

We are the world, we are the children
We are the ones who make a brighter day
So lets start giving
There's a choice we're making
We're saving our own lives
Its true we'll make a better day
Just you and me
©Michael Jackson

Wat betekent multicultureel kunstonderwijs?



©Clipar

Anne Marie Trovato
Begeleider: Marike Hoekstra
Beoordelaar: Talita Groenendijk
Literatuuronderzoek MA Kunsteducatie
8 Juli 16

“Before we start to change the world,
we need to understand why I do what I do”
(Özturgut, 2011, p.5)

Inhoud

1	Inleiding	4
2	Begripsbepaling	5
3	Wanneer begon men over multicultureel onderwijs te spreken?	6
3.1	Samenvatting ontstaan en ontwikkeling van multicultureel onderwijs.	7
4	Welke visies over multicultureel (kunst)onderwijs zijn er?	8
4.1	Samenvatting van de visies van multicultureel (kunst)onderwijs.	9
5	Zijn er kernwaardes voor multicultureel kunstonderwijs?	9
5.1	Samenvatting: de kernwaardes voor kunstonderwijs.	12
6	Zijn er problemen omtrent multicultureel kunstonderwijs?	12
6.1	Samenvatting van de problemen omtrent multicultureel kunstonderwijs.	13
7	Conclusie en discussie	14
7.1	Samenvatting conclusies en beantwoording hoofdvraag.	15
7.2	Discussie	16
8	Aanbevelingen	17
9	Literatuurlijst	18

1 Inleiding

In januari 2015 woonden er in Nederland 1,8 miljoen mensen die niet in Nederland geboren zijn (Tubantia). Deze groep vertegenwoordigt tweehonderd nationaliteiten en ik ben daar met mijn Engelse en Italiaanse ouders, en geboren in België, één van.

Dagblad Trouw kopte op twee november 2013: ‘Mens, durf samen te leven in dit multiculturele land’. In de inleiding stond: “Samenleven in een multiculturele samenleving gaat over verbinden en over uitdagingen aangaan. De kunst is om vanuit de eigen identiteit een betekenisvolle relatie met anderen op te bouwen” (Wallage, 2013).

Paul Scheffer schreef in 2000 in het NRC Handelsblad een zeer kritisch artikel waarin hij zijn bezorgdheid uitspreekt over hoe Nederland op dat moment met de multiculturele samenleving omgaat. Hij beschrijft dat er wel culturen naast elkaar bestaan, maar dat de Nederlandse samenleving in tweeën is gesplitst: wij tegen zij, er is segregatie in plaats van integratie. Hij noemt dit ‘het multiculturele drama’.

De jongeren (tot negentien jaar) in een samenleving moeten onderwijs volgen. Betekent dat dan automatisch dat het onderwijs multicultureel is? En hoe ziet dat eruit: klassen met leerlingen/studenten én docenten van verschillende etnische achtergronden?

In de jaren zeventig en tachtig ging ik naar het basis-, en voortgezet onderwijs. Ik zat op de basisschool in een klas met leerlingen waarvan er drie ook een andere nationaliteit hadden: Grieks, Turks, Australisch. Op de middelbare school was ik de enige, daar hadden we wel één docent van Surinaamse afkomst.

Nu ik docent fotografie ben, zie ik op mijn school weinig terug van de multiculturele samenleving. De school staat in het centrum van Amsterdam maar is een particuliere opleiding, precies de segregatie waar Scheffer over schrijft. Ik wil graag docent ckv of een kunstvak in het voortgezet onderwijs worden en verwacht dat ik dan wel met de multiculturele samenstelling in een klas te maken krijg.

Hoe is het onderwijs daarop ingesteld? En omdat ik me richt op het kunstonderwijs: hoe ziet multicultureel kunstonderwijs eruit? Wat zou het doel moeten zijn? Zijn er kernwaardes en richtlijnen voor een multiculturele kunstles?

U begrijpt het waarschijnlijk al, dit literatuuronderzoek heeft als doel antwoord te vinden op bovenstaande vragen. Er zal gekeken worden naar visies en kernwaardes, en naar voor- en nadelen omtrent multicultureel kunstonderwijs.

De meest gebruikte literatuur komt uit de Verenigde Staten. Dit kleurt wel het antwoord op de hoofdvraag. Desalniettemin denk ik dat visies over multicultureel onderwijs van universele waarde zijn. Mijn hoofdvraag voor dit verkennend literatuuronderzoek luidt:

Wat betekent multicultureel kunstonderwijs?

De deelvragen zullen zijn:

1. Wanneer begon men over multicultureel onderwijs te spreken?
2. Welke visies over multicultureel kunstonderwijs zijn er?
3. Zijn er kernwaardes voor multicultureel kunstonderwijs?
4. Zijn er problemen omtrent multicultureel kunstonderwijs?

2 Begripsbepaling

Voordat de deelvragen beantwoord gaan worden, zal ik enkele begrippen verduidelijken als kader hoe ik ze op basis van de geraadpleegde literatuur interpreteer. De term multicultureel zal voorkomen in de combinaties multiculturele samenleving en multicultureel (kunst)onderwijs, en binnen deze term vraagt de term cultuur ook om uitleg. Ook zullen de termen etniciteit, allochtoon en schoolgebouw worden uitgelegd.

Multiculturele samenleving

Volgens Amnesty International betekent een multiculturele samenleving: "...een samenleving waarin verschillende bevolkingsgroepen, elk met een onderscheiden cultuur, naast elkaar bestaan. De multiculturele samenleving kenmerkt zich door tolerantie, door de afwezigheid van racisme en rassendiscriminatie, en door garanties van de vrijheid van geloof en godsdienst".

Etniciteit en Allochtoon

Om antwoord te vinden op de hoofdvraag zal er in de paragrafen ook sprake zijn van etniciteiten. Voor de inhoud van deze term houd ik de beschrijving van het Nationaal Kompas Volksgezondheid aan: "Etniciteit is een verzameling van culturele kenmerken en gedragingen die door een groep mensen worden gedeeld en van generatie op generatie overgedragen worden. Leden van etnische groepen identificeren zich met gezamenlijke factoren, zoals herkomst, uiterlijke kenmerken, religie, taal, cultuur of geschiedenis".

Gegevens over de omvang van etnische groepen in Nederland zijn veelal niet beschikbaar. Daarom wordt gebruik gemaakt van gegevens over allochtonen. Onder allochtonen worden personen verstaan van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren (CBS-definitie). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen personen die zelf in het buitenland zijn geboren (eerste generatie) en personen die in Nederland zijn geboren (tweede generatie). Hoewel er overlap is tussen etnische groepen en allochtone groepen, zijn er ook verschillen. Zo bestaat de allochtone groep Surinamers uit meerdere etnische groepen waaronder Creolen en Hindoestanen (Rijksinstituut voor Volksgezondheid).

Cultuur

Onder cultuur wordt verstaan: een menselijke manier van ontvangen, voelen, geloven, evalueren en gedragen (Goodenough, 1976) welke kan worden beïnvloed door de omgeving, het economische systeem en het welvaartsniveau (Harris, 1979). In de bespreking van de deelvragen is deze korte omschrijving het uitgangspunt. De inhoud van de term is veelomvattend en zal bij sommige besprekingen met toevoegingen worden verduidelijkt.

Multicultureel onderwijs

Multicultureel betekent letterlijk 'meerdere culturen'. In dit onderzoek komt naar voren dat er meningsverschillen zijn over de inhoud van de term en er zijn verschillende visies over wat de inhoud van deze term zou moeten zijn. Deze term en de betekenis ervan, vormt de kern van dit literatuuronderzoek.

Het begrip onderwijs is in deze paper vooral het middelbaar-, en voorgezet onderwijs en betreft ruwweg leerlingen van twaalf tot negentien jaar. In de gebruikte literatuur wordt het opgevat als een klas samengesteld uit autochtone en allochtone leerlingen. Ook werkt het begrip

onderwijs als éénrichtingsaanduiding: het gaat over de samenstelling van de klassen en niet over de samenstelling van een docententeam.

Schoolgebouw

In de paragrafen zal regelmatig naar het woord schoolgebouw worden verwezen. Hiermee wordt zowel letterlijk het gebouw van de school, als de directie en het bestuur van een school of scholengemeenschap bedoeld.

3 Wanneer begon men over multicultureel onderwijs te spreken?

In deze paragraaf zal de eerste deelvraag worden beantwoord. Ik zal kort een beeld schetsen van de ontwikkelingen in Amerika, vanaf wanneer men over multicultureel onderwijs ging spreken en hoe men dacht invulling te geven aan deze term. Vervolgens beschrijf ik kort hoe de ontwikkeling zich in Nederland heeft afgepeeld. Tot slot geef ik een samenvatting.

Ontwikkeling van multicultureel onderwijs in de Verenigde Staten.

Banks (1996a) schrijft dat wetenschappers van de Afro-Amerika studies aan het einde van de 18e eeuw verantwoordelijk zijn voor het startpunt van multicultureel onderwijs. Deze wetenschappers waren van Afro-Amerikaanse afkomst en werden op grote schaal miskent door de 'witte' academische wereld en vonden als gevolg hiervan geen werk op 'witte' scholen (Banks, 2004). Deze wetenschappers probeerde meer invloed te krijgen op de samenstelling van het curriculum en hoopte met hun bijdrage over kennis van de Afro-Amerikaanse cultuur een multicultureel curriculum te ontwikkelen. Het curriculum was nog geheel gericht op een westerse canon. Weinig tot geen informatie over de Afrikaanse geschiedenis en gewoontes zouden volgens de wetenschappers leiden tot racisme, discriminatie en stereotypering (Banks, 1996a, 1996b).

Voor andere onderzoekers o.a. Adejumo (2002), wordt de Brown versus Board of Education in 1957 als startpunt van multicultureel onderwijs beschouwd. Linda Brown, een Afro-Amerikaanse scholiere, moest dagelijks anderhalve kilometer lopen, terwijl er in haar woonwijk een 'blanke' school was. De rechter oordeelde dat er geen sprake mocht zijn segregatie in het onderwijs, iedereen had recht op hetzelfde niveau onderwijs. In 1964 werd de wet op rassenscheiding opgeheven en begon de ontwikkeling van multicultureel onderwijs.

Volgens Banks (2006) is het belangrijkste doel van multicultureel onderwijs dat het de diversiteit dient aan te pakken, en rechtvaardigheid, gelijkheid en respect voor iedereen te promoten door studenten houding, kennis en vaardigheden te leren die nodig zijn om deel te nemen aan meerdere culturen binnen hun gemeenschap, het land en de wereld.

Belangrijk verschil tussen deze twee opvattingen is dat Banks zegt dat het Afro-Amerikaanse wetenschappers zijn die aan de oorsprong van de term multicultureel staan, maar daar geen credits voor krijgen. De ingestelde wet is een westerse daad om een minderheid bij de meerderheid, de maatschappij te betrekken (Chin, 2003). In 1997 heeft Dirlik de dichter Russel Leong geciteerd, die stelde dat multiculturalisme gelijk was aan postkolonialisme.

Ontwikkeling van multicultureel onderwijs in Nederland.

In de jaren zestig en zeventig, toen veel Turkse en iets later Marokkaanse immigranten voor werk naar Nederland kwamen, was het algemene onderwijsbeleid vooral gericht op het recht hebben op onderwijs en cultuur in eigen taal. In de jaren tachtig werd duidelijk dat deze gastarbeiders, en ook de immigranten uit de voormalige Nederlandse koloniën zoals Suriname, in Nederland zouden blijven.

Het ministerie van binnenlandse zaken reageerde op deze ontwikkeling met de eerste minderheden nota. Vanaf 1981 werd er besloten om in beleidstukken te spreken van 'leerlingen van culturele minderheden' (Ministerie van Binnenlandse Zaken, 1981).

Om de inhoud van het onderwijs vorm te geven, verschijnt in 1984 de beleidsnotitie "Intercultureel onderwijs" (ICO). Het doel hiervan is de leerlingen te leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele kenmerken van hun medeleerlingen. "Het omgangspatroon moet gericht zijn op het gelijkwaardig en gezamenlijk functioneren in de Nederlandse samenleving" (van der Niet, 2006).

In 1985 wordt de wet op basisonderwijs (WBO) veranderd omdat ervanuit wordt gegaan dat leerlingen opgroeien in een "multiculturele samenleving". In 1994 wordt de projectgroep ICO aangesteld, zij moest onderwijsmateriaal en voorbeelduitwerkingen voor de lespraktijk geven. Drie doelstellingen moesten centraal staan: het bevorderen van kennis van en inzicht in etnische verhoudingen; het bestrijden van etnische vooroordelen; het tegengaan van racistisch gedrag (van der Niet, 2006).

3.1 Samenvatting ontstaan en ontwikkeling van multicultureel onderwijs.

In de Amerikaanse literatuur zijn er twee opvattingen over het moment waarop men over de term multicultureel onderwijs ging spreken. Deze verschillende opvattingen zorgen meteen voor de vinger op de zere plek: overheersing en onderdrukking, zijn het de autochtonen die kiezen voor de term multicultureel of zijn het de allochtonen die wijzen op het feit dat er meerdere culturen in een land leven?

In Nederland is er een ambtelijke ontwikkeling geweest. Vanaf de jaren tachtig is de term intercultureel gebruikt, een jaar later gevolgd door de term multicultureel.

De intentie om het onderwijsbeleid multicultureel vorm te geven zodat het aansluit bij het doel zoals Banks (2006) het beschrijft, lijkt in beide landen min of meer gelijk: in Nederland zijn het de drie punten van het ICO: bevorderen van kennis van, en inzicht in etnische verhoudingen, bestrijden van etnische vooroordelen en tegengaan van racistisch gedrag. In Amerika zijn het : de diversiteit aan te pakken en rechtvaardigheid, gelijkheid en respect voor iedereen te promoten door studenten houding, kennis en vaardigheden te leren die nodig zijn om deel te nemen aan meerdere culturen binnen hun gemeenschap, de natie en de wereld (Banks, 2006).

Voor beide landen geldt dat de inhoud of de visie over de invulling van multicultureel onderwijs uiteen loopt. Over visies en waarom juist kunstonderwijs multicultureel zou moeten zijn gaat de volgende paragraaf.

4 Welke visies over multicultureel (kunst)onderwijs zijn er?

In paragraaf drie is het ontstaan van de term multicultureel onderwijs beschreven. Maar was de invulling en het doel vanaf dat moment voor iedereen duidelijk? Welke benaderingen of visies waren er? En waren er specifiek voor kunstvakken benaderingen? In deze paragraaf zal deelvraag 2 worden beantwoord.

Definitie van multicultureel onderwijs.

Banks heeft vanaf 1994 een belangrijk aandeel in de voortdurende discussie over de definitie van multicultureel onderwijs. In 2001 schrijft hij:

Multicultural education is an idea, an educational reform movement, and a process whose major goal is to change the structure of educational institutions so that male and female students, exceptional students, and students who are members of diverse racial, ethnic, language, and cultural groups will have an equal chance to achieve academically in school (p. 1).

Belangrijk aan deze omschrijving is dat Banks het een beweging voor onderwijshervorming noemt. Tegenstanders van multicultureel onderwijs verwijten juist dat het een politieke beweging is (Stotsky, 1992).

Nieto (1996) definieert multicultureel onderwijs als “antiracistisch onderwijs dat een belangrijk proces voor iedere student is” (p. 307). Onderzoekers als Gay (2000) vinden dat multicultureel onderwijs een cultureel verantwoordelijke pedagogiek is die door goed getrainde docenten moet worden gegeven.

Tegenstanders als Ravich (1990) voeren aan dat multicultureel onderwijs een bedreiging vormt voor het beste dat Amerikaans onderwijs te bieden heeft met betrekking tot de waarden en het geloof van de westerse beschaving. Kanpol (2001) wijst op de onderliggende agenda van multicultureel onderwijs met vragen als ‘hoe veramerikaniseren wij minderheden’ en ‘hoe bereiden wij hen voor op de competitieve economie’ (p.91).

In 2011 concludeert Özturgut dat het noodzakelijk is om de term multicultureel opnieuw te definiëren. Door de verschillende visies is er geen duidelijkheid over hoe het pedagogisch moet worden toegepast, welke kunstvoorbeelden er aan een curriculum moeten worden toegevoegd en hoe docenten moeten worden voorbereid op het geven van multicultureel kunstonderwijs. Özturgut hoopt dat als er een werkzame definitie is, men deze kan gaan begrijpen en overdragen. Hij gaat er ook vanuit dat het zowel om een pedagogische hervorming gaat als om een politieke verandering. Omdat het over beleid en nieuwe visies gaat moeten er “leiders komen die krachtige interculturele communicatievaardigheden hebben” (Özturgut, 2011, p.5).

Visies en doel van multicultureel kunstonderwijs.

Volgens Banks (1994) is een doel van multicultureel onderwijs studenten helpen cross-culturele vaardigheden binnen de Amerikaans nationale cultuur te ontwikkelen, met hun eigen subcultuur en binnen en door andere submaatschappijen en subculturen (p. 6).

Delacruz (1996) vindt dat dit doel volgens Banks (1994) vooral in multicultureel kunstonderwijs behaald kan worden omdat kunst 'een van de meest krachtigste en meest doordringende uitingen van betekenis en waarde in culturen is' (p.94).

In 1961 publiceert Jane McFee een onderzoek waar zij, vanuit een antropologische benadering, culturen en hun kunstuitingen heeft bestudeerd. Zij schrijft dat kunst en de producten of uitingen van culturele groepen verschillen in de poging om hun eigen onderscheidende culturele identiteit te behouden.

Deze bevinding, dat kunst afhankelijk is van een cultuur, geeft een eerste deuk in het gangbare idee van universele waarheden over kunst (Smith, 1996). Leden van een cultuur communiceren met eigen middelen, symbolen, gebaren etc. Zij hebben een eigen kijk op materialen, vormgeving en kleuren (Adejumo (2002). De bevindingen van Mc Fee hielden in dat er voorbeelden uit verschillende culturen aan het kunstcurriculum moest worden toegevoegd.

4.1 Samenvatting van de visies van multicultureel (kunst)onderwijs.

Sinds de intrede van het begrip multicultureel onderwijs zijn er verschillende visies over de invulling ervan ontstaan en is het doel niet voor iedereen hetzelfde. Voorstanders verwijzen vaak naar een sociaal-antropologische benadering en hebben dezelfde doelen als Banks (1994, 2006) voor ogen. Tegenstanders verwijzen meer naar politieke en nationalistische argumenten. Özturgut adviseert in 2011 om de term en de betekenis ervan opnieuw te definiëren. In de volgende paragrafen zal voornamelijk de visie van Banks (2001) worden gevolgd dat multicultureel onderwijs een hervorming is die bijdraagt aan gelijke kansen voor iedere leerling/student, ongeacht sekse, klasse of ras.

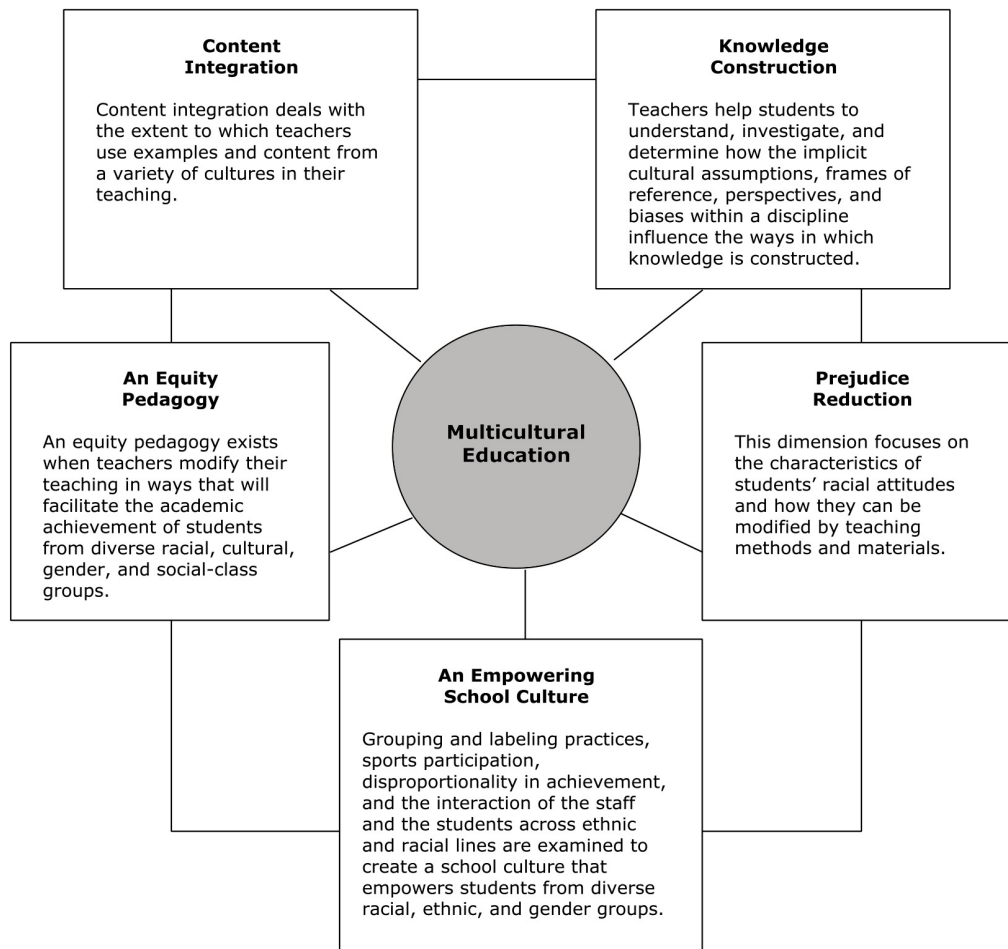
5 Zijn er kernwaardes voor multicultureel kunstonderwijs?

In paragraaf 4 zijn verschillende visies over multicultureel onderwijs en specifiek voor kunst onderwijs beschreven. Welke kernwaardes, belangrijkste aandachtspunten, zouden er voor multicultureel kunstonderwijs gelden? In deze paragraaf zal deelvraag 3 worden beantwoord.

Om beter aan te geven waar verandering noodzakelijk is, beschrijft Banks in 1995 vijf kernwaardes (zie figuur 1) die moeten gelden als voorwaarden van een multicultureel curriculum. Deze visie heeft betrekking op alle facetten van de schoolstructuur.

In 2003 gebruikt Chin deze vijf kernwaardes van Banks als leidraad. Zij schrijft een artikel met voorbeelden van lessen om kunstdocenten handvatten te geven bij het samenstellen van een multicultureel kunstcurriculum. Uit vooronderzoek bleek dat kunstdocenten, om diverse redenen, grote moeite hadden met het opnemen van kunst-, en

cultuuruitingen in het lesmateriaal. Chin (2003) onderzoekt per kernwaarde wat er door veldwerk onderzoek is gevonden aan kunstvoorbeelden.



Figuur 1: Overzicht van de vijf kernwaardes in multicultureel onderwijs. Overgenomen uit: *The Routledge international companion to multicultural education* (p.15) door J.A.Banks. New York en Londen: Routledge. © 2009, J.A.Banks.

De eerste kernwaarde gaat over de inhoudelijke integratie (Content Integration). Volgens o.a. Stuhr (1994) zou kunst worden ervaren als het wordt toegepast in de praktijk en als het onderdeel van een sociaal-culturele context is. Daarbij is het belangrijk dat de informatie over het kunstwerk zo dicht mogelijk bij de bron of de maker vandaan komt. Irwin en Miller (1997) en Spang (1995) vonden dat bijvoorbeeld indianen moesten worden geraadpleegd bij het toevoegen van hun kunstwerken aan het curriculum. Een case study in het kunstonderwijs door Lee (2007) illustreerde hoe verhalen en werken van Koreaanse kunstenaars kunstdocenten in opleiding hielpen met de culturele betekenissen van die kunstwerken (Chin, 2003).

Kernwaarde twee, kennisconstructie (Knowledge Construction) gaat over een proces dat kritisch denken bevordert. Onze kennis is sociaal geconstrueerd en het weerspiegelt de ideologie van de samenstellers van een schoolcurriculum. Door bijvoorbeeld kunstenaars uit andere culturen in de klas uit te nodigen en met hen een discussie te voeren

over hun visies en gedachten over kunst en cultuur, helpt het een denkproces bij de studenten op gang te brengen waarbij de student onafhankelijker wordt en gestimuleerd wordt eigen meningen op basis van (antropologisch) onderzoek te ontwikkelen. Deze manier van kennisconstructie over diverse groepen kunstenaars moet leiden tot minder stereotypering en iedereen te zien als waardevolle en gelijke leden van de samenleving (Chin, 2003). Banks benadrukt dat het belangrijk is dat studenten begrijpen hoeveel verschillende culturele groepen er door interactie hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van de Amerikaanse samenleving (Chin, 2003).

Pedagogische rechtvaardigheid (Equity Pedagogy), de derde kernwaarde heeft betrekking op de houding van een docent. Chin (2003) ontdekte dat veel docenten vastgeroeste gedachten hadden over bepaalde groepen. Een voorbeeld is de mythe dat figuratieve voorstellingen in beeldende kunst verboden zouden zijn voor alle moslims, en het daarom werd weglaten wordt uit een curriculum. Zowel Hickman (1999) als Soganci (2006) hebben studenten met een islamitische achtergrond onderzocht en vonden dat hun houding ten opzichte van figuratieve kunst per student verschilde. De belangrijkste bevinding was dat de context waarbinnen naar een figuratief beeld werd gekeken van invloed was.

De vierde kernwaarde is het ontmantelen van de schoolcultuur (Empowering School Culture). Scholen zijn loge en grote politieke gebouwen waar meestal een veilige keuze wordt gemaakt in kunstvoorbeelden. Cohen Evron (2007) heeft op een high school in Israël onderzocht hoe studenten reageerden op het zien van politieke kunstwerken. Hij toonde Picasso's Guernica, een random foto uit de krant van een Palestijn die gearresteerd wordt door de Israëlische politie, en een geënceneerde fotoserie over het leven tijdens de Intifada, door een beroemd Israëlische fotograaf. Studenten discussieerden over de manier waarop slachtofferschap werd uitgebeeld en hoe de beeldvormen en technieken bijdroegen aan de uiting. Tenslotte gingen zij een eigen kunstwerk over dit thema maken. De studenten ervoeren het als een waardevolle les die wederzijds begrip vergrootte.

De vijfde pijler, vooroordeel vermindering (Prejudice Reduction), is een algemene kernwaarde van multicultureel onderwijs. Chin (2003) heeft deze niet specifiek voor kunst onderwijs onderzocht.

Wasson, Stuhr en Petrovich-Mwaniki hebben in 1990 een drieluik over multicultureel kunstonderwijs geschreven waarin zij, net als McFee (1961), vinden dat kunst maken en beschouwen vooral wordt bepaald door de sociaal-culturele visie van een cultuur. In een zestal pleidooien geven zij aan wat en hoe een kunstdocent in een multiculturele klas zou moeten doen. Deze pleidooien kunnen ook als kernwaardes worden gelezen. De belangrijkste delen zal ik kort samenvatten.

In pleidooi 1 staat dat er een sociaal-antropologische basis moet zijn voor het bestuderen van esthetische producten en uitingen van culturen. Cultuur is een dynamisch proces dat onder politieke en economische druk staat (p.235). Bij het zoeken van voorbeelden voor kunstlessen moet de docent zowel de maker(s) van een kunstwerk als de sociaal culturele context van de maker(s) raadplegen en betrekken bij de informatie uitleg over een kunstuiting. Dit lijkt erg op wat Chin (2003) beschrijft bij de invulling van kennisconstructie (Knowledge Construction).

Pleidooi 2 sluit aan bij Banks' ontmanteling van de schoolcultuur (Empowering School Culture) en de kennisconstructie (Knowlegde Construction). Docenten moeten erkennen dat les geven een sociaal-culturele interventie is, en zich bewust zijn van de eigen culturele achtergrond met de (voor)oordelen die daarbij horen. Door vragen te stellen als: Wiens kennis is dit? Wie heeft dit kunstwerk geselecteerd? Om welke reden? ontstaat er bewustwording over wie er in het onderwijsproces betrokken is en wie niet.

De meest antropologische visie komt tot uiting in het derde pleidooi. Wasson e.a. (1990) steunen een student gestuurd leerproces. Dat houdt in dat de docent toegang moet bieden tot de culturele achtergronden van de studenten. Dat kan door kunstvoorbeelden uit deze achtergronden te verwerken in het kunstcurriculum. Vaak hebben studenten meerdere (sub)culturen waar zij in verkeren, op school, thuis en op straat. Het erkennen en het ter sprake brengen van deze (sub)culturen in de klas helpt de leerling om zich veilig en gewenst te voelen. Ook hier lijkt weer een overlapping met de invulling van kennisconstructie (Knowlegde Construction)

5.1 Samenvatting: de kernwaardes voor kunstonderwijs.

Deze paragraaf moet antwoord geven op de vraag welke kernwaardes er voor van multicultureel kunstonderwijs zijn opgesteld. Banks heeft in 1995 vijf kernwaardes ontworpen waaraan een multicultureel curriculum moet voldoen. Chin (2003) heeft bij vier van deze vijf veldonderzoeken beschreven die als voorbeeld kunnen dienen om het voor docenten makkelijker te maken hun lessen multicultureel te maken. Wasson e.a. (1990) hebben zes pleidooien die lijken op kernwaardes, en als handleiding voor de docent zijn opgesteld. Een aantal van deze pleidooien lijkt op de kernwaarde kennisconstructie (Knowlegde Construction) van Banks (1995). De bedoeling van Wasson e.a. (1990) gaat dieper in op de houding en visie van een docent in plaats van een schoolgebouw. In het algemeen pleitten Wasson e.a. (1990), net als Mc Fee in paragraaf 4, voor een antropologische manier van kunstonderwijs geven omdat onze sociaal-culturele visie zoveel bepaald over hoe wij kunst beschouwen.

Kortom, voor zowel het schoolgebouw (Banks 1995) als voor de docent (Wasson e.a., 1990) als voor de lesinhoud (Chin, 2003) zijn er kernwaardes opgesteld die als voor multicultureel kunstonderwijs moeten gelden.

6 Zijn er problemen omtrent multicultureel kunstonderwijs?

De laatste deelvraag zal in deze paragraaf worden beantwoord. Zoals uit de vorige paragrafen naar voren komt zijn er veel verschillende opvattingen over de invulling van multicultureel kunstonderwijs. Leiden deze verschillen dan tot verwarring en problemen bij de uitvoering of implementatie van kunstvoorbeelden? Deze paragraaf is de afsluitende vierde deelvraag.

Delacruz (1996) heeft in een onderzoek gekeken naar opvattingen en standpunten van multicultureel kunstonderwijs waarover men het eens is. Dat waren drie punten, die kort samengevat inhouden: (1) de wens om meer diversiteit van esthetische voorbeelden in een curriculum toe te voegen; (2) de noodzaak om het historische deel van het curriculum te

herzien, (3) de erkenning dat onderliggende schoolstructuren voor ongelijkheid en onrechtvaardigheid zorgen.

Voorstanders als Stuhr (1994) geloven dat het verwerken van cultuuruitingen van minderheden aan het kunstcurriculum studenten helpt elkaar beter te begrijpen omdat hun sociale bewustwording wordt vergroot. Daar zitten echter ook nadelen aan. Davenport (2000) waarschuwt dat docenten die invulling moeilijk vinden waardoor het meer lijkt op wereld onderwijs (global education). Hij adviseert om de term “intercultural art education” (p. 371) te gebruiken. Adejumo (2000) waarschuwt dat kunstdocenten moeten opletten dat hun les geen tweedeling wordt van ‘witte cultuur’ tegenover ‘minderheden cultuur’.

Een ander probleem is dat men het er wel over eens is dat representatie van een minderheden cultuur voor een student uit die cultuur meer zelfvertrouwen, trots en studiemotivatie kan geven, maar dat er tegenwoordig zoveel culturen in een klaslokaal zijn. Voor welke cultuur kies je? Welke voorbeelden uit die cultuur behandel je? En: hoe kom je als docent aan de goede informatie? (Adejumo (2000).

Door te kiezen voor kunstvoorbeelden van andere culturen moet je ook culturen uitsluiten. Het gevaar is dat de docent kiest voor een representatie van, zeg de vier meeste voorkomende etniciteiten in de klas. Dan zijn er twee gevaren: 1) leerlingen/student kunnen het idee krijgen van ‘wij’ en ‘zij’ en waarom ‘zij’, wat segregatie in stand houdt; 2) de meeste leerlingen/studenten zijn inmiddels een tweede of derde generatie van een etniciteit en hun cultuur is daardoor als anders dan die van een eerste generatie (Gans, 1979).

Desai (2000) zegt dat het daarom onmogelijk is om de werkelijke authentieke intentie van kunstvoorbeelden uit een cultuur te presenteren. Zij raadt aan om contextuele informatie over kunstwerken te geven. Deze informatie moet de leerling helpen om kunst te waarderen, en het binnen een sociaal-, cultureel-, economisch- of politiek kader te kunnen plaatsen.

Roads (1995) wijst op de poging die multicultureel kunstonderwijs doet: een monoculturele institutie, het witte schoolgebouw met een westerse canon, omvormen tot een multiculturele democratische school. Voorbeelden van culturele diversiteit zijn als onderwerp beschouwd en niet als een andere manier van uiten en denken over een maatschappij. Volgens Roads gaat het daarom mis en zou kritisch denken veel meer moeten worden geleerd.

6.1 Samenvatting van de problemen omtrent multicultureel kunstonderwijs.

In deze paragraaf zijn enkele problemen omtrent multicultureel kunstonderwijs beschreven. Men is het er over eens (oa. Stuhr, 1994) dat er cultuuruitingen van minderheden aan het kunstcurriculum moeten worden toegevoegd omdat het studenten meer zelfvertrouwen, trots en studiemotivatie kan geven. Maar dan is de vraag: Welke kunstvoorbeelden van welke cultuur kies je? Dat kiezen levert grote problemen op; zowel voor de voorstanders als voor de tegenstanders. Het niet kunnen kiezen voor alle culturen wijst op een tekortkomingen van het doel van multicultureel kunstonderwijs.

Desai (2000) geeft aan dat het daarom onmogelijk is om de werkelijke authentieke intentie van kunstvoorbeelden uit een cultuur te presenteren. Roads (1995) wijst op de verkeerde poging die multicultureel kunstonderwijs doet.

7 Conclusie en discussie

In dit literatuuronderzoek is gezocht naar antwoorden op de hoofdvraag: Wat betekent multicultureel kunstonderwijs? De vier deelvragen moeten bijdragen aan een zo evenwichtig mogelijke beantwoording hiervan. In deze paragraaf zullen conclusies worden getrokken waarmee de hoofdvraag tot slot beantwoord kan worden.

In paragraaf 3 is antwoord gezocht op deelvraag 1: Wanneer begon men over multicultureel onderwijs te spreken?

In de Amerikaanse literatuur zijn er twee opvattingen over het moment waarop de term multicultureel onderwijs werd gebruikt. Deze verschillende opvattingen zorgen meteen voor de vinger op de zere plek: zijn het de autochtonen die kiezen voor deze term bij de invoering van een wet of zijn het de allochtonen die wijzen op het feit dat er meerdere culturen in een samenleving zijn?

In Nederland is er door de migratiestromen in de jaren zestig en zeventig een ambtelijke ontwikkeling geweest. Vanaf de jaren tachtig is de term intercultureel gebruikt, een jaar later gevolgd door de term multicultureel.

De eerste conclusie is dat een jaartal aan deze vraag toekennen een ambtelijke of een wettelijke verandering is, die na de discussie over het betrekken van meerdere culturen is vastgesteld. Het claimen van een tijdstip zorgt al meteen voor een segregatie in het debat over multicultureel (kunst)onderwijs tussen letterlijk 'de blanke meerderheid' en de minderheden in Amerika.

De tweede conclusie is dat het doel van multicultureel onderwijs in Nederland wel duidelijk door de overheid vastgelegd. In Amerika zijn er wel instituten die beleid ten aanzien van multicultureel onderwijs aanbevelen.

Deelvraag 2 : Welke visies over multicultureel (kunst)onderwijs zijn er? wordt in paragraaf 4 beantwoord. Sinds de intrede van het begrip multicultureel onderwijs zijn er verschillende visies over de invulling ervan en is het doel niet voor iedereen hetzelfde. Voorstanders verwijzen vaak naar een sociaal-antropologische benadering bij het selecteren van kunst voorbeelden en hebben de doelen van Banks (1994, 2004) voor ogen. Tegenstanders verwijzen vaak naar politiek en nationalistische standpunten.

Concluderend kan worden gezegd dat er veel visies over multicultureel kunstonderwijs zijn. Maar door de vele visies, van zowel voor-, als tegenstanders is er een duidelijk overzicht afwezig.

Paragraaf 5 moest antwoord geven op deelvraag 3: Welke kernwaarden van multicultureel kunstonderwijs er zijn onderzocht? In deze paragraaf zijn de vijf kernwaarden van Banks (1995) beschreven en hoe deze door Chin (2003) met veldonderzoeken zijn onderbouwd. Het tweede onderzoek was van Wasson e.a. (1990). Zij hebben zes pleidooien opgesteld die als handleiding voor de docent kunnen gelden.

Een conclusie die kan worden getrokken is dat er duidelijke kernwaarden voor multicultureel kunstonderwijs gegeven zijn, voor zowel het schoolgebouw (Banks 1995) als voor de docent (Wasson e.a., 1990) als voor de lesinhoud (Chin, 2003) maar dat de docenten in de praktijk toch moeite hebben met de invulling en uitvoering ervan.

Paragraaf 6 gaf antwoord op de laatste deelvraag: Zijn er problemen omtrent multicultureel kunstonderwijs? Eén conclusie wordt al door Desai (2000) gegeven: het is onmogelijk om de werkelijke authentieke intentie van kunstvoorbeelden uit een cultuur te presenteren omdat er inmiddels al tweede en derde generatie nakomelingen van een etniciteit zijn.

Andere conclusies zijn dat docenten best bereid zijn om het kunstcurriculum te veranderen maar hebben daar de juiste kennis niet voor. Die juiste kennis krijgen is een grote inspanning omdat de docent op een antropologische manier uitingen van andere culturen moet gaan bestuderen, keuzes gaan maken welke uitingen gebruikt gaan worden die dan bijdragen aan het doel volgens Banks (1994). Doordat die keuze altijd impliceert dat er voorbeelden afvallen en dat die keuze over een jaar of eerder alweer aan herziening toe is door de steeds veranderende maatschappij.

Eindconclusie is dat de problemen vaak ontstaan bij de keuzes van lesvoorbeelden en minder bij de visies van multicultureel kunstonderwijs.

7.1 Samenvatting conclusies en beantwoording hoofdvraag.

Op basis van de conclusies kan de hoofdvraag worden beantwoord: Wat betekent multicultureel kunstonderwijs?

Uit bovenstaande conclusies wordt duidelijk dat de hoofdvraag niet in één zin te beantwoorden is. Bij iedere poging zijn er valkuilen: maak je als docent de juiste keuze, kun je genoeg context vinden, is het schoolgebouw ook bezig met hervormen, etc.. Daarnaast zou de hoofdvraag minstens een toevoeging moeten hebben: ...wat betekent het voor een docent...of wat betekent het voor een schoolgebouw om de vraag misschien wel beter te kunnen beantwoorden.

Als docent van een kunstvak is het noodzakelijk aanvullende kennis nodig te hebben om de lesinhoud werkelijk multicultureel te maken zoals in dit onderzoek is beschreven. De aanvullende kennis vraagt om een sociaal antropologische houding en mentaliteit om lesinhoud te veranderen zodat het werkelijk bijdraagt aan een gelijkwaardige samenstelling van een curriculum. Als docent moet je bereid zijn om uit de 'comfortzone' te treden én ervan bewust zijn dat kunst maken en beschouwen vooral wordt bepaald door de sociaal-culturele visie van een cultuur (Wasson, Stuhr en Petrovich-Mwaniki, 1990, McFee, 1994).

Vanuit het schoolgebouw moet er ook veel veranderen. De door Banks in 1995 opgestelde kernwaardes hebben vooral betrekking op de organisatiestructuur van een school en deze heeft invloed op de samenstelling van het curriculum van die school. Özturgut (2011) schrijft: multicultureel onderwijs zal voor de ene school een aanpassing in het curriculum betekenen, terwijl een andere school zijn hele fundament omgooit. Hiermee wil hij zeggen dat 'multicultureel worden' in kleine of grote hervormingen kan plaatsvinden; door slechts alleen kunstvakken in het curriculum of de hele schoolcultuur te veranderen.

Mijn algemeen overkoepelende conclusie over de hoofdvraag luidt dan ook: multicultureel kunstonderwijs is een groot omvattend begrip. Als voorstanders ervan, geloof ik dat het een bijdrage kan leveren aan de integratie van etniciteiten in een samenleving. Door zeker tijdens kunstlessen, maar ook bij andere vakken, voorbeelden van meerdere culturen en

hun contexten te tonen, kan een positieve bijdrage worden geleverd. Het helpt leerlingen elkaar beter te begrijpen omdat hun sociale bewustwording wordt vergroot (Stuhr, 1994).

De voorwaarden om de doelen van Banks (1994, 2004) te behalen moeten wel op alle niveau's worden bewerkstelligd: één kunstdocent maakt niet het verschil; een schoolgebouw, de gemeente, provincies en de overheid samen wel.

Bovendien blijft voor iedereen die een verandering wil teweegbrengen, een innerlijke reflectie noodzakelijk: "Before we start to change the world, we need to understand why I do what I do" (Özturgut, 2011, p.5)

7.2 Discussie

Na het schrijven van dit verkennend onderzoek is mijn visie over multicultureel onderwijs veranderd. Vooral de problemen en valkuilen waren een eye-opener. Je denkt het als docent goed te doen maar je kunt de plank snel mis slaan.

Een punt van discussie is de gebruikte literatuur. Het meeste kwam uit Amerika, en van veel onderzoekers heb ik de etnische achtergrond opgezocht: bijna allemaal van een Afro-Amerikaanse, Aziatisch-Amerikaans enzovoort. Is onderzoek naar multicultureel onderwijs voorbehouden aan onderzoekers van gemende ethniciteiten? Deze vraag borrelde af en toe op tijdens het lezen van literatuur.

Daarnaast kan ik het ook met eigen ervaring onderbouwen. Ik, met mijn verschillende etnische achtergronden wijs regelmatig collega's op multiculturele toevoegingen. De eerste reactie is een moment stilte, en dan: " O ja natuurlijk". Maar waarom ben ik altijd degene die het aanzwengelt? Ik denk omdat ik me kan meevoelen hoe het is als je als individu, om een ethniciteit, toch wordt buitengesloten van de grotere groep.

Een tweede punt van discussie is de samenstelling van een klas. In de gebruikte onderzoeken is geen informatie gegeven over de mate van samenstelling als verdeling jongens, meisjes, etnische achtergronden. Ik denk dat het nogal wat uitmaakt of je voor een klas staat met veel verschillende ethniciteiten of overwegend blank met enige diversiteit aan leerlingen of iets daartussenin.

Mede door de omvang is dit onderzoek gehouden over de samenstelling van de klassen en niet over die van een docententeam. Fuller (1992) heeft statistisch laten zien dat de meerderheid van docenten in opleiding Europees-Amerikaanse vrouwen zijn, uit de middenklasse en van de kleine steden en of platteland gebieden. Over de achtergronden van herkomst heb ik in Nederland geen onderzoek gedaan, maar ik denk dat het niet veel zal verschillen. Wel zijn de gevolgen van deze feiten van invloed op de visies over onderwijs en zal onderzoek meer informatie opleveren over de effecten ervan.

Een ander punt van aandacht is de doelgroep. In dit onderzoek ging het vooral om het voorgezet onderwijs en middelbare school leerlingen. Deze leerlingen hebben door hun leeftijd en fase waarin zijn verkeren, de puberteit, een turbulent leven. Zij zijn door het basisonderwijs al gevormd en hebben vooroordelen. In het voorgezet onderwijs moeten zij misschien eerst door die muur van vooroordelen en cultuurverschillen heen. Dat is voor de docent een extra aandachtspunt.

Een vraag die dan aan de orde komt is: Hoe zouden de bevindingen in het basisonderwijs zijn? Helaas heb ik geen onderzoek gevonden dat zich richt op multicultureel kunstonderwijs in Nederland.

Een discussie die aan de zijlijn van dit onderzoek ligt is het kunstonderwijs in algemene zin. De term 'kunst' is eigenlijk je begeven op glad ijs omdat kunst veelal een politieke lading heeft, duidelijk te zien of onderliggend aanwezig. Als docent moet je hier van bewust zijn.

8 Aanbevelingen

Dit onderzoek was een interessante verkenning over de theorie en de praktijk van multicultureel kunstonderwijs. Maar door de gebruikte onderzoeken vooral in landen buiten Europa. Ik zou erg benieuwd zijn naar Nederland. Hoe is de stand van zaken bij ons? Zijn er scholen die heel intensief en met de visies van Banks zijn hervormd?

Waar ik ook benieuwd naar ben is algemene kennis over multicultureel kunstonderwijs bij zowel kunstdocent als kunstdocenten in opleiding. Vooral bij de opleidingen, is daar aandacht en lesmateriaal aanwezig om de docent in te leiden in de toch wel complexe materie van onderzoek en keuzes die te maken zijn van de kunstvoorbeelden?

In 2010 is er een website ontwikkeld door de projectgroep Multicultureel Vakmanschap van de Amsterdamse lerarenopleidingen (INHolland, HvA, UvA, Vu en Ipabo) met als doel zowel alle docenten in opleiding beter voor te bereiden op het functioneren in multiculturele scholen én de hoge uitval van allochtone studenten op de lerarenopleidingen te reduceren. Daarnaast hielden zij zich bezig met stimuleren van diversiteit beleid op de lerarenopleidingen en met het ontwikkelen van een Amsterdamse aanpak Welkom op School. Deze website wordt niet meer onderhouden. Mijn aanbeveling zou zijn deze wel weer open te stellen als informatiepunt, maar maak hem dan een landelijk informatiepunt.

Een ander aandachtspunt wordt al bij bovenstaande website aangehaald: het aantal docenten met een etnische achtergrond, ook in de opleidingen blijft minimaal. Ik wil graag docent ckv of een kunstvak in het voortgezet onderwijs worden en volg daarvoor een opleiding. Ook hier valt het me op dat er zowel weinig studenten als docenten zijn met een andere etnische achtergrond. Hoe multicultureel zijn we in onderwijsland nu werkelijk? Ookal is de term multicultureel (kunst)onderwijs zeer complex, in mijn ogen mag de discussie erover niet stoppen en is er zelfs nog veel werk en eer te behalen door meer informatie overdracht die het volledige verhaal vertelt over het doel, de visies en de pedagogische implicaties ervan.

Mei 2016, Anne Marie Trovato

9 Literatuurlijst

- Adejumo, Christopher O. (2002). Considering multicultural art education. *Art Education*, 55 (2), 33-39.
- Amnesty International. Geraadpleegd op 09-11-2015 <https://www.amnesty.nl/mensenrechten/encyclopedie/multicultureel>
- Banks, J.A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (1996a). African American roots of multicultural education. In J.A. Banks (Ed.), *Multicultural Education, transformative knowledge and action, historical and contemporary perspectives* (pp. 30-45). New York: Teachers College Press.
- Banks, J.A. (1996b). Canon debate, knowledge constructions, and multicultural education. In J.A. Banks (Ed.), *Multicultural Education, transformative knowledge and action, historical and contemporary perspectives* (pp. 3-29). New York: Teachers College Press.
- Banks, J.A. (2001). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks & C.A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). pp. 3-29. New York: Macmillan.
- Banks, J.A. (2006). Democracy, diversity, and social justice. In: J.A. (Ed.), *Race, culture, and education: The selected works of James Banks*. pp.199-123. New York: Routledge.
- Banks, J.A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York en Londen: Routledge.
- Chin, C. (2013). Key dimensions of a multicultural art education curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 14 (14), pp. 1-28.
- Cohen Evron, N. (2007). Conflict and peace: challenges for art educators. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of research in art education*. (pp. 1031-1054). Dordrecht, Nederland: Springer.
- Davenport, M. (2000). Culture and Education: Polishing the lenses. *Studies in Art Education*, 41 (4), 361-375.
- Delacruz, E. (1996). Approaches to Multiculturalism in Art Education Curriculum Products: Business as Usual. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 30 (1), 85-97.

- Dirlik, A. (1997). *The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism*. Boulder: Westview, 1997.
- Gans, H.J. (1979). Symbolic Ethnicity: The future of ethnic groups and cultures in Amerika. In W. Sollers (Ed.), *Theories of Ethnicity: A classical Reader*. pp. 425- 459. New York: New York University Press.
- Goodenough, W.H. (1976). Multiculturalism as the normal human experience. *Anthropology and Education Quarterly*, 7 (4), 4-6.
- Fuller, D. (1992). Monocultural teachers and multicultural students: A demographic clash. *Teaching Education*, 4 (2), 87-93.
- Harris, M. (1979). *Cultural materialism: The struggle for a science of culture*. New York: Random House
- Hickman, R. (1999). Representational Art in Islam: The case for further investigation. In D. Boughton & R. Mason (Eds.), *Beyond multicultural art education: International perspectives* (pp. 289-302). New York: Waxmann.
- Irwin, R. & Miller, L. (1997). Oral history as community-based participatory research: Learning from the First Nations women artists. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 15, 10-23.
- Roads, R.A. (1995). Critical multiculturalism, border knowledge, and the canon: Implications for general education and the academy. *The journal of General Education*, 44 (4), 256-273.
- Soganci, I.O. (2006). The place of figurative representation in Islamic art: A multidimensional attempt to question some unjust claims. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 24, 135-146.
- Smith, P. (1996). *The history of American Art Education: Learning about art in American schools*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Spang, L.B. (1995). The process of self definition within the Native North American art movement. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 13, 49-66.
- Stuhr, P.L. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education*, 35 (5), 171-178.
- Tubantia, De Twentsche Courant. Geraadpleegd op 11-12-2015 <http://www.tubantia.nl/algemeen/binnenland/multicultikaart>
- Inspectie van onderwijs (2000). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2000*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Lee, Y. (2007). A human-centric approach to global art education. *Journal of Cultural Research in education*, 25, 115-129.

- Ministerie van Binnenlandse Zaken (1981). Ontwerp Minderhedennota, Den Haag.
- McFee, J. K. (1961). *Preparation for Art*. San Francisco: Wadsworth Publishers & Co.
- Onderwijsraad (2007). *De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Özturgut, O. (2011) Understanding Multicultural Education. *Current Issues in Education*, 14, (2), 1-5.
- Rijksinstituut voor Volksgezondheid. Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
Geraadpleegd op 04-05-2016 <http://www.nationaalkompas.nl/bevolking/etniciteit/wat-is-etniciteit/>
- Scheffer, P. (2016). NRC Handelsblad 29-01-2000. Geraadpleegd op 29-04-2016 <http://retro.nrc.nl/W2/Lab/Multicultureel/scheffer.html>
- Van der Niet, A.M. (2006). *Kennismaken met diversiteit*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Wallage, J. (2013). Dagblad Trouw 2-11-2013. Geraadpleegd op 05-05-2016 <http://www.trouw.nl/tr/nl/6704/Sociale-Vraagstukken/article/detail/3537936/2013/11/02/Mens-durf-samen-te-leven-in-dit-multiculturele-land.dhtml>
- Warren, C.A. (2014). Towards a Pedagogy for the Application of Empathy in Culturally Diverse Classrooms. *Urban Review*, Vol. 46 (3), 395-419.