mohanthy Joseph, 2008; Urraca, 2009*). Bij globale Noordstudenten kan het gevoel van superioriteit extra gevoeld worden doordat 'westerse' kennismodellen en opleidingstechnieken zelden in vraag worden gesteld.
- Asymmetrische relaties in termen van macht en privileges hebben een effect op de manier waarop betrokkenen (zowel studenten, docenten en coördinatoren uit het Noorden, als Zuidpartners) met elkaar omgaan, zich tot elkaar verhouden en percipiëren hoe baten (ongelijk) verdeeld worden (*Berry, 2014; Lasker; 2016; Sin, 2010; Grantham, 2018*).
- De verantwoordelijkheid en de competentie van de student uit het globale Noorden kan op de stageplek

¹ De internationalisering van het hoger onderwijs is het proces van integratie van een interculturele/internationale dimensie in het onderwijs, het onderzoek en de dienstverlening van de instelling (*De Wit, 1999*).

² UCOS & USOS (Voorbereidingstraject 1400 studenten per jaar); VLIR-UOS (reisbeurzen en aanvraag dossiers studenten); Gesprekken met Diensten Internationalisering (UAntwerpen, ArteveldeHS); ervaringen personeel VLHORA & Global Minds.

overschat en overbevraagd worden, waarbij het druk kan leggen op de student om zich aan de deontologische codes van het vakgebied te houden.

- Een oppervlakkige uitwisseling met een andere cultuur kan leiden tot het versterken van bepaalde vooroordelen en stereotyperingen (*Kumar, 2013; McLennan, 2014; Raymond & Hall, 2008; Sin, 2009; Simpson, 2004*).
- Bepaalde regio's (afhankelijk van de veiligheidssituatie, de taal en toeristische mogelijkheden) en opleidingen (gezondheidszorg, lerarenopleidingen) krijgen soms te kampen met een overaanbod van buitenlandse stagiairs ter plaatse en dit kan invloed hebben op leerkansen voor de betrokkenen (*UCOS ervaringen & enquête, 2017*).
- Reële kans dat uitwisselingen richting het globale Zuiden geen meerwaarde opleveren voor lokale partners en ontwikkelingsdoelstellingen ter plekke (*Baxter, 2018; van de Kamp, 2017*). Bovendien leggen sommige uitwisselingen extra druk op de al schaarse lokale middelen en tijd (*Heron, 2016*).

De bovenstaande problematieken tonen aan dat de noodzaak zich opdringt om duidelijkheid te scheppen rond de impact van deze Zuidstages, waarbij de meerwaarde benoemen voor globale Zuidpartners en lokale gemeenschappen een veel moeilijkere opdracht is dan voor de globale Noordpartners (internationale praktijkervaring; verwerven van vakgebonden competenties; zich zinvol voelen; levenservaring opdoen, etc.).

Deze visietekst – die als aanzet geldt tot een engagementsverklaring per opleiding/onderwijsinstelling – **concentreert zich op het verhelderend van de meerwaarde van Zuidstages voor de betrokkenen in het globale Zuiden** (*hoofdstuk 2*). De principes (*hoofdstuk 3*) en de concrete aanbevelingen (*hoofdstuk 4*) die nodig zijn om de meerwaarde te realiseren worden vervolgens voorgesteld.

2. Meerwaarde voor de Zuidpartner

Het uitzenden van studenten in het kader van een Zuidstage kan, op voorwaarde van het toepassen bepaalde principes (*hoofdstuk 3*), een bescheiden meerwaarde opleveren voor de partner en de lokale gemeenschap in het globale Zuiden.

Kenmerkend aan de relatie van het globale Noorden en het globale Zuiden in het algemeen, is de asymmetrie in de machtsrelatie en de vaststelling dat de problematiek van armoede en de kloof tussen arm en rijk zwaarder op het globale Zuiden weegt dan op het globale Noorden. Beiden zijn nefast voor de menselijke waardigheid en de universele waarde die stelt dat iedereen recht heeft op zelfontplooiing. Internationale solidariteit als plicht is hier het uitgangspunt (*Develtere, 2009*). Ook het globale Noorden heeft er alle belang bij, los van morele overwegingen, dat landen in het globale Zuiden stabiliseren, economisch groeien en sociaal welvarender worden.

Als onderwijsinstellingen hun maatschappelijke verantwoordelijkheid ook internationaal willen opnemen, moet afgebakend worden wat in dit geval de meerwaarde kan zijn van de Zuidstage.

2.1. Agendasetting en opportuniteiten voor capaciteitsopbouw en netwerking

Door Zuidpartners te betrekken in institutionele, inclusieve globale netwerken van onderwijsinstellingen en middenveldorganisaties bieden deze partnerschappen een unieke kans en meerwaarde om lokale agenda's te duiden en samen waar te maken. Onderzoek toont aan dat, ondanks mogelijke machtsasymmetrie, de meeste Zuidpartners best in staat zijn om hun belangen te uiten en kritisch te kijken naar de meerwaarde en aanwezigheid van stagiairs of onderzoekers (*Grantham, 2018*). Het positief beantwoorden van de vraag naar stagemogelijkheden voor de Vlaamse studenten is voor veel partners in het globale Zuiden een aanleiding om hun agenda ook op tafel te leggen en mogelijkheden voor capaciteitsopbouw en netwerking te grijpen. De noodzaak van een alomvattende overeenkomst van samenwerking, waarin stages voor studenten uit het globale Noorden in het globale Zuiden (en omgekeerd) een deelelement zijn, staat hier voorop. Door middel van uitwisseling tussen collega's, het opzetten van internationale bijscholing, trainingen, seminaries, gezamenlijke lessen, het delen van *best practices*, bezoeken, het stagelopen van studenten uit het globale Zuiden in het Noorden, enz. krijgt de Zuidstage haar juiste plek en waarde. Mits voldoende aandacht voor de principes uit hoofdstuk 3, biedt het netwerk en partnerschap een opportuniteit om lokale noden, belangen en ideeën in een internationaal forum te delen en samen waar te maken.

2.2. Belangen meer gelijkwaardig maken

In de nieuwe visie op ontwikkelingssamenwerking is het taboe gesneuveld dat het globale Noorden zich belangeloos zou moeten inzetten voor het globale Zuiden (*Develtere, 2018*). Dit taboe heeft niet alleen tot veel hypocrisie geleid (*zie 4.2*) maar heeft de andere ook in een onderdanige, ontvangende rol geduwd. Het erkennen

dat we eveneens vragende partij zijn om een meerwaarde voor onszelf te creëren bevrijdt de relatie ten dele en kan voor meer evenwicht zorgen in de machtsrelatie. De partij uit het niet-ontwikkelingsland erkent dan ook haar eigen belang in dit verhaal en vertrekt niet louter vanuit een hulp-aanbiedend paradigma.

2.3. Kennisuitwisseling

De Vlaamse instellingen voor het hoger onderwijs zijn (theoretische) kenniscentra bij uitstek, met de kanttekening dat kennis, zeker in de sociale wetenschappen, een gecontesteerd, cultureel en sociaal ingebed gegeven is. Deze erkenning is belangrijk om niet in de val te trappen dat Noordpartners alle antwoorden hebben voor het globale Zuiden, aangezien kennis relatief kan zijn ten opzichte van de context. Het gaat hier om een kennisuitwisseling tussen verschillende partijen, niet om een kennistransfer. In het kader van de algemene samenwerkingsovereenkomst moet vooral naar de vraag van de Zuidpartner gekeken worden. Welke kennis vinden zij relevant? Waar willen zij rond uitwisselen? Studentenuitzendingen naar het globale Zuiden kunnen een (bescheiden) rol spelen in het delen van kennis, methodes en kaders. Hierbij wordt uiteraard rekening gehouden dat studenten in opleiding geen experts zijn, waarbij de juiste attitude, voorbereiding en opvolging van cruciaal belang zijn. Zuidpartners bezitten uiteraard meer praktijkervaring en kennis van lokale noden, praktijken, geschiedenis en normen en waarden. Het gaat hier om het samen toetsen van praktijken en denkkaders, al lerend nieuwe inspiratie opdoen en samen zoeken naar aangepaste oplossingen. Een bijkomend voordeel dat we wensen te bekrachtigen is dat lokale stagebegeleiders zich vaak ondersteund en gewaardeerd voelen door studenten en docenten uit Vlaamse instellingen. Het contact en de waardering kan zorgen voor motivatie en zelfvertrouwen. Het inzetten op het omkaderen en verankeren van uitgewisselde kennis in beide instellingen moet een speerpunt zijn bij elke studentenuitzending.

2.4. Ontmoeting die versterkend werkt

Een mogelijke meerwaarde is dat de Zuidstage een rol speelt in het verminderen van stereotypen en vooroordelen. Het erkennen van de andere in zijn of haar capaciteit om oplossingen te zoeken in moeilijke omstandigheden heeft effect op zelfvertrouwen, een meer evenwaardige relatie en verbondenheid. In de praktijk blijkt dit echter niet evident te zijn (*debriefings UCOS 2015-2017*). Waardige ontmoetingen tussen culturen en verschillende socio-economische klasse spelen een belangrijke rol in het reduceren van stereotypingen, discriminatie en creëren steun en verbondenheid. Solidariteit zit hem ook in de manier waarop we begrip en waardering tonen, waarbij een zelfkritische reflectie en erkenning van de limieten van onze kennis en analyses centraal staat. Dit kan een bijzondere bijdrage leveren aan de ontplooiing, zelfwaarde en positief zelfbeeld van alle betrokkenen in de uitwisseling. Geloof in het eigen kunnen is voor iedereen een noodzakelijke voorwaarde om voluit te gaan voor het realiseren van ondernemingen.

2.5. Mondiaal bewustzijn

De ontmoeting tussen verschillende actoren biedt een kans tot het versterken en verankeren van het mondiaal bewustzijn en interculturele competenties, in de eerste plaats van de betrokken stakeholders uit het Noorden, maar ook van de Zuidpartners. Willen we vermijden dat dit een privilege is van de Noordpartners, dan moeten we beleidsmatig dit aspect in de samenwerking opnemen. Zuidstages kunnen een aanleiding zijn om samen met alle betrokkenen na te denken en te leren over lokale en globale uitdagingen. Het samen nadenken over globale vraagstukken die de lokale context overstijgt versterkt de verbondenheid, de gelijkwaardigheid en werkt emancipatorisch (*zie verder punt 3.7*).

De bovenstaande gecombineerde thema's vormen een nieuwe, brede en nederige invulling van de term **ontwikkelingsrelevantie** van studenteninzet in het kader van stages in het globale Zuiden, naast de ontwikkelingsrelevantie die Zuidstages hebben in het kader van het verwerven van wereldburgerschapscompetenties door de studenten. Het gaat veel minder over een bijdrage aan de ontwikkeling van lokale gemeenschappen, maar in de eerste plaats ligt de focus op ontmoeting, netwerken, bewustzijn, wederzijdse kennis en capaciteitsversterking. Zuidstages kunnen een belangrijke activerende rol spelen om zaken in beweging te zetten rond deze thema's.

3. Principes

Om de bovenstaande meerwaarde waar te maken, kunnen de volgende principes inspirerend werken.

3.1. Ontwikkeling zien als een complex proces

Er is nood aan een brede notie van ontwikkeling, die de complexiteit van sociale veranderingsprocessen eerlijker omvat, met vooral aandacht voor stemmen uit het globale Zuiden rond het begrip ontwikkeling en de definitie (of zelfs de verwerping) ervan. De voorwaarden voor verandering zijn complex, veelvoudig en staan nog steeds ter discussie: onderwijs, politiek, integriteit, sterk leiderschap, sterk middenveld, geopolitieke context, zelfvertrouwen, balans mens–natuur, enz. Een goed vertrekpunt is dus dat studenten (en docenten) inzien dat we in zo'n precaire en complexe omgeving maar een kleine bijdrage aan sociale verandering kunnen leveren, en dit enkel door een open, zelfkritische, langetermijnaanpak.

Iedereen heeft het recht om naar eigen inzicht vorm te geven aan een waardig en vrij bestaan, waarbij personen in armoede vaak de positieve vrijheid missen om zelf de regie over het leven te nemen (*Sen, 2010*). Bijdrage aan ontwikkeling gaat dus in de eerste plaats over het versterken van de mogelijkheden van mensen om zelf te bepalen wat ze van hun leven willen maken.

3.2. Van hulp naar een eerlijke samenwerking

Er wordt al langer gepleit voor een ander denken over 'hulp' en het concept ontwikkeling. Het oude hulpparadigma, de Noord–Zuiddonorlogica, het *white saviour complex* zijn achterhaald. Deze verouderde concepten moeten plaatsmaken voor een gelijkwaardige samenwerking aan een gemeenschappelijke agenda (met kritische blik naar de rol van het globale Noorden in mondiale problemen), met gedeelde verantwoordelijkheid en in een context van gezamenlijk leren (*Polman, Leroy, Martens*).

De zaak is echter complexer dan we denken: door te poneren om als gelijke samen te werken riskeren we de ongelijkheid³ die nog steeds heerst te maskeren, wat tot grote frustraties kan leiden bij de lokale partner (*van de Kamp, 2017*). Dit discours kan in sommige gevallen als hypocriet of zelfs beledigend ervaren worden, omdat in de praktijk studenten (en docenten) zich zelden als gelijke gedragen, en ze dat *tout court* ook niet zijn (*van de Kamp, 2017*).

Zowel het hulpparadigma als de notie van gelijkwaardigheid kunnen in een context van hoge ongelijkheid tot conflicten leiden. Het hebben van privileges *an sich* is niet het probleem (mensen in het globale Zuiden streven immers naar diezelfde voordelen), het probleem komt voor wanneer die privileges niet expliciet erkend worden, of er gehandeld wordt alsof ze niet bestaan.

³ Ongelijkheid in kansen, inkomen, macht, kennis, privileges, toekomst, enz.

We pleiten voor een andere kijk, die beide voorgaande visies overstijgt, met een focus op eerlijkheid, een correcte manier om met eigen privileges om te gaan en het erkennen van het eigenbelang en de eigen verantwoordelijkheid. Een correcte Noord-Zuidrelatie kan alleen maar voortkomen uit de erkenning dat die in de eerste plaats niet gelijkwaardig is in termen van privileges, kansen, macht, kennis en inkomen. Het onevenwicht tussen kansen hier en elders maakt dat er in veel gevallen een 'donor' en ontvanger blijft bestaan. Door bewust, alvast voor onszelf, onze privileges te expliciteren ontstaat er meer ruimte om op een waardige manier met elkaar om te gaan. Dit vraagt inzicht en een grondige reflectie door de studenten tijdens hun voorbereiding (zie hoofdstuk 4.6).

Het inbrengen van het eigenbelang is een middel om een relatie evenwichtiger te maken. Immers als het globale Zuiden ons niets te bieden zou hebben, leidt hun belang tot grote afhankelijkheid. *What's in it for us* geldt voor de beide partijen. Het globale Noorden vraagt de medewerking van het globale Zuiden om naast de vakgebonden competenties van de studenten ook de internationale competenties te versterken, alsook onderzoek te faciliteren en docenten uit het globale Noorden te ontvangen. Dit in de weegschaal leggen en expliciteren, helpt de relaties (even)waardiger te maken. Vanuit dit perspectief kunnen Zuidpartners harder hun eigen belangen naar voren schuiven en noden duidelijk stellen. Instellingen uit het globale Noorden dienen veel meer aandacht te schenken aan de belangen en agenda van Zuidpartners. Hierbij is het belangrijk dat er ook een *exit strategy* wordt geformuleerd voor beide partners: een omschrijving van de belangen en voorwaarden om het partnerschap te verlaten indien niet voldaan wordt aan de agenda. Dit laat toe de belangen van alle partners te beschermen en billijke voorwaarden te onderhandelen (Aga Khan, 2016).

Enkel als alle betrokkenen hun belangen zo goed mogelijk hebben verwoord – met voldoende aandacht voor de invloed van de asymmetrische machtsrelatie op het verwoorden van noden⁴ – kan er gewerkt worden aan gedeelde belangen. Een *shared vision* vormt de voedingsbodem voor een langdurig partnerschap (Haji, 2016; Aga Khan, 2016), waarbij partnerschappen die gebaseerd zijn op wederkerigheid en een hoge *ownership* van het globale Zuiden, een grotere kans op slagen hebben (Gazley et al 2013; Strier, 2010; Perrault et al, 2011; Nelson, 2012).

3.3. Voldoende ownership

Gezien de historisch asymmetrische machtsrelatie tussen het globale Noorden en het globale Zuiden, en in lijn met de *Declaratie van Parijs* van 2005⁵, is het essentieel dat Zuidpartners ook *ownership* bezitten en inspraak hebben rond het ontvangen en begeleiden van studenten. In een gelijkwaardige relatie heeft de stageplaatsgever medezeggenschap over het werven van stagiairs en de afspraken rond stagetaken, omkadering van studenten, voorwaarden van komst en wat een gepaste lengte is voor de stageduur (Thuo, 2018). *Ownership* betekent dan

⁴ Kritiek op de studentenuitzendingen kunnen soms niet helemaal verwoord worden, uit angst voor grotere (economische) gevolgen (d'Arch et al, 2009; Schroeder et al 2009).

⁵ *Ownership: Developing countries set their own strategies for poverty reduction, improve their institutions and tackle corruption.*

ook dat Zuidpartners beslissen om bepaalde stagiairs of bepaalde voorwaarden rond periode en lengte niet te accepteren. *Ownership* door het globale Zuiden verdient een centrale rol in alle vormen van academisch onderzoek dat uitgevoerd wordt in het globale Zuiden. Onderzoeksvragen en –hypothesen worden nog steeds teveel in het globale Noorden geformuleerd, met soms weinig aandacht voor de meerwaarde voor het globale Zuiden (*Haji, 2016; Grantham, 2018; UCOS, 2012–2017*). Literatuur is duidelijk over het grote belang om lokale partners te betrekken in de ontwerpfase van onderzoeken, zeker omdat ‘kennis’ relatief is en in eerste plaats wortels moet vinden in een lokale context en lokaal geformuleerde probleemstellingen. De meerwaarde van kennisuitwisseling beschreven in hoofdstuk 2 blijft hol indien bachelor- of thesisonderzoeken niet vertaald worden in de lokale taal en er niet actief ingezet wordt op terugkoppeling van de bevindingen. Dit zou een vereiste moeten zijn en een doelstelling bij elk onderzoeksvoorstel dat ook ten dienste wil staan van de Zuidpartners.

3.4. Het interrelationele als doel

De meerwaarde van waardige ontmoetingen, kennisuitwisseling en mondiaal bewustzijn beschreven in hoofdstuk 2 berusten in sterke mate op de manier waarop stagiairs en stageverantwoordelijken in relatie tot de ander staan. Het betreffen sociale en interculturele competenties die niet vanzelf verworven zijn, maar door oefening en reflectie tot stand komen (*zie punt 4.6 hieronder*). Het interrelationele gegeven is een doel op zich, even belangrijk als de doelstellingen van vakgebonden competenties. Vanuit deze benadering worden Zuidstages beoordeeld op de kansen tot waardig contact met de ‘andere’, waarmee we niet uitsluitend de directe werkrelaties maar ook mensen uit de lokale gemeenschap bedoelen.

In de eerste plaats gaat het om het vermijden van stageplekken en –landen waar een overaanbod aan westerse stagiairs is. Daarnaast wordt kritisch gekeken naar de duur van de uitwisseling, omdat dit invloed heeft op de tijd van actoren om met elkaar in contact te komen, zich aan te passen aan andere referentiekaders en om lokale dynamieken te begrijpen (*Hernandez, 2016; Lough, 2017*). Onderzoek toont aan dat Zuidstages niet te kort mogen zijn omdat ze dan het leren beletten en dat Zuidpartners een voorkeur hebben voor een verblijf van +12 weken (*Heron, 2011; Larsen, 2016; MacDonald, 2016*). Naar gelang het type stage, onderzoek en de aard van de samenwerking, bestaat er uiteraard variatie op de duur van de Zuidstage. In de eerste plaats moet de minimum- en maximumtermijn van een Zuidervaring geformuleerd worden door de partnerorganisatie in kwestie (*Davis, 2017*). Pas nadat lokale actoren hun voorkeuren hebben meegedeeld, kunnen onderwijsinstellingen in het Noorden beslissen of dit in het curriculum past.

Wat de institutionele samenwerking betreft, vormen sterke relaties de voedingsbodem voor langdurige, succesvolle partnerschappen (*Worrall, 2007*). Deze relaties tussen partners moeten onderhouden worden op een persoonlijk niveau, wat voor empathie, begrip en meer gelijkheid in het partnerschap zorgt (*Perrault, 2011; MacDonald, 2016*). Regelmatige bezoeken (of voldoende contact via skype, telefoon, etc.) zijn noodzakelijk, waarbij wederkerigheid

en capaciteitsopbouw tijdens de bezoeken centraal staan (*Grantham, 2017*). Van onschatbare waarde voor succesvolle partnerschappen zijn ‘*champions from both sides*’; sterke verantwoordelijken aan beide kanten, die als belangrijke woordvoerders, voorstanders en onderhandelaars van het partnerschap fungeren (*Aga Khan, 2013*). Het streven naar een institutionele inbedding van het partnerschap is niet ondergeschikt aan de ‘*champions from both sides*’ *principe*, want anders kunnen partnerschappen kwetsbaar zijn voor personeelsverloop (zeker in het Zuiden, waarbij functies niet altijd stabiel zijn, en individuen niet altijd beschikken over de autonomie of vrijheid om de relaties met de Noordpartner verder uit te bouwen wanneer hun functie in lokale instellingen verandert).

3.5. Langetermijnaanpak en netwerking

Er wordt gestreefd naar langetermijnpartnerschappen die institutioneel ingebed zijn. Een langetermijnvisie laat gezamenlijk leren toe en maakt aanpassingen mogelijk. Waar beide partners sterk staan en de mogelijkheid het toelaat, kan onderzocht worden of een netwerk van internationale onderwijsinstellingen, middenveldorganisaties en stageplaatsen een meerwaarde biedt voor de Zuidpartner. Zo wordt het mogelijk niet langer een één-op-éénverhaal, maar een verhaal van verbondenheid en van op breed niveau uitwisselen van kennis en competenties. Dit is geen eenvoudige opdracht en dit kan of moet dus niet overhaast aangepakt worden, maar net met voldoende aandacht voor de continuïteit van het partnerschap en persoonlijk contact tussen partners⁶. Bij het opstellen van een netwerk wordt voldoende aandacht besteed aan mogelijke conflicterende belangen van Noordpartners.

Idealiter worden financiële middelen gepoold volgens verdeelsleutels die rekening houden met de draagkracht en mogelijkheden van alle partners, zo komt de relatie donor-ontvanger meer op de achtergrond. Belangrijk in dit netwerk is dat het samenwerken verder gaat dan de uitzending van stagiairs, maar in een groter strategisch, langdurig kader passen (*Tiessen, 2010*). Partnerschappen die enkel gaan over uitzenden van studenten worden herzien, waarbij er geëvalueerd wordt op basis van meerwaarde voor Zuidpartners. Indien die er niet is, is dat een argument om deze vorm van partnerschappen af te schaffen (te *North-driven*) of los te koppelen van welke vorm van internationale samenwerking dan ook.

Het is ook essentieel dat samenwerkingen gebaseerd zijn op kwaliteit voor alle betrokkenen en niet op de kwantiteit. Internationalisering mag geen doel op zich zijn. Onderzoek toont aan dat de grote druk om te internationaliseren leidt tot weinig ruimte tot zelfreflectie over het eigenlijke doel ervan (*Haji, 2016; Andreotti, 2015*).

Belangrijk voor succesvolle netwerken en partnerschappen is het hanteren van een realistische procesmatige evaluatie, die een mogelijkheid biedt tot wederzijds leren en verantwoording (*Duarte, 2015*). Hierbij verbinden actoren zich ertoe om de impact van het proces te meten op lange termijn en ruimte te laten voor fouten,

⁶ Het idee van samenwerken, uitwisselen, complementariteit en werken in synergie wordt in eigen sector van onderwijs en ontwikkelingssamenwerking door de overheid sterk gestimuleerd. Alleen is het dikwijls ook eerder een streven dan een realiseren.

teleurstellingen en kritische reflectie. Deze reflectie en het eventueel bijsturen van de voorwaarden van het partnerschap kan enkel plaatsvinden in een langdurig partnerschap. Wat Zuidstages betreft, gaat het dan om stagiairs die jaar na jaar kunnen doorwerken op elkaars werk, waar partners elkaar vertrouwen en op lange termijn kunnen nadenken over de *win-wins* voor beide partijen.

3.6. Omkadering voor iedereen

Voor de mogelijke complicaties die zich kunnen voordoen tijdens een uitwisseling naar het globale Zuiden bestaan geen allesomvattende, duidelijke oplossingen. Internationale onderzoeken blijven wijzen op de grote diversiteit van lokale contexten en uitdagingen, en zijn zeer voorzichtig met uniforme adviezen, op één aspect na: de omkadering van studenten voor, tijdens en na de uitwisseling.

Er is een grote eensgezindheid over het cruciale belang van vormingen met betrekking tot de leermogelijkheden van studenten, de impact van hun verblijf en de relatie met de lokale gemeenschappen (*Kumar, 2013; Grantham, 2018; Tiessen, 2016; Hartman, 2014; Wallace, 2014; Aga Khan, 2013, etc.*) Er wordt een resem aan verschillende thema's en ethische dilemma's opgesomd die aan bod zouden moeten komen tijdens een *pre-departure training*: motivatie van vertrek, reflectie eigen karakter en identiteit, interculturele competenties, gender, westers referentiekader, globale ongelijkheid, complexiteit armoede en sociale uitsluiting, rol als stagiair, context en geschiedenis gastland. De grote complexiteit van een aantal thema's, en het belang ervan voor het slagen van de uitzending, toont aan dat voorbereidingen veel tijd innemen en verder gaan dan een dag. Bij voorkeur wordt er geopteerd voor een planmatige aanpak van de te trainen competenties, die op tijd worden opgestart (taalcompetenties bijvoorbeeld) en deels geïntegreerd in het curriculum. Mondiale thema's in opleidingen krijgen een belangrijke rol toebedeeld. Trainingen beperken zich niet tot enkel studenten, maar worden ook opgezet voor de andere stakeholders. Gezamenlijke training in het globale Zuiden of Noorden voor partners in een netwerk wordt gestimuleerd.

Onderzoek toont aan dat Zuidmobiliteit op zich niet noodzakelijk stereotiepe denkbeelden reduceert en dat mogelijke teleurstellingen zelfs omgezet kunnen worden in (voor)oordelen en intolerantie (*McLennan, 2014; Raymond & Hall, 2008; Sin, 2009; Simpson, 2004, van de Kamp; 2016; Huismans, 2017*). Reflectie na de terugkeer is dus essentieel, waarbij tijdens een debriefing mogelijke teleurstellingen gekaderd worden en wereldburgerschapcompetenties gevaloriseerd worden. Gezamenlijke en individuele feedbackmomenten zijn ook een uitgelezen kans om problemen te identificeren en partnerschappen te evalueren.

3.7. Wereldburgerschap

Als we mondiaal bewustzijn belangrijk vinden vanuit de visie dat heel wat structurele problemen een globale aanpak vereisen en niet lokaal alleen kunnen opgelost worden, dan is het noodzakelijk dat dit ook in de

referentietermen van de stage en het thesisonderzoek wordt opgenomen. Aangezien dit geen exclusief voorrecht van het Noorden is, waarbij we er gemakkelijkschalve van uitgaan dat het globale Zuiden er nog niet aan toe is, moet dit onderwerp ook tijdens de onderhandelingen over samenwerking ter sprake komen.

3.8. Kwetsbare kinderen

Rechtstreekse omgang met kwetsbare kinderen en weeshuizen vergt de nodige voorzichtigheid. Korte bezoeken van westerse stagiairs aan weeskinderen kunnen bijdragen aan het vergroten van aanwezige hechtingsproblemen. Onbewust kunnen stagiairs net zorgen voor het ontbreken van continuïteit in zorg, wat psychologische problemen kan versterken. Studenten die tijdens of buiten de stage weeshuizen bezoeken, hebben vaak geen relevante kennis en ervaring in de omgang met kwetsbare kinderen (BCN, 2018). In dat geval is het aanbevolen om het advies van *ChildSafe* te volgen: “*do not work directly with children*”. Er bestaan uiteraard ook uitzonderingen waarbij studenten net opgeleid zijn voor deze context, maar ook hier luidt de vraag of ze rechtstreeks met kinderen hoeven te werken en ze niet op een andere manier ingezet kunnen worden, zoals bij de ondersteuning van het vast personeel.

Onderzoek toont aan dat 80% van de 8 miljoen kinderen in institutionele zorg op zijn minst één levende ouder heeft (Unicef, 2016). Het samenwerken met weeshuizen brengt prestige en geld met zich mee, wat net kan bijdragen aan het weghalen van kinderen uit hun ouderlijk milieu.

Het bovenstaande toont aan dat onderwijsinstellingen een strengere rol moeten opnemen rond bepaalde stage-uitwisselingen en de sensibilisering daarrond. Het belang van kinderen staat voorop en de focus ligt op verbinding en gezinshereniging, niet op het bezoeken van en contact met kinderen.

3.9. Ecologische duurzaamheid

Uitwisselingen naar het globale Zuiden hebben een grote impact op de uitstoot van broeikasgassen door de vele vliegkilometers van studenten. Vele onderwijsinstellingen in het globale Noorden doen inspanningen rond duurzaamheid, onder meer door een specifiek beleid omtrent woon-werkverkeer van personeel, voeding in studentenrestaurants en het energieverbruik van onderwijsgebouwen. Een doordachte inspanning houdt echter ook rekening met de totale broeikasuitstoot van uitwisselingen naar het globale Zuiden, zeker gezien de impact van klimaatverandering veel zwaarder valt in ontwikkelingslanden dan elders (*Adger, 2003; Mertz, 2009; IPCC, 2016*). In de eerste plaats wordt er kritisch gekeken of de Zuidstage voor bepaalde plaatsen en de uitwisselingsduur wel de moeite waard is, gezien de verre afstand en uitstoot. Er wordt voldoende aandacht geschonken aan de bewustwording rond een uitstoot die moeilijk te compenseren valt, wat kan bijdragen tot kritische zelfreflectie, engagement en verandering van (consumptie)gedrag in het Noorden. Noordinstellingen engageren zich om zoveel mogelijk hun CO₂-uitstoot te verminderen.

4. Concrete aanbevelingen

Concrete acties die actoren nu al kunnen ondernemen om de principes van hoofdstuk 3 waar te maken:

4.1. Selectie

- » Er vindt een strenge selectie plaats van alle stagiairs op basis van motivatie, capaciteit en kennis, ongeacht of ze een reisbeurs aanvragen of niet (*Tiesen, 2013; Haji, 2014; Grantham, 2018*):
- » De focus van de vragenlijst ligt op leren en het verwerven van wereldburgerschapcompetenties, en niet op *doing good* (*Hartman, 2016*).
- » Enkel studenten die de lokale taal machtig zijn worden geselecteerd: ze moeten zich vlot kunnen uitdrukken en gesprekken goed kunnen verstaan. De meerwaarde zoals gedefinieerd in hoofdstuk 2 is onhaalbaar indien men niet of onvoldoende kan communiceren.
- » Zuidpartners krijgen inspraak bij de selectie van studenten, de periode en lengte van aanwezigheid.
- » Zonder afbreuk te doen aan de voordelen die een groep met zich kan meebrengen (interdisciplinair leren, betere omkadering mogelijk, duurzame samenwerking met cyclische aanpak, meer personeelsinzet mogelijk, etc.) wordt kritisch gekeken naar de grootte van de groep van uitgezonden studenten. Grote groepen kunnen een negatieve invloed hebben de mogelijkheid tot ontmoeting met lokale gemeenschappen.
- » Focus op gelijkheid impliceert ook dat studenten met minder kansen ook recht hebben op een Zuidstage. Onderzoek toont aan dat studenten die mobiel zijn dikwijls over een hoger sociaaleconomisch kapitaal beschikken en vervolgens nog gebruik maken van allerlei subsidies. Beurzen meer openstellen naar studenten met een laag inkomen, andere culturele achtergrond, alsook studenten met een beperking.

4.2. Locatie & periode

- » Stagehubs met een overaanbod worden vermeden (geïstitutionaliseerde feedback, bezoeken ter plekke, en dialoog in netwerk dus noodzakelijk).
- » Langdurige stages worden verkozen. Het is aan de Zuidpartner en specifieke opleidingen om een termijn te formuleren. In literatuur wordt gepleit voor een periode van meer dan 12 weken; dit kan helpen als richtlijn.
- » Focus op het interrelationele aspect:
 - Indien de context, veiligheid, hygiëne het toelaten wordt een verblijf bij gastgezinnen gestimuleerd.
 - Indien het kan zoveel mogelijk stageplaatsen koppelen aan lokale stagiairs en studenten.

4.3. Omkadering

- » Elke onderwijsinstelling verbindt zich ertoe te streven naar een uitgebreid omkaderingstraject, al dan niet gelinkt aan het curriculum (credits).
- » Ongeacht of studenten een reisbeurs aanvragen: alle studenten volgen een verplichte (interculturele) voorbereiding.
- » De voorbereidingsdag door UCOS/USOS is het minimum. Complementair wordt kennis van de geschiedenis, politiek en huidige situatie van het gastland⁷ en het testen –eventueel verbeteren– van de taalbeheersing ook verplicht in de voorbereiding.
- » Regelmatig feedback van de betrokken instellingen tijdens de inzet (zonder invloed op stagepunten – *van de Kamp, 2017*).
- » Meer aandacht voor en strengere toepassing van deontologische codes.
- » Alle studenten volgen een verplichte debriefing bij de terugkeer.
- » De inhoud van het bovenstaande wordt afgetoetst bij de Zuidpartner.

4.4. Partnerschappen

- » Langdurige, bredere partnerschappen die institutioneel ingebed zijn worden verkozen boven kortetermijnpartnerschappen die enkel focussen op studentenuitzendingen. Er wordt ruimte gelaten voor gezamenlijk fouten maken en leren.
- » Kwaliteit wordt boven kwantiteit gekozen, druk om te blijven internationaliseren ten koste van het leerproces wordt tegengegaan, zeker in de richting van complexe ontwikkelingslanden. Het verwerven van internationale competenties kan ook in Vlaanderen gebeuren door samenwerking rond mondiale thema's met specifieke doelgroepen.
- » Gezien de complexiteit, krijgt Noord-Zuidmobiliteit meer aandacht en middelen toebedeeld, zowel in omkadering van studenten en personeel, alsook in een hoger percentage in het takenpakket van betrokken personeel (*Aga Khan, 2013*) ook van de Zuidpartner.
- » Nood aan een centraal meldpunt voor hogeronderwijsinstellingen om uitzendingen in kaart te brengen.
- » Streven naar een netwerk van onderwijsinstellingen in Vlaanderen rond het delen van kennis, ervaringen, aandachtspunten en goede praktijken.

4.5. Onderzoeksopdrachten

- » Onderzoeksvragen worden steeds in samenwerking met een lokale promotor opgesteld.

⁷ Voor bepaalde landen zoals Zuid-Afrika wordt dit ten zeerste aangeraden: "*it is important for volunteers visiting the country to be well informed about the historical context of South Africa, which colours its current economic, social and political situation*" (*Dullisar, 2018*).

- » Terugkoppeling van onderzoeksresultaten aan lokale partner/gemeenschappen wordt verplicht.
- » Vertaling naar lokale taal (abstract) is deel van de bachelor- of thesisopdracht.

4.6 Commerciële organisaties

- » Meerwaarde voor Zuidactoren (*ownership*, verantwoording, netwerk, enz.) kunnen niet gegarandeerd en geëvalueerd worden via een commerciële organisatie. Het is onduidelijk wie verantwoordelijk is voor de resultaten van de uitzending (zie nota *Voluntourism in Vlaanderen, USOS/UCOS, 2017*).
- » Langdurige wederkerige partnerschappen zijn moeilijk te bekomen via commerciële organisaties.
- » Het wordt afgeraden samen te werken met commerciële uitzendorganisaties omdat meerdere principes niet gerespecteerd kunnen worden.

4.7 Kwetsbare kinderen

- » Ondertekenen van de *University Pledge* van [Better Care Network](#) (rekening houdend met bepaalde uitzonderingen in context en opleiding waarbij het mogelijk wel kan bv: sociaal werk, ergotherapie, etc.). Prominente universiteiten wereldwijd hebben het al ondertekend (*Institute Social Studies, London school of Economics*, etc.) Kunnen we in Vlaanderen achterblijven?
University Pledge: “*Universities and other supporters promise not to advertise orphanage volunteering trips to students and to ensure that such opportunities are neither facilitated nor promoted within our institution.*”

4.8 Ecologische duurzaamheid

- » Studenten worden tijdens de omkadering gewezen op de totale uitstoot van hun vliegreis en reflectie en discussie worden voorzien. Studenten worden bewust gemaakt dat de kost niet te compenseren valt, wat kan bijdragen tot kritische zelfreflectie, engagement en verandering van (consumptie)gedrag in het Noorden.
- » Onderwijsinstellingen houden rekening met de totale broeikasuitstoot van (studenten)uitwisselingen naar en van het globale Zuiden en onderzoeken mogelijkheden tot het verminderen van de totale uitstoot.

4.9 Onderzoek over Zuidstages

- » Financiering voor academisch onderzoek naar de relevantie/kwaliteit/effect van Zuidstages in Vlaanderen.

5. Bibliografie

- Adger, W. N. (2003). Social capital, collective action, and adaptation to climate change. *Economic geography*, 79(4), 387–404.
- Aga Khan Development Network, 2007, Strategic Framework for Partnership Building, the Aga Khan University Model, Higher Education Forum
- Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., Hunt, H. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, (4)1, 21–40.
- Berry, N. S. (2014). Did we do good? NGOs, conflicts of interest and the evaluation of shortterm medical missions in Sololá, Guatemala. *Social Science & Medicine*, 120, 344–351.
- Better Care Network (2016), Orphanage Volunteering: why say no, geraadpleegd januari 2017 via http://www.bettercarenetwork.nl/content/17382/download/cInt/72114_BVBC_Infographic_Why_to_Say_No_Finalrev.pdf
- Child Safe (2016), Children are not a tourist Attraction, geraadpleegd december 2016 via <https://www.thinkchildsafe.org/thinkbeforevisiting/>
- Cole, T. (2012, March 12). The white-savior industrial complex. *The Atlantic*. Retrieved from <http://www.theatlantic.com>.
- DAC, (2017), DAC List of ODA Recipients, Effective for reporting on 2014, 2015, 2016 and 2017 flows, retrieved from http://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC_List_ODA_Recipients2014to2017_flows_En.pdf
- Develtere, 2009, in MO*, 'Ontwikkelingsorganisaties moeten zichzelf onmisbaar maken'
- Develtere, 2018, persoonlijk interview op 15/02/2018
- Duarte, G. (2015). What to look for in global service learning. Six Standards of Practice to Guide Your Decisions. Nicaragua: Compañeros, Inc.
- Ferguson, J. (2006). *Global shadows: Africa in the neoliberal world order*. Durham & London: Duke University Press.
- Gazley, B., Bennett, T., & Littlepage, L. (2013). Achieving the partnership principle in experiential learning: The nonprofit perspective. *Journal of Public Affairs Education*, 19(3), 559–579.
- Grantham, K., Tiessen, R., & Lough, B. J. A, (2018), Theoretical and Methodological Commitment to Transnational Research Collaborations: Lessons Learned in International Volunteerism.
- Hanson, L. (2010). Global citizenship, global health, and the internationalization of curriculum: A study of transformative potential. *Journal of Studies in International Education*, 14(1),70–88.

- Hartman, E. (2016). Fair Trade Learning. A framework for ethical global partnerships. In Larsen, M. (Ed). *International Service Learning Engaging Host Communities*. New York, NY: Routledge.
- Hernandez, J. (2016). Reflections from a Nicaraguan ISL program coordinator. Challenges and guidelines for moving forward. In Larsen, M. (Ed). *International Service Learning Engaging Host Communities*. New York, NY: Routledge.
- Heron, B. (2016). Southern perspectives on ISL volunteers. Reframing the neo-colonial encounter. In Larsen, M. (Ed). *International Service Learning Engaging Host Communities*. New York, NY: Routledge.
- Heron, B. (2016). Southern perspectives on ISL volunteers. Reframing the neo-colonial encounter. In Larsen, M. (Ed). *International Service Learning Engaging Host Communities*. New York, NY: Routledge.
- Kapoor, I. (2004). Hyper-self-reflexivity development? Spivak on representing the Third World 'Other'. *Third World Quarterly*, 25(4), 627-647.
- Karim-Haji, F., Roy, P., & Gough, R. (2016). Building Ethical Global Engagement with Host Communities: North-South Collaborations for Mutual Learning and Benefit. Resource Guide presented at the 10th Annual Global Internship Conference June 15-17, 2016, Boston, MA, USA.
- King, J. (2004). Service-learning as a site for critical pedagogy: A case of collaboration, caring and defamiliarization across borders. *The Journal of Experiential Education*, 26(3), 121-137.
- Larsen, M. (2016). International service learning engaging host communities - Introduction. In Larsen, M. (Ed). *International Service Learning Engaging Host Communities*. New York, NY: Routledge.
- Lasker, J. N. (2016). Hoping to help: the promises and pitfalls of global health volunteering. Ithaca, New York, United States: Cornell University Press.
- Lasker, J. N. (2016). *Hoping to help: the promises and pitfalls of global health volunteering*. Cornell University Press.
- Lough, B. J (2016): Global partners for sustainable development: The added value of Singapore International Foundation Volunteers Singapore: Singapore International Foundation.
- MacDonald, K. (2014). (De)colonizing pedagogies: An exploration of learning with students volunteering abroad. In R. Tiessen & R. Huish. (eds). (2014). *Globetrotting or Global Citizenship? Perils and Potential of International Experiential Learning*. Toronto: University of Toronto Press.
- MacDonald, K., & Vorstermans, J. (2016). Struggles for mutuality: Conceptualizing hosts as participants in international service learning in Ghana. In Larsen, M. (Ed). *International Service Learning Engaging Host Communities*. New York, NY: Routledge.
- McLennan, S. (2014). Medical voluntourism in Honduras: 'helping' the poor?. *Progress in Development Studies*, 14(2), 163-179.

- McLennan, S. (2014). Medical voluntourism in Honduras: 'helping' the poor?. *Progress in Development Studies*, 14(2), 163–179.
- Mertz, O., Halsnæs, K., Olesen, J. E., & Rasmussen, K. (2009). Adaptation to climate change in developing countries. *Environmental management*, 43(5), 743–752.
- Mohanty Joseph, C. (2008). Different subjectivities and power: (De)colonizing practices in internationalizing the curriculum. *Intercultural Education*, 19(1), 29–39.
- Nelson, E., Klak, T. (2012). Equity in international experiential learning: Assessing benefits to students and host communities. *PRISM: A Journal of Regional Engagement*, 1(2), 106–129.
- OESO (1999). Quality and internationalisation in higher education. *Wolpert, J.(1965). Behavioral aspects of the decision to migrate. Papers in Regional*.
- Paritosh Kumar & Rebecca Tiessen (2013) Ethical challenges encountered on learning/volunteer abroad programmes for students in international development studies in Canada: youth perspectives and educator insights, *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 34:3, 416–430
- Perrault, E., McClelland, R., Austin, C., & Sieppert, J. (2011) *Working together in collaborations: Successful process factors for community collaboration*. New York, NY: Routledge.
- Perrault, E., McClelland, R., Austin, C., & Sieppert, J. 2011) *Working together in collaborations: Successful process factors for community collaboration*. New York, NY: Routledge.
- Raymond, E. M., & Hall, C. M. (2008). The development of cross-cultural (mis)understanding through volunteer tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 16(5), 530–543.
- Rebecca Tiessen & Barbara Heron (2012) Volunteering in the developing world: the perceived impacts of Canadian youth, *Development in Practice*, 22:1, 44–56
- *Sen, Amartya, (2000). Development as freedom. New York :Anchor Books,*
- Simpson, K. (2004). 'Doing Development': The gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development. *Journal of International Development*, 16(5), 681–692.
- Sin, H. L. (2009). Volunteer tourism—"Involve me and I will learn"? *Annals of tourism research*, 36(3), 480–501.
- Sin, H. L. (2010). Who are we responsible to? Locals' tales of volunteer tourism. *Geoforum*, 41(6), 983–992.
- *Springer Science + Business Media Higher Education*, 62(1), 81–97.
- Strier, R. (2010). The construction of university community partnerships: Entangled perspectives.
- Tiessen, R. (2007). Educating global citizens? Canadian foreign policy and youth study/volunteer abroad programs. *Canadian Foreign Policy Journal*, 14(1), 77–84.
- Urraca, B., Ledoux, M., & Harris, J. T. I. (2009). Beyond the comfort zone: Lessons of intercultural service. *The Clearing House*, 82(6), 281–281–289.

- Van de Kamp, J (2017), Behind the smiles: relationships and power dynamics between short-term westerners and Cameroonian health workers in a hospital in rural Cameroon, published doctoral thesis, Amsterdam Institute for Social Science Research, University of Amsterdam.
- Worrall, L. (2007). Asking the community: A case study of community partner perspectives. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 5-17.

In samenwerking met:



Met de financiële steun van:

