

Kunsteducatie en de veelkoppige draak Kansenongelijkheid

Janneke Berendsen

Literatuuronderzoek

Docenten: Derrick Brown-Appenzeller en Quirijn Menken

Studentnummer 100645987

2021-2022

Master Kunsteducatie

Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

4253 woorden



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten



The laws of motion, 2019 © Aida Muluneh

Een verkenning naar de mogelijkheden van kunsteducatie
ter bevordering van kansengelijkheid in het primair onderwijs

“When everyone in the classroom, teacher and students, recognizes that they are responsible for creating a learning community together, learning is at it’s most meaningful and useful.”

Bell Hooks, 2009, p. 123

Inhoudsopgave

Inleiding.....	1
Probleemstelling.....	2
Onderzoeksvraag.....	2
Relevantie	2
Begripsbepaling.....	3
Analyse	4
Welke mechanismen liggen ten grondslag aan kansenongelijkheid in het primair onderwijs?.....	4
Hoe zien we de mechanismen van kansenongelijkheid terug binnen kunsteducatie?	7
Middels welke strategieën kan kunsteducatie bijdragen aan inclusie?.....	8
Conclusie	10
Discussie en aanbevelingen.....	11
Literatuurlijst.....	12

Inleiding

In 2020 kwam Nederland als vierde uit de bus op de lijst van rijkste landen ter wereld in het Global Wealth Report (Allianz, 2020). Paradoxaal genoeg leeft meer dan één miljoen Nederlanders echter in armoede en heeft 1 op de 5 Nederlanders betalingsproblemen, zo bleek uit een tweejaarlijks onderzoek naar armoede en sociale uitsluiting (CBS, 2021). Met name eenoudergezinnen, huishoudens met een niet-westerse migratieachtergrond, huishoudens in de bijstand en laagopgeleiden zijn groepen met een verhoogd risico op armoede. Armoede manifesteert zich in Nederland niet alleen in financiële problemen maar ook in sociale uitsluiting die zichtbaar wordt in minder toegang tot gezondheidszorg, huisvesting en de arbeidsmarkt. Tezamen zorgen deze factoren voor sociale ongelijkheid. Ook in de ontwikkelingsmogelijkheden voor kinderen heeft dit zijn weerslag. Dit is te zien doordat kinderen uit een lager sociaaleconomisch milieu vaker een laag schooladvies krijgen dan kinderen van ouders uit een hoger sociaaleconomisch milieu (Onderwijsinspectie, 2018). In de media is er de laatste jaren steeds meer aandacht voor deze problematiek, denk aan documentaireseries als 'Klassen' (Gould & Sylbing, 2020), 'Scheefgroei' (Heijne, 2021) en 'Sander en de Kloof' (Schimmelpenninck, 2022). Deze programma's zorgden ervoor dat het onderwerp kansenongelijkheid op de agenda kwam te staan in het maatschappelijk debat. Dit vertaalt zich echter nog niet in vermindering van kansenongelijkheid (SER, 2016).

Sociale uitsluiting die door armoede ontstaat vertaalt zich ook naar ongelijke toegang tot kunsteducatie (Hoekstra, 2020). Immers in gezinnen waar er iedere maand maar net voldoende inkomsten zijn om rond te komen, zal het niet mogelijk zijn voor kinderen muziekles, dansles of een bezoek aan het museum te bekostigen. Kunsteducatie is echter van groot belang voor de ontwikkeling van kinderen (Hoekstra, 2020; LKCA, 2019). Het draagt onder meer bij aan de fysieke ontwikkeling (fijne en grove motoriek) het ontwikkelen van kritisch denkvermogen, kennis over de culturele geschiedenis van Nederland en het ontplooien van talent. Kinderen met meer bagage op gebied van kunsteducatie stromen daardoor op hoger niveau door in het voortgezet onderwijs. Wanneer meer inclusie binnen kunsteducatie kan worden verwezenlijkt kan dit mogelijk bijdragen aan kansengelijkheid. In dit literatuuronderzoek zal aan de hand van bestaande publicaties worden uiteengezet welke mechanismen kansenongelijkheid in het primair onderwijs veroorzaken én in stand houden, welke rol de toegang tot kunsteducatie hierin speelt en welke strategieën mogelijk kunnen worden ingezet om kunsteducatie bij te laten dragen aan de bevordering van kansengelijkheid in het primair onderwijs voor alle kinderen.

Probleemstelling

Er is in Nederland sprake van toenemende sociaaleconomische ongelijkheid (CBS, 2021). Dit resulteert in kansenongelijkheid in de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen binnen het primair onderwijs met negatieve gevolgen op zowel individueel als maatschappelijk niveau; kinderen kunnen niet hun volledige potentieel benutten en sociaaleconomische ongelijkheid blijft in stand. De sociaaleconomische ongelijkheid zorgt er tevens voor dat de toegang tot buitenschoolse kunsteducatie niet voor ieder kind vanzelfsprekend is. Kunsteducatie draagt echter in belangrijke mate bij aan de algemene ontwikkeling van kinderen (Hoekstra, 2020; Notten, 2020). Kinderen die van huis uit geen toegang hebben tot kunsteducatie beginnen hierdoor met een achterstand aan hun schoolcarrière.

Onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit literatuuronderzoek luidt:

In hoeverre kan kunsteducatie bijdragen aan de bevordering van kansengelijkheid in het primair onderwijs?

Om deze vraag te beantwoorden wordt ingegaan op de volgende deelvragen:

- *Welke mechanismen liggen ten grondslag aan kansenongelijkheid in het primair onderwijs?*
- *Hoe zien we de mechanismen van kansenongelijkheid terug binnen kunsteducatie?*
- *Middels welke strategieën kan kunsteducatie bijdragen aan inclusie?*

Relevantie

Uit meerdere onderzoeken blijkt dat kunsteducatie bijdraagt aan de algemene ontwikkeling van kinderen (Hoekstra, 2020; Notten, 2020). Doordat er sprake is van sociaaleconomische ongelijkheid in onze samenleving is de toegang tot buitenschoolse kunsteducatie niet voor alle kinderen vanzelfsprekend. Kunsteducatie binnen het primair onderwijs zou daardoor mogelijk kunnen bijdragen aan de bevordering van kansengelijkheid. Het is daarom zinvol te onderzoeken hoe kunsteducatie binnen het primair onderwijs zodanig kan worden ingezet dat het kansenongelijkheid niet in stand houdt of vergroot maar juist bevordert.

Begripsbepaling

Inclusie: Het woord *inclusie* wordt tegenwoordig veelvuldig gebruikt in beleidsstukken, visies van scholen maar ook in marketingstrategieën. De letterlijke betekenis van het woord inclusie is *“het ingesloten zijn”* en *“toestand dat iedereen gelijke rechten en plichten heeft en volwaardig kan deelnemen aan het maatschappelijk leven”* (van Dale, 2022) Door het Kennisplatform Inclusief Samenleven (KIS) wordt de volgende betekenis gegeven: *“De term ‘inclusief’ verwijst naar de gezamenlijke inzet die nodig is om verschillen te overbruggen, sociale cohesie te bevorderen en polarisatie te voorkomen.”* (KIS, 2022). Een meer uitgebreide betekenis wordt gegeven door Code voor Diversiteit & Inclusie: *“In een inclusieve organisatie voelt iedereen zich gewaardeerd en gerespecteerd, en heeft iedereen toegang tot dezelfde mogelijkheden. Jouw organisatie is inclusief als iedereen het gevoel heeft volledig zichzelf te kunnen zijn. Niet alleen moet niemand zich buitengesloten voelen, ongeacht de diversifiërende aspecten, iedereen moet zich ook actief ‘ingesloten’ voelen. Een inclusieve organisatie is een organisatie waar iedereen persoonlijk verantwoordelijkheid krijgt, voelt en neemt om inclusief te denken en handelen.”* (Codedi, 2018). De laatste twee betekenissen van KIS en Codedi verschillen van de letterlijke betekenis van van Dale doordat aan het begrip niet de betekenis van een toestand maar van een proces wordt gegeven. In relatie tot dit onderzoek, dat zich afspeelt in de context van kunsteducatie in het primair onderwijs, is de betekenis die Codedi aan het begrip inclusie geeft het meest passend omdat hierin de wederkerigheid en gezamenlijke verantwoording naar voren komt die nodig zijn voor inclusie in kunsteducatie in het onderwijs. Daarnaast geeft Codedi met de begripsbepaling aan wanneer er binnen een organisatie, vergelijkbaar met een school, sprake is van inclusie.

Kansengelijkheid: Omdat dit literatuuronderzoek zich richt op de bevordering van kansengelijkheid binnen het primair onderwijs zijn er aan het onderwijs gerelateerde bronnen vergeleken. De VO-raad geeft de volgende betekenis van kansengelijkheid: *“Er is sprake van kansengelijkheid in het onderwijs: kinderen met dezelfde capaciteiten maar met een verschillende achtergrond, hebben niet dezelfde kansen om het beste uit zichzelf te halen en kennen vaak andersoortige onderwijsloopbanen. Met name het opleidingsniveau van de ouders speelt hierbij een rol. De coronacrisis heeft kansengelijkheid extra zichtbaar gemaakt en versterkt.”* (VO-raad, 2022) De Organisatie voor economische samenwerking en ontwikkeling geeft in de betekenis van kansengelijkheid nog specifiekere voorbeelden van factoren die kansengelijkheid kunnen veroorzaken: *“Kansengelijkheid in het onderwijs wil niet zeggen dat elke leerling dezelfde resultaten moet behalen, maar dat de achtergrond van de leerling (denk aan gender, etniciteit of sociaal-economische status) niet van invloed zou*

moeten zijn op zijn resultaten.” (OECD, 2018). Omdat er een veelheid aan factoren bestaan die kansengelijkheid binnen het primair onderwijs veroorzaken en het vaak ook gaat om de intersectie van deze factoren is een betekenis van het begrip kansengelijkheid waarin die factoren worden genoemd vrijwel onmogelijk compleet en inclusief. Een betekenis van het begrip kansengelijkheid in de context van het primair onderwijs die daarom passender is, is de volgende: *“Het onderwijs biedt gelijke kansen voor individuen om onderwijs te genieten en om zich te vormen, te ontwikkelen en te scholen gedurende de levensloop.”* (Onderwijsraad, 2021). In dit onderzoek zal daarom van de laatste begripsbepaling worden uitgegaan.

Kunsteducatie: De betekenis die aan het begrip kunsteducatie wordt gegeven door het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) luidt als volgt: *“Doelbewust leren over en met kunst via gerichte instructie, zowel binnen- als buitenschools. Kunsteducatie kent drie aspecten die al dan niet gezamenlijk voorkomen: productie (kunst maken), receptie (kunst beschouwen) en reflectie (nadenken over kunst).”* Het LKCA maakt onderscheid tussen kunsteducatie en cultuurparticipatie. Onder cultuurparticipatie wordt het volgende verstaan *“.. doelbewust leren over en met kunst, erfgoed en media via gerichte instructie, zowel binnen- als buitenschools.”* Het verschil tussen kunsteducatie en cultuurparticipatie ligt hem in het feit dat onder cultuureducatie ook erfgoededucatie valt. De betekenis die het LKCA aan het begrip kunsteducatie geeft wordt breed gedragen binnen de culturele sector en het onderwijs en is daarom leidend in dit onderzoek.

Analyse

Welke mechanismen liggen ten grondslag aan kansengelijkheid in het primair onderwijs?

Om de vraag te beantwoorden welke mechanismen er ten grondslag liggen aan de kansengelijkheid in het primair onderwijs is het allereerst van belang een helder beeld te krijgen van wat er wordt verstaan onder kansengelijkheid. We spreken van kansengelijkheid wanneer kinderen binnen het onderwijssysteem niet dezelfde mogelijkheden krijgen om hun volledige potentieel te benutten om zo op niveau door te stromen naar een vervolgopleiding en uiteindelijk de arbeidsmarkt (Onderwijsraad, 2021).

Wanneer we de mechanismen die kansengelijkheid in het primair onderwijs veroorzaken willen ontrafelen dienen we te kijken naar de verschillende factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van kinderen in deze levensfase. Naast factoren uit de schoolomgeving zijn ook factoren uit de thuisomgeving en de bredere context van invloed.

De thuisomgeving is al van invloed op de vroege ontwikkeling van kinderen, voorafgaand aan het naar school gaan. Deze ontwikkeling hangt o.a. samen met het opleidingsniveau van de ouder(s), of er sprake is van een al dan niet westersere migratieachtergrond en de sociaaleconomische status van de ouder(s) (CPB, 2020). Bij de start van hun schoolcarrière verschillen kinderen daardoor in verworven vaardigheden op zowel cognitief als niet-cognitief gebied. Met name de verschillen op cognitief gebied (taal- en rekenvaardigheid) worden binnen het huidige onderwijssysteem niet opgeheven (CPB, 2020).

In de schoolomgeving manifesteert kansenongelijkheid zich door onder- en overadvisering van kinderen voor het voortgezet onderwijs. Uit onderzoek van de Amsterdamse dienst Onderzoek, Informatie en Statistiek (IOS, 2020) blijkt dat 60 % van de schooladviezen niet aansluit op de cito-score van kinderen. In dit onderzoek blijkt dat er een sterk verband is tussen onder- en overadvisering en het opleidingsniveau van de ouder(s), de voertaal thuis, de sociaaleconomische status en etnische achtergrond. Wanneer ouders laag opgeleid zijn en een niet-westerse migratieachtergrond hebben, geven leraren vaker een lager schooladvies dan dat wat de citoscore uitwijst ten opzichte van kinderen van hoogopgeleide ouders zonder migratieachtergrond. Dit wordt bestendigd door onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau en The Black Archives naar discriminatie en racisme in het onderwijs (SCP, 2020; Esajas, 2021). Hieruit blijkt dat 15% van de scholieren discriminatie of racisme ervaart in het onderwijs. Het gaat dan o.a. om anti-zwart racisme, islamofobie en discriminatie op grond van gender en seksuele geaardheid.

Een maatschappelijke factor die van invloed is op kansenongelijkheid, is de toenemende segregatie op basis van sociaaleconomische status. Doordat er in Nederlandse grote en middelgrote steden een duidelijke scheiding is tussen goedkopere en duurdere huisvesting, is de populatie op scholen vrij homogeen. Dat heeft tot gevolg dat kinderen met verschillende achtergronden elkaar niet ontmoeten en niet van elkaar kunnen leren. (MOCW, 2021) In *Witte zwanen, zwarte zwanen* (Vink, 2010) beschrijft onderwijsjournalist Anja Vink hoe on onderwijsstelsel in 30 jaar tijd één van de meest gesegregeerde onderwijsstelsels van Europa werd en welke impact dit heeft op de kwaliteit van het onderwijs. De segregatie vergt extra kude en capaciteit op wat we 'zwarte scholen' noemen. Het huidige lerarentekort zorgt echter voor een lagere bezetting wat resulteert in volle klassen, extra werkdruk en minder tijd en ruimte voor differentiatie. Hierdoor ondervinden kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus dat het onderwijs niet aansluit bij hun leerbehoefes (MOCW, 2019). Hier komt bij dat er in het Nederlandse onderwijsstelsel een vroege selectie plaatsvindt. Al op twaalfjarige leeftijd wordt er een scheiding gemaakt op zeven niveaus. Voor kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus en/of met een migratieachtergrond is dit een nadeel omdat zij zich beter ontwikkelen wanneer zij langer in een heterogene groep kunnen leren. (Onderwijsraad,

2021). Daarnaast draagt diversiteit binnen klassen bij aan een betere ontwikkeling van het empathisch vermogen en meer begrip van hoe onze samenleving in elkaar steekt voor ieder kind (MOCW, 2021). In Amsterdam is er daarom een 'Brede Brugklas Bonus' beschikbaar gesteld voor scholen die leerlingen het eerste jaar nog niet scheiden op niveau. Wethouder Marjolein Moorman van de PvdA maakt zich hier sterk voor. Landelijk is er inmiddels ook door dertig gemeenten een Gelijke Kansen Alliantie opgesteld waarin is vastgelegd wat gemeenten doen om kansengelijkheid te bevorderen. De voorschool, een kinderopvangorganisatie met een educatief programma voor kinderen met een taal- en/of ontwikkelingsachterstand, komt hier ook uit voort.

Hoewel we zien dat er al wel degelijk beleid wordt gevoerd ter bevordering van gelijke kansen blijkt de Nederlandse overheid nog niet in staat het onderwijssysteem zodanig in te richten dat ieder kind gelijke kansen krijgt en bepaalt waar je wieg staat nog in grote mate wat je ontwikkelingsmogelijkheden zijn.

We zien dat niet enkel de schoolomgeving maar het gehele systeem rondom een kind van invloed is op de ontwikkelingsmogelijkheden. De invloed van de verschillende omgevingen is door psycholoog Urie Bronfenbrenner (1979) beschreven in een model dat hij de *ecologische systeemtheorie* noemde. Volgens Bronfenbrenner begeven we ons als mens in verschillende systemen die elkaar onderling kunnen beïnvloeden en samen bepalen hoe we ons ontwikkelen. Naast het gegeven van de verschillende omgevingen die van invloed zijn wordt ook duidelijk dat er van generatie op generatie een reproductie plaatsvindt van ontwikkelingsmogelijkheden en sociaaleconomische status. Dit effect heet de *reproductietheorie* (Bourdieu & Passeron, 1990). Hierin wordt beschreven hoe er in iedere maatschappij sprake is van een dominante en een gedomineerde cultuur. De dominante cultuur is die van hoger opgeleiden met een hogere sociaaleconomische status. Tot de dominante cultuur behoren kennis en vaardigheden om optimaal in deze cultuur te functioneren en je te ontwikkelen. Deze verzameling aan kennis en vaardigheden wordt ook wel cultureel kapitaal genoemd. Het cultureel kapitaal bepaalt iemands positie en ontwikkelingsmogelijkheden binnen verschillende omgevingen.

Een derde theorie die kan worden gehanteerd om iemands positie en kansen te analyseren is het kruispuntdenken, ook wel intersectionaliteit genoemd. Het intersectioneel denken werd in de jaren 80 geïntroduceerd door Afro-Amerikaanse feministische wetenschappers Bell Hooks (1983) en Kimberlé Crenshaw (1989). Waarin deze theorie verschilt van de ecologische systeemtheorie en de reproductietheorie is dat hiermee de uitwerking van de intersectie (samenkomen en opeenstapeling) van factoren als gender en etniciteit wordt aangetoond en dat deze zowel op individueel, institutioneel als symbolisch niveau plaatsvindt. Met het

intersectioneel denken is het mogelijk blinde vlekken in het denken binnen een bepaalde cultuur bloot te leggen en daarmee machtsstructuren te onthullen en bevragen. (Jouwe, 2015)

Hoewel de theorieën verschillen van opzet, laten zij allen zien dat er sprake is van een mechanisme van reproductie van sociaaleconomische status en ontwikkelingsmogelijkheden dat bepaald wordt door een dominante cultuur. Ook tonen zij ieder aan dat het een complex geheel van, met elkaar interacterende, factoren is dat kansenongelijkheid in de hand werkt en dat het tegengaan van kansengelijkheid in het primair onderwijs niet volstaat met gelijk onderwijs voor ieder kind maar dat juist differentiatie en diversiteit nodig zijn voor een optimale ontwikkeling. (MOCW, 2021)

Hoe zien we de mechanismen van kansenongelijkheid terug binnen kunsteducatie?

Uit onderzoek blijkt dat kunsteducatie op meerdere manieren bijdraagt aan de algemene ontwikkeling van kinderen. Het bevordert de ontwikkeling van 21^e-eeuwse vaardigheden en draagt bij aan het ontwikkelen van probleemoplossend vermogen, creatieve en sociale vaardigheden. (LKCA, 2016) De mate waarin een kind met kunsteducatie in aanraking komt heeft daardoor invloed op de ontwikkelingsmogelijkheden.

Door de verschillen in sociaaleconomische status van gezinnen is de toegang tot kunsteducatie buiten de schoolomgeving echter niet voor ieder kind vanzelfsprekend. Kunsteducatie binnen de schoolomgeving zou daarom de gelijkmaker op dit gebied kunnen zijn. Binnen het primair onderwijs zien we echter dat de reproductietheorie (Bourdieu & Passeron, 1990) ook zijn doorwerking heeft doordat ook daar de dominante cultuur, die van de midden en hogere klasse, leidend is. Zodoende hebben kinderen die opgroeien in de dominante cultuur bij voorbaat een voorsprong op kinderen die in de gedomineerde cultuur opgroeien omdat ze al een rugzak aan kennis en vaardigheden meekrijgen vanuit huis die voortkomt uit de dominante cultuur. Ze zijn hierdoor beter op de hoogte van de 'regels van het spel' en beter in staat om hulp te vragen en kunnen op eerdere ervaringen bouwen om te begrijpen hoe een instituut als een school, museum of theater werkt (Lareau, 2015). Wanneer kinderen in het primair onderwijs met kunsteducatie te maken krijgen zien we daardoor dat kinderen die dit vanuit huis al eerder in aanraking kwamen met kunsteducatie (weleens een museum bezochten of muziekles kregen) zich hier beter toe kunnen verhouden dan kinderen die vanuit huis niet (of niet met tot de dominante cultuur behorende kunstvormen) in aanraking kamen (Hoekstra, 2020). Denk bijvoorbeeld aan een bezoek aan een museum, theater of concertzaal waar het ene kind zich als een vis in het water voelt omdat het er al

vaker is geweest terwijl het andere kind zich geen raad weet met de situatie. De leeropbrengst van een dergelijke ervaring loopt daardoor sterk uiteen. Een andere component die kansengelijkheid binnen kunsteducatie bemoeilijkt is de nog altijd Westers georiënteerde Canon waar in het primair onderwijs vanuit wordt gegaan (Sions & Wolfgang, 2021). Deze sluit voor veel kinderen niet aan bij hun culturele achtergrond waardoor zij zich hiermee niet kunnen identificeren. Daarnaast betekent het voor kinderen dat zij slechts met kunst vanuit één bepaald denkkader in aanraking komen en daarmee een beperkt beeld krijgen van de diversiteit aan uitingsvormen en culturele waarde van kunst. Een saillant voorbeeld waarin dit naar voren komt is het streven dat alle Nederlandse kinderen voor hun twaalfde de Nachtwacht van Rembrandt hebben gezien, een wens van voormalig Rijkmuseum directeur Wim Pijbes. Om binnen kunsteducatie vormen van uitsluiting en kansenongelijkheid te voorkomen zal er daarom allereerst moeten worden erkend dat er ook binnen (kunst)onderwijs sprake is van institutioneel racisme (Sions & Wolfgang, 2021). In pogingen om kunsteducatie vanuit een multicultureel perspectief aan te bieden wordt echter nog vaak de plank misgeslagen doordat docenten kunsteducatie de multiculturele benadering niet als noodzaak zien in een niet multiculturele omgeving of doordat multiculturele content wordt toegevoegd aan het curriculum terwijl nog wordt vastgehouden aan het witte denkkader en de verschillende culturen vanuit dat kader worden gezien (Banks, 1993).

Of dezelfde mechanismen die kansenongelijkheid binnen het primair onderwijs in het werk stellen ook binnen kunsteducatie kunnen worden tegengegaan hangt er dus van af *wat* we onderwijzen; welke kunst disciplines en instituten we zien als curriculumwaardig, maar ook *hoe* we onderwijzen; vanuit welke narratieven en pedagogieën (Sions & Wolfgang, 2021). In het volgende hoofdstuk zullen voorbeelden van strategieën worden gegeven die hierop aansluiten.

Middels welke strategieën kan kunsteducatie bijdragen aan inclusie?

In het voorgaande hoofdstuk lezen we dat de toegang tot kunsteducatie een belangrijke rol speelt bij de ontwikkeling van kinderen. Echter blijkt ook dat kunsteducatie die vanuit het primair onderwijs wordt geboden nog vaak voor uitsluiting i.p.v. insluiting zorgt (Hoekstra, 2020). In de manier waarop kunsteducatie wordt aangeboden zal dus een veranderslag moeten plaatsvinden wil kunsteducatie voor ieder kind kunnen bijdragen aan een optimale ontwikkeling. De sleutel tot kunsteducatie die meer inclusief is, kan worden gevonden in een aantal strategieën waarbij het mechanisme van reproductie wordt teruggedrongen.

Om beter aan te sluiten bij de ervaringen vanuit de thuisomgeving kunnen *verborgen kennisbronnen* die worden opgedaan in de thuisomgeving worden aangesproken (Moll et al.,

1992). Dit zijn kennis en vaardigheden die worden opgedaan in de gezinssituatie en gemeenschap die door historische en culturele factoren zijn ontwikkeld. Deze ervaringen en kennis komen voort uit langdurige wederkerige relaties van vertrouwen van waaruit situaties voorkomen waarin geleerd kan worden. Denk aan het repareren van een fiets met een oom, samen koken met oma, op een kleiner broertje of zusje passen. In de schoolomgeving en kunsteducatie kunnen deze kennisbronnen nog optimaler benut worden om zo meer aansluiting te vinden bij wat kinderen al weten en kunnen of waarin hun interesses liggen. Een didactisch model dat hierop aansluit is dat van de Authentieke Kunsteducatie (Haanstra, 2008; Heijnen & Bremmer, 2020) vanuit dit model wordt tevens aanspraak gedaan op kennisbronnen van kinderen vanuit de thuisomgeving maar in dit geval specifiek die van de kunstbeleving. Hiermee wordt populaire (beeld)cultuur waarmee kinderen in aanraking komen verbonden met hedendaagse kunst en maatschappelijke thema's. Denk aan kennis en ervaring die kinderen opdoen bij het bekijken van een videoclip, het maken van een Tic Toc filmpje of origami. Door deze ervaringen te verbinden aan hedendaagse kunst ervaren kinderen kunsteducatie minder als een *'ver van m'n bed show'* en wordt de leeropbrengst groter.

Omdat naast kunsteducatie binnen school ook buitenschoolse kunsteducatie een positieve invloed kan hebben op de ontwikkeling van kinderen kan de verbinding tussen de schoolomgeving, de thuisomgeving en kunst en cultuurinstellingen van grote waarde zijn (Notten, 2020). Deze verbinding kan worden gemaakt door middel van *Leerecosystemen* waarin betrokkenen rondom een kind samenwerken, waardoor kind(eren) meer ervaringen kunnen opdoen in kunsteducatie dan wat van huis uit het geval is. Cultuurcoaches die verbinding leggen tussen de verschillende omgevingen kunnen op deze manier zorgen voor betere toegang tot kunsteducatie en daarmee betere kansen (Lareau, 2015 & Notten, 2020) Wanneer deze cultuurcoaches tevens rolmodellen zijn zal nog meer betrokkenheid van kinderen bij kunsteducatie kunnen worden gekweekt (Notten, 2020). Wanneer we in kunsteducatie willen loskomen van het Westers georiënteerde kader om zo een meer inclusief curriculum te bieden zal dekolonisering moeten plaatsvinden (Desai, 2017; Sions & Wolfgang, 2021). Dit betekent dat in het ontwerpen van lesmateriaal bewustere keuzes gemaakt dienen te worden voor het werk, de kunstdisciplines en instituten waarmee we kinderen kennis laten maken en het type opdrachten en projecten dat we met hen uitvoeren. Deze verandering kost moeite, immers is het vinden van een lessenreeks over Vincent van Gogh een stuk gemakkelijker dan een tijdgenoot uit Marokko of Suriname. We zien dat er in de kunst- en cultuursector de laatste decennia al grote stappen worden gemaakt op dit gebied doordat er meer ruimte is voor curatoren en makers met een niet-westerse achtergrond. Denk aan tentoonstellingen als *Slavernij* (2021) in het Rijksmuseum, *Het andere verhaal Kunst uit het Marokkaanse modernisme* (2022) in het Cobra Museum, De opera *Hoe ANANSI the stories of*

the world bevrijdde (2021) van Nationale Opera & Ballet en Theatervoorstelling *Schrew her* (2019) van theatergezelschap We the people.

Daarnaast is de Code Diversiteit & Inclusie opgesteld die kunst- en cultuurinstellingen kunnen gebruiken als meetinstrument en hulpmiddel om diversiteit en inclusie in hun organisatie te bevorderen. Multiculturele kunsteducatie kan echter pas slagen wanneer de structuur van het onderwijs werkelijk wordt gereorganiseerd (Banks, 1993) door; de integratie van culturen in leerplannen; inzicht in de invloed van culturen op kennisconstructie; het herkennen van vooroordelen op basis van etniciteit bij leerlingen en leraren; het aanpakken en veranderen van onrechtvaardige sociale structuren in scholen; en het aanbieden van diverse onderwijsmethoden.

Tot slot is de rol van docenten kunsteducatie cruciaal binnen al deze strategieën. Om los te komen van oude denkbeelden en patronen is een mindset nodig die open staat voor verandering en uitwisseling. Professor, schrijver, pedagoog en activiste Bell Hooks beschreef in haar boek *Engaged Pedagogy* (1994) hoe docenten door een proces van *self-actualization* meer kritisch bewust en betrokken kunnen worden om zodoende kennis te gaan erkennen als een domein van wederzijdse uitwisseling. Met deze houding is het mogelijk het klaslokaal te zien als een domein van kennisuitwisseling in plaats van kennisoverdracht en kan educatie en dus ook kunsteducatie echt inclusief worden en zorgen voor kansengelijkheid.

Conclusie

Aanleiding voor dit literatuuronderzoek is de toenemende sociaaleconomische ongelijkheid in de Nederlandse samenleving en daardoor ontstane kansenongelijkheid binnen het primair onderwijs. Deze ongelijkheid heeft een grote uitwerking op het levensverloop van individuen maar ook op de samenleving. Wanneer mensen zich niet optimaal ontwikkelen gaat er immers talent verloren en blijft sociaaleconomische ongelijkheid in stand. Omdat in meerder onderzoeken naar voren is gekomen dat kunsteducatie bijdraagt aan de algemene ontwikkeling van kinderen (Hoekstra, 2020; Notten, 2020) is het daarom relevant te onderzoeken in hoeverre kunsteducatie kan bijdragen aan het bevorderen van kansengelijkheid in het primair onderwijs.

Uit deze literatuurstudie blijkt dat de mechanismen die kansenongelijkheid in het primair onderwijs veroorzaken ook doorwerken binnen kunsteducatie.

Kunsteducatie zal daarom kunnen bijdragen aan kansengelijkheid mits de werking van deze mechanismen wordt teruggedrongen. Om dit te bereiken moeten oude denkbeelden en patronen binnen kunsteducatie worden doorbroken en een nieuwe weg worden ingeslagen.

Vanuit de geraadpleegde onderzoeken komen de volgende strategieën naar voren om dit te bereiken:

- Aansluiten bij de thuisomgeving van kinderen en daaruit voortkomende kennis en vaardigheden (Moll et al., 1992).
- Aansluiten bij buitenschoolse kunstbeleving van kinderen (Haanstra, 2008; Heijnen & Bremmer, 2020)
- School en thuisomgeving verbinden door middel van Leerecosystemen en Cultuurcoaches (Hoekstra, 2020; Lareau, 2015; Notten, 2020)
- Dekolonisering van het curriculum (Banks 1993; Desai, 2017; Sions & Wolfgang, 2021)
- Doceren vanuit een zelfbewuste open houding (Hooks, 1994)

Deze strategieën zijn slechts een beperkte selectie van de mogelijkheden om een radicale verandering binnen kunsteducatie te bewerkstelligen. Wat hieruit echter ontegenzeggelijk blijkt is dat er kansen liggen. Kansen om kunsteducatie de plek te laten zijn van verbinding en gelijkwaardige uitwisseling en op deze manier bij te dragen aan de ontwikkeling van ieder kind en zo, al is het in beperkte mate, bij te dragen aan kansengelijkheid binnen het primair onderwijs.

Discussie en aanbevelingen

De uitkomst van dit onderzoek is dat een aantal veranderingen binnen kunsteducatie mogelijk kunnen bijdragen aan kansengelijkheid binnen het primair onderwijs, Harde cijfers komen hier echter niet uit naar voren. Vanuit dit literatuuronderzoek en de daartoe geraadpleegde literatuurbronnen zou het daarom interessant zijn vervolgonderzoek te doen (of hierover bestaande onderzoeken in kaart te brengen) naar de volgende onderwerpen:

- Hoe vertaalt inclusievere kunsteducatie zich in ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen? Is het effect hiervan meetbaar en zo ja wat kan hieruit worden geconcludeerd?
- Op welke grond wordt subsidiegeld voor kunsteducatie en cultuurparticipatie onder scholen verdeeld en kan hierin nog doeltreffender beleid worden gevoerd om kansengelijkheid te bevorderen?
- Op welke manieren wordt er aandacht besteed aan de relatie tussen kansengelijkheid en kunsteducatie binnen Pabo's en opleidingen voor kunstdocent?
- Hoe is het gesteld met inclusie binnen Pabo's en en opleidingen voor kunstdocent qua curriculum, aannamebeleid, docentenpopulatie etc.?
- Wat zijn de *best practices* van landen met een vergelijkbare samenleving in het vraagstuk rondom kansengelijkheid in relatie tot kunsteducatie?

Literatuurlijst

- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (Herz. ed.). SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Amsterdam University Press.
- CBS. (2021, 8 december). *Armoede en sociale uitsluiting bij kinderen - Armoede en sociale uitsluiting 2021*. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van <https://longreads.cbs.nl/armoede-en-sociale-uitsluiting-2021/armoede-en-sociale-uitsluiting-bij-kinderen/>
- Crenshaw, K. (1989, 19 februari). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Cri*. Taylor & Francis. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Desai, D. (2017). Cultural diversity in art education. In K. Freedman (Ed.), *International Encyclopedia for Art and Design Education* Wiley-Blackburn Publication.
- Code Diversiteit & Inclusie. (2022, 4 mei). *Code Inclusie & Diversiteit in cultuursector*. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van <https://codedi.nl/>
- Esajas, M (2021) *Witboek, actieonderzoek naar anti zwart-racisme*, Black Archives
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary ed.). Adfo Books.
- Haanstra, F. H. (2008). *De thuiskunst van scholieren*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Heijnen, E., & Bremmer, M. (2020). *Wicked Arts Assignments Practising Creativity in Contemporary Arts Education*. Valiz.
- Hermes, E. (2020, 1 januari). *Allianz Wealth Report 2020*. Allianz Wealth Report. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van https://www.eulerhermes.com/en_global/news-insights/economic-insights/Allianz-Wealth-Report-2020.html
- Hoekstra, M. (2020, 10 december). *MoccaTac – Leergemeenschap Cultuur en Kansengelijkheid*. Mocca Amsterdam. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van <https://mocca.amsterdam/moccatac-leergemeenschap-cultuur-en-kansengelijkheid/>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress* (1ste editie). Taylor & Francis.
- Hooks, B. (2009). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom* (1ste editie). Routledge.
- Jouwe, N. (2015). *Intersectionality. A travelling concept*. De omslag.

- Kennisplatform Inclusief Samenleven. (2022, 14 februari). *Inclusief samenleven begint met samen opgroeien*. Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.kis.nl/artikel/inclusief-samenleven-begint-met-samen-opgroeien>
- Lareau, A. (2015, 29 januari). *Cultural Knowledge and Social Inequality*. American Sociological Association. Geraadpleegd op 12 maart 2022, van <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0003122414565814>
- LKCA. (2016) *Handreiking voor de toekomst van binnen- en buitenschoolse cultuureducatie*. LKCA.nl Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.lkca.nl/wp-content/uploads/2019/12/161001-handreiking-basis-voor-cultuureducatie.pdf>
- LKCA. (2020, 15 december). *Begrippen en definities onderwijs en educatie*. LKCA.nl Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.lkca.nl/faq/begrippen-en-definities-onderwijs-educatie/>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Notten, N. (2020, 29 mei). *Gelijke kansen door onderwijs en cultuurparticipatie/-educatie*. LKCA. Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.lkca.nl/publicatie/gelijke-kansen-door-onderwijs-en-cultuurparticipatie-educatie/>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2021, 18 oktober). *Gemengde scholen*. Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/gemengde-scholen/gemengde-scholen>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2022, 20 januari). *Later selecteren, beter differentiëren*. Advies | Onderwijsraad. Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2021/04/15/later-selecteren-beter-differentieren>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2018, 14 juni). *Onderzoeksverslag Kansen(on)gelijkheid bij de overgangen po-vo*. Rapport | Inspectie van het onderwijs. Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/overgang/documenten/rapporten/2018/06/13/onderzoeksverslag-kansenongelijkheid-bij-de-overgangen-po-vo>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2019, 25 april). *Lerarentekort en kansenongelijkheid*. De Staat van het Onderwijs | Inspectie van het onderwijs. Geraadpleegd op 13 maart 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/primair-onderwijs/lerarentekort-en-kansenongelijkheid>
- Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport. (2020, 2 april). *Ruim een kwart van de Nederlanders ervaart nog steeds discriminatie*. Nieuwsbericht | Sociaal en Cultureel

- Planbureau. Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.scp.nl/actueel/nieuws/2020/03/26/ruim-een-kwart-van-de-inwoners-van-nederland-ervaart-nog-altijd-discriminatie>
- Perkins, L. M., & Hooks, B. (1983). Ain't I a Woman: Black Women and Feminism. *Political Science Quarterly*, 98(1), 145. <https://doi.org/10.2307/2150228>
- SCP. (2020, 20 maart). *Ervaren discriminatie in Nederland II*. SCP.nl Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.scp.nl/binaries/scp/documenten/publicaties/2020/04/02/ervaren-discriminatie-in-nederland-ii/Ervaren+discriminatie+in+Nederland+II.pdf>
- SER. (2016). Gelijke kansen in onderwijs. Ser.nl. Geraadpleegd op 2 februari 2022, <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2021/gelijke-kansen-in-onderwijs.pdf>
- Sions, H. K., Wolfgang, C.N., (2021) *Looking Back, Looking Forward: Resisting the White Gaze in Historical Narratives and Future Possibilities of Art Education*. The Journal of Social Theory in Art Education, Volume 4.
- Vink, A. (2010). *Witte zwanen, zwarte zwanen: de mythe van de zwarte school*. J.M. Meulenhoff.
- VO-raad. (2018). *Kansengelijkheid in het vo*. Vo-raad.nl. Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.vo-raad.nl/themas/kansengelijkheid/onderwerpen/kansengelijkheid-vo>
- VO-raad. (2019). *Kansengelijkheid in het vo*. Vo-raad.nl. Geraadpleegd op 2 februari 2022, van <https://www.vo-raad.nl/themas/kansengelijkheid/onderwerpen/kansengelijkheid-vo>