



2. CKV en culturele identiteit: een lespraktijk in een cultureel diverse omgeving

Marijke Heine

De afgelopen jaren ben ik me meer en meer bewust geworden van de culturele verschillen tussen mezelf en mijn leerlingen, die ook onderling enorm verschillen in afkomst en cultuur. Ik ben een autochtone 41-jarige vrouw met een praktijk als beeldend kunstenaar en geef lessen kunst, CKV en beeldende vorming (tekenen en handvaardigheid in de onderbouw) op een zogeheten zwarte school voor havo en vwo in Rotterdam-Zuid, het Sint Montfort College. Toen ik zeventien jaar geleden op deze school kwam werken, was het een witte school. Maar dat is veranderd en ik veranderde mee.



2.1 mijn invulling van het vak CKV

CKV is een verplicht vak voor alle leerlingen in de bovenbouw van vmbo, havo en vwo sinds de invoering van de tweede fase in 1999. In dit vak beleven leerlingen kunst en cultuur door voorstellingen bij te wonen, daarover te lezen en kennis op te doen, door reflectie op hun ervaringen en dit vast te leggen. Ook zijn ze zelf actief bezig met praktische opdrachten binnen de disciplines (dans, film, muziek, theater enzovoorts). Het vak bestrijkt de disciplines beeldende kunst, muziek, dans, drama, film, architectuur en wereldliteratuur.

Het vak komt inhoudelijk tegemoet aan verschillen in leerstijlen tussen leerlingen (Kolb, 1984): leren door lezen, door nadenken (kennis van kunst en cultuur), door ervaren (culturele activiteiten), door doen (culturele activiteiten), door reflectie op eigen ervaringen (bijvoorbeeld kunstdossier).

Vanaf het begin vond ik bij CKV het opdoen van ervaring en kennismaking met verschillende kunstdisciplines en cultuur belangrijker dan kennisoverdracht. Ik besteed per discipline tenminste één les aan het verkennen van verschillende vormen daarvan, waarbij ik probeer enigszins aan te sluiten op eigen ervaringen en voorkennis van de leerlingen door gevarieerde voorbeelden te kiezen. Van daaruit worden enkele begrippen aangeleerd om de kunstvormen te kunnen bespreken. We gaan, waar mogelijk, op pad om voorbeelden van deze discipline 'in het echt' te beleven.

De start van het vak wordt gemarkeerd door een kunstautobiografie en de afsluiting door een kunstdossier en een (schriftelijke) reflectie daarop. De laatste jaren heb ik daar eindgesprekken met groepjes leerlingen aan toegevoegd. De eindgesprekken zijn in de vorm van een open groepsinterview, met een focus op hun beleving en mening over het vak en de invulling daarvan. De leerlingen worden geprikkeld door elkaars ideeën, reageren op elkaar en formuleren hun mening, die deels ontstaat in de interactie. Ik stel gerichte vragen, vooral aan de wat stillere leerlingen. Het voordeel van deze aanpak in groepjes is de tijdswinst en de inhoudelijke uitwisseling. Het nadeel is dat leerlingen in groepen ook sociaal wenselijke antwoorden geven en een bepaalde groepsdruk ervaren (angst, remming).

Ik herken elementen van authentieke kunsteducatie (Haanstra, 2001) in mijn CKV-onderwijs. "Het authentieke leren vindt plaats in voor de lerende relevante, praktijkgerichte en levensechte contexten, waarbij hij/zij een actieve constructieve en reflectieve rol vervult, mede via de communicatie en interactie met anderen" (Roelofs en Houtveen, 1999). Het beeld van authentieke kunsteducatie dat hieruit kan worden opgemaakt, duidt op "minder voorgestructureerde en contextloze leerinhouden waarbij meer levensechte beeldende problemen aan de orde worden gesteld" ((Haanstra, Van Strien & Wagenaar, 2006).

In mijn CKV-lessen van de afgelopen jaren heb ik geprobeerd lijnen uit te zetten naar jeugdcultuur (graffityworkshop, maken van raps, mode), culturele diversiteit (gastdocenten, soms voorbeelden vanuit de klas) en de hedendaagse kunst (meerderheid van de exposities, voorstellingen die we bezoeken, expo samenstellen bij CBK). Ook heb ik altijd het accent gelegd op vormen van hoge kunst: liever een kunstenaarsinitiatief en galeriebezoek dan streetdance. Liever workshops performancekunst dan graffiti-schilderen. Liever Brecht dan Frans Bauer. Dit met in mijn achterhoofd de allochtone populatie van de school, hun totale onbekendheid met westerse kunst en de uitgelezen mogelijkheid die ik heb als docent CKV om de leerlingen hier kennis mee te laten maken. Binnen de disciplines zocht ik vooral naar prikkelende en uitdagende voorbeelden: om scherp te contrasteren met de culturele tradities die ze van thuis uit kennen en om discussie en meningsvorming te bevorderen. Ik beoog geen smaakontwikkeling, wel emancipatie. Zodoende gaan leerlingen tenminste eenmaal in hun leven de drempel van een galerie, theater en danszaal over, om kennis te maken met de gewoonten, sfeer, gedragingen van het publiek op zo'n plek.

Liefst bezoek ik hedendaagse kunstuitingen: onderwijs moet reflecteren op wat geweest is, maar ook aansluiten bij de wereldwijde uitwisseling van kunstzinnige ideeën via media, kunst en andere technieken. Ik ga ervan uit dat leerlingen van nu makkelijker ingang vinden in de problematiek en thematiek van hedendaagse kunst dan van kunst uit voorbije tijden. Ook trekken veel hedendaagse kunstenaars zich minder aan van

traditionele scheidslijnen tussen disciplines en maken ze vaker gebruik van nieuwe media. Hiermee zijn leerlingen redelijk vertrouwd. Hun referentiekader zal zich hierdoor naar ik hoop op den duur verbreden, waardoor kunst- en cultuurparticipatie voor hen 'makkelijker' wordt.

Ik vind kunst voor leerlingen niet perse een lastig onderwerp, doordat veel kunst per definitie persoonlijk is, een uiting van een innerlijke wereld of fascinatie, maar ook openheid vereist en conventies be vraagt (InterArt, 2008). Daarnaast is kunst niet talig in de traditionele zin en geeft ze inzicht in de identiteit van de maker. Ook als deze maker wortels in bijvoorbeeld verschillende culturen heeft, kan zijn kunst dit weerspiegelen of laten zien hoe een cultuur of identiteit in de tijd veranderd is (Boughton en Mason, 1999). In die zin denk ik dat CKV een bijdrage kan leveren aan communicatie en begrip tussen mensen en culturen.

Sommige disciplines zijn voor allochtone meisjes moeilijk zelfstandig te doen. Zo vinden theatervoorstellingen meestal 's avonds plaats, een tijdstip waarop zij soms niet alleen de deur uit mogen. Daarom bied ik leerlingen de mogelijkheid om twee à drie keer per jaar met mij samen naar een voorstelling te gaan. Dat vinden ouders dan vaak wel goed, ze brengen en halen hun dochters dan naar en van het theater. Ik informeer de ouders/verzorgers van tevoren altijd per brief, waarin ik de plaats en tijdstippen van aanvang en afloop vermeld.

Rotterdam kent een enorm cultureel aanbod, waaruit het voor een CKV-docent makkelijk kiezen is. 89% Van de Rotterdammers vindt dat de stad veel culturele mogelijkheden biedt (CBS, 2008). Op metroafstand van de meeste culturele instellingen en met een blokkur plus pauze kan ik tijdens lestijd veel met de leerlingen ondernemen.

2.2 vraagstelling en opzet van het onderzoek

Het is mijn stellige overtuiging dat door ontmoeting, dialoog en de wil tot begrijpen onwetendheid verdwijnt. Onwetendheid kan leiden tot afstand en onbegrip. Door veel te vragen en te luisteren probeer ik me een beeld te vormen van de thuiscultuur van mijn leerlingen. Niet vanuit een gevoel van anders-zijn, maar vanuit mijn behoefte om hen te leren kennen en begrijpen. Mijn rol als docent is ook het samenbinden van en stimuleren van inlevingsvermogen in al die verschillende personen in een klas. Loyaliteit aan mezelf, maar ook omgaan met en openstaan voor verschillen.

Ik realiseerde me in toenemende mate dat mijn onderwijs sterk verankerd is in de westerse kunsttradities. En ikzelf ook! Bij examenprogramma's, zoals bij het vak kunst, bepaalt de overheid de inhoud. Maar bij CKV is het niet vanzelfsprekend om westerse kunst en cultuur als maatstaf te nemen. Misschien versterkte ik onbedoeld de verschillen tussen school en thuis door de leerlingen op school onder te dompelen in 'witte kunst' waar ze van huis uit geen kennis mee maken. Bij een verplicht vak als CKV, waarbij ervaringen en reflectie centraal staan, is het referentiekader van de leerling relevant. Dat referentiekader wordt voor het belangrijkste deel door de ouders bepaald. In dit hoofdstuk verwijs ik daarnaar met het begrip thuiscultuur.

De hoofdvraag van mijn onderzoek luidt: in hoeverre vergroot mijn CKV-onderwijs een culturele afstand tussen school en thuis? In 2008 en 2009 heb ik onderzocht hoe de thuissituatie van mijn leerlingen eruit ziet en in hoeverre zij een culturele afstand ervaren. Het onderzoek is kwalitatief van aard in die zin dat ik de onderzoekssituatie interpreteer vanuit het gezichtspunt van de leerlingen. Data zijn verzameld door een uitgelokt document, aangevuld met observaties, informele gesprekjes, een enkel groeps-gesprek, vragenlijsten en interviews.

2.3 culturele thuissituatie

De culturele thuissituatie heb ik bij de eerste onderzoeksgroep van negen leerlingen geprobeerd in kaart te brengen door hen een opstel te laten schrijven op basis van enkele vooraf gestelde vragen.

Na lezing van hun opstellen en door informele gesprekjes met de leerlingen achteraf merkte ik dat de leerlingen uit de eerste onderzoeksgroep in 2008 een soort zelfcensuur hadden toegepast: sommige vragen waren anders, veel beperkter geïnterpreteerd dan door mij bedoeld. De vraag naar hun culturele thuissituatie betrokken ze vooral op beeldende kunst; dans, het bespelen van instrumenten, kijken naar films en dergelijke waren buiten beschouwing gelaten. Zo beschreef een Hindoestaans meisje (Ki) alleen de houding van haar ouders over kunst in musea en vertelde ze pas later dat haar ouders er een rijke culturele traditie op na houden met veel zang, dans en muziek en regelmatig Bollywoodfilms bekijken op video.

Om ook die informatie boven tafel te krijgen heb ik in 2009 dit deel van het onderzoek herhaald met een tweede onderzoeksgroep van tien leerlingen en gebruikgemaakt van een standaardvragenlijst (de cultuurparticipatielijst) die ook een vergelijking met de culturele thuissituatie van alle Rotterdammers tezamen toelaat. Aanvullend heb ik elke leerling in 2009 een interview afgenomen.

Profiel van de leerlingen

De bij dit onderzoek betrokken, meest allochtone leerlingen zijn allen in Nederland geboren. De ouders van de allochtone leerlingen uit dit onderzoek zijn geen van allen hier geboren. De leerlingen zijn 16-17 jaar en zitten in 5-vwo, waar ze bij mij twee jaar het vak CKV hebben gevolgd. Aangezien ik uit deze groep geen leerlingen met kunst als examenvak heb, ken ik hen hoofdzakelijk van hun optreden tijdens de CKV-lessen. Jongens voelen zich soms wat onzeker bij praktische activiteiten als dans of muziek en klitten dan liefst bij elkaar, de meisjes vormen een meestal veel grotere, assertieve groep. De vwo-leerlingen zijn leergierig, prestatiegericht en kritisch. Niemand draagt een hoofddoek, alleen een Pakistaans meisje uit de groep van 2009 draagt vaak een traditionele broek met tuniek. De meesten spreken goed Nederlands, sommigen formuleren wat moeizaam of praten staccato. Ze gebruiken wel eens straattaalwoorden, maar op havo is dat veel gebruikelijker dan op vwo. De leerlingen corrigeren elkaar streng op bijvoorbeeld foutief gebruik van lidwoorden.

De eerste onderzoeksgroep (2008) bestond uit negen leerlingen uit 5-vwo: één Turks meisje (Se), twee Surinaams-Hindoestaanse meisjes (Ra, Ki), twee Marokkaanse jongens (Fa, Fo), één Marokkaans meisje (Sih), één Kaapverdiaanse jongen (We) en twee autochtone meisjes (Je, Ma).

Bij de tweede onderzoeksgroep (2009) ging het om tien leerlingen uit 5-vwo: één autochtone jongen D, de Turkse jongen Al en het Turkse meisje B, de Marokkaanse jongen Ya en drie Marokkaanse meisjes Yi, Am en Si, één Surinaams-Hindoestaans meisje W en één Surinaams-Hindoestaanse jongen Ar en het Pakistaanse meisje So.

Woonsituatie van de leerlingen

Vrijwel alle leerlingen komen uit de wijken in de directe omgeving van de school, vooral Charlois en Feijenoord. Deze wijken behoren tot de 'slechtste' van Rotterdam: Bloemhof, Feijenoord, Tarwewijk, Afrikaanderwijk en Pendrecht zijn voorbeelden van de zogeheten prachtwijken. De woonomstandigheden zijn niet optimaal: veel migranten bij elkaar, vaak klein behuisd, criminaliteit en achterstallig woningonderhoud. Het gaat voornamelijk om woningen in corporatiebezit, met een economische waarde onder het Rotterdamse gemiddelde. De werkloosheid is hoog en het gemiddelde inkomen laag. Tabel 1 geeft enkele vergelijkende cijfers:

Tabel 1: Vergelijking tussen landelijke, stedelijke en wijkcijfers. Bron: CBS, 2006

	Gemiddeld besteedbaar inkomen per huishouden	Inkomen per huishouden gecorrigeerd naar grootte en samenstelling	Inkomen per huishouden gecorrigeerd naar grootte en samenstelling Percentage huishoudens onder de armoedegrens**	Percentage niet-westerse allochtonen***
Landelijk	31300,-	21600,-	9%	11%
Amsterdam	27600,-	21200,-	17%	34%
Den Haag	28900,-	21200,-	14%	32%
Rotterdam	26600,-	19600,-	16%	35%
Feijenoord	23900,-	17100,- *	25%	76%
Charlois	22200,-	16900,-	19%	44%

* de verhoudingsgewijs grote gezinnen in Feijenoord brengen het inkomen omlaag

** de norm voor de armoedegrens is iets meer dan honderd euro per maand boven het sociaal minimum

*** gegevens van het CBS uit 2006 via 'CBS in uw buurt'

Er zijn redelijk veel voorzieningen in de wijk, ook op cultureel gebied. Deze zijn voor Charlois in 2005 in kaart gebracht (<http://www.stichtingnrc.nl/>). Voor Feijenoord zie <http://www.feijenoord.rotterdam.nl>. De culturele kaart van Rotterdam vermeldt ook activiteiten op wijk- en deelgemeenteniveau (<http://www.culturelekaartrotterdam.nl/>). De schoolpopulatie is cultureel divers en bestaat voor meer dan 90% uit Marokkanen, Turken, Koerden, Surinaamse Hindoestanen, Kaapverdianen, Irakezen, Iraniërs, Chinezen, een enkele Antilliaan enzovoorts. Vergelijk dit citaat uit de schoolgids van het van oorsprong katholieke Sint Montfort College 2008-2009:

Naast het geven van goed onderwijs waarbij de leerling centraal staat, kiest de school voor een brede vorming gebaseerd op evangelische waarden. Wij zien het daarbij als een bijzondere taak leerlingen met uiteenlopende religies en achtergronden bij elkaar te brengen en - met respect voor elkaar - te leren samen leven en werken.

Uitkomsten van het onderzoek naar de culturele thuissituatie

De culturele beginsituatie van de leerlingen komt in alle gevallen overeen met die van hun ouders waar het hun ervaringen met westerse kunst en cultuur betreft. Fo zegt bijvoorbeeld:

Mijn culturele beginsituatie is er eigenlijk niet, er is geen sprake van bij mij. Ik besteedde weinig tijd aan culturele dingen. Ik ben van Marokkaanse afkomst, maar ik ben wel in Nederland geboren. Eigenlijk zou ik twee culturen moeten hebben, maar die heb ik niet. Het meest typerende voor mijn soort is dat ik geen waarde hechtte aan culturen en kunst, net als de vele anderen van mijn soort.

Vooral de leerlingen met Marokkaanse ouders (drie in deze eerste onderzoeksgroep) vermelden de culturele activiteiten van hun ouders in het land van geboorte: "Hun culturele beginsituatie zag er veel kleurrijker uit dan die van mij. Zij besteedden wel aandacht aan culturele activiteiten in hun jeugd. Ze bezochten voorstellingen en gedroegen zich hoe hun cultuur het aanbeval" (Fo). En Sih vertelt: "Ze zijn natuurlijk heel wat ouder dan ik en hebben ook meer in hun leven gezien dan ik. Toen ze in Marokko woonden, was hun leven heel anders dan toen ze naar Nederland kwamen. Ze hebben meer van Marokko gezien dan van Nederland."

Deze ouders geven hun eigen culturele ervaringen ook actief door aan hun kinderen, zo blijkt:

Voordat ik CKV had, was mijn culturele ontwikkeling gering. Hij bestond alleen uit culturele aspecten die ik in mijn omgeving zag, of dagelijks tegenkwam tijdens de reis naar school. Verder leerde ik alleen het land Marokko kennen. Tijdens de jaarlijkse vakanties bezochten we elk jaar weer een paar andere steden en leerde ik zo mijn eigen cultuur, maar ook de cultuur van de vorige generaties in Marokko kennen.

Fo vertelt dat haar ouders haar hebben geleerd hoe ze moet dansen op feestjes van haar cultuur. Alle Marokkaanse leerlingen geven aan dat religie een belangrijk onderdeel van hun cultuur is. Zo vertelt Sih:

Mijn achtergrond is Marokkaans. En natuurlijk hebben wij ook een bepaalde cultuur. Verschillende feestdagen en verschillende leefgewoontes wijken af van die van Nederlanders. Een andere taal en een ander geloof spelen natuurlijk ook een rol. Het Marokkaans bestaat uit het Arabisch en het Berbers. In mijn situatie spreken we het allebei. Dat komt, omdat mijn moeder Arabisch is opgegroeid en mijn vader gewoon als een Berber. Toen mijn moeder bij mijn vader kwam, leerde zij het Berbers ook en daardoor kregen wij het ook door. Want het is wel handig om met beide kanten van de familie te kunnen communiceren. Verder wordt het Nederlands thuis ook gecombineerd bij gesprekken.

Als Marokkaan heb ik het geloof islam met als heilig boek de Koran. Wij respecteren thuis ons geloof en geven er ook aandacht aan. We lopen niet vrij rond en doen wat we willen. We zijn van jongs af aan opgevoed met normen en waarden die belangrijk zijn in ons leven en die ook aspecten van ons geloof bevatten. Die aspecten zorgen er ook voor dat die normen en waarden heel fatsoenlijk zijn.

Wij eten niet altijd met mes en vork, maar meestal gewoon met de hand. Dat is heel normaal bij ons en wij hebben er geen problemen mee. Tuurlijk kennen wij ook hygiëne en dat is ook een aspect van de islam. Voordat men het gebed verricht, dient men zich eerst goed te reinigen. En het is de bedoeling dat men de hele dag door de reiniging doet, zodat iemand rein kan bidden en het ook gewoon veel fatsoenlijker is. Dat was maar een voorbeeld van onze leefgewoonten. Wij kennen de ramadan, Suikerfeest en andere islamitische feestdagen. Wij vieren zulke dagen ook natuurlijk heel uitgebreid en volgens onze tradities.

De Marokkaanse huiskamers lijken op elkaar. Ze zijn alle drie in lichte kleuren, met 'tapijtkussens' op de lichte, grote banken en gedrapeerde lichte gordijnen. Soms staat er een glazen vitrinekast met vazen uit Marokko erin. Aan de wanden zijn geen afbeeldingen, wel enkele ingelijste, gekalligrafeerde (Arabische) Koranspreuken, soms verguld. Opvallend is dat in twee Marokkaanse gezinnen dezelfde spreuk aan de wand hangt (al zijn ze anders uitgevoerd):

Allah, er is geen God dan Hij, de Levende, de Zelfbestendige,
Sluimer noch slaap kan Hem treffen
aan Hem behoort toe wat in de hemelen en wat er op de aarde is.
Wie is degene die voorspraak doet bij Hem zonder Zijn verlof?
Hij kent wat er voor hen is en wat achter hen is.
En zij kunnen niets van Zijn kennis omvatten, behalve wat Hij wil.
En zetel strekt zich uit over Hemelen
en de Aarde en het waken over beide vermoeit Hem niet.
Hij is de Verhevene, de Almachtige (Al Baqarah:255)

In de autochtone huiskamers overheerst Ikea, met veel afbeeldingen, waaronder schooltekeningen van de kinderen aan de muren. De moeder van de Turkse Se wil vooral alles wit en de muren leeg, en "mijn vader vindt het belangrijk dat alles in huis goed geboord en geschroefd en geverfd is". Bij Ra, een Surinaams-Hindoestaans meisje, zijn er op de wanden foto's van haar broertje en afbeeldingen van (verschillende) goden. "Mijn moeder vindt beeldende kunst wel mooi, maar het hangt af van wat erop staat, plaatjes of tekeningen van naakte mensen vindt mijn moeder niet zo leuk, maar landschappen en schilderijen van dieren wel. En mijn vader is niet zo'n kunstpersoon." Over de betekenis van de goden aan de muur:

"Wel, we hebben geen schilder- of tekenkunst in ons huis, maar wat we wel hebben zijn foto's van familie en lijsten van onze God. We vinden dat wel belangrijk, want dan weet je dat overal in je huis God hangt en dat is niet alleen mooi, maar het geeft je ook een veilig gevoel." Ook bij Ki, de andere Hindoestaanse leerling uit deze groep, zijn afbeeldingen van goden aan de muur. Daar is de inrichting vrij strak, omdat de vier kinderen dat graag willen. Ki vermeldt ook dat er bij haar thuis vier talen worden gesproken: Pakistaans, Hindoestaans, Punjabi en Nederlands (!).

De Marokkaanse leerlingen spreken met hun ouders Arabisch of Berbers. De anderen spreken thuis Nederlands.

Bij de tweede onderzoeksgroep gebruikte ik de cultuurparticipatielijst (Ministerie OCW et al., 2007). Tabel 2 geeft de resultaten weer van de bevroegde tien leerlingen.

Tabel 2: Percentages van cultuurdeelname van tien 5-vwo-leerlingen (tweede onderzoeksgroep) vergeleken die van alle Rotterdammers

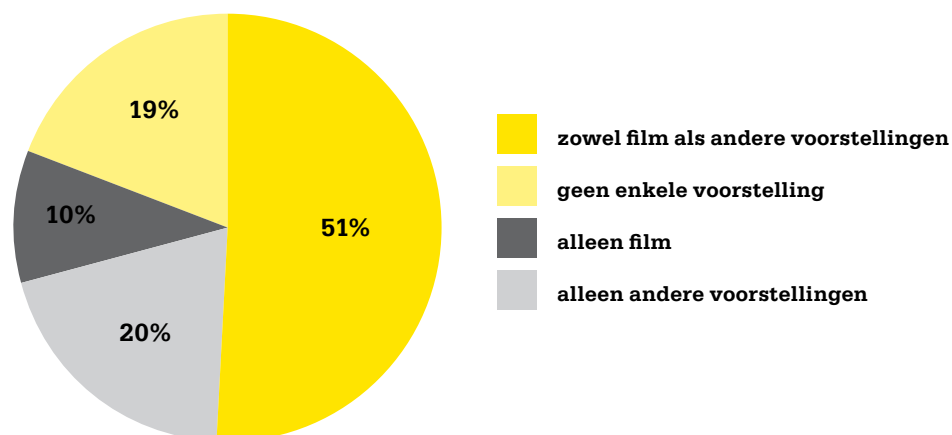
	% bezoekers Rotterdammers in 2007	% bezoekers leerlingen	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoeker	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoekende leerling	Totaal aantal bezoeken ouders van leerlingen
Toneelvoorstelling	20	40	3,2	1	0
Cabaret, kleinkunst	19	60	2,2	1,2	1
Concert klassieke muziek	13	0	3,5	0	0
Opera, operette	5	10	1,9	1	0
Kooruitvoering	-	0	-	0	0
Harmonie/fanfare/brassband	6	20	2	1	3
Concert pop/wereldmuziek	27	30	3	1	0
Jazz/bluesconcert	9	10	2,5	1	0
Dance/houseparty	13	30	7,5	2	0
Musical	23	40	1,8	1,5	0
Ballet/dansvoorstelling	9	20	2,1	1	0
Film in bioscoop, filmhuis	61	100	7,3	10,2	11
Literaire bijeenkomst	4	10	2,7	1	0
Debat	-	30	-	1,7	0
Lezing kunstgeschiedenis	4	20	2,7	1	0

De percentages bezoekende leerlingen moeten, gezien de kleine onderzoeksgroep, natuurlijk niet absoluut worden geïnterpreteerd. De percentages dienen louter om de leerlingegegevens van enige context te kunnen voorzien, namelijk die van de cultuurparticipatie van alle Rotterdammers.

Film wordt verreweg het meest bezocht door alle leerlingen, met drie personen die samen verantwoordelijk zijn voor twee derde van het totale filmbezoek. Na film is cabaret de meest bezochte activiteit. Zes leerlingen bezochten een voorstelling. Vooral Marokkaanse leerlingen zijn enthousiaste cabaretbezoekers.

Vier leerlingen gingen naar een musical, waarvan één leerling drie keer. Een dance/houseparty werd alleen door jongens bezocht. Kooroptredens, opera/operette of concert klassieke muziek werden niet bezocht.

De ouders gaan nauwelijks naar voorstellingen, behalve film. Deze filmbezoeken komen alle voor rekening van de Surinaams-Hindoestaanse ouders.



Figuur 1 bezoek aan film en andere genres in % Rotterdammers

De ouders van de onderzochte groep leerlingen vallen dus hoofdzakelijk binnen de statistische groep van 19% Rotterdammers, die nooit naar een voorstelling gaat (Servicedienst Gemeente Rotterdam, 2007).

Tabel 3 Bezoek van Rotterdammers, de leerlingen en hun ouders aan musea etc.

	% bezoekers Rotterdammers in 2007	% bezoekers leerlingen	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoeker	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoekende leerling	Totaal aantal bezoeken ouders van leerlingen
Museum	40	90	4	4,3	5
Galerie, atelier	20	100	3,6	1,8	0
Archief	3	0	2,9	0	0
Bezienswaardig gebouw	42	80	6,1	4,4	0

Negen leerlingen gingen naar musea, waarvan zeven leerlingen minstens drie keer. Eén leerling ging drie keer naar een galerie. Alle leerlingen gingen naar een kunstenaarsatelier tijdens een open atelierroute. Acht leerlingen bekeken bezienswaardige gebouwen, waarvan twee leerlingen tijdens een excursie naar Engeland samen twintig gebouwen voor hun rekening namen.

De ouders van leerlingen scoren ook hier erg laag: slechts twee ouders (moeders) zijn met kinderen naar musea geweest, het betreft hier het Volkenkundig Maritiem Museum en Boijmans van Beuningen. Dat klopt met de in het cultuurparticipatieonderzoek 2007 gesignaleerde trend (Servicedienst Gemeente Rotterdam, 2007): onder westerse Rotterdammers is het aandeel bezoekers van cultureel erfgoed twee keer zo groot als onder niet-westerse Rotterdammers (64 versus 33 procent). Uit hetzelfde onderzoek blijkt ook dat vanaf een jaar of 25 geldt: hoe ouder, hoe minder kans dat een Rotterdammer een vorm van cultureel erfgoed bezoekt. Dit verband geldt zowel voor westerse als voor niet-westerse Rotterdammers.

De beeldende kunst die de leerlingen als meest interessant ervoeren zijn zonder uitzondering voorbeelden van 'kunstervaringen' Yayoi Kusama en Pipilotti Rist in Boijmans van Beuningen en de Still-performance in hetzelfde museum het jaar ervoor.

Een steeds kleiner deel van de Rotterdammers maakt gebruik van uitleencentra (Servicedienst Gemeente Rotterdam, 2007). De daling bij de videotheek is het sterkst, hetgeen verklaard kan worden uit internetgebruik (71% van alle Rotterdammers

Tabel 4 Bezoek van Rotterdammers, de leerlingen en hun ouders aan bibliotheek etc.

	% bezoekers Rotterdammers in 2007	% bezoekers leerlingen	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoeker	Gemiddeld aantal bezoeken per bezoekende leerling	Totaal aantal bezoeken ouders van leerlingen
Bibliotheek	36	80	12,9	12,8	37
Fonothek	4	10	7,2	1	0
Artotheek	2	0	0	0	0
Videotheek	30	60	9,9	12	104

gebruikt internet). Van de niet-westerse Rotterdammers maakt een groter deel gebruik van uitleencentra dan de westerse Rotterdammers (58% tegen 51%).

We zien dat de ouders van de leerlingen nadrukkelijk gebruikmaken van bibliotheek en videotheek. Vooral de laatste is populair bij de Hindoestaanse ouders en een Marokkaanse moeder (Si). Twee leerlingen gebruiken de bibliotheek om er huiswerk te maken en te studeren (zij hebben thuis geen eigen kamer) en kwamen er samen 77 keer. Veel leerlingen op het Sint Montfort College hebben geen eigen slaapkamer. Vaak delen ze een kamer met een broertje of zusje, hetzelfde geldt voor de computer. Soms staat er een stapelbed. Huiswerk wordt dan ook vaak in de woonkamer gemaakt. De leerlingen uit de tweede onderzoeksgroep hebben allemaal meer broertjes/zusjes.

Twee leerlingen maken veel gebruik van een videotheek, samen zestig keer. Eén van de twee gaat ook vaak naar de bioscoop (Si), de andere huurde bijna elke week een Bollywoodfilm(W). De kunstuitleen wordt door niemand bezocht, de fonothek slechts één keer.

Rotterdam kent veel festivals, waarvan de meeste gratis toegankelijk zijn. Indien bezocht ging het per bezoeker steeds om één bezoek aan het betreffende festival. Tabel 5 toont de bezoekpercentages van alle Rotterdammers, de bevroegde leerlingen en hun ouders:

Tabel 5: Bezoek van Rotterdammers, de leerlingen en hun ouders aan festivals (in %)

	% bezoekers Rotterdammers in 2007	% bezoekers leerlingen	Totaal aantal bezoeken van ouders van leerlingen
Dunya festival	25	60	8
Wereldhavendagen	37	30	1
R'dam Uitmarkt	10	0	2
Int. Filmfestival Rotterdam	13	20	0
Zomercarnaval	32	40	7
Rotterdams straatfestival	Nvt	30	4
FFWD Dance parade	17	20	1
Metropolis popfestival	5	0	0
Parade	19	10	0
North Sea Jazz	7	10	1
Red Bull Race, ~airrace	Nvt	10	1
Strand aan de Maas	19	30	0
Museumnacht	6	0	0
Pleinbios	8	0	0
Poetry International	3	0	0



Leerlingen bezoeken de tentoonstelling Yayoi Kusama in Boijmans van Beuningen met onder meer de 'lichtjeskamer'. De 'seksfilmpjes die er ook te zien waren, vonden de leerlingen "echt ziek" en "ze heeft geen respect". Naakt is al snel seks in de ogen van leerlingen en dus haram of vies. Een meisje heeft me bij een beeld van Maillol ooit gevraagd of een piemel er nou echt zo uitziet.



Een leerling nam voor de tangoworkshop een roos mee van thuis, waar ze anderhalf uur lang mee in haar mond heeft gedanst.



Het Dunyafestival blijkt zowel bij leerlingen als hun ouders een (relatieve) trekpleister. Uit onderzoek (Servicedienst Gemeente Rotterdam, 2007) blijkt dat de populariteit van dit festival bij Rotterdammers nog steeds toeneemt. Van het totaal aantal bezoekers van het Zomercarnaval en het Dunyafestival bestaat ruim twee derde respectievelijk driekwart uit niet-westerse Rotterdammers. Twee leerlingen (Al, Am) geven aan helemaal nergens naartoe te gaan, één leerling (Ar) bezoekt zes festivals.

Leerlingen blijken regelmatig stil te staan bij een beeld, schilderwerk, muziek, dans- of toneelvoorstelling in de openbare ruimte. Ruim de helft deed dat korter dan een maand geleden. Vooral muziek en sculptuur scoren hoog. Een leerling keek alleen recent naar een beeldhouwwerk, niet naar iets uit de andere disciplines. Deze uitkomst past binnen het beeld dat de eerste onderzoeksgroep al gaf: zich bewuster te zijn dan voorheen van beeldende kunst in de openbare ruimte. De ouders gaven erg weinig relevante informatie op dit punt.

Feesten in eigen kring blijkt iedereen te bezoeken, wel meer door ouders dan door de leerlingen, zoals onderstaande tabel laat zien.

Tabel 6: Bezoek van Rotterdammers, de leerlingen en hun ouders aan feesten (in %)

	% bezoekers Rotterdammers in 2007	% bezoekers leerlingen	Totaal aantal bezoeken van ouders van leerlingen
Feesten met vooral:			
live muziek	33	60	16
Dansvoorstelling	8	10	14
Toneelvoorstelling	4	0	0
cabaret/stand-up	6	30	0
dj/vj	19	60	7

Bij de ouders gaat het vaak om familiefeesten en bruiloften. Bij de leerlingen (dus) ook. De enige autochtone leerling bezocht tweemaal een dansfeest in een buurthuis. De andere feesten werden bijna allemaal in een feestzaal of zalencentrum gehouden. Slechts één feest was in een moskee, twee feesten bij iemand thuis. Uit gegevens van de Servicedienst Gemeente Rotterdam (2007) blijkt dat het bezoeken van 'feesten in eigen kring' bij uitstek samenhangt met etniciteit: de hoogste percentages feesten zijn te vinden bij Surinamers, Kaapverdianen en Antillianen. Onder Marokkanen is dit percentage het laagst. Van de door mij onderzochte groep ouders blijken vooral de Surinaams-Hindoestaanse en de Turkse ouders veel te feesten, vaak in Den Haag (grote Surinaams-Hindoestaanse gemeenschap). De muziekfeesten zijn bij de Surinaams-Hindoestaanse ouders het populairst, de dansfeesten bij de Turkse. De Turkse Al bezoekt geen enkel feest, zijn ouders wel. Van de Marokkaanse meisjes weet ik dat ze de jurken die ze op familiefeesten dragen, vaak speciaal laten maken. Stof wordt zelf gekocht en de zus van Si heeft haar jurken voor de drie dagen durende bruiloft ook zelf ontworpen. Met een patroon in het hoofd wordt vervolgens een naaister opgezocht, soms in Marokko. Een jurk wordt meestal maar één keer gedragen en daarna onderling uitgeleend. Hoewel het om vrij lange jurken gaat, zijn het zeker geen suffe outfits: Si laat op dit moment een jurk van stof met tijgerprint en rood satijn maken. Er zijn ook wel degelijk trends, die vaak via via worden verspreid.

De leerlingen blijken thuis kunstzinnige activiteiten te verrichten. Twee leerlingen zingen bijna elke dag, één van deze twee heeft ook altijd een foto toestel bij zich (W). Daar worden voornamelijk vrienden en dagelijkse gebeurtenissen mee vastgelegd.

Het Pakistaanse meisje So schrijft zelf gedichten: bijna elke week één. Net als landelijk het geval is wordt het meest getekend of iets grafisch gedaan. Ar doet dit regelmatig (eens per twee weken) met Photoshop op de computer. Twee leerlingen bespelen een instrument. Een meisje (Si) maakt kleding, een ander (B) sieraden. Ook jongens dansen (twee of drie keer), al danst Si wel 35 keer. Am doet niets kunstzinnigs. Alleen B is lid van een vereniging, de anderen niet. D zit op voetbal en traint twee keer in de week, maar dat valt buiten de focus van dit onderzoek. De ouders hebben dit onderdeel slechts gedeeltelijk ingevuld. Twee Turkse moeders maken kleding, één van hen danst op familiefeesten. Een Marokkaanse moeder zegt veel naar kookprogramma's te kijken en koken als hobby te zien. Een Surinaams-Hindoestaanse vader bewerkt foto's met de computer.

Alle leerlingen hebben korter dan een maand geleden een leesboek gelezen. Hetgeen ook verklaard kan worden uit de verplichte literatuurlijsten die ze in 5-vwo moeten afwerken bij in elk geval Nederlands en Engels. De leerlingen zijn grootgebruikers van televisie en internet. Bij de meesten staat de computer aan vanaf het moment dat ze thuishkomen: msn en muziekzenders staan op tijdens het huiswerk. In veel huiskamers staat de televisie aan van 's middags tot aan het slapen gaan. Vaak zijn er meer televisietoestellen in huis. Al is een fervent gamer en speelt minstens twee uur per dag. Alle leerlingen kijken televisie via internet, Si luistert veel naar de radio.

Tabel 7: Kijk- en luistergedrag van de leerlingen.

	Percentage leerlingen radio	Percentage leerlingen televisie
Lokale NLtalige zenders/programma's	20	80
Lokale niet-NLtalige zenders/programma's	0	70
Landelijke NLtalige zenders/programma's	20	70
Landelijke niet-NLtalige zenders/programma's	10	40
Buitenlandse Engelstalige zenders/programma's	20	70
Buitenlandse niet-Engelstalige zenders/programma's	20	50
Internet	40	100

2.4 culturele identiteit

De culturele houding en ervaringen waar thuis of op school een beroep op wordt gedaan, verschillen bij mijn leerlingen behoorlijk. Deze verschillen zou je kunnen definiëren als verschillen in culturele identiteit. Rachel Mason (2006) gaat ervan uit dat elk mens meer identiteiten bezit, zogenoemde meervoudige identiteiten. Deze ontwikkelen en vormen zich constant door interactie. Het is een proces van vergelijking met en aanpassing aan anderen (naasten). De ontwikkeling van het zelfbeeld en omgang met anderen ontwikkelen zich zo parallel aan elkaar. Elk mens heeft de behoefte om tot een of meer groepen te behoren en vanuit deze behoefte vormen zich verschillende identiteiten. De eerste, overheersende identiteit is die van de sekse, man of vrouw. Daarnaast kan een persoon bijvoorbeeld een seksuele, religieuze, etnische en culturele identiteit hebben. De culturele identiteit wordt volgens Mason het meest beïnvloed door de opvattingen en waarden van het land van herkomst van je ouders. Zeker in een grootstedelijke omgeving waar veel groepen naast en met elkaar leven, zijn veel verschillende, elkaar deels overlappende identiteiten nodig. Deze identiteiten kunnen met elkaar conflicteren binnen een persoon. Zo zal de Turkse huisvrouw van een jaar of zestig die thuis haar zaakjes prima voor elkaar heeft, buiten op straat in het Nederlands afspraken met de dokter moeten kunnen maken, bij de caissière moeten kunnen overleggen over een foute aankoop, een kaartautomaat moeten bedienen enzovoorts. De vrouw heeft buitenshuis andere vaardigheden en een andere identiteit nodig (vrij naar een lezing van Soheila Najand, bvo, 8 april 2009).

Mason (2006) beschrijft het voorbeeld van een Hindoestaans meisje dat opgroeit in Engeland. Op de scholen die ze in haar jeugd bezoekt, zitten weinig andere kinderen met een niet-westerse achtergrond en aan andere waarden dan traditioneel christelijke Engelse wordt geen aandacht besteed. Het meisje doet haar best erbij te horen op school en kopieert de gedragingen en waarden van de Engelse witte cultuur, 'to fit in'. Thuis gedraagt ze zich naar de Hindoestaanse religie en gewoonten van de ouders. Ze zegt daarover: "I spent my whole time at school living two lives wanting to fit into both and never allowing the two to mix."

Soms brengen meisjes bij ons op school 's ochtends voor de lessen make-up aan die ze voor het naar huis gaan weer zorgvuldig verwijderen.

Een nu 43-jarige Chinese modeontwerpster met een eigen zaak in Rotterdam herinnert zich de tegenstelling tussen het thuis gewenste 'meegaande' gedrag dat fel contrasteerde met de zelfbewuste en assertieve houding die van haar op school werd geëist. Chinese kinderen worden opgevoed met respect voor ouderen, die je niet tegensprekt of vraagt naar het 'waarom' van een opdracht die ze je geven. Ook zijn Chinezen zich veel bewuster van de groep waar ze deel van uitmaken; voor een Chinees een uitspraak doet, overdenkt hij hoe anderen zijn woorden zullen opvatten en zullen ervaren. Daar hoort hij constant rekening mee te houden. De Chinese modeontwerpster vertelt:

Als ik me op school net zo had gedragen als thuis, werd er totaal over me heen gelopen. Ik heb mezelf dat echt aan moeten leren. Thuis was ik weer dat volgzame meisje dat haar ouders niet tegensprak en leerde koken en andere huishoudelijke vaardigheden opdeed.

Dat leidde onvermijdelijk tot een conflict toen haar ambities de traditionele vrouwelijke huishoudelijke rol overstegen. Inmiddels heeft zij haar eigen weg gevonden. De klanten die een jurk naar Chinese snit bij haar hebben gekocht, krijgen deze mee in een tas met tulpenopdruk.

Dit voorbeeld illustreert de relevantie van de door mij onderzochte problematiek. Zoals in de *Kwaliteitsnota* van het Ministerie van OCW in 2007 al wordt aangegeven moet gestreefd worden naar onderwijs dat "de leerstof presenteert op manieren die passen bij de leerlingen, de leerstof en de school. Er wordt in termen van leeropbrengsten, meer bereikt bij jongeren door beter in te spelen op hun capaciteiten, ambities, leerstijlen en hierbij voor maatwerk te zorgen."

Bij kunst- en cultuuronderwijs zou het kunnen gaan om het zoeken naar aansluiting bij aanwezige culturele en kunstzinnige ontwikkeling van de leerling (Ebbens, 2005).

'Maatwerk' interpreteer ik in deze als het zoeken naar aansluiting op het ontwikkelingsniveau. Door een gebrek aan aansluiting zouden leerlingen namelijk wel eens het gevoel kunnen krijgen zich in een culturele spagaat te bevinden of wellicht ervaringen hebben zoals Mason en het voorbeeld hierboven beschrijven. Ervaringen dus die eventueel door mijn onderwijs worden uitgelokt en versterkt!

In aanvulling op het in kaart brengen van de culturele thuissituatie van de leerlingen heb ik me gericht op de vraag in hoeverre leerlingen cultureel een afstand tussen school en thuis ervaren en welke rol mijn CKV-onderwijs daarin speelt.

Ook vroeg ik de leerlingen om suggesties om deze eventuele afstand, indien door hen gewenst, te verkleinen en mijn lessen beter te laten aansluiten op hun ontwikkelingsniveau. Dit deel van het onderzoek heb ik alleen met de tien leerlingen uit de tweede onderzoeksgroep, uit 2009, uitgevoerd in de vorm van groeps gesprekken en interviews.

2.5 resultaten groeps gesprekken

Een leerling (Ra) zegt:

Door CKV leren we inzien dat kunst alles kan zijn, dans, muziek, kleding... Jongeren kijken nooit naar kunst en waarom het ontstaan is. Ze weten ook niet dat kunst alles kan zijn.

En Se vertelt in veel meer dingen kunst te zien dan voorheen. Over het performanceproject (Kuttschreuter, 2008) zegt ze: "ik wist niet dat dat ook kunst kon zijn." Meestal komt uit de eindgesprekken duidelijk naar voren dat leerlingen CKV als een leuk vak ervaren, "relaxt". Argumenten variëren van "je mag zelf dingen kiezen" tot "veel dingen doen, niet alleen maar zitten", "goed voor je algemene ontwikkeling" of: "dans en muziek interesseren me meer dan leervakken". Ra vertelt:

Ik ben nu geen kunstliefhebber, maar als ik door de stad loop, dan kijk ik naar wat er om me heen is, ik zie nu veel meer en merk meer dingen op dan vroeger het geval was.

Het lijkt hier een gedeelde beleving te betreffen, die overeenkomt met de uitkomsten van eerder onderzoek naar de beleving van het vak CKV onder leerlingen en oud-leerlingen (Cultuurnetwerk, 2003). Opvallend is wel, dat uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen met ouders met een hoger cultuurparticipatiegedrag het vak hoger waarderen, hetgeen niet overeenkomt met mijn bevindingen. De leerling uit de eerste onderzoeksgroep (Je), met ouders die regelmatig naar theater en concerten gaan, koppelt haar waardering voor CKV aan haar culturele ontwikkeling:

Mijn ontwikkeling is eigenlijk hetzelfde gebleven, zelfs nu ik meer van musicals en muziek houd. Het was leuk om kennis te maken met de verschillende aspecten, maar niets interesseerde me genoeg. Dat is, misschien, wel jammer.

Uit genoemddat onderzoek blijkt ook dat allochtonie niet van invloed is op de waardering van CKV.

Leerlingen vinden het vak vooral zinvol als aanvulling op hun culturele ontwikkeling. Ma vindt dat haar culturele identiteit veel veranderd is door CKV: "Ik vind nu veel meer dingen leuk en heb ook meer begrip en respect voor andere culturen en aparte kunstvormen." Ook We ziet haar culturele identiteit vergroot:

(...) omdat ik nu meer heb gezien en meegemaakt. Mijn ID is niet echt veranderd, want wat ik vroeger kunst vind, vind ik nog steeds kunst. En wat ik persoonlijk niet als kunst zag, vind ik nog steeds geen kunst.

Opvallend is de onbekendheid van mijn leerlingen met de sociale conventies in veel instituten voor westerse hoge kunst. In een theaterzaal worden liefst zelf meegebrachte

chips gegeten, hun jas afgeven bij een garderobe doen ze niet ("weet u wat die kost mevrouw!"), kunstwerken worden aangeraakt en suppoosten gezien als hinderlijke 'achtervolgers' waar je leuke spelletjes mee kunt spelen. Een leerling vulde zijn meegebrachte vragenlijst in met het papier gelegd op het schilderij! Opvallend is dat uit de eerste onderzoeksgroep naar voren komt dat juist de drie leerlingen die van thuis uit meer op het gebied van westerse hoge kunst hebben meegekregen, vinden dat het vak meer nadruk op cultuur in brede zin zou moeten leggen. Dan kan CKV een rol spelen in de kennismaking met andere, allochtone culturen en sociale cohesie bevorderen. Een autochtoon meisje (Ma) stelt:

Ik vind dat CKV meer moet gaan over cultuur dan over kunst, omdat er steeds meer culturen bijkomen. Steeds meer allochtonen die een andere cultuur hebben kan afschrikken, maar door kennis te maken met die culturen kan je het juist accepteren of interessant vinden, ook kan je van elkaar leren.

En We vindt:

Met CKV moet je meer culturen leren kennen en sta je meer open voor andere groepen mensen. Elke cultuur heeft zijn eigen kunst, dus als je het over cultuur hebt, ga je het uiteindelijk ook over kunst hebben.

Wat vertellen de leerlingen thuis over hun ervaringen bij CKV? Naakten op tentoonstellingen, referenties aan homoflie, een naakte man in *Baal* op het toneel - niet alle ouders stellen dat op prijs. Ra zegt altijd alles van CKV aan haar ouders te vertellen: "Waarom zou ik iets niet vertellen, we hebben niks raars gedaan, vind ik." Se vertelt soms niets aan haar vader, "omdat hij wel eens negatief over die dingen doet, hij vindt kunst en alles nogal onzin". Am zegt thuis weinig te vertellen, "omdat mijn ouders het niet zullen begrijpen". Sih vertelt thuis CKV-dingen aan haar moeder: "Gewoon alles, of het leuk was of niet en wat we deden." Dat ze soms vieze dingen te zien krijgen vertelt ze thuis niet, "omdat ze dat denk ik niet aan wil horen." Yi vertelt niks over school aan zijn ouders. De andere leerlingen geven aan in principe alles te vertellen.

2.6 resultaten interviews

D (autochtone jongen)

Zijn ouders zijn laag (lbo) opgeleid. Ze gingen vroeger met kinderen naar de film. Nu af en toe samen naar musicals. Ze luisteren naar Nederlandstalige muziek. D ontwikkelt andere interesses op gebied van muziek (r&b) door naar de radio te luisteren, film (invloed van klasgenoten) en beeldende kunst. Dit gaat grotendeels samen met puberteit en in tweede instantie met CKV.

Hoewel hij thuis vertelt wat we tijdens lessen doen en zien, zijn zijn ouders niet echt betrokken geraakt. Sterker nog: ze doen veel minder dingen samen dan vroeger. D maakt andere culturele keuzes dan zijn ouders zouden doen, ze hebben ook geen belangstelling om met hem samen iets te gaan bezoeken (bijvoorbeeld de surrealisme-expositie in Boijmans van Beuningen). Dit ervaart hij alsof ze geen eenheid meer vormen als gezin, wat hij vervreemdend vindt. Hij is zich bewust van de vergrote afstand tot hen. Hij ervaart ook een afstand tot zijn allochtone klasgenoten, waarbij hij actief probeert die afstand te verkleinen door ook naar 'hun' films en muziek te luisteren en kijken. Hij geeft aan "niet te dansen", maar bezoekt wel dance-manifestaties.

B (Turks meisje)

Ze zingt en danst veel. Ze zingt vooral mee met Turkse muziek en heeft als meisje leren dansen van vriendinnen en familie. Ze kan buikdansen en volksdansen. Haar moeder danst op bruiloften.

CKV moet niet te veel inhaken op wat ze thuis doet, want dat kan ze al en dat is meer voor de gezelligheid. Ze vindt het beter als het echt over kunst gaat. De ervaringskunst

(lichtjeskamer) heeft de meeste indruk gemaakt. Kennis van genres en begrippen vindt ze ook belangrijk. Ze vindt het belangrijk om door dialoog met een leeftijdgenoot te achterhalen waar kunst over zou kunnen gaan.

Ze ervaart de afstand met thuis als niet zo groot, omdat er veel allochtonen op school zitten, dat maakt dat ze zich net zo gedraagt als thuis. Verder houdt ze haar moeder op de hoogte van alles wat ze (bij CKV) meemaakt, waardoor ze zelf de afstand probeert te verkleinen. In hoeverre ze daarin voor haar beleving succesvol is, blijft voor mij onduidelijk.

Al (Turkse jongen)

Al valt in de statistieken een beetje op, door zijn relatief geringe deelname aan festivals en feesten. Hij danst heel soms op Turkse feesten (alleen met mannen, geleerd van tv en vrienden), zijn ouders dansen niet. Hij gaat ongeveer een keer per maand naar de bioscoop, vaak naar Turkse films. Door *Slumdog Millionaire* is zijn interesse in andersoortige films gewekt.

Zijn vader, die in Turkije gestudeerd heeft, beluistert regelmatig traditionele oude Turkse muziek en heeft meer interesse in muziek dan hij. Al tekende op de basisschool veel, heeft daar nu geen tijd meer voor. Doordat zijn ouders niet naar de bioscoop of musea gingen, maakte hij daar als kind geen kennis mee. Hij zegt daarover: "Dat was een tijd om te spelen."

Al gaat in op de plek die kunst inneemt in zijn beide culturen: in Turkije heeft beeldende kunst, muziek en film vooral te maken met vaderlandsliefde of het nationale verleden. De islam bepaalt daar mede wat kan worden afgebeeld. Hier in Nederland is kunst fictie, fantasie of gaat het om een mening. Hier is ook meer afwisseling in de kunst. Door het bezoek aan theaters en musea met school is de afstand tot wat hij van thuis uit heeft meegekregen vergroot. Hij voelt zich wel rijker door de andere ervaringen met CKV.

Maar hij is zelf niet verder van zijn cultuur af komen te staan. Hij vertelde vooral zijn moeder over belevenissen bij CKV. Het contact met zijn vader is beperkt: die werkt veel en is thuis moe.

Hij had bij CKV graag meer over andere culturen geleerd. Ook vindt hij dat hij te weinig weet van Turkije. Hij spreekt matig Turks, maar leest en schrijft het prima. In Turkije wordt er anders naar hem gekeken dan naar echte Turken. Een mengeling van jaloezie en hij heeft nu het gevoel dat hij geen identiteit heeft, dat hij Nederlands noch Turks is. Hij vindt het moeilijk om zelf iets te bedenken om met kunst te doen. Het lijkt hem onmogelijk om beter aan te sluiten op zijn cultuur in de lessen.

Hij zou later als hij kinderen heeft ook met hen naar de film, museum of theater gaan en hen de verschillende onderwerpen laten zien (niet de 'extreme' onderwerpen) en zowel van Turkije als van Nederland.

Al zegt CKV te zullen gaan missen: de uitstapjes, de sfeer.

W (Surinaams-Hindoestaans meisje)

W grijpt het interview aan om over de Hindoestaanse cultuur te vertellen die thuis een belangrijke rol speelt. Ze beschrijft een gebruik dat op een driedaagse bruiloft van de zus van de vader van de bruid wordt gevraagd: zij moet voor het gezelschap in de feestzaal popcorn bakken en dansend met de schaal op haar hoofd binnenkomen. Haar moeder heeft bij zo'n gelegenheid blingbling-kleding aan en wordt vaker de 'prinses' genoemd. W schaamt zich dan een beetje. Er wordt veel en uitbundig gefeest door de familie. W, die wat gezet is, danst zelf liever niet. Ze is zelf een filmfanaat: vooral dvd's, die uit videotheek komen of via tantes thuis gekeken worden. Af en toe gaat ze naar de film, zowel Engelstalig als Bollywood. Haar moeder gaat nog wel eens met tantes naar Bollywoodfilms.

Ze vindt dat CKV vooral over beeldende kunst is gegaan en in dat opzicht heel anders is dan thuis, waar het over de Hindoestaanse cultuur gaat. Die twee dingen sluiten niet op elkaar aan. Met meer dans in het CKV-programma zou dat al een stuk beter zijn, zegt ze.

Ar (Surinaams-Hindoestaanse jongen)

Ar gaat veel naar de film, ook om 'uit' te gaan. Zijn ouders zijn gescheiden en hij woont bij zijn moeder, die moslim is en zijn broers. Zij danst en houdt van muziek en films (klassiek Hindoestaans). Zijn vader heeft een Hindoestaanse achtergrond. Hij is meer moslim (in gebruiken) dan Hindoestaan, waar hij zich als vrolijke, extraverte jongen

eigenlijk meer bij thuisvoelt. Hindoestaanse kunst gaat over versieren, kostuums, felle kleuren, blijdschap (muziek en dans, poederfeest). Dat vindt hij beter bij zichzelf passen dan de meer ingetogen moslimcultuur.

Hij geeft steeds minder om Bollywood, hij vindt de kwaliteit minder geworden. Hij is sowieso cultureel erg actief: gaat ook naar festivals en feesten, heeft een brede interesse voor architectuur, monumenten, bewerkt foto's met Photoshop (voegt effecten toe, soms maakt hij ook gamepersonages, hij kan zijn fantasie daarin kwijt) en tekent (net als zijn broers Az en Af). Hij laat zijn tekeningen aan zijn broers zien. Zijn oudste broer maakt ook maquettes. Hij is voor de tweede keer (met school) naar Londen gegaan om weer architectuur te kunnen zien. Hij had graag kunst willen kiezen, maar dat paste niet in zijn profiel.

Op school is de beeldende kunst realistisch, minder over fantasie. CKV past beter bij de schoolcultuur dan bij zijn thuiscultuur en zijn interesses voor de Hindoestaanse cultuur.



Een voorbeeld van een digitale banner gemaakt door Ar

So (Pakistaans meisje)

So vertelt tijdens het interview uitgebreid over de vijandige omgeving waarin ze opgroeit in Rotterdam. Tarwewijk is aanzienlijk 'witter' dan de buurten waar haar klasgenoten wonen. De burens groeten hen niet en er zijn wel eens uitwerpselen door de brievenbus gegooid en leuzen op hun huis geschreven. Ook wordt er regelmatig geklaagd over etensgeuren. So draagt min of meer traditionele kledij (tuniek en losse broek).

Ze schrijft gedichten (meestal in het Nederlands, soms in het Engels), poëzie staat in de Pakistaanse cultuur hoog aangeschreven. Ze spreekt Urdu, het schrijven en lezen lukt minder. De afgelopen zomervakantie is zij sinds lange tijd met haar familie weer naar Pakistan geweest, ze hebben daar nu ook een huis. Pakistan betekent voor haar vooral haar familie zien. Ze heeft ook familie in Engeland, die ze elk jaar eenmaal ziet.

Ya (Marokkaanse jongen)

Zijn thuissituatie is vooral gekleurd door Marokkaanse gebruiken, muziek, dans en eten. Zijn zusje speelt blokfluit via de basisschool. Zelf luistert hij naar Marokkaanse muziek, voorheen meer Engelstalig. Hij kijkt (en gaat) iets vaker naar de film, dat doen zijn ouders niet.

Hij koppelt het begrip 'kunst' vooral aan school: heeft geleerd dat kunst vooral communicatie is, kunstenaars laten hun gevoel of ideeën spreken via hun werk. Dat maakt het persoonlijk en voor elke beschouwer anders. Soms had hij het gevoel dat hij 'zijn geest kon opladen'. Bij CKV waardeerde hij vooral het 'doen' en 'ervaren' van nieuwe dingen. CKV is heel anders dan wat hij thuis meemaakt, hij vertelt daar thuis ook niet over. Het vak had beter bij hem kunnen aansluiten door (meer) aandacht te besteden aan kunst van elk continent (religie), suggereert hij.

Yi (Marokkaans meisje)

Yi bespeelt een derbuga (Marokkaanse trommel), haar moeder tamboerijn. Ze danst vooral op familiefeesten. Haar moeder danst dan ook. Ze heeft door nadoen deze dansen onder de knie gekregen.

Voor haar was CKV echt een verbreding van haar horizon; via thuis heeft ze geen kunst meegemaakt, nu wel. Vooral cabaret en theater vindt ze erg leuk. Nog weken naderhand haalde ze grapjes aan uit de Marokkaanse cabaretvoorstelling die we met een groepje in Theater Zuidplein hebben gezien. Voor haar was dat echt een 'feest van herkenning'. De kloof die ze met 'thuis' ervaart, ziet ze als onvermijdelijk: alleen al door het ouder worden ontstaat een afstand met thuis. Je ontwikkelt je. School leert je een andere smaak te

hebben dan je thuis had. Een betere aansluiting op 'thuis' had gekund door meer aandacht aan niet-westerse kunst te besteden en culturele uitwisseling tussen leerlingen te laten plaatsvinden.

Zij had graag gehad dat we alles klassikaal hadden ondernomen.

Am (Marokkaans meisje)

Am lijkt in deze groep buitenshuis kunstzinnig het minst actief. Haar vader is een "streng moslim" en kijkt naar islamitische zenders. Veel films en soaps vindt hij slecht vermaak, waar niet naar gekeken mag worden. Am keek vroeger wel MTV en TMF, maar is nu meer in Marokkaanse muziek geïnteresseerd. Op bruiloften danst haar moeder en zij ook, op bijeenkomsten met alleen vrouwen.

Ze vindt het een goede beslissing om de leerlingen bij CKV vooral met hoge kunst te laten kennismaken, want dat was voor haar echt een "nieuwe ervaring".

Ze heeft thuis niet zo veel verteld over CKV, haar ouders zouden dat volgens haar niet begrijpen.

Ze heeft een keer tijdens een excursie uitgebreid en met stralende ogen verteld over hun vakanties naar Marokko (eens per drie jaar). Het is een meerdaagse "expeditie" per auto, over de bergen. Haar broer gaat meestal al eerder vooruit, zij volgt met haar ouders en broertje later in de auto. De reis is lang en plakkerig, maar eenmaal in de bergen wordt het leuk: langs de weg staan kraampjes met eten en drinken en dan zeuren ze hun ouders gek om te stoppen. Hun huis in Marokko is van klei (leem), aan de binnenkant zijn de wanden met kleurige tegels (patronen) bekleed, de vloer is kaal. Het dak is plat en daar slapen ze wel eens. Op je rug kun je daar eindeloos naar de sterren kijken. In het dorp wordt water uit een waterput gehaald en gedronken. Zij laden hun hele achterbak vol met flessen bronwater, maar dat mogen de dorpsbewoners niet zien, dan gedragen ze zich te 'anders', terwijl het is, omdat ze anders ziek zouden worden.

Si (Marokkaans meisje)

Si is zelfbewust en kritisch, zij kan haar gedachten goed onder woorden brengen. Haar ouders zijn in Marokko geboren, daarna opgegroeid en opgeleid in Nederland. Ze voeden hun kinderen op in twee culturen. Alle kinderen hebben Arabische les gehad en zijn naar de koranschool geweest. In huis hangen naast Berberse vrijheidsstrijders, foto's van de kinderen en familie. Moeder versiert het huis met beelden en bloemen en gaat met haar jongste zoontje naar Boijmans van Beuningen om hem alvast een beetje voor te bereiden op school (hij zit op de basisschool). Vader maakt foto's van landschappen en bergen. Haar oudste zus, inmiddels getrouwd, heeft haar trouwjurk zelf ontworpen (niet ongebruikelijk is dat stof, kralen en patroon hier worden gemaakt/gekocht en dat de jurk in Marokko in elkaar wordt gezet). Thuis wordt met het gezin het Nederlandse journaal gekeken, naar Nederlandse zenders en Engelstalige films.

De meeste dingen die bij CKV zijn gedaan en bekeken heeft ze aan haar moeder verteld. De echt "vreemde" dingen niet, al weten haar ouders best dat er op school dingen gebeuren en geleerd worden waar ze het eigenlijk niet zo mee eens zijn. Maar in het kader van leren en school is dit geoorloofd. Zij vertelt die specifieke dingen dan gewoon niet. CKV is anders dan wat ze van thuis uit meekreeg. Maar daarom hoeft CKV niet te veranderen: ze ziet het als een taak van de ouders om te zorgen dat de opvoeding aansluit op school. Ook als leerling zelf heb je daarin een taak en verantwoordelijkheid, vindt ze. Je moet jezelf ontwikkelen, lezen, tv-kijken en zoeken naar kennis. Ze vindt dat haar klasgenoten te vaak hun cultuur als excuus gebruiken om sommige dingen niet te willen doen of begrijpen. Si benadrukt de eigen verantwoordelijkheid van mensen om hun omgeving te begrijpen.

2.7 conclusies

Het is lastig om de verschillende verhalen, meningen en ervaringen van de leerlingen onder één noemer te brengen. Toch wil ik pogen om een paar overeenkomsten aan te stippen. Allereerst blijkt in de culturele thuissituatie westerse hoge kunst geen rol van betekenis te spelen. De allochtone gezinnen bezoeken zelden of nooit culturele instellingen, hooguit eens de bioscoop. De autochtone ouders bezoeken soms een museum of schouwburg voor theater; hun cultuurparticipatie ligt iets hoger dan van de eerste generatie allochtonen in dit onderzoek.

De cultuur van het land van herkomst blijkt in alle allochtone gezinnen bepalend voor de omgang met beelden. Waar de islam het afbeelden van personen verbiedt, komen we zulke afbeeldingen (in de Marokkaanse gezinnen) ook niet tegen. De islamitische ouders bezoeken, vaker dan hun kinderen, feesten met muziek en dans in eigen kring. Bij de Hindoeïstische gezinnen zijn voor zowel ouders als kinderen films belangrijk, deze worden vooral thuis bekeken. Daarin wordt ook gezongen en gedanst. In huis hangen veel afbeeldingen van goden.

De allochtone leerlingen waren zich voorheen nauwelijks bewust van de verschillende verschijningsvormen en disciplines binnen westerse kunst. CKV heeft de grootste veranderingen teweeggebracht in de culturele ontwikkeling van de allochtone leerlingen van de onderzochte groep. Deze leerlingen werden zich bewust van onkunde en vooroordelen en hun ogen werden vaak letterlijk geopend voor de westerse (kunst)wereld om hen heen. Ze constateren vooral veranderingen in hun kennis van en houding jegens beeldende kunst (respect, minder neiging tot oordelen). Hun smaak is grotendeels ongewijzigd. Ze realiseren zich ook dat de verschillen tussen school en thuis op het gebied van kunst en cultuur groter geworden zijn. Door het vak CKV is de cultuurparticipatie van leerlingen vergeleken met die van hun ouders verbreed. Bij allochtone leerlingen is dat effect groter dan bij autochtone leerlingen. Van Iperen (2003) schrijft hierover:

Versillen in de mate van cultuurdeelname tussen allochtone en autochtone jongeren verdwijnen zodra gecontroleerd wordt voor de mate van cultuurparticipatie van de ouders. Naarmate hun ouders meer cultureel participeren zijn zowel allochtone als autochtone jongeren zelf meer actief.

CKV, zoals ik dat de afgelopen jaren vorm gaf, legde veel nadruk op 'witte' hoge kunst, wat de afstand tot de thuiscultuur vergrootte. Pas op school (CKV of beeldende vorming) maakten ze kennis met deze kunst. Lang niet alle leerlingen ervaren dat als problematisch. Sommigen beseffen dat amper of vinden dat logisch dat op school alles anders is dan thuis. Maar ze erkennen dat school een beroep doet op andere inzichten en voorkennis (identiteit) dan thuis.

Sommige leerlingen zijn zich door CKV ook bewuster geworden van hun eigen ontwikkeling, ook ten opzichte van hun ouders. Dit effect beschrijven zowel allochtone als autochtone leerlingen.

Marokkaanse leerlingen lijken hun eigen thuiscultuur vaker als minderwaardig te beschouwen: pas na aandringen en het noemen van voorbeelden vertellen ze over dans en hun culturele gewoonten. Zoals Fa, een meisje uit de eerste onderzoeksgroep het tot mijn verbijstering benoemde: "Eigenlijk heb ik geen cultuur."

Kinderen met ouders die zich vooral op de cultuur van hun thuisland oriënteren, participeren het minst in cultuur en kunst (Fa, Al, Am, Yi). Mason constateerde al dat de culturele identiteit vooral wordt gevormd door het land van herkomst van de ouders. Bij deze leerlingen werkt dat waarschijnlijk remmend op de cultuurdeelname. De ouders van Si, die zelf in Nederland opgroeiden, leren hun kinderen actief over twee culturen. Si is zich daar echt van bewust en vertelt trots en openhartig over haar gemengde thuiscultuur. Zij straalt, als enige van de Marokkaanse leerlingen, geen minderwaardigheidsgevoel uit over haar roots.

De leerlingen hadden vaak liefst minder beeldende kunst en meer dans en cabaret in het CKV-programma gehad. Vaak hoorde ik ook 'het leren over andere culturen' als een gemis. Zelf ben ik er niet uit of ik inderdaad zo veel aandacht aan beeldende

kunst besteed heb of dat het de discipline is waarbij de culturele tegenstellingen tussen school en thuis van de leerling het meest opvallen.

De Surinaams-Hindoestaanse leerlingen lijken wat makkelijker van identiteit te kunnen switchen, tussen thuiscultuur en school (CKV). Maar misschien speelt daar de relatief langere bekendheid met 'tata's', de Hollanders en hun cultuur op de achtergrond een rol.

2.8 consequenties

Door dit onderzoek realiseer ik me nog sterker welke kansen CKV-onderwijs biedt voor onderwijs op maat. Je kunt CKV-onderwijs perfect laten aansluiten op het ontwikkelingsniveau en de leerbehoeften van leerlingen.

In mijn eigen CKV-lessen wil ik dat op de volgende manieren in praktijk brengen:

Ik neem de culturele beginsituatie en bagage van leerlingen nog nadrukkelijker dan voorheen als vertrekpunt voor mijn onderwijs, maar ook als bron van reeds aanwezige expertise en mogelijkheden tot culturele uitwisseling. Ik wil zelfontplooiing en nieuwsgierigheid naar de ander en het andere stimuleren. Daarbij wil ik leerlingen nog explicieter vragen naar hun leerbehoeften en hun leervragen inventariseren (wat zou jij binnen het vak CKV willen leren en meemaken en hoe denk je dat te kunnen doen?). En wanneer een discipline centraal staat, eerst onderzoeken wat we als klas hierover van elkaar kunnen leren door de reeds aanwezige kennis en vaardigheden in kaart te brengen en aan elkaar over te dragen. Dat kan ook door (sommige) leerlingen als specialist te laten optreden en zelf workshops te laten verzorgen.

Een voorbeeld. We beginnen met een reeks lessen rond dans en de leerlingen zoeken of maken eerst voorbeelden van een dans uit hun eigen culturele achtergrondsituatie. Ze doen onderzoek naar betekenis van die dans, bij welke gelegenheden deze is ontstaan of uitgevoerd en naar de culturele tradities eromheen. En vervolgens leren ze de rest van de klas een gedeelte uit die dans aan. Op deze manier betrek ik hun culturele afkomst op een positieve manier bij mijn CKV-onderwijs. Dat werkt op individueel niveau waarschijnlijk motiverend en er gaat een bepaalde waardering voor hun culturele afkomst vanuit. Onderzoek wijst uit dat wanneer leerlingen elementen van hun eigen thuiscultuur in hun onderwijs kunnen terugvinden, dit veel effectiever voor hen is (UNESCO wereldconferentie, 2006).

Op klasniveau vindt culturele uitwisseling plaats. Ook de individueel geformuleerde leervragen worden nadrukkelijker bij het onderwijs betrokken. Na enkele weken CKV (wanneer de mogelijke invulling en opzet van het vak duidelijk zijn) laat ik hen ten minste één leervraag formuleren. Daar komen uitgangspunten uit voort die richtinggevend worden. Voorbeelden van leervragen zijn: Hoe wordt er in andere culturen over schoonheid gedacht/wat vinden andere culturen mooi? Waarom is beeldende kunst duur? Ik wil graag leren rappen.

Inhoudelijk betekent het dat ik een breder kunstbegrip moet hanteren. Didactisch gezien betekent het dat ik minder docentgestuurd zal werken en leerlingen meer samenwerkend moeten leren. Dat zijn zij op Sint Montfort niet gewend, dus ik zal hen daar nog nadrukkelijker in de onderbouw op voor gaan bereiden en coachend optreden. Zo doen leerlingen overigens ook vaardigheden op die in hen het hoger onderwijs goed van pas komen.

Dit alles betekent overigens niet dat ik mijn lessen over een geheel andere boeg gooi. Uiteindelijk wil ik hen toch met vormen van hoge kunst in aanraking brengen, al is het maar om soms discussie uit te lokken, meningsvorming te bevorderen, hen te leren hoe je je in theaters en schouwburgen gedraagt of hen gewoon af en toe een schop onder hun kont geven. Maar dan eerder als een onderdeel van een reeks lessen waarin een caleidoscopisch beeld is ontstaan en die beter aansluit bij hun culturele beginsituatie. Dat maakt het onderwijs, zo is mijn streven, samenhangender, passender en dus effectiever. Het geheel wegnemen van verschillen tussen school en thuis is niet realistisch. Leerlingen geven zelf al aan dat die niet alleen door CKV ontstaan, maar door heel veel vakken die ze krijgen. Of 'gewoon' door opgroeien. En school staat nu eenmaal voor het leren van en over nieuwe dingen. Ook kan toegenomen bewustzijn, kennis of opmerk-

zaamheid van een leerling zijn gedrag buiten school beïnvloeden en wie weet ook de thuissituatie.

Maar wat ik nadrukkelijk wil vermijden, is het uitlokken van conflicten tussen culturele identiteiten binnen een persoon. Vrij vertaald: als een 5-vwo-leerling zegt "eigenlijk geen cultuur te hebben" of dat er "van een culturele identiteit geen sprake [is] bij mij", dan ben ik niet in staat geweest om zijn culturele bagage te activeren en in verband te brengen met CKV. Dan heb ik, om het maar eens zo uit te drukken, geen effectief, passend onderwijs verzorgd.

2.9 tot slot

In Rotterdam lijkt het besef doorgedrongen dat voor jongeren met een niet-westerse achtergrond meer passend cultureel aanbod moet zijn. De Stichting Kunstzinnige Vorming Rotterdam (SKVR) richt zich sinds 2006, sterker dan voorheen, op jongeren met een niet-westerse achtergrond. Ze biedt voor het regulier onderwijs een brede vorm van kunsteducatie aan waarin kunstvormen, jeugdcultuur en eigen ervaringen van leerlingen een plek hebben. De leerlingen worden actief verleid om deel te nemen aan activiteiten rond een van de kunstdisciplines, zodat zij zich ermee kunnen identificeren (Monsma, 2006).

Niet alleen de SKVR biedt ruimte aan nieuw talent om zich te manifesteren. Voor jongeren die de weg naar bestaande podia en naar vakopleidingen niet weten te vinden, zijn de mogelijkheden in de afgelopen cultuurplanperiode gegroeid. Het Rotterdams Wijktheater maakt regelmatig jongerenvoorstellingen en weet daarmee een nieuw publiek aan zich te binden. Hal 4 wil de plaats zijn in Rotterdam voor de hiphopjeugd en biedt een kleurrijke programmering. 'Talent 2 Star' presenteert zich succesvol als kans voor urban jongeren om talent te ontwikkelen en podiumervaring op te doen. Op deze wijze breidt het nieuwe netwerk zich steeds verder uit. Het Sint Montfort College is in het huidige schooljaar 2009-2010 een samenwerkingsverband aangegaan met het Rotterdams Wijktheater, waarbij onder meer zeer actief naar theater- dans- en muzikaal talent wordt gezocht. De (individuele) deelname van leerlingen aan het wijktheater krijgt een plek binnen CKV en wordt eventueel bekostigd vanuit bredeschoolgelden.

Literatuur

Bentem, Jolanda van (2008). *Burgerschap en de historische canon*. [http://cultureel-burgerschap.nl/burgerschap_en_de_historische_canon\(2\).pdf](http://cultureel-burgerschap.nl/burgerschap_en_de_historische_canon(2).pdf)

Brok, P. den, Hajer, M., Partsit, J. & Swachten, L. (2004). *Leraar in een kleurrijke school*. Bussum: Coutinho.

CBS (april 2006). *Bewerking COS feitenkaart inkomen Rotterdammers*. (2e druk). CBS.

Centrum voor Onderzoek en Statistiek (juni 2008). *Omnibusenquête 2008*. Rotterdam. Damen, Marie-Louise, Dirksen, Joop, Lindstrom, Lars & Moelands, Henk (2004). *Kunst- en leesdossiers gebruik en beoordeling in het onderwijs*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Ebbens, Sebo & Ettehoven, Simon (2005). *Effectief leren basisboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Ganzeboom, H. e.a. (2003). *Momentopnames CKV-1 Eindrapportage CKV1-volgproject, Cultuur + Educatie nr.8*, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Haanstra, Folkert (2001). *De Hollandse Schoolkunst: mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Hoorn, M. van e.a. (2004). *Cultuurdeelnamen en cultuurbeleving van jongeren een literatuurstudie*, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Iperen, Wilco van (2003). *Verschillen in cultuurdeelnamen tussen allochtone en autochtone jongeren*. In Ganzeboom, H. (red.) *Jaren van onderscheid*. Trends in cultuurdeelnamen in Nederland. Cultuur+Educatie 7. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Kaldenbach, Hans (2009). *Respect*. Amsterdam: Prometheus.

Kolb, D.A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Kuttschreuter, Marieke ism CBK Rotterdam en leerlingen van Sint Montfort College (2008), *Stillperformance* (dvd). Rotterdam: CBK

Mason, Rachel (2008). *Contemporary art works as sites for identity research*. In T. Eca & R. Mason. *International dialogues about visual culture, education and art*. Bristol: Intellect Books.

Mason, Rachel & Boughton, Doug (1999). *Beyond Multicultural Art Education: international perspectives*. Munster: Waxmann Verlag.

Ministerie van OCW in samenspraak met vertegenwoordigers van KUB, SCP, ECKCW, VNG, IPO en diverse gemeenten (2007). *Richtlijn Cultuurparticipatie Onderzoek cultuurparticipatielijst*. Rotterdam: Centrum voor Onderzoek en Statistiek.

Monsma, Dirk (2006). *Naar een nieuwe culturele elite*. <http://www.netwerkcs.nl/page/4396/en>

Saatchi Gallery (2009), *Unveiled: New art from the Middle East*, London: Saatchi gallery. <http://www.saatchi-gallery.co.uk/artists/unveiled/>

Servicedienst Gemeente Rotterdam (2007), *Cultuurparticipatie van Rotterdammers*, Rotterdam: Gemeente Rotterdam.

Schasfoort, Ben (2007). *De basis van beeldbeschouwen*. Assen: Van Gorcum.

Sleegers, Fleur (2007). *In debat over Nederland: veranderingen in het debat over de multiculturele samenleving en nationale identiteit*. WRR. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Stichting InterArt (2006). *Nieuw Cultureel Burgerschap: underground theory 006*. Arnhem: Stichting Inter Art

Stichting InterArt (2008), *Tijd van Verlangen: underground theory 008*. Arnhem: Stichting Inter Art

Stichting InterArt (2008), *Parels van het Nieuw Cultureel Burgerschap*. Arnhem: Stichting Inter Art.

UNESCO Wereldconferentie (maart 2006). *Roadmap for Arts Education*, Lisbon: UNESCO.

Vellenga, S. e.a. (2009). *Mist in de polder. Zicht op ontwikkelingen omtrent de islam in Nederland*. Amsterdam: Aksant.

Gesprek met mw. Ching, 9 juli 2009 in haar winkel aan de Oldenbarneveldstraat, Rotterdam

Websites

www.skvr.nl
<http://www.netwerkcs.nl/page/9998/en>
<http://www.interculturelecommunicatie.com/download/diversiteit.html>
www.buku.nl

De foto's in dit hoofdstuk zijn gemaakt door Marijke Heine en gaan over eerdere leerjaren of andere leerlingen dan die bij dit onderzoek betrokken zijn. Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Marijke Heine mogen deze foto's niet overgenomen worden.