



Grenzeloos

Verkenningnotitie 'Culturele diversiteit in de kunstvakken'.

Ik wou dat ik twee burgers was (dan kon ik samenleven)
Ramses Nasr, dichter des Vaderlands 2009

December 2009

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2009 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteurs: Pascal Marsman, Stéfanie van Tuinen

Eindredactie: Stéfanie van Tuinen

In opdracht: Ministerie van OCW

Informatie

SLO

Secretariaat Onderbouw VO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 660

Internet: www.slo.nl

E-mail: vo-onderbouw@slo.nl

AN: 4.5033.256

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Culturele diversiteit	7
2.1	Een eerste reactie uit de enquête	8
2.2	Definities uit de literatuur	9
3.	Schoolvisie en de vormgeving van culturele diversiteit	13
3.1	Uitgangspunten	14
3.2	Conclusie	16
4.	Ontwikkelingen binnen de kunst	17
4.1	Over de toon en de muziek	18
4.2	Dans in de klas	18
4.3	Tot slot	19
5.	De leerlingen	21
5.1	Leerlingen en culturele diversiteit	21
6.	Conclusie	23
	Referenties	25
	Bijlage 1	27
	Bijlage 2	33
	Bijlage 3	35

1. Inleiding

In 2009 heeft SLO, in opdracht van het ministerie van OCW, een literatuurstudie uitgevoerd om het begrip culturele diversiteit in de kunstvakken te verkennen om zo trends en uitdagingen voor het onderwijs in de onderbouw te signaleren en te duiden.

De onderzoeksvraag die in dit project centraal staat is hoe het programma van de kunstvakken (nog) beter kan worden afgestemd op de leerlingen en de pluriforme samenleving. Op basis van het literatuuronderzoek is er in mei een expertmeeting georganiseerd door SLO. Vervolgens is er een veldraadpleging middels een enquête onder docenten gehouden. In deze publicatie maken we tussentijds de balans op en doen we verslag van de literatuurstudie, de expertmeeting en de enquêteresultaten. Deze gegevens vormen het referentiekader voor leerplankundige aanbevelingen die we in het vervolgonderzoek, samen met scholen, nader gaan specificeren.

Vijf aspecten

Om het brede spectrum waarop culturele diversiteit zich afspeelt meer af te baken en te definiëren, hebben we ons in deze verkenningnotitie geconcentreerd op een 'spelersveld' met vier perspectieven (zie bijlage 3), namelijk:

1. Culturele diversiteit.
2. Schoolvisie en vormgeving van culturele diversiteit.
3. Ontwikkelingen binnen de kunst.
4. Leerlingen.

Deze perspectieven zullen we op basis van de verkregen input door literatuurstudie, expertmeeting en de veldraadpleging in de volgende hoofdstukken verder uitwerken.

Leeswijzer

In hoofdstuk twee verkennen we met behulp van de literatuur het begrip culturele diversiteit. Wat kunnen we verstaan onder culturele diversiteit? Vanuit welk perspectief hebben verschillende auteurs over dit onderwerp geschreven? Hoe breed of smal kunnen we dit afbakenen? En wat is de mogelijke rol van (het) onderwijs hierbij?

In hoofdstuk drie gaan we in op het perspectief van de schoolvisie en hoe die betrekking kan hebben op de vormgeving van culturele diversiteit. Hierbij staan we stil bij de vraag wat de opdracht is van ons onderwijs in Nederland? Gaat het daarbij om het verwerven van startkwalificaties of het ontwikkelen van competenties van leerlingen? Of gaat het ook om de socialiserende functie van onderwijs? Iets dat leerlingen in hun bagage nodig hebben om te kunnen participeren in de huidige en toekomstige samenleving? Welke rol speelt de schoolvisie hierin en welke ruimte kunnen de kunstvakken hierbij innemen?

In hoofdstuk vier slaan we een brug naar de actuele ontwikkelingen binnen de professionele kunstwereld en de mogelijke consequenties hiervan voor de kunstvakken.

Hoe leerlingen (het vierde perspectief) in onze huidige dynamische omgeving leven en leren komt aan de orde in hoofdstuk vijf.

Tot slot komen we in hoofdstuk zes met onze reactie. Omdat het om een tussenstand gaat geven we hierbij (nog) geen leerplankundige aanbevelingen. Wel formuleren we accenten en nuanceringen voor het vervolgtraject.

2. Culturele diversiteit

Elke acht minuten een reis om de wereld

Even afstemmen

De toegenomen culturele diversiteit in de samenleving stelt nieuwe eisen aan het onderwijs. Voor het eerst in de geschiedenis is dé samenleving een samenleving waarin je als leerling tegelijkertijd zowel in de eigen omgeving (familie, dorp/stad, regio) als in de *global world* leeft. Binnen die omgeving participeer je doorlopend in verschillende (sub)groepen. Elke keer verkeer je daarmee in wisselende (sub)culturen met elk zo hun eigen uitingen, symbolen, waarden en normen en bijbehorende gedragscodes.

Vandaag de dag reis je als het ware minimaal elke acht minuten digitaal de wereld rond (in tegenstelling tot die reis die ooit in 80 dagen al uniek was) en word je als leerling gezien als een wereldburger. Je doet aan *cultural bridging*, want je haalt net zo makkelijk een bakkie bij de burens als dat je even chat met een buurjongen uit Shanghai of Zwijndrecht. Leerlingen komen zo iedere dag het lokaal binnen. Er ontstaat echter, zoals met alles vandaag de dag, bij elke ontwikkeling of beweging direct een tegenbeweging (tegenreactie). Tegenover de digitale kosmopolitische leerlingen staan ook de leerlingen die bij voorkeur letterlijk en figuurlijk in hun eigen omgeving blijven. Leerlingen die het liefst vissen of met vrienden in de (drink)keet rondhangen. En hoe cultureel divers is dit?

Wat betekent dit voor het onderwijs?

Zo zwart-wit als hierboven geschetst is het natuurlijk niet, de diversiteit van leerlingen kent vele grijstinten. Het is een uitdaging om onderwijs te bieden dat enerzijds aansluit bij deze diversiteit in achtergronden. Anderzijds dient het onderwijs leerlingen in voldoende mate toe te rusten op deelname aan de pluriforme samenleving. Leerlingen van nu zijn al lang geen homogene groep meer, ze komen met verschillende (culturele) achtergronden naar hun school.

Culturele diversiteit is ook bij de kunstvakken een onontkoombaar onderwerp. Het blijkt dat de kunstvakken (zie onder anderen kerndoelen, eindtermen, lesmethodes en examens) voornamelijk worden ingevuld vanuit een westers perspectief.

Dit ondanks het feit dat bijvoorbeeld *'de meeste muziek opvallend reisbestendig is'* (H. Schippers, 1997). Of, zoals Laurien Saraber (2006) formuleert: *'Kunst is een goed nest voor diversiteit. Kunst beweegt, raakt aan, spreekt niet alleen hoofd, maar ook hart, buik en ziel aan. Kunsten als vrijhavens voor verbeelding, menselijk contact en schoonheid'*.

Ons onderzoeksterrein

De literatuur in ons onderzoek hebben we op basis van een aantal criteria geselecteerd. Actueel (recente vakliteratuur van na 2000), relevant voor de schoolpraktijk in Nederland en met accenten richting kunstonderwijs waren daarbij de belangrijkste criteria. In algemene zin hebben we ons bij het lezen laten leiden door vragen als: hoe wordt door de verschillende auteurs het begrip culturele diversiteit gehanteerd en uitgewerkt? Welke trends en uitdagingen zijn er binnen onderwijs in algemene zin en in het bijzonder binnen de kunstvakken zichtbaar? Onderzoek naar culturele diversiteit leverde daarbij direct twee dilemma's op.

A. Wat is de lading van het begrip culturele diversiteit?

Waar gaat het bij culturele diversiteit dan precies om? Heeft het een meer politieke lading, zoals bijvoorbeeld in definities van culturele diversiteit die wijzen op gelijkheid en kansen voor iedereen, waarbij ervan uitgegaan wordt dat de pluriforme samenleving vereist dat leerlingen pluriform samen leven en leren?

Of is culturele diversiteit iets vanzelfsprekends, gezien onze *global world*: onze huidige, gedigitaliseerde samenleving waar je als leerling met één druk op de knop de hele wereld binnen *googled* en zelf overal een kijkje kan nemen? Waar je, weliswaar vanaf een digitale afstand en dus met veilige digitale distantie, het leven elders kan meebeleven en zo, binnen een andere cultuur, mee kan feesten, rouwen, eten, wonen, vieren, leren etcetera?

B. Hoe kan het programma van de kunstvakken hierop aansluiten?

Binnen dit dilemma spelen een aantal essentiële vragen een rol. Wat is de rol van het onderwijs? Welke bijdragen kunnen de kunstvakken hier aan leveren? Welke doelen heb je met het onderwijs? Wat is aan kerndoelen en eindtermen rondom 'culturele diversiteit' in het curriculum van de verschillende kunstvakken vastgelegd?

Als vanzelf komen we dan terecht bij vraagstukken als:

Hoe kijken leerlingen (en hun docenten) naar de wereld om hen heen? Wanneer leerlingen bijvoorbeeld door de vertrouwde westerse bril naar kunst kijken (of luisteren /ervaren) kun je je afvragen wat hiervan de consequenties zijn wanneer het gaat om andere, niet-westerse kunst en cultuur? In hoeverre bepaalt je eigen persoonlijke en collectieve referentiekader hoe je bijvoorbeeld Aziatische kunst kunt begrijpen en waarderen? Mis je, als culturele buitenstaander, niet iets in de zeggingskracht van het desbetreffende kunstwerk, compositie of choreografie?

Als aandachtspunt hierbij kunnen we stellen dat de focus in de professionele (post-moderne) kunstwereld al gekenmerkt wordt door cross-overs met verschillende kunstdisciplines. Welke kunstenaar, choreograaf, componist laat zich eigenlijk niet inspireren door juist die global, grenzeloos, cultureel diverse samenleving? Deze kenmerkende manier zou eveneens het uitgangspunt van de lessen in de kunstvakken kunnen zijn.

Uit de resultaten van de enquête bleken een aantal docenten echter nog een ander vertrekpunt te hanteren. Zij dachten aandacht te besteden aan culturele diversiteit door verschillende kunstdisciplines tijdens de lessen aan bod te laten komen.

2.1 Een eerste reactie uit de enquête

Ruim 100 docenten hebben de tijd genomen om met ons onderzoek mee te doen en hebben de eerder genoemde enquête ingevuld. Na bestudering van de gegevens bleven er uiteindelijk 80 bruikbare enquêtes over. De antwoorden op de eerste enquêtevraag 'wat verstaat u onder culturele diversiteit' laten reacties zien die variëren van *wij zien culturele diversiteit als iets dat we vanzelfsprekend integraal hebben opgenomen in ons onderwijs tot wij kunnen hulp gebruiken om hier tijdens de kunstvakken extra aandacht aan te besteden*.

Zonder de mogelijkheid voor ons om op basis van de enquêteresultaten tot een eenduidige definitie te komen, benoemen respondenten culturele diversiteit als:

- De rijke verscheidenheid aan mondiale cultuur.
- Inspelen op culturen naast de Nederlandse.
- Input van leerlingen en docent vanuit hun eigen cultuur.
- Verschillende culturele achtergronden die elkaar versterken.
- Elkaars cultuur leren kennen, respecteren en die je leven laten verbreden.
- Verschillende culturen gelijkwaardig aan elkaar, binnen één samenlevingsverband.
- Aanwezig zijn.
- Een brede kijk.

Een groep docenten betrok culturele diversiteit vooral op de diversiteit van de verschillende kunstvakken, hun reacties:

- Vakoverstijgend aanbod tussen de kunstvakken en uit de omgeving.
- Theater, toneel, cabaret, muziek, film en dans.
- Zoveel mogelijk aanbod in culturele activiteiten.
- Alle facetten van cultuur op leerlingenniveau aanbieden.
- Meerdere disciplines verwerkt in één leerwerkruimte.

Er waren vier respondenten die zich afvroegen of een dergelijke enquête wel passend was. Zij vroegen zich af of het wel politiek correct was om dergelijke vragen te formuleren. Er was ook 'een antidiscriminatiewetschool' die het vanzelfsprekend vond om het thema culturele diversiteit in het onderwijs te integreren. Een andere respondent vond de enquêtevragen suggestief en vroeg zich af waarom je culturele diversiteit als los gebied zou gaan ontwikkelen.

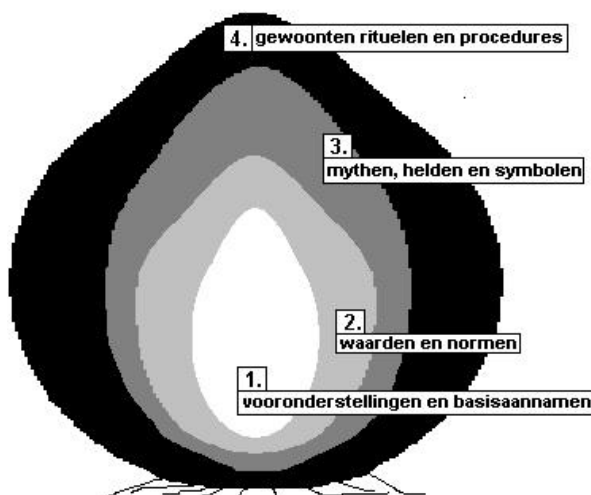
2.2 Definities uit de literatuur

Voordat we ingaan op culturele diversiteit staan we eerst stil bij wat verschillende auteurs onder cultuur en vervolgens onder diversiteit verstaan.

Cultuur

De Onderwijsraad (2007) benoemt het bijvoorbeeld als *'Cultuur definiëren wij als een geheel van denkmodellen en gedragspatronen dat gedeeld wordt door een samenleving, gemeenschap of groepering'. 'Cultuur wordt daarbij opgevat als een dynamisch geheel van overtuigingen, waarden, en gedragingen die voortdurend veranderen onder invloed van (persoonlijke, sociale, politieke) ervaringen van de leden van de groep of gemeenschap.'* Barend van Heusden (2008) ziet: *'Cultuur als cognitief proces.'* Cultuur wordt op verschillende manieren zichtbaar in het doen en laten van mensen. Daarbij zou cultuureducatie een beroep moeten doen op het cultureel zelfbewustzijn van leerlingen.

In de literatuur worden ook verschillende lagen van cultuuruitingen genoemd (Hofstede 1995; Onderwijsraad 2007; Trompenaars & Hampden-Turner, 1998). Ter illustratie van deze cultuurlagen en voor de afbakening van het begrip cultuur gebruiken we de metafoor van de ui.



De binnenste schil (1) bestaat uit diepliggende overtuigingen van de leden van een gemeenschap (bijvoorbeeld een leerling in een subcultuur). Zo'n overtuiging kan het beeld van een ideale wereld zijn of van de persoonlijkheid die daarbij hoort, zoals bijvoorbeeld: als leerling zou ik idealiter moeten beschikken over 'bepaalde' eigenschappen.

De tweede schil bestaat uit waarden en normen. Dit kunnen zowel de waarden en normen van een samenleving zijn, als de waarden en normen die in de thuissituatie van bijvoorbeeld een leerling een rol spelen. De derde schil bestaat uit het uiten van deze waarden en normen via symbolen, mythen, verhalen en helden. Zoals Freud en Jung verwoordden: *'Iedere cultuur heeft zijn eigen mythologische basis en mythen zijn symbolen van onze innerlijke diversiteit'*.

De vierde schil wordt gevormd door gewoontes, procedures en rituelen. De vier schillen hangen met elkaar samen en vormen een systeem. Daarbij is de buitenste schil van de ui het meest toegankelijk. Hoe dieper men naar de kern gaat, des te moeilijker de communicatie erover verloopt.

Cultuuruitingen worden zichtbaar op verschillende niveaus. Zo kan een cultuur gebonden zijn aan een samenleving, een groepering, een organisatie, maar ook aan een school.

(Onderwijsraad 2007; Vedder en Horenzcyk 2006). In schoolorganisaties komen cultuuruitingen dan ook tot uitdrukking in de schoolvisie, schoolcultuur, het schoolbeleid en in het onderwijsaanbod.

Diversiteit

Onder het begrip diversiteit verstaan we de verscheidenheid binnen onze samenleving.

Diversiteit verwijst naar de interne verschillen in een land op het gebied van afkomst, sociale klasse, etniciteit, religie, taal, geslacht, handicap en seksuele oriëntatie (Banks et al, 2005). In de literatuur over diversiteit worden verschillende begrippen gebruikt, soms voor dezelfde concepten.

Zo omvatten de begrippen diversiteit, verscheidenheid en pluriformiteit ongeveer hetzelfde concept (Langberg, 2007). Culturele diversiteit is de verscheidenheid in onze samenleving die verwijst naar één van de vele dimensies van interne (groeps)verschillen in een land, namelijk verschillen in cultuur.

Hierboven is het begrip cultuur al omschreven als een dynamisch -dus veranderend en niet uniform- geheel van gedragspatronen (zoals omgangsvormen, praktijken) en denkmodellen (zoals taal, symbolen, opvattingen, waarden en normen).

Diversiteit treedt op tussen en binnen (culturele en etnische) groepen. In een pluriforme samenleving gaat het om een balans tussen enerzijds ruimte voor diversiteit en verschillende culturen en anderzijds gemeenschappelijke waarden die deze vrijheid voor (culturele) verschillen mogelijk maakt (WRR, 2007). Gemeenschappelijke waarden moeten leiden tot sociale binding aan onze democratische samenleving, waarvan ruimte voor diversiteit een belangrijk kenmerk is. Leren omgaan met culturele diversiteit en de gemeenschappelijke waarden die daaraan ten grondslag liggen zijn een belangrijk aandachtspunt bij het voorbereiden van leerlingen op hun rol in de huidige samenleving.

Prof. Dr. Durre Ahmad formuleert het als volgt (lezing cultuur, religie & symbolisch bewustzijn, 2005): *'Als mens zijn we individuen met een gevoel van uniciteit en met een eigen geschiedenis, maar ook sociale wezens die de collectiviteit opzoeken'*.

Culturele diversiteit

De ladingen van de begrippen cultuur en diversiteit komen elkaar tegen wanneer het gaat om culturele diversiteit in het onderwijs. Het gaat daarbij om de balans tussen het herkennen en erkennen van culturele verschillen, de gemeenschappelijke normen en waarden en de diversiteit van individuen.

Ten aanzien van omgaan met culturele verschillen blijkt dat de toegenomen diversiteit van de samenleving goed zichtbaar is in het onderwijs. De culturele diversiteit leidt in scholen tot nieuwe uitdagingen waarin een tweetal sporen zijn te ontdekken. Enerzijds gaat het daarbij om de kwalificatiefunctie van het onderwijs (gelijke kansen, bestrijden van onderwijsachterstanden).

Anderzijds gaat het om de socialisatiefunctie van het onderwijs zoals aandacht voor eigen cultuur, verschillen en overeenkomsten tussen culturen en het elkaar ontmoeten (Thijs, et al, 2008). Aandacht voor culturele diversiteit maakt inmiddels deel uit van een breder programma rondom burgerschap en komt in meer of mindere mate expliciet terug bij de kunstvakken. Binnen het onderwijs gaat het daarbij zowel om het verkennen van de culturele verschillen als om het ontwikkelen en benadrukken van gedeelde normen en waarden. Hierbij moet worden opgemerkt dat de trend is om binnen de setting van een school eerder naar verschillen tussen individuen in algemene zin te kijken dan naar culturele verschillen. Het gaat daarbij om de leerling die zich om verschillende redenen en op verschillende momenten kan verhouden tot verschillende (sub)culturen. Het kunstonderwijs kan bij deze identiteitsontwikkeling een actieve rol spelen als het gaat om het ontwikkelen van het cultureel (zelf)bewustzijn van leerlingen.

3. Schoolvisie en de vormgeving van culturele diversiteit

Ik zie, ik zie wat jij niet ziet ...

Wat betekent culturele diversiteit voor het onderwijs en het leren?

Uit onderzoek van Ledoux, Leeman, Moerkamp en Robijns (2000) naar intercultureel leren in het onderwijs blijkt dat de meeste scholen kiezen voor een *pluralistische benadering* waarin diversiteit in het algemeen centraal staat, niet alleen de etnisch-culturele diversiteit. Hierbij gaat het de scholen vooral om het creëren van een positief pedagogisch klimaat waarin iedere leerling met zijn eigen unieke achtergrond zich gewaardeerd en gerespecteerd voelt. Deze benadering blijkt het beste te passen in de huidige tijdsgeest en de tendens om in het onderwijs meer aandacht te schenken aan omgaan met verschillen en sociale vaardigheden van leerlingen. Deze benadering brengt echter wel, zo waarschuwen Ledoux et al. (2000), het risico met zich mee dat de culturele dimensie weinig expliciet aandacht krijgt.

De mate waarin scholen vormgeven aan culturele diversiteit blijkt uit onderzoek van de Inspectie voor onderwijs (2007): *"... de meerderheid van de scholen vindt het belangrijk om aandacht te besteden aan dit fenomeen, maar er is geen sprake van een concrete uitwerking van dit beleid. Er zijn maar weinig scholen die in hun programma structureel aandacht besteden aan culturele diversiteit"*.

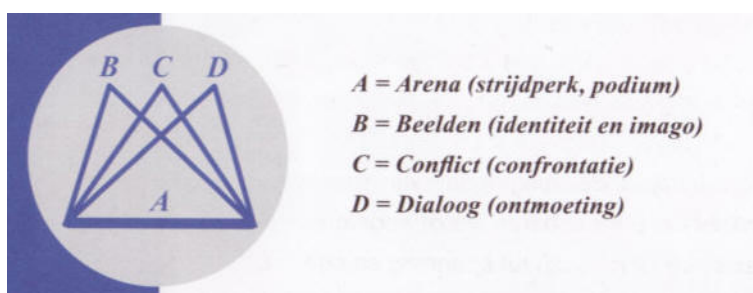
Het Steunpunt Diversiteit & Leren (Universiteit van Gent, 2007) maakt hierbij onderscheid tussen diversiteit als proces en/of als product. Hierbij wordt het volgende traject doorlopen: Het aanvaarden van diversiteit

De interactie aangaan met betrekking tot de op dat moment relevante diversiteit (in het kader van dit project bekijken we dit vanuit het perspectief van de culturele diversiteit).

Wanneer het gaat om gezamenlijk te werken aan het proces kan het Arena-model van I. Abram (2000) verhelderend werken. Dit model richt zich op het aangaan van de interactie en omvat vier kernbegrippen: Arena (A), Beelden (B), Conflict (C) en Dialoog (D).

De Arena is de context waarin het leren plaatsvindt, dit kan een strijdperk, maar evengoed een podium betekenen. Beelden verwijzen naar identiteit en imago; de identiteit geeft aan hoe iemand zichzelf en zijn omgeving ziet, ervaart, waardeert en kenbaar maakt. Bij imago gaat het daarentegen juist over het beeld dat anderen hebben van iemand (zijn leefwereld en de uitingen daarvan). Identiteit is zelfdefinitie, imago is de identiteit die door anderen wordt opgelegd. Het verschil tussen identiteit en imago leidt vaak tot spanning en conflict, maar kan ook het begin van dialoog zijn. Dialoog is gericht op openheid, wederzijdse belangstelling en uitwisseling. Een dialoog kan heel kritisch zijn, maar dan wel in de opbouwende zin. Het Arena model is uit te beelden als een kroon (zie figuur 1). De Arena is de basis die plaats biedt aan Beelden, Conflict en Dialoog. Ze zijn als driehoeken getekend en deze driehoeken overlappen elkaar: identiteit en imago, conflict en dialoog beïnvloeden elkaar en hangen onderling samen.

Samen met kunstenaar J. Wesley heeft I. Abram een werkvorm ontwikkeld, de identiteitscirkel, waarbij de identiteit van leerling zichtbaar wordt om daarmee elkaar beter te leren kennen.



Figuur 1; Het Arena model

Verder laat de onderwijsraad zien hoe verschillen in benaderingen doorwerken in het onderwijs, vooral als het gaat over visie en cultuur van scholen. Sommige scholen zetten daarbij het Nederlander-zijn voorop en besteden bewust minder aandacht aan culturele, levensbeschouwelijke of godsdienstige achtergronden. Andere scholen richten zich juist op de diversiteit aan achtergronden van haar publiek.

In Nederland krijgen scholen de ruimte om vanuit de eigen identiteit en/of levensbeschouwing te komen tot een persoonlijk pedagogisch concept. Deze 'gekleurde' visie van de school geeft aan waar en welke accenten er inhoudelijk worden gelegd. Tevens is het de leidraad voor docenten en leerlingen over hoe en op welke manier er samen geleerd en geleefd wordt op school.

3.1 Uitgangspunten

Op de vraag waarom er op school aandacht is voor culturele diversiteit in de kunstvakken antwoorden de respondenten:

- 75% : aansluiting bij de belevingswereld van jongeren
- 67,5% : anticiperen op maatschappelijke ontwikkelingen
- 28,8% : het kader van globalisering
- 46,3% : aansluiting op actuele ontwikkelingen in de professionele kunst
- 16,3% : anders, namelijk:
 - omdat er culturele diversiteit is;
 - omdat het belangrijk is voor de ontwikkeling van jongeren;
 - wij pretenderen een cultuurprofielschool te zijn;
 - er zijn meerdere culturen/godsdiensten aanwezig in de klas;
 - zelfstandig functioneren in de maatschappij en arbeidsplek, daarbij hebben wij geen aparte kunstvakken maar een doorgaande leerlijn cultuureducatie afgestemd op onze leerlingen;
 - aandacht voor culturele diversiteit binnen leerroutes kunst & cultuur en MVT.

Overigens, sinds 2006, staat in de wet op burgerschap omschreven dat *het onderwijs er mede op gericht is dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten'* (Thijs, A, et al, 2008).

Hoe docenten idealiter culturele diversiteit willen aanbieden binnen de kunstvakken varieert van:

- Workshops die in de les voorbereid en geëvalueerd worden.
- In lessen, projecten, excursies, festiviteiten.
- Projecten met andere vakken.
- Vanuit een lesplan waarin de opbouw helder is.
- Keuzevak met betrekking op onderwerpen als identiteit, achtergrond, herkomst.
- Herleiden van cross-overs en globalisering.
- Als logische insteek voor alpha en gamma vakken.

- Geïntegreerd binnen de vakken.
- Doorlopende leerlijnen.

Tot:

- Verschillende culturen en uitingen van kunst aan het licht stellen.
- Veel met muziek, beeldende vorming, dans en drama, film, enzovoort.
- Vakoverstijgende vakken met CKV en M&M.
- Met betrekking tot handvaardigheid: thema 'omgaan met de dood in verschillende culturen'.
- Lessen die gegeven worden door professionals.
- Invloeden van Japan en Afrika op ontwikkeling van moderne kunst, theorie en geen praktijkopdrachten.
- Aanbod in diverse werkvormen die de leerlingen aanspreken en voornamelijk praktisch gericht zijn.

Terug naar de literatuur. Vanuit het cultureel diverse dansvakonderwijs onderscheid Saraber (2006) zeven grondhoudingen met betrekking tot kijken naar kunst, onderwijs, studenten en kunstenaars in de multiculturele samenleving. Deze grondhoudingen zijn van invloed op hoe er met cultureel verschil omgegaan wordt:

1. Universalistisch: hierbij zijn individuele verschillen bepalend.
2. Achterstandsdenken: allochtonen hebben een achterstand ten opzichte van autochtonen, de samenleving heeft de plicht dit weg te werken.
3. Culturalisme of relativisme: het streven naar kennisvergroting over culturele achtergronden, culturele differentiatie.
4. Culturele integratie: gericht op ontmoeten en samenzijn.
5. Pluralisme vanuit etnische of diversiteit: ontwikkeling van gevoeligheid voor cultureel bepaalde verschillen; omgaan met verschillen en ontmoeten.
6. Pluralisme vanuit algemene diversiteit: eveneens het ontwikkelen van gevoeligheid voor cultureel bepaalde verschillen; omgaan met verschillen en ontmoeten.
7. Post modern/ third space/ kritisch multiculturalisme: erkennen van en aandacht voor politieke invloeden in de interactie tussen culturen, zoeken naar overeenkomsten op basis van andere ordeningen.

Het Steunpunt Diversiteit & Leren (2007) formuleert een wenselijke grondhouding rondom diversiteit als volgt: *Onderwijs dat met diversiteit rekening wil houden, kiest voor een pedagogisch-didactische aanpak die ruimte laat voor interactie, variatie aanmoedigt, diversiteit als een normaal gegeven erkent en benut in de dagelijkse leerprocessen. Dit schept een leeromgeving waarin dialoog en reflectie de lerenden helpen hun eigen perspectieven te ontwikkelen en nieuwe perspectieven op te bouwen.*

Om een onderwijskundige uitwerking te geven aan deze visie op onderwijs bevelen zij vervolgens zes bouwstenen aan voor de vormgeving van het didactisch handelen:

- Veelzijdige, gevarieerde aanpak: de docent dient te beschikken over een breed didactisch repertoire.
- Breed observeren: naast het observeren binnen klassensituaties moeten docenten het sociale gedrag van hun leerlingen buiten deze situaties in beeld brengen.
- Samenwerkend leren: het gezamenlijk opbouwen van kennis (in het kader van deze verkenningssnotitie gaat het dan vooral over kennis van de eigen en elkaars cultuur).
- Heterogene groepsvorming: interactie in heterogene groepen vergroot de kansen op leren omgaan met diversiteit en de spanningen die daaruit voortvloeien.
- Leeromgeving verbreden: de diversiteit aan ervaringen, interesses, leefsfieren en competenties neemt toe als de school buitenschoolse, betekenisvolle contexten aanbiedt.

- Breed evalueren: een leerling-gerichte en competentiegericht evaluatieaanpak, waarbij naast toetsing ook assesment deel uitmaken van de beoordeling.

3.2 Conclusie

Bij leerplankundige ondersteuning zal moeten blijken hoe essentieel de grondhouding van de school is voor de invulling van culturele diversiteit. Wat is de visie van de school ten aanzien van de invulling van culturele diversiteit? Is het thema culturele diversiteit hier bijvoorbeeld 'een nice-to-know of een need-to-know' ?

Deze visie vormt de basis voor consequenties en mogelijkheden voor de invulling van de kunstvakken in de onderbouw en de rol van de docent.

4. Ontwikkelingen binnen de kunst

En wat is er gebeurd in die paar eeuwen dat wij even de andere kant opkeken?
(Ramsey Nasr 2009)

Van urban culture tot aan beeldaspecten in het lesprogramma

Hoewel we weten dat we in dit hoofdstuk nooit compleet kunnen zijn en niet schrijven vanuit een kunsthistorisch perspectief, willen we toch ingaan op actuele ontwikkelingen binnen de kunst. Van het romantische Verlichtingsdenken (18^e eeuw) waarbij schoonheid en zeggingskracht van kunst en die van de kunstenaar belangrijke drijfveren zijn, maken we een grote sprong naar de huidige postmoderne tijd.

Wat gebeurt er door de wervelwind van culturele diversiteit die door de samenleving raast? Wat is bijvoorbeeld de invloed van de *urban culture* en *global world* op de ontwikkeling van de professionele kunst? In de professionele kunstwereld spreekt men daarbij over hybriditeit in de kunst en cross-overs en *artists* die overal ter wereld *in residence* zijn.

Maar wat betekenen deze termen nu eigenlijk voor de invulling van de kunstvakken op school? Raakt dit het curriculum? In hoeverre gaan kerndoelen en eindtermen hier op in? In de kerndoelen voor de onderbouw wordt niet expliciet ingegaan op het begrip culturele diversiteit. Dit in tegenstelling tot de beschrijving van subdomein B6: Kunst intercultureel, uit het examenprogramma kunst algemeen voor havo en vwo: *De kandidaat kan aangeven hoe Westerse en niet-Westerse kunst en cultuur elkaar wederzijds beïnvloeden.*

Binnen de kerndoelen van de onderbouw bieden vooral kerndoel 50 (leren kijken en luisteren naar kunst) en kerndoel 52 (reflecteren op kunstzinnig werk) mogelijkheden om aandacht te besteden aan culturele diversiteit. Het kijken of luisteren naar kunstuitingen (kerndoel 50) gaat over het beleven van kunst en cultuur, zowel binnen als buiten de school, met daarbij enige individuele of klassikale voorbereiding. Het leren begrijpen en waarderen van kunst is een belangrijk onderdeel hiervan. In kerndoel 52 staat reflecteren centraal. Leerlingen dienen te verwoorden of te verbeelden wat ze van iets vonden en wat ze tijdens het creatieve proces hebben geleerd. Beide kerndoelen doen daarbij een beroep op het culturele (zelf)bewustzijn van leerlingen. Daar waar het gaat om verbeelden van de identiteit, het maken van een werkstuk, muziek, dans of toneelstuk, gaat het daarbij tevens over kerndoel 48: het zelf maken van een werkstuk.

De kerndoelen voor kunst en cultuur, met de daaraan gekoppelde leeractiviteiten, bieden dus voldoende ruimte om extra accenten rondom culturele diversiteit in het lesprogramma op te nemen. Daarbij dienen ze overigens niet als losse programmaonderdelen opgevat te worden, maar is het de bedoeling om ze met de andere kerndoelen in het totale lesprogramma van de kunstvakken te integreren.

Binnen de context, zoals hierboven geschetst wordt, kunnen de volgende vragen een rol spelen: Is dat wat er nu aangeboden wordt een afspiegeling van zowel historische, als actuele ontwikkelingen binnen de professionele kunst en samenleving? Wat zijn eigenlijk de leerdoelen van ons onderwijs in de kunstvakken? Veel kunstvakdocenten worstelen met deze vragen en zijn huiverig voor extra toevoegingen bovenop het reguliere lesprogramma. Toch gaven een groot aantal docenten in de enquête aan culturele diversiteit een belangrijk onderwerp te vinden.

Wanneer we een brug proberen te slaan van actuele ontwikkelingen binnen de kunst naar mogelijke consequenties hiervan voor het lesprogramma, moeten we wellicht dus eerst noodzakelijke andere vragen oproepen. Daarbij kunnen we het met scholen hebben over de volgende aandachtspunten:

Waar staat kunst en cultuur voor? Verstaan we onder kunst een soort verheven ambacht? Of is kunst een reactie op de huidige (en toekomstige) maatschappij? Is kunst een 'taal'? En wat 'vertaalt' kunst dan? Hoe talig moet je als leerling zijn (of niet?) om kunst te ervaren, te voelen, te begrijpen of te waarderen? Dit zijn essentiële vragen die helpen een visie op kunstonderwijs te formuleren. Docenten geven vaak aan dat hun kunstvak *horizonverruimend* moet zijn. En hoewel de kerndoelen voor kunst en cultuur voldoende ruimte bieden om leerdoelen als horizonverruiming en culturele diversiteit vorm te geven, blijkt uit ervaring dat docenten dit moeilijk vinden.

4.1 Over de toon en de muziek

Wat gebeurt er bijvoorbeeld in de muziek? Hoe cultureel divers zijn die ontwikkelingen?

Huib Schippers, oprichter van de eerste Wereldmuziekschool in Amsterdam (1990), stelt dat wereldmuziek doorlopend in ontwikkeling is.

Schippers (1997) maakt gebruik van een model van de PABO Amsterdam waarin het volgende begrippenkader wordt gehanteerd bij, zoals hij noemt, 'transculturele pedagogiek'.

Het transculturele kan je het beste benaderen door een breed opgezet, globaal, samenhangend programma waarin de westerse en niet-westerse muziek naast elkaar voorkomen. En waarbij de muzikale principes die eraan ten grondslag liggen centraal staan. Het begrippenkader, dat Schippers hanteert, onderscheidt vier benaderingen:

- Monocultureel: minderheden passen zich aan aan de dominante (bijvoorbeeld westerse) cultuur. Iedereen leert muziek vanuit het repertoire, de theorie en de methodiek van de dominante cultuur.
- Multicultureel: er bestaan verschillende culturen in een land, maar gescheiden van elkaar. Vertegenwoordigers van verschillende (sub)culturen leren de muziek die bij hun specifieke achtergrond hoort.
- Intercultureel: er is vrijblijvend contact tussen verschillende culturen. Leerlingen worden op vrijblijvende wijze in contact gebracht met verschillende muziekculturen.
- Transcultureel: verregaande integratie; vertegenwoordigers van verschillende culturen accepteren elkaars waarden en nemen die zelfs over. Kennismaking met muziek door middel van voorbeelden, uitgangspunten en methodische benaderingen die worden ontleend aan een grote verscheidenheid aan culturen.

4.2 Dans in de klas

De vertaling van dit schema naar de discipline dans wordt gedaan door Laurien Saraber (2006, *Meervoud als mentaliteit / Cultureel divers dansonderwijs*). Ook zij geeft daarbij aan dat het essentieel is eerst antwoord te vinden op de volgende vragen: Wat wil je met je kunstvorm bereiken? Gaat het om de tastbare aspecten (tangibles) zoals techniek en beheersing van het lichaam (het bewegingsidoom, de passen)? Of gaat het om de 'intangibles' zoals expressie, zeggingskracht of creativiteit? Antwoorden op deze vragen zijn van belang voor de keuzes die docenten vervolgens op het gebied van vakinhoud en leeractiviteiten maken.

Saraber heeft ook gekeken naar het aanbod van verschillende programma's van dansvakonderwijs in Nederland. Daarbij heeft ze de mate van culturele diversiteit in de les geduid.

Zo onderscheidde zij:

- Expliciet: culturele diversiteit waarbij niet-westerse dansstijlen en/of -methodieken een prominente plaats innemen binnen het lesprogramma.
- Impliciet: culturele diversiteit is met name in de manier van werken en overdracht verankerd.

- Gemengde benadering: de hoofdlijn is impliciet maar in dienst daarvan zijn er expliciete elementen vanuit niet westerse dansstijlen en/of urban dansvormen toegevoegd.

4.3 Tot slot

In de literatuur rondom aandacht voor culturele diversiteit worden weliswaar diverse benaderingen en ontwerpcriteria voor kunstvakprogramma's onderscheiden, een duidelijke voorkeur voor een benadering wordt niet genoemd. Wel kan men stellen dat programma's waarbij een beroep wordt gedaan op de twee binnenste cultuurlagen (zie uimodel, hoofdstuk 2.2) de kern beter raken dan wanneer men alleen aandacht besteedt aan de buitenste cultuurlaag (A. Thijs et al, 2008).

Veel leerlingen besteden bijzonder veel aandacht aan de uiterlijke vormgeving van zichzelf (mode) of hun website. Misschien kunnen we zelfs het volgende wel stellen: *'laat me je hyves-profiel of avatar zien en ik vertel je wie je bent!'*

Leerlingen leren bij de kunstvakken niet alleen te kijken en te luisteren naar de feitelijke wereld. Het gaat ook om de ontwikkeling van het culturele (zelf)bewustzijn: het leren zien, duiden en vertalen van de zogenaamde 'niet feitelijke/functionele wereld'. Daarbij kan de leerling middels 'kunst-taal' zijn eigen innerlijke wereld duiden.

Hopelijk zorgt de setting van de school in het algemeen en die van de kunstvakken in het bijzonder, er voor dat een leerling kan experimenteren met het uitdrukken, verbeelden en vormgeven van zijn identiteit. Hierbij zorgen de kunstvakken voor een juiste balans tussen de belevingswereld en het niveau van de leerling, de vakinhoud en de manier waarop ingespeeld wordt op de actualiteit. Daarbij kan zowel in de theorie- als in praktijkcomponenten van het lesprogramma het begrip culturele diversiteit vormgegeven worden.

5. De leerlingen

O ja, en ik zit ook nog op school

Niet alleen planten gedijen op Mozart

Hoewel we nog steeds niet 100% zeker weten wat er feitelijk gebeurt wanneer je kunst ziet, ervaart of ondergaat, door voortschrijdende inzichten vanuit neurologisch onderzoek weten we dat er heel wat in het puberbrein gaande is. Hoe maakbaar is het brein? En wat is de invloed hierop van het thuisfront, de school, de peergroup en overige opvoeders? We weten bijvoorbeeld uit recent neurologisch onderzoek dat het puberbrein pas rond het 25^{ste} jaar is volgroeid. Dat betekent iets voor de vaardigheden en het gedrag van pubers. Het zegt iets over hun mogelijkheden en het omgaan met hun vrijheden en verantwoordelijkheden. In de klas zijn ze enerzijds te typeren als roekeloos en dynamisch. Terwijl ze anderzijds een duidelijke behoefte hebben aan structuur en begeleiding.

Jonge pubers blijken nog niet goed te kunnen plannen, organiseren, prioriteiten stellen, anticiperen en problemen oplossen. Het is zaak dat het onderwijs hierin ondersteunt en opleidt. Onderwijs in de kunstvakken, daar waar het een beroep doet op de ontwikkeling van het cultureel (zelf)bewustzijn, is een leergebied dat in belangrijke mate een beroep doet op deze vaardigheden en die dus contexten kan aanbieden waarin leerlingen hiermee kunnen oefenen.

5.1 Leerlingen en culturele diversiteit

In ons 'speelveld' spelen de leerlingen de voornaamste rol. Ook vanuit de enquête gaven docenten aan de belevingswereld van de leerling het belangrijkste uitgangspunt te vinden als het gaat om aandacht voor culturele diversiteit. Hoe kunnen we deze groep eigenlijk karakteriseren?

Eenzijds kun je stellen dat de omgeving van deze groep zich kenmerkt door de snelle en overvloedige digitale wereld. Echter, hoe *global* is je wereld wanneer je niét elke dag door de wereld browst of wanneer je in een klein dorp bij de Waddenzee woont? Hoe staat het dan met horizonverruiming of culturele diversiteit?

Anderzijds wordt de onderwijssetting waarbinnen leerlingen opereren, gevormd door een groep individuen die met elkaar een klas vormen. Elke leerling heeft daarbinnen zijn specifieke talenten en eigenaardigheden. Naast het opereren binnen deze groep switcht de leerling, al dan niet in een virtuele wereld, doorlopend van subgroep naar subgroep. Het aantal subgroepen waaraan leerlingen deelnemen, blijkt door de jaren heen groter te zijn geworden. Hoe afwijkender de verschillende normen en waarden binnen deze verschillende subgroepen, hoe groter het een beroep doet op de flexibiliteit en het integratievermogen van een leerling. Voor het onderwijs is het van belang dat docenten zich dit realiseren en dat docenten een zo compleet mogelijk beeld krijgen van de leerlingen (Steunpunt Diversiteit & Leren, 2007). Als we de groep met leerlingen als uitgangspunt nemen dan zal de docent de culturele diversiteit in die groep in kaart moeten brengen om daarmee aan te sluiten bij de belevingswereld. In een klas met een mix aan culturen is dat wellicht een hele klus maar dit neemt niet weg dat de informatie (kennis van verschillende culturen) daarbij eigenlijk voor het oprapen ligt.

Niet elke docent heeft zo'n schat aan informatie direct tot zijn beschikking, of zoals een docent bij de expertbijeenkomst meldde: *'Ik wil graag aandacht besteden aan verschillende culturen, zodat leerlingen een genuanceerder, horizonverruimend beeld krijgen, maar die duidelijke verschillen kan ik in de wijde omtrek van mijn school nauwelijks vinden. Ik zou niet weten hoe ik dat precies moet doen.'*

6. Conclusie

Laat ons beginnen (Ramsey Nasr, 2009)

Om op een school aandacht te besteden aan culturele diversiteit in de kunstvakken spelen vier vragen een belangrijke rol:

- Hoe wordt het begrip culturele diversiteit gedefinieerd?
- Wat is de visie van de school op onderwijs en leren?
- Wat is de visie op kunstonderwijs?
- Wat is de rol van de leerlingen binnen de school?

Deze vragen staan onderling met elkaar in verband en bij alle is de rol van de docent van essentieel belang. Bij de ondersteuning van scholen, om vorm te geven aan culturele diversiteit binnen de kunstvakken, zullen deze vragen dan ook het startpunt zijn. Omdat op de eerste vraag: het geven van een definitie van culturele diversiteit, in veertien kunstvakdocenten uit de enquête een zeer afwijkende definitie gaven, lijkt op dit terrein ook nog veel te winnen.

Docenten geven aan, zo blijkt uit de enquête, het moeilijk te vinden om de antwoorden op deze vragen te formuleren en te concretiseren. Ruim een derde (41%) van de 80 kunstvakdocenten wilde daarom graag deelnemen aan een ontwikkeltraject in 2010. Zij zeggen daarbij hulp nodig te hebben bij het ontwikkelen van lesmateriaal of een methodiek/handreiking, om een visie op culturele diversiteit te formuleren en deze te integreren binnen het programma van de kunstvakken. Daarnaast wordt met name informatie van niet-Westerse kunst node gemist. Het verzamelen van relevante websites en een overzicht van bijscholingscursussen en lezingenreeksen, waarmee docenten van informatie worden voorzien, zou hen wellicht verder op weg kunnen helpen.

Bovenstaande vragen zijn echter niet allemaal kunstvak-specifiek te noemen. Sterker nog, ze zijn in principe inwisselbaar voor ieder ander leergebied. Dit brengt ons op de 'andere taal' waarop juist kunstonderwijs een beroep doet. Binnen dit leergebied gaat het om het vormgeven van de eigen identiteit door middel van klank, beeld of beweging. Binnen dit leergebied kan men middels samenwerkingsverbanden (en dat kan ook digitaal) oefenen met de dialoog over verschillen en overeenkomsten tussen elkaar en de manier waarop professionele kunstenaars tot hun kunstwerk zijn gekomen. En leerlingen maken via kunstwerken en voorstellingen kennis met andere culturen en zienswijzen. Leerlingen worden binnen dit leergebied niet alleen (expliciet) geconfronteerd met culturele verschillen, ze worden ook uitgedaagd om juist vanuit die omgeving van culturele diversiteit zichzelf neer te zetten. Al deze aspecten kunnen het uitgangspunt zijn voor lesmateriaal rondom culturele diversiteit binnen de kunstvakken. De ondersteuning aan scholen zal zich, na het formuleren van de antwoorden rondom visie, moeten richten op het ontwikkelen van leerinhouden en leeractiviteiten, die logisch voortvloeien uit de geformuleerde leerdoelen voor kunstonderwijs.

Binnen de leerinhoud gaat het daarbij, wat ons betreft, zowel om het maken van een eigen product als opbrengst uit een creatief proces, als om het kijken en luisteren naar kunstuitingen van anderen. De leeractiviteiten zouden zo ingericht moeten worden dat er ruimte is voor dialoog en voor integratie van verschillende kunstdisciplines. In dit kader kunnen een aantal aspecten van het kwaliteitsinstrument leerplan kunstonderwijs (met de daarbij ontwikkelde hulp- en ontwikkelkaarten) een bruikbaar instrument zijn om als handreiking voor het concretiseren

van lesmateriaal te gebruiken. Daarbij zijn eveneens de werkvormen en instrumenten bruikbaar, te vinden op www.durftecombineren.slo.nl.

De aanwijzingen van het Steunpunt Diversiteit & Leren op het gebied van didactiek zullen de uitgangspunten zijn voor de inrichting van de leeractiviteiten en leeromgeving. Omdat dit in de randvoorwaardelijke sfeer ligt en alles te maken heeft met het beleid van een school, zal de concrete invulling ervan per school verschillen.

In het vervolgtraject zou het ook interessant zijn om zowel de scholen uit de vier grote steden, als scholen uit de regio (waarbij de samenstelling van de groep leerlingen meer homogeen is) te ondersteunen. Dit zal mogelijk interessante verschillen in concrete uitwerkingen van het lesmateriaal geven.

Daarnaast gaven een aantal scholen in de enquête aan geen ondersteuning nodig te hebben, maar wel open te staan voor het maken van een schoolportret. Ondersteuning was in hun ogen niet nodig omdat zij het thema culturele diversiteit een duidelijke plek in het curriculum hadden gegeven. Het zou daarom aan te bevelen zijn om in het vervolgtraject deze scholen te portretteren.

Dit ter inspiratie voor andere scholen en om te bekijken welke kritische succesfactoren van doorslaggevende aard zijn.

Uiteindelijk zal moeten blijken in hoeverre het lesmateriaal ervoor zorgt dat de leerling als vanzelfsprekend met een meer 'cultureel diverse bril' naar de wereld om hem heen gaat kijken. Waar we deze verkenning notitie begonnen met de titel van het gedicht van Ramsey Nasr als motto, willen we deze notitie eindigen met de slotstrofe uit dit gedicht:

*hier, in de open kuil van onze ziel
juist hier zou iets groots kunnen worden verricht
laat ons beginnen met een gedicht!*

Referenties

- Abram, I, Wesly, J., (2006). *Elkaar leren kennen = leren van elkaar -eigen identiteit en interculturele dialoog-*. Forum, Utrecht.
- Andrus, L. (2001). *The Culturally Competent Art Educator*. Art Education, p. 14 -19.
- Bamford, A. (2007). *Een voortdurende aanzet tot vernieuwing*. SICAmag, nummer 36.
- Ballengee - Morris, C, Stuhr, P. (2001). *Multicultural Art and Visual Cultural Education in a Changing World*. Art Education, p.. 6 - 13.
- Bell, D. e.a. (2009). *Leaving the Safety Zone* (Venice paper: 2009 International Conference on the Arts in Society). University of Otago College of Education, New Zealand.
- Berlet, I, Thijs, A, e.a. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs; een verkennende literatuurstudie*. SLO, Enschede.
- Brandon, P (2008). *Internationale Cultuureducatie*. Mocca, Amsterdam
- Bron, J. (2009). *Maatschappelijk Verantwoord; Instrument voor zelfevaluatie actief burgerschap en sociale integratie*. SLO, Enschede.
- Colpaert, M. (2007). *Tot waar beide zeeën samenkomen; Verbeelding, een sleutel tot intercultureel opvoeden*. LannooCampus, Leuven.
- Crone, E. (2008). *Het puberende brein*. Uitgeverij Bert Bakker, Amsterdam
- Embrechts, A. (2007). *Cultuureducatie moet westerse grenzen ontstijgen*. SICAmag nummer 36.
- Geest, van der N., Zijlmans, K. (2002). *Curry*. Centrum voor Interculturele Studies, HKU, Utrecht.
- Haanstra, F., van Hoorn, M. (2009). *Culturele invloeden op de esthetische beoordeling van beeldend werk; een replicatieonderzoek naar de theorie van de U-vormige beeldende ontwikkeling*. Cultuur + Educatie no. 24, Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht
- Hatton, K. (2003). *Multiculturalism: narrowing the gaps in art education*. Race Ethnicity and Education, Vol. 6, No. 4.
- Luijten, I (2005). *Media en Cultuur in Dubbelperspectief; een onderzoek naar hoe media-educatie kan bijdragen aan de stimulering van interculturele communicatie tussen jongeren van verschillende etniciteiten op het vmbo*. Doctoraalscriptie, UVU, Utrecht.
- Meijlink, K. e.a. (2008). *Stel je voor; reflecties op de multiculturele identiteit*. Marnix Academie en Utrechts Centrum voor de Kunsten, Utrecht.

Nelis, H., van Sark, Y. (2009). *Puberbrein binnenstebuiten; wat beweegt jongeren van 10 tot 25 jaar?*, Youngworks, Kosmos, Utrecht/Antwerpen, p. 188-207.

De Onderwijsraad (2007). *De verbindende schoolcultuur*. Onderwijsraad, Den Haag.

Saraber, L. (2006). *Meervoud als mentaliteit; cultureel divers dansonderwijs*. AHK, Amsterdam.

Schippers, H. (1997). *One Monkey no show*. LOKV, Utrecht.

Schreuder, A. (2008). *Multiculturele variaties in muziekeducatie*. AHK, Amsterdam.

Schuring, J. (2007). *Staatssecretaris Timmermans: "Ik wil de closing of the Dutch mind openbreken"*, SICAmag nummer 36.

Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit - Leren in diversiteit; burgerschapsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Steunpunt diversiteit & leren, Universiteit Gent, Gent.

Thijs, A, Langberg, M., e.a. (2009). *Leren omgaan met culturele diversiteit; aandachtspunten voor een kansrijke aanpak*. SLO, Enschede.

Trienekes, S.J. (2009). *Kunst in het hart van de samenleving; over burgerschap en culturele dynamiek*. Hogeschool van Amsterdam, Amsterdam.

Bijlage 1

Onderzoek naar culturele diversiteit binnen de kunstvakken

Enquête 2009

1. Inleiding

In de zomermaanden van 2009 heeft SLO onderzoek gedaan naar de aandacht voor culturele diversiteit binnen de kunstvakken van het voortgezet onderwijs.

Het doel van dit onderzoek was om te:

- Inventariseren hoe scholen het thema culturele diversiteit binnen het programma van de kunstvakken hanteren.
- Peilen welke leerplankundige ondersteuning zij daarbij nodig hebben.

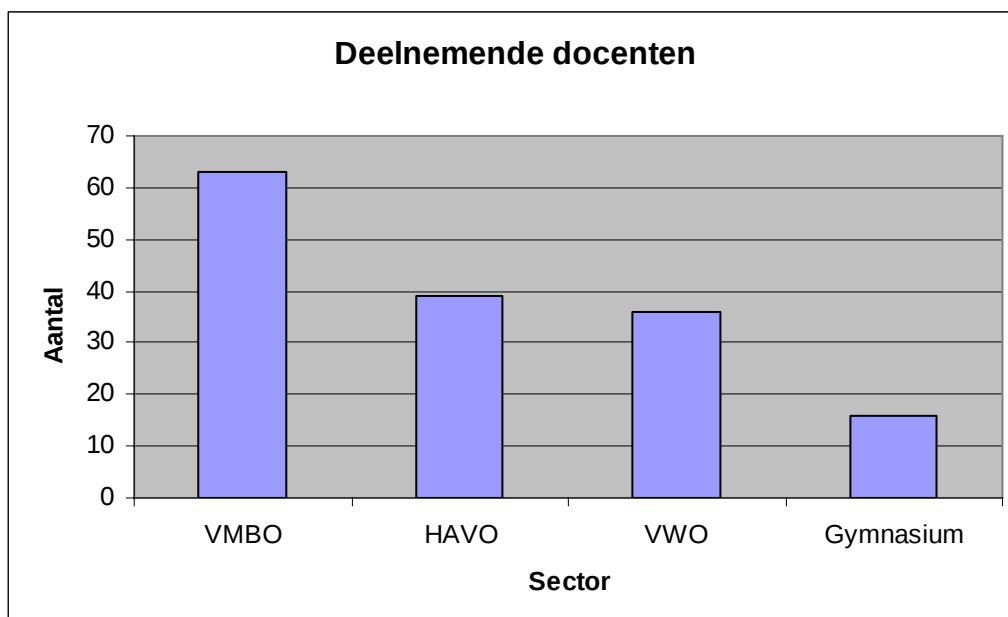
Om antwoord te krijgen op deze vragen werd een enquête gehouden onder een grote groep VO-scholen, waarbij kunstvakdocenten en cultuurcoördinatoren als doelgroep geformuleerd waren. In totaal hebben 107 scholen uit heel Nederland gereageerd. Hierbij werd de enquête voor het overgrote deel door kunstvakdocenten ingevuld.

2. De scholen

Onderwijstypen

In totaal kregen we 107 reacties van docenten binnen. Er zijn echter een aantal gegevens als onbetrouwbaar bestempeld en uit de statistieken gelaten. Zo vielen in totaal 27 docenten af (veertien docenten gaven een sterk afwijkende definitie van culturele diversiteit, vijf docenten hadden niet alle, maar slechts één vraag beantwoord en acht docenten zaten er dubbel in). Zodoende bleven 80 betrouwbaar ingevulde enquêtes over.

In onderstaande tabel staat in welk type onderwijs de docenten werkzaam waren.



NB.

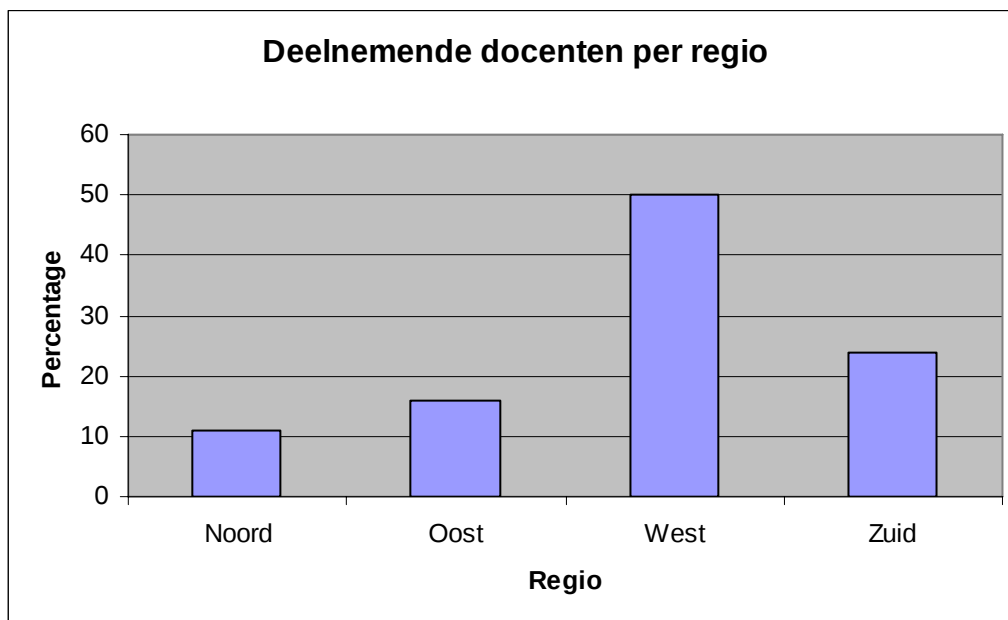
Sommige docenten zijn binnen meerdere typen onderwijs werkzaam. Waar nodig hebben we deze combinaties in de gegevens verwerkt. We kunnen echter wel stellen dat de groep respondenten die werkzaam zijn binnen het vmbo groter is dan de groepen docenten van de andere onderwijssectoren. Het is voor de resultaten van de rest van de enquête van belang om dit aandachtspunt in het achterhoofd mee te nemen.

Regio's

Om een beeld te krijgen hoe de scholen verspreid over Nederland liggen, zijn op basis van de schooladressen vier regio's geformuleerd:

- Noorden (Friesland, Groningen en Drenthe).
- Zuiden (Noord-Brabant, Limburg en Zeeland).
- Oosten (Gelderland en Overijssel).
- Westen (Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht en Flevoland).

In onderstaande grafiek kunt u aflezen hoe de verdeling over de verschillende regio's was:



3. Aandacht voor culturele diversiteit

Definitie

Omdat uit ons literatuuronderzoek en tijdens de expertbijeenkomst¹ bleek dat de term *culturele diversiteit* op verschillende manieren werd gedefinieerd, wilden we met deze (open) vraag inventariseren welke definities er onder kunstvakdocenten leefden.

In het algemeen kunnen we zeggen dat het overgrote deel van de deelnemende docenten culturele diversiteit definieert als 'het aanbieden en kennismaken met verschillende culturele achtergronden en uitingen van een cultuur.'

Daarbij wordt soms specifiek verwezen naar de multiculturele samenleving of de doelgroep (leerlingen met verschillende culturele achtergronden).

Opmerkelijk was dat maar liefst 22 kunstvakdocenten culturele diversiteit definieerde als 'het aanbieden van verschillende kunstdisciplines' (beeldende vorming, muziek, drama en dans).

¹ Deze werd gehouden op 19 mei 2009 te Utrecht.

Binnen deze groep gebruikten acht docenten deze argumentatie samen met de definitie over verschillende culturele achtergronden en uitingen van een cultuur.

Aandacht binnen verschillende vakken

Docenten konden aangeven binnen welke vakken er specifiek aandacht aan culturele diversiteit werd besteed:

- Maatschappijleer.
- Geschiedenis.
- Kunstvakken.
- Aardrijkskunde.
- LOB.
- Anders.

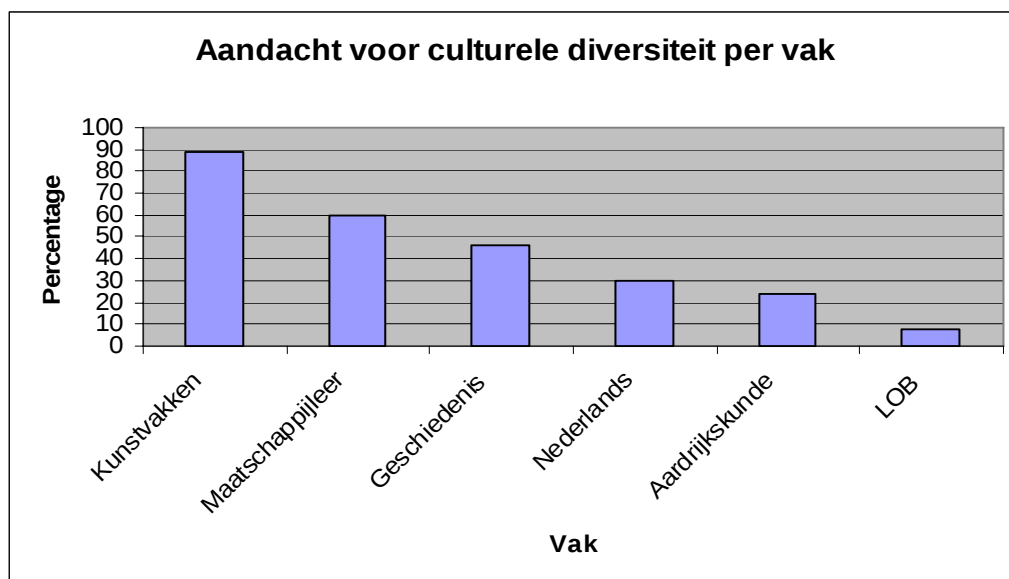
Binnen deze vraag waren meerdere antwoorden mogelijk.

Bij het analyseren van de 27 'anders' antwoorden bleken de antwoorden vooral te liggen op het gebied van:

- (vakoverstijgende) projecten en projectweken.
- Buitenschoolse activiteiten.
- Moderne vreemde talen.
- Levensbeschouwing.
- Lessen algemene vorming.

In onderstaande grafiek ziet u dat binnen de kunstvakken, maatschappijleer en geschiedenis het meest specifiek aandacht wordt gegeven aan culturele diversiteit. Tussen de sectoren zijn daarbij geen grote verschillen gevonden.

We moeten hierbij echter wel opmerken dat de deelnemende docenten werkzaam zijn binnen het gebied van de kunstvakken. Dit verklaart waarschijnlijk het hoge percentage bij kunstvakken. Zo merkte bijvoorbeeld één docent op dat hij niet op de hoogte was van het programma van andere vakken. De percentages in deze grafiek kunnen daardoor enigszins *gekleurd* zijn.



Aanbod binnen de kunstvakken

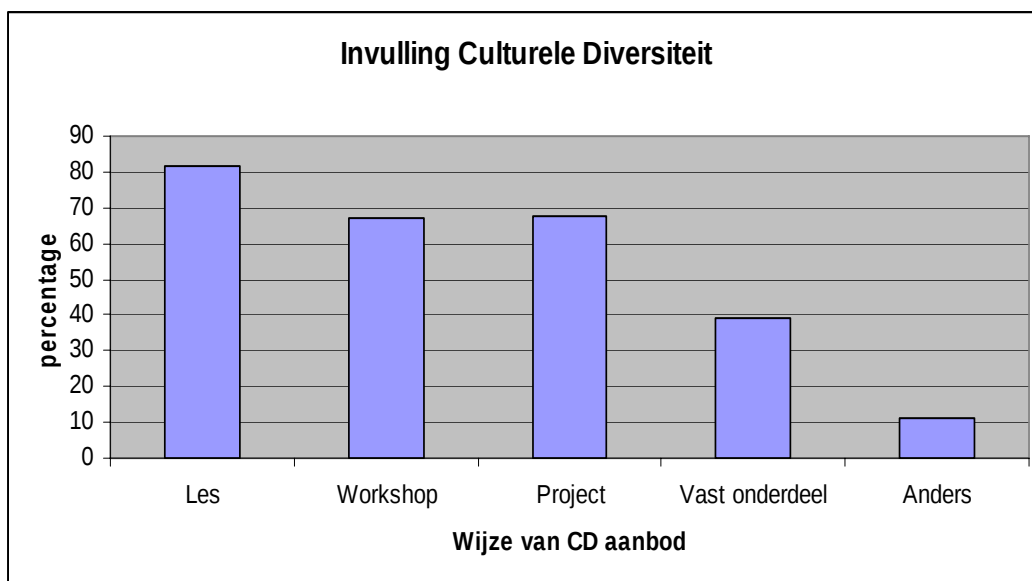
Vervolgens hebben we onderzocht op welke manier culturele diversiteit binnen de kunstvakken aan bod kwam.

Daarbij kon men kiezen uit een:

- Les.
- Workshop.
- Project.
- Als vast onderdeel van het leerplan.
- Anders.

Wederom waren meerdere antwoorden mogelijk. Daarbij hebben we onderscheid gemaakt tussen de verschillende onderwijssectoren.

Door tien deelnemers werd 'anders' ingevuld en hierbij werd het aanbod meestal als buitenschoolse of naschoolse activiteit geduid.



Ook binnen deze antwoorden waren de verschillen tussen de verschillende sectoren minimaal. Opvallend was echter wel dat het gymnasium per wijze 10% lager scoorde dan het vmbo.

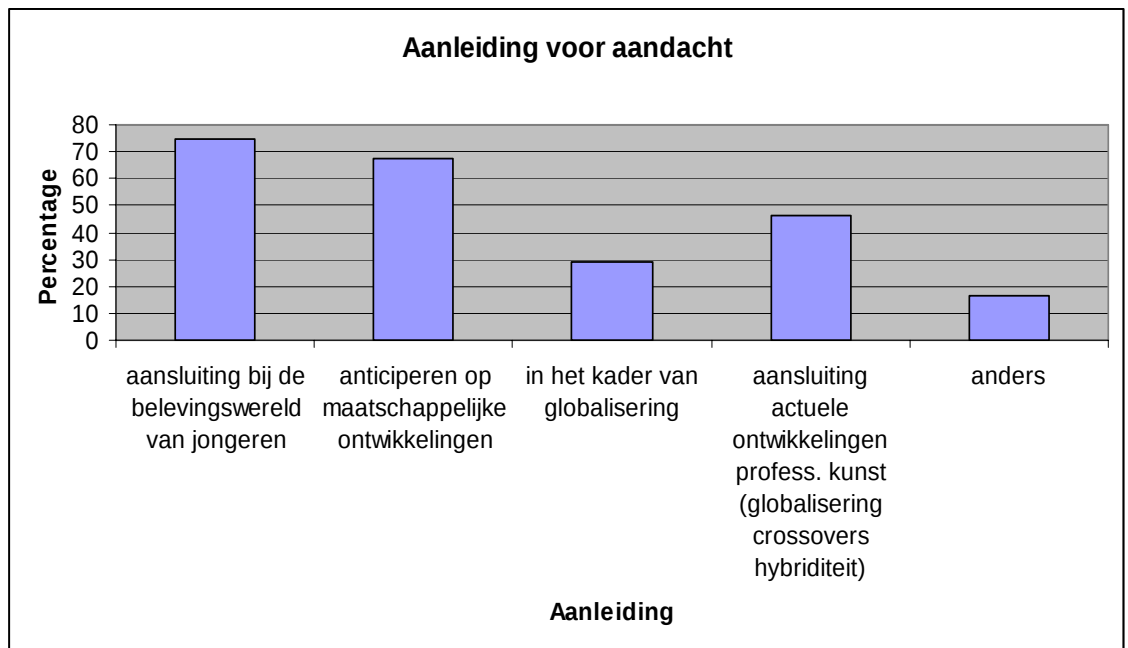
Aanleiding voor aandacht

We hebben ook onderzocht om welke redenen scholen aandacht aan culturele diversiteit in de kunstvakken besteden.

Men kon daarbij uit de volgende opties kiezen en hierbij waren meerdere antwoorden mogelijk:

- Aansluiting bij de belevingswereld van jongeren.
- Anticiperen op maatschappelijke ontwikkelingen.
- In het kader van globalisering.
- Aansluiting bij actuele ontwikkelingen in de professionele kunst (globalisering, cross-overs, hybriditeit).
- Anders.

Daarbij waren er vijftien docenten die de optie 'anders' aankruisten. Er werden redenen opgegeven als 'omdat het goed voor de ontwikkeling van jongeren is', 'vanwege de sociale vaardigheden', 'omdat het de visie van de school is' naast 'wij besteden daar geen speciale aandacht aan'.



Mate van belangrijkheid

Ter nuancering op de vorige vraag vroegen we vervolgens aan de deelnemers van de enquête of zij op een schaal van 1 t/m 5 de mate van belangrijkheid konden aangeven ten aanzien van de redenen om aandacht te besteden aan culturele diversiteit binnen de kunstvakken. Daarbij gaven 67,3% van de ondervraagden aan de leefwereld van de jongeren een heel belangrijke reden te vinden, terwijl 2,8% deze reden niet van toepassing vond. 15,9% gaf bijvoorbeeld aan het kader van globalisering niet van toepassing te vinden, maar binnen deze zelfde vraag gaven 26,2% van de deelnemers aan dit juist heel belangrijk te vinden. Onderstaande tabel geeft het gemiddelde van alle reacties weer.

Aanleiding voor aandacht	Mate van belangrijkheid
Aansluiting bij de belevingswereld van jongeren	Heel belangrijk
Ontwikkelingen in de professionele kunst	Belangrijk
Anticiperen op maatschappelijke veranderingen	Belangrijk tot heel belangrijk
In het kader van globalisering	Enigszins belangrijk tot belangrijk

4. Behoeftetepeiling

Informatie en ondersteuning

Vervolgens gaven scholen aan in welk opzicht zij meer informatie of ondersteuning nodig hadden om de wensen en verlangens in een aanbod waar te maken. Zij konden (en ook hier waren meerdere antwoorden mogelijk), kiezen uit de volgende items:

- Informatie over de leefwereld (van lifestyles tot ...) van jongeren.
- Informatie over actuele ontwikkelingen en stromingen in de professionele kunst.
- Informatie over niet-westerse cultuur (vroeger & nu).
- Ondersteuning bij visieontwikkeling op gebied van culturele diversiteit.
- Afstemming en gesprek met (regionale) culturele partners.
- Anders.

Opvallend hierbij was dat bij elk item ongeveer de helft van de scholen aangaf behoefte te hebben aan deze vorm van informatie of ondersteuning.

Een uitzondering hierop vormde echter het item ' informatie over niet-westerse cultuur (vroeger & nu) ', omdat maar liefst 52 van de 80 docenten hierover informatie en ondersteuning wensten.

Producten en diensten

Scholen konden aangeven welke producten of diensten zij goed zouden kunnen gebruiken op het gebied van culturele diversiteit binnen de kunstvakken. Ook hierbij waren meerdere antwoorden mogelijk:

- Uitgewerkt lesmateriaal.
- Handreiking/methodiek om culturele diversiteit te integreren binnen het programma van de kunstvakken.
- Ondersteuning bij visieontwikkeling.
- Uitwisseling met andere docenten tijdens netwerkbijeenkomsten.
- Anders.

Bij zo'n 51 docenten bleek de voorkeur uit te gaan naar uitgewerkt lesmateriaal en 55 docenten wilden graag hulp bij een handreiking/methodiek om culturele diversiteit te integreren binnen het programma van de kunstvakken. Daarentegen gaven maar negentien docenten aan behoefte te hebben aan ondersteuning op het gebied van visieontwikkeling. Ruim een derde van de ondervraagden zouden graag met andere docenten ervaringen uitwisselen op netwerkbijeenkomsten.

Veertien deelnemers gaven een toelichting bij de rubriek anders en daarbinnen gaven twee scholen aan geen producten of diensten nodig te hebben.

Deelname aan ontwikkeltraject

Met redenen als 'te belastend', 'geen ruimte voor in het programma', 'geen deelname aan landelijke projecten', 'liever regionaal' en 'heeft geen prioriteit', gaf de helft van de docenten aan niet te willen deelnemen aan een ontwikkeltraject. Daarbij werd in de vraagstelling al meegedeeld dat een dergelijk ontwikkeltraject zou bestaan uit twee landelijke bijeenkomsten, drie maatwerksessies op school en het zelf uitwerken van materiaal.

Ruim een derde (41%) van de 80 kunstvakdocenten gaf echter aan graag deel te nemen aan een ontwikkeltraject in 2010.

Als toelichting gaven zij bijvoorbeeld aan:

- Dit een belangrijk onderwerp te vinden.
- Het mooi aansloot bij de visie van de school.
- De uitwisseling en input van buitenaf inspirerend te vinden.
- Hulp nodig te hebben bij het ontwikkelen van lesmateriaal.

Bijlage 2

Ter inleiding

Op basis van onderstaand gedicht werd Ramsey Nasr op 28 januari 2009 voor een periode van vier jaar verkozen tot Dichter des Vaderlands.

Ik wou dat ik twee burgers was (dan kon ik samenleven)

- En dit is mijn gedicht, komt u binnen
let niet op de galm, wees niet bang
laat ons beginnen in leegte
welkom in mijn krater van licht

ooit kwamen wij samen, u en ik, weet u nog
koel leefden wij op in de glans van een roemer
onze schaduwen als helder kristal
onze roem even terloops als de lichtval
op de brief van een windstille vrouw

goudbestoft waren wij
bleek, bijna doorschijnend van liefde waren wij
wij loken de ogen voor de ander

en wij hielden van boetedoen
vroeg iemand hoe het met ons ging
dan zeiden we naar waarheid
we schamen ons kapot, meneer
wij waren er heilig van overtuigd
dat wij ooit onze bloedeigen heer
zelf met gesels ineengeslagen
en op eigen houtje gekruisigd hadden
de apocalyps stond bij voorbaat
als straf op ons netvlies gebrand

en wat is er gebeurd in die paar eeuwen
dat wij even de andere kant opkeken?

ik wilde u graag een vaderland tonen
vormvast, zuiver en met volgehouden metaforen
een gedicht kneden over ons, maar toen ik begon
moest ik toezien hoe hier het ene volk
het andere spontaan begon te vagen
als twee onverenigbare republieken

hoe kwamen wij zo snel van nietig tot lomp
van weerschijn tot alomaanwezige schreeuwhomp?
hoe kon uit zuinige rupsen dit hummervolk opstaan?

ze zeggen: omdat god verdween - onze vader

*had besloten nog wat onzichtbaarder te worden
dan hij al was, kijken of dat kon, nee dat kon niet
weg was god*

*en in dit stilleven met grote afwezige
stonden nu de verbijsterde nederlanden
hun monden nog vol van vergankelijkheid
vol wuftheid en alom gewaardeerd doodsverlangen*

*al hun ijdelheid was ijdelheid gebleken
al hun schijn, hun gekoesterde slijk, heel dit spiegelpaleis
dat men ooit voor oneindigheid hield
werd nu voorgoed onbewoonbaar verklaard
je hoorde de rijp op hun zielen kraken*

*en uit dat gat – daar werden wij geboren
kevin, ramsey, dunya, dagmar, roman en charity
als bij toverslag kwamen wij tevoorschijn
bungeejumpend, met oranje opblaashamers
gillend en krijsend en antidepressief
of zwijgend voor een breezer gegangbangd
welkom in nederland vakantieland*

*ja dat krijg je ervan, dit volk houdt men over
wanneer je de schuld uit ons lijf ramt
we vullen de holte met glimmende leegte*

*tussen psalmenzangers en pillenslikkers
tussen het goud en het blingbling
vond ik een land dat werd opgeheven*

*dit land is de wraak van de voorvaderen
als een beeldenstorm razen zij in ons voort
maar het bestaat – zoals ook het verband
tussen kinderstring en boerka bestaat
tussen karnemelk en comazuipen: hol en bol
schuiven wij onze eeuwen ineen*

*elkaar opheffen is onze kracht
wij streven van nature naar leegte
zoals een cycloop naar diepte snakt*

*ziet u, een vaderland wilde ik u tonen
niet deze woestijn van oneindige vrijheid
maar hier wonen wij, en hoe mooi zou het zijn
als iemand ooit als een tweedehands godheid
rijm voor rijm een land zou bouwen
voor dit volk dat zijn volk mist*

*hier, in de open kuil van onze ziel
juist hier zou iets groots kunnen worden verricht
laat ons beginnen met een gedicht -*

Bijlage 3

Expertbijeenkomst 19 mei 2009 'culturele diversiteit in de vakken'



