

Culturele **diversiteit**
en geëngageerde
cultuureducatie in
het primair onderwijs

Judith Zwaan
Master Kunsteducatie 1^e jaar
2009

Inhoudsopgave	pagina
Voorwoord	3
Inleiding	4
Leeswijzer	5
Hoofdstuk 1: Etnische diversiteit en achterstandswijken	6
- Schildpadgedrag	
- Achterstandswijken in Nederland	
Hoofdstuk 2: Culturele diversiteit in het onderwijs	8
- De school als gemeenschap	
- Culturele diversiteit in het onderwijs	
- Brede Scholen	
Hoofdstuk 3: Sociale cohesie en geëngageerde kunst	12
- Sociale cohesie	
- Geëngageerde kunst	
- Sociale effecten van actieve kunstparticipatie	
- Kunst: instrumenteel versus autonoom?	
Hoofdstuk 4: Samenvatting en conclusie	17
Literatuur	20

Voorwoord

Sinds 1994 ben ik als docent beeldend o.a. werkzaam bij binnen- en buitenschoolse kunsteducatieactiviteiten in het primair onderwijs, voornamelijk in achterstandswijken. Na vijftien jaar docentschap bij meer dan tien zogenaamde ‘zwarte scholen’ in de Amsterdamse wijken Oost, Oud-West, Westerpark en De Baarsjes realiseer ik me hoe belangrijk de rol van de basisscholen is in de ontwikkeling van de persoonlijkheid van kinderen. De openheid van jonge kinderen is wat mij fascineert: hier kan het nog alle kanten op.

Als bewoner, sinds 1986, van de achterstandswijk De Baarsjes (www.vrom.nl) heb ik veel veranderingen gezien. Na de aanslag op het World Trade Centre in 2001, verhardde de samenleving ten aanzien van etnische minderheden. In Nederland kwamen daar nog de moorden op Fortuyn en Van Gogh bij, en de angst in de samenleving en de politiek voor polarisatie en fragmentatie nam toe. Terwijl er eerst aandacht werd geschonken aan interesse en respect voor verschillende culturen, richtte het beleid, ook in het onderwijs, zich meer op ‘de boel bij elkaar houden’. Daarmee werd de aandacht voor culturele verschillen eigenlijk ongewenst, er moest juist meer nadruk gelegd worden op de overeenkomsten tussen mensen. In Stadsdeel De Baarsjes is de afgelopen jaren, naast het renoveren van veel woningen en de publieke ruimte, veel aandacht en geld besteed aan kunst in de wijk. In het project De Witte Ruijter zijn subsidies verleend aan creatieve ondernemers om hun ateliers en galeries te vestigen in de Witte de Withstraat en de Admiraal de Ruijterweg om de verpaupering tegen te gaan. De Juni Kunstmaand is in het leven geroepen om verschillende kunstdisciplines zichtbaar te maken in de wijk en de uitwisseling tussen kunstenaars en bewoners te bevorderen. Er is voor de Juni Kunstmaand een budget vanuit het Stadsdeel waaruit bijdragen aan allerlei culturele activiteiten, met name ook aan community arts projecten, besteed kunnen worden. Ook scholen doen steeds vaker mee met kunstactiviteiten. De sfeer in het stadsdeel is enorm verbeterd, waarbij verschillende factoren van invloed zijn geweest. Kunst in de wijk lijkt hier echter een belangrijke rol te spelen.

Inleiding

Sandra Trienekens sprak in haar openbare les ‘Kunst in het hart van de samenleving’ op 28 januari 2009 over drie actuele ontwikkelingen:

Ten eerste is er de ‘culturalisering’ van het politieke en publieke burgerschaps- en integratiedebat. De afgelopen 15 jaar zijn de identiteitsvorming van migranten, de nationale cultuur en identiteit veelvuldig onderwerpen geweest van discussie. Men vreest voor fragmentatie van de samenleving langs culturele (religieuze) scheidslijnen. Daarom is er in toenemende mate aandacht voor het bevorderen van sociale cohesie en interetnisch contact in de samenleving.

Een tweede ontwikkeling is de ‘sociologisering’ van de cultuursector. Voor de Nederlandse cultuursector is het uitgangspunt ‘kunst omwille van kunst’ altijd belangrijk geweest, maar recentelijk is er een sociologische benadering van kunst te zien in het cultuurbeleid en in het culturele veld waarin een toegenomen aandacht is voor diversiteit, cohesie en community art. Cultuurparticipatie zou tot sociale cohesie leiden en de leefbaarheid in achterstandswijken zou bevorderd worden door community art-projecten. Kunst heeft dus niet alleen artistieke, maar ook maatschappelijke kracht. Het gaat in deze sociologische benadering van kunst eigenlijk om het prikkelen van burgerschapscompetenties.

Een derde ontwikkeling heeft te maken met de toenemende samenwerking tussen de cultuursector en beleidssectoren of maatschappelijke organisaties die niet primair op kunst gericht zijn.

In deze drie ontwikkelingen staan thema’s als burgerschap, diversiteit en cohesie centraal. Steeds vaker wordt gekeken hoe culturele interventies (kunstprojecten) ontwikkelingen op het gebied van deze thema’s kunnen stimuleren. (Trienekens, 2009).

Deze ontwikkelingen vormen de setting waarin cultuureducatie in het primair onderwijs in achterstandswijken mogelijk een rol kan spelen. Deze context vormde de aanleiding tot de onderzoeksvraag:

Kunnen geëngageerde kunstprojecten vanuit ‘zwarte’ basisscholen bijdragen aan sociale cohesie in een cultureel diverse achterstandswijk?

Leeswijzer

Deze rapportage is opgebouwd langs de lijnen van de volgende deelvragen:

Hoofdstuk 1: Welke sociale processen spelen een rol in etnisch diverse stadswijken? Hoe is de situatie in achterstandswijken in Nederland?

Hoofdstuk 2: Welke factoren bevorderen dat een school als succesvolle kleine gemeenschap functioneert in de wijk als grotere gemeenschap? Hoe staat het met de segregatie in het onderwijs en hoe gaan scholen om met culturele diversiteit? Wat is de positie van Brede Scholen in deze context?

Hoofdstuk 3: Wat is sociale cohesie? Wat zijn geëngageerde kunstprojecten? Wat is er bekend over de sociale effecten van dergelijke projecten in een gemeenschap? Is de instrumentele inzet van kunst voor sociale doelen een bedreiging voor de kwaliteit en autonomie van de kunsten?

Hoofdstuk 4 tenslotte bevat de samenvatting en conclusie en een voorstel voor een mogelijk praktijkonderzoek.

Hoofdstuk 1: Etnische diversiteit en achterstandswijken

Schildpadgedrag

In *E Pluribus Unum* (2007) - *Uit velen één* - (dit motto staat op het zegel en de dollar van de Verenigde Staten) betoogt de Amerikaanse politicoloog Robert Putnam dat immigratie en diversiteit, hoewel zij op de lange duur belangrijke voordelen kunnen hebben, op korte termijn leiden tot vermindering van sociale solidariteit en sociaal kapitaal. Sociaal kapitaal in een gemeenschap kan in het algemeen omschreven worden als de kwaliteit van sociale relaties, groepslidmaatschap, formele en informele netwerken, gedeelde normen, vertrouwen en inzet voor de gemeenschap. Putnam wijst erop dat onderzoeken in de VS aantonen dat in etnisch diverse wijken de bewoners de neiging hebben zich terug te trekken. Er is minder vertrouwen (zelfs in de eigen etnische groep), vrijwilligerswerk en samenwerking in de gemeenschap zijn zeldzamer en het aantal vrienden is minder. Hij noemt dit schildpadgedrag. Succesvolle immigratie-samenlevingen overwinnen op den duur de fragmentatie door nieuwe vormen van sociale solidariteit te creëren die dwars door de etnische grenzen heen snijden. Er moet gewerkt worden aan *bonding* (het versterken van de binding tussen mensen binnen een bepaalde groep) en *bridging* (het versterken van de binding tussen mensen die niet tot dezelfde groep behoren). Vaak wordt gedacht dat *bonding* en *bridging* omgekeerd evenredig zijn. Simpel gezegd: als je meer vrienden hebt in je eigen groep, je minder vrienden hebt buiten je eigen groep. Putnam (2007) vindt die aanname onjuist. In de VS is gebleken dat blanken die meer niet-blanke vrienden hebben, *ook* meer blanke vrienden hebben. De 'contact-theorie' suggereert dat diversiteit het onderscheid tussen eigen en niet-eigen groep vervaagt, terwijl de 'conflict-theorie' suggereert dat diversiteit het onderscheid versterkt en ethnocentrisme bevordert. Eerder werd niet gekeken naar de gevolgen van diversiteit in de eigen groep, men ging er van uit dat diversiteit in de gemeenschap op de eigen groep het omgekeerde effect had. Putnam (2007) geeft een nieuwe term voor zijn bevindingen dat diversiteit zowel in de eigen groep als erbuiten solidariteit kan verminderen: de 'constrict-theorie'.

Achterstandswijken in Nederland

Beleidsmakers in Nederland toonden direct belangstelling voor Putnams boodschap, vooral omdat de gedachte dat de sociale cohesie in wijken met veel bewoners uit etnische minderheden onder druk komt te staan, in zijn onderzoek wordt bevestigd.

In Nederland zijn, volgens de website van het Ministerie van VROM zo'n honderd wijken met achterstanden op o.a. sociaal economisch gebied, opleidingsniveau, woningverbetering en integratie, waar bewoners moeite hebben hun situatie te verbeteren. Veertig wijken waar de problemen het grootst zijn, krijgen extra aandacht, vooral op het gebied van wonen, werken, leren, integreren en veiligheid. De meeste achterstandswijken hebben een cultureel zeer diverse bevolkingssamenstelling. Het stadsdeel De Baarsjes in Amsterdam West bijvoorbeeld telt 126 verschillende nationaliteiten. Van de bevolking van 34.000 mensen komt 52 % uit het buitenland en 48 % is van Nederlandse afkomst. (www.vrom.nl)

De vraag die aan deze problematiek is verbonden, is: Moet er iets veranderen aan de samenstelling van de buurt? Of moeten inspanningen meer gericht zijn op emancipatie van individuele bewoners, door bijvoorbeeld betere scholing?

Gijsberts, Van der Meer en Dagevos (2008) stellen dat de 'Putnam-hypothese' in Nederland minder van toepassing is. Het probleem ligt meer bij de individuele situatie van de bewoners, zoals een lage opleiding of een slechte arbeidsmarktpositie dan bij de samenstelling van de buurt. Putnam wijst zelf overigens ook op die mogelijkheid, maar, zeggen de auteurs, hij stelt dat etnische diversiteit de factor is die het meest geassocieerd wordt met sociaal isolement. De auteurs vonden in hun onderzoek geen effect van etnische diversiteit in de buurt op de mate waarin mensen zich via vrijwilligerswerk inzetten voor anderen, op het onderlinge vertrouwen of op het geven van informele hulp. Er is weliswaar minder sociale cohesie in dergelijke wijken, maar dat komt doordat er meer mensen wonen die in een achterstandspositie zitten. Wel ondersteunen de bevindingen van de onderzoekers op één punt die van Putnam: etnische diversiteit heeft een negatief effect op contacten in de buurt en met de directe burens.

De Amerikaanse onderzoeksbevindingen kunnen niet zomaar op de Nederlandse situatie worden geprojecteerd. Er zijn grote verschillen: etnisch gemengde buurten zijn hier veel kleiner dan die in Amerika en 'mono-etnische' buurten bestaan hier niet of nauwelijks.

De auteurs concluderen dat vooral geïnvesteerd moet worden in mensen, om de sociaaleconomische achterstanden tegen te gaan. Wijkgericht beleid om de contacten tussen de bevolkingsgroepen te stimuleren hebben tot nu toe weinig opgeleverd. Herstructurering van de bevolkingssamenstelling kan helpen, maar dan gaat het met name om het aanbod van woningen voor kwetsbare groepen in middenklassenbuurten. Het vergroten van de leefbaarheid door het schoon en veilig maken van buurten met veel sociale problemen is belangrijk. (Gijsberts, Van der Meer en Dagevos, 2008).

Putnam (2007) constateert dat het proces van het bevorderen van bonding en bridging van sociaal kapitaal niet makkelijk is en ook niet snel gaat. Aangezien de Verenigde Staten een

immigratiegeschiedenis heeft van honderden jaren, lijkt het voorbarig om in de huidige immigratiegolf van enkele tientallen jaren de pogingen die er tot nu toe zijn gedaan af te schrijven als niet relevant. Het feit dat de problematiek zich in Nederland op veel kleinere schaal afspeelt, maakt de bevindingen minder extreem. Toch kunnen elementen uit Putnams bevindingen waardevol zijn voor onze setting.

Waar Putnam spreekt over de belangrijke rol van religieuze gemeenschappen bij het opnemen van nieuwe immigranten en het creëren van nieuwe gedeelde identiteiten, ontstaat wel een beeld dat minder van toepassing is op de Nederlandse situatie en die van andere Europese landen. Op dit moment is een groot deel van de nieuw gekomen etnische groepen islamitisch. Er zijn inmiddels islamitische geloofsgemeenschappen waar deze nieuwkomers worden opgenomen, maar in deze geloofsgemeenschappen bevinden zich weinig mensen van autochtone afkomst. Bonding vindt hier dan wel plaats, maar van bridging met de autochtone bevolking via religie is hier dus weinig sprake.

In een interview met Putnam (Volkskrant, 2008) komt deze kwestie ter sprake. Putnam geeft toe dat je niet kunt uitsluiten dat bindend sociaal kapitaal zich niet omzet in overbruggend sociaal kapitaal. 'Maar aangezien de zittende bevolking altijd dit verwijt maakt aan nieuwkomers, vind ik dat de plicht tot bewijsvoering bij hen ligt.'

Hoofdstuk 2: Culturele diversiteit in het onderwijs

De school als gemeenschap

De Onderwijsraad zegt in haar advies 'De Verbindende Schoolcultuur' (2007, p 33): De school is te zien als een deelgemeenschap binnen een samenleving. De visie van een school verwoordt het ideaalbeeld van de school als onderwijsgemeenschap en verbindt schoolleiding, leerkrachten, leerlingen en ouders met elkaar. Zij doet een beroep op de verantwoordelijkheid van alle participanten om dit ideaal te realiseren.

De Raad adviseert wat betreft culturele diversiteit de multiculturele samenleving tot onderwijsthema te maken, dat terugkomt in de inhoud van verschillende onderwijsonderdelen. Het past binnen verschillende vakken, maar leent zich ook voor vakoverstijgende projecten. Verder wordt het belangrijk geacht de ouders bij de school te betrekken en zowel ouders als leerlingen een actieve rol binnen de school te geven. In het primair onderwijs gaan leerlingen vaak nog onbevooroordeeld met elkaar om, terwijl dat anders ligt voor de ouders, die het

onderscheid aanbrengen en hun kinderen hierin beïnvloeden. Het beleid van scholen zal zich dan meer moeten richten op het proberen de binding tussen ouders te bevorderen, wat bij de kinderen min of meer vanzelf gaat.

Een school met een succesvolle schoolcultuur is geen eiland maar functioneert in een omgeving van wijkbewoners, gemeentelijke instanties en voorzieningen in de wijk en de regio. Het gaat erom dat de school ergens voor staat, dat laat zien aan de omgeving en werkt aan goede samenwerkingsrelaties. Een duidelijke schoolcultuur kan ouders en leerlingen iets geven om zich mee te identificeren en om trots op te zijn.

Een school met een cultureel diverse leerlingenpopulatie moet een gemeenschap vormen waarmee leerlingen, ouders en leerkrachten van verschillende etnische, culturele en levensbeschouwelijke achtergronden zich kunnen identificeren. Als bijvoorbeeld extra aandacht voor sport of cultuur wordt ingezet vanuit een visie, lijkt dit op gemengde scholen positief te werken.

Culturele diversiteit in het onderwijs

Scholen hebben te maken met nog steeds toenemende etnische segregatie die - althans in de grote steden – inmiddels groter is dan sociale segregatie.

Volgens het CBS (2007) heeft ruim 19% van de bevolking van Nederland een niet-westerse achtergrond. Met de term niet-westers bedoelt men diegenen waarvan ten minste één ouder geboren is in Turkije, Afrika, Latijns-Amerika of Azië (Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner P. & Thijs, A., 2008).

Het Jaarrapport Integratie 2007, geciteerd door Berlet en collega's (2008), zegt dat 15% van alle leerlingen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs een niet-westerse culturele achtergrond heeft. Ongeveer een op de tien scholen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs heeft meer dan 50% allochtone leerlingen. Een dergelijke school wordt vaak een 'zwarte school' genoemd.

De hoogste concentraties allochtone leerlingen zijn te vinden in de vier grote steden. Daar heeft ongeveer de helft van de scholen meer dan 50% allochtone leerlingen. Een kwart tot een derde van de scholen heeft er meer dan 80% allochtonen.

Etnische afkomst is slechts één van verschillende dimensies van culturele diversiteit en zeker voor tweede en derde generatie leerlingen die geboren en getogen zijn in Nederland een niet alles bepalend identificatiekader. Deze term is echter ingeburgerd in beleid en onderzoek en allochtone leerlingen worden vaak als groep beschouwd (Berlet et al., 2008).

Vanuit de gedachte dat pluriformiteit een blijvend kenmerk van de huidige samenleving is, en betrokkenheid en binding van burgers bij de maatschappij nodig is om de verscheidenheid bij elkaar te houden, ligt in het huidige beleid de nadruk op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie. Op 1 februari 2006 wordt dit in de wet vastgelegd.

Het wetsartikel luidt:

Het onderwijs

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,*
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en*
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.*

Diversiteit in het onderwijs wordt hiermee gekoppeld aan burgerschap, aan het ontwikkelen van gezamenlijke binding.

Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2006, 2007) heeft de meerderheid van de scholen in basisonderwijs en voortgezet onderwijs, 70 tot 80%, een visie op het bevorderen van burgerschap en integratie en heeft deze ook vastgelegd in een schooldocument. Belangrijk wordt gevonden het bevorderen van basiswaarden als respect en gelijkwaardigheid, voorbereiding op de multiculturele samenleving, bieden van een veilige leeromgeving en het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. De planmatige, concrete uitwerking van de visie in doelen en onderwijsactiviteiten is beperkt. Ca. 30% van de scholen ziet hierbij als belemmering gebrek aan tijd, onvoldoende beschikbaarheid van adequaat lesmateriaal, gebrek aan aansluiting tussen opvattingen thuis en op school en het slechts moeizaam kunnen betrekken van allochtone ouders bij de school.

Kennismaking met diversiteit en (andere) culturen blijkt een lage prioriteit te hebben. Op ruim de helft van de scholen komen leerlingen terloops met diversiteit in aanraking. Als scholen aandacht besteden aan het omgaan met diversiteit doen de meeste basisscholen (ca. 40%) dit door aandacht te besteden aan de culturele achtergronden van de eigen leerlingen, bijvoorbeeld tijdens godsdienstige of culturele feesten, zoals het Suikerfeest of de Ramadan. Sommige scholen organiseren projecten of speciale lessen waarin verschillende geloven of culturen aan de orde komen, waarbij soms gasten worden uitgenodigd. Ca. 15% van de scholen organiseert excursies waarbij het ontmoeten van andere culturen centraal staat (Berlet et al., 2008)

Leerkrachten ervaren etnische diversiteit in de klas als een verrijking, maar voelen zich niet altijd voldoende toegerust om met deze diversiteit om te gaan. Allochtone leerlingen hebben veel aandacht en intensieve begeleiding nodig. Docenten vinden het lastig om te differentiëren

in aanpak. Zij geven aan behoefte te hebben aan verdere (na)scholing, onderlinge uitwisseling en afstemming binnen de school. Steun vanuit het schoolbeleid laat vaak te wensen over.

Onderzoek laat zien dat het omgaan met culturele diversiteit extra competenties vraagt, zoals bekendheid met de (culturele) achtergronden van de leerlingen, het benutten van de culturele bagage van leerlingen in het onderwijs, en de bereidheid vanuit verschillende perspectieven naar leerlingen te kijken. (Berlet et al., 2008)

Concluderend wijst de studie van het SLO (Berlet et al., 2008) erop dat het leren omgaan met culturele diversiteit een expliciet onderdeel van het onderwijsaanbod zou moeten uitmaken.

Kennismaken met andere culturen gaat niet vanzelf en leidt niet vanzelfsprekend tot een positieve waardering van elkaar. Dit vereist een goede inbedding in het onderwijs. Hoe een kansrijke aanpak voor culturele kennismaking eruit zou moeten zien vereist verdere uitwerking en onderzoek.

Brede scholen

De overheid stimuleert de ontwikkeling van Brede Scholen. Er is geen duidelijke definitie van de Brede school: gemeenten, scholen en instellingen bepalen zelf wat zij onder een brede school verstaan. Algemene kenmerken zijn: verbreding van de functies en doelstellingen (meer dan onderwijs alleen), de organisatie, het aanbod en de doelgroep (Kruiter, Oomen, Van der Grinten, Dubbelman, Zuidam (2007). Een aanverwante term die ook wel wordt gebruikt is community school.

Uit onderzoek van blijkt dat de maatschappelijke opbrengst van brede scholen (PO) in achterstandswijken positief is ten opzichte van de investeringen. In niet-achterstandswijken is de opbrengst negatief (Kruiter et al., 2007). Externe, indirecte effecten zijn o.a. meer vaardigheden van de ouders en verbetering van veiligheid en leefbaarheid in de wijk. Niet alle effecten zijn kwantificeerbaar of in geld uit te drukken, externe effecten worden mogelijk zelfs nog onderschat (Kruiter et al., 2007).

De brede school is een centrale ontmoetingsplek in de wijk en geeft een stimulans voor intensievere samenwerking met verschillende partners. Wensen voor de toekomst zijn: versterking van de samenwerking met organisaties buiten de school, het versterken van de inhoud: men wil waar mogelijk het activiteitenaanbod uitbreiden. Verder willen zij de wijkbewoners meer bij de activiteiten betrekken.

Bij alle nieuwe ontwikkelingen is het belangrijk dat keuzes gebaseerd worden op dat wat men met de brede school wil bereiken. Daarvoor moet de opbrengst van brede scholen systematischer in beeld worden gebracht, zodat meer *evidence-based* gewerkt kan worden.

De komende jaren wil de overheid meer investeren in een impuls brede scholen, sport en cultuur. Zij wil het mogelijk maken meer professionals in te zetten om nog beter in te spelen op het verbinden van onderwijs met o.a. sport en cultuur.

Gemeenten zien als belangrijkste doel voor de kinderen het bieden van ontwikkelingskansen voor kinderen op het gebied van educatie, cultuur, sport en welzijn. Men wil de kinderen in aanraking brengen met activiteiten waar ze anders niet zo gauw aan mee zouden doen. Brede scholen willen kinderen vooral extra activiteiten bieden naast het reguliere onderwijsaanbod, het verbeteren van leerprestaties wordt niet genoemd als doel.

Wat betreft de ouders willen brede scholen enerzijds graag dat zij meer betrokken zijn bij de ontwikkeling van hun kind en bij de school. Anderzijds zijn er brede scholen die vooral die vooral willen zorgen dat ouders makkelijker kunnen werken. Naast deze twee doelen wordt ook het bieden van opvoedingsondersteuning als doel genoemd.

De belangrijkste doelen voor de wijk zijn het versterken van sociale cohesie, het bieden van een centraal ontmoetingspunt en het bieden van activiteiten voor buurtbewoners.

Het versterken van samenwerking met organisaties buiten de school is ook belangrijk in verband met het op elkaar afstemmen van werkwijzen en het creëren van een doorlopende lijn van aanbod. Voor de cultuureducatie betekent dat de versterking van samenwerking met bijvoorbeeld centra voor de kunsten, muziekscholen en bibliotheken.

Hoofdstuk 3: Sociale cohesie en geëngageerde kunst

Sociale cohesie

In hun onderzoek Cultuureducatie en sociale cohesie hanteren Van der Kamp en Ottevanger (2003) de definitie van Paul Schnabel voor sociale cohesie: De mate waarin mensen in gedrag en beleving uitdrukking geven aan hun betrokkenheid bij maatschappelijke verbanden in hun persoonlijke leven, als burger in de maatschappij en als lid van de samenleving. Deze definitie laat zien dat sociale cohesie zowel belevingsaspecten als gedrag omvat. Ook zijn de drie globale niveaus, zoals omschreven door de Nationale Unesco commissie in 2002 erin opgenomen:

Op microniveau gaat het om persoonlijke relaties en netwerken waaraan mensen deelnemen.

Op mesoniveau gaat het om contacten en relaties tussen verschillende groepen, en op

macroniveau gaat het om de betrokkenheid van de burger bij de samenleving en de binding

met de nationale identiteit. Tussen de niveaus is er voortdurende interactie. (Van de Kamp en Ottevanger, 2003).

Sociale cohesie heeft verschillende dimensies. Jenson (1998) onderscheidt er vijf, met negatieve, tegengestelde polen: verbondenheid versus isolatie, insluiting versus uitsluiting, deelname versus niet-betrokkenheid, erkenning versus afwijzing en legitimiteit versus onwettigheid.

Geëngageerde kunst

Er worden veel verschillende termen gebruikt door verschillende auteurs voor wat in het algemeen als sociaal geëngageerde kunst wordt omschreven: sociale sculptuur, relationele esthetiek, nieuw engagement, ontmoetingskunst, popkunst, gemeenschapskunst of community arts (Trienekens e.a., 2006). Vaak wordt alleen hetzij de artistieke, hetzij de sociale of ideologische kant van deze kunstprojecten benadrukt. De terminologie werkt verwarring in de hand en om die reden wordt het containerbegrip sociaal geëngageerde kunst ingevoerd.

Eugène van Erven (2009) noemt de gemeenschappelijke noemer van community art dat professionele kunstenaars samenwerken met mensen die gewoonlijk niet met kunst in aanraking komen. “Achter community art zit meestal een sociale doelstelling: Men wil mensen een stem geven, bijdragen aan hun emancipatie, hun sociale ontwikkeling. Kunst wordt daarvoor ingezet. Essentieel is dat mensen in dat proces iets van zichzelf kwijt kunnen en dat zij iets van zichzelf terugvinden in het eindproduct. Identificatie en participatie, dat zijn twee belangrijke aspecten.” (Van Erven, 2009, p8).

Kunst en kunsteducatie wordt in het beleid nu meer dan ooit gezien als middel om sociale cohesie te bevorderen, vooral in de multiculturele achterstandswijk. Het beleid zoekt de kracht van de geëngageerde kunst vooral op het vlak van de cohesie, integratie of stedelijke vernieuwing. Daarmee wordt veel gevraagd van de geëngageerde kunst: de intenties van kunstenaars zijn niet altijd in overeenstemming met die van opdrachtgevers die meetbare effecten willen zien (Trienekens e.a., 2006).

Sociale effecten van actieve kunstparticipatie

In het onderzoek ‘Use or Ornament’ van Matarasso (1997) komt de kwestie van de meetbaarheid van effecten en het dilemma tussen instrumentele inzet en de autonomie van kunst al aan de orde. Matarasso presenteert in dit onderzoek gebruikte onderzoeksmethoden en empirische resultaten met betrekking tot de sociale effecten die voortkomen uit actieve

kunstparticipatie van niet-professionals. Het was de eerste grootschalige poging in Engeland om dergelijke effecten in kaart te brengen. Het doel was niet definitieve antwoorden te kunnen geven, maar om de vragen duidelijker te formuleren als basis voor verder onderzoek. De resultaten van de studie wijzen uit dat actieve kunstparticipatie gunstige sociale effecten heeft. Op persoonlijk niveau wordt het (zelf)vertrouwen van mensen en hun persoonlijke ontwikkeling bevorderd en wordt hun sociale leven verrijkt met (nieuwe) vriendschappen en betrokkenheid bij de gemeenschap. Deze voordelen vertalen zich in een bredere sociale impact: een toename van (zelf)vertrouwen van minderheden, nieuwe contacten en sociale cohesie. Community art projecten kunnen de betrokkenheid van mensen versterken bij het aanpakken van problemen, vooral in de context van stadsvernieuwing.

Er is een belangrijk verschil tussen actieve en passieve kunstparticipatie. Actieve deelname is het belangrijkste raakpunt tussen de kunsten, vrijwilligerswerk en het actief zijn in de gemeenschap. De sociale voordelen zijn onlosmakelijk verbonden met de ervaring van actieve deelname aan kunstprojecten. Het is niet zo dat de ene kunstvorm meer effect geeft dan de andere. Belangrijk zijn de relaties tussen deelnemer en professional, tussen intenties en middelen, tussen kunst en samenleving.

Deelname aan kunstprojecten heeft onvermijdelijk sociale effecten, maar deze zijn niet per definitie positief. Slecht geplande projecten kunnen persoonlijk en gemeenschappelijk vertrouwen beschadigen. Er is een groeiende belangstelling van niet-gespecialiseerde aanbieders in het veld. Dat is positief, maar het brengt ook risico's met zich mee. Het is belangrijk dat er door (lokale) overheden professionele normen worden vastgesteld. Als kunstprojecten goed georganiseerd worden zal het resultaat ook positief blijven als alles niet helemaal volgens verwachting gaat. Leren onvoorspelbaarheid te accepteren is belangrijk. Professionals op alle gebieden kunnen zwakheden in hun praktijk ontdekken en ervaren dat andere eisen worden gesteld dan verwacht. Als er op geanticipeerd wordt hoeven deze zaken niet schadelijk te zijn, ze zijn het resultaat van verandering.

De positieve effecten, sociaal en economisch, die geëngageerde kunstprojecten teweegbrengen zijn ook gunstig in verhouding tot de kosten (subsidies). Hoewel nieuwe onderzoeksmethoden ontwikkeld moeten worden, laat het onderzoek van Materasso zien dat de sociale voordelen van geëngageerde kunstprojecten duidelijk zijn. Kunstinstellingen die subsidie ontvangen moeten bereid zijn de waarde van het werk voor de samenleving te demonstreren.

Geëngageerde kunstprojecten zijn, door de kwaliteit van de betrokkenheid van deelnemers en professionals, anders dan meer gangbare, niet-creatieve benaderingen van sociaal beleid,

volgens Matarasso. Echter, sport is vanzelfsprekend goed voor de gezondheid en voor de teamgeest, en ook andere vormen van actief zijn in de gemeenschap zijn goed voor mensen. Wat is dan de meerwaarde voor de inzet van kunst in de samenleving? De kunsten zijn niet alleen effectief in het engageren van mensen die er al in geïnteresseerd zijn. Zij kunnen juist ook mensen bereiken die niet de intentie hadden betrokken te raken: toevallig publiek, voorbijgangers, sceptici en zelfs tegenstanders kunnen betrokken raken. Het andere grote verschil met niet-kunstzinnige activiteiten is dat de kunsten handelen in betekenissen. Meer dan enige andere menselijke activiteit houdt cultuur volgens Matarasso zich bezig met waarden en betekenissen. Culturele producten zijn bewaarplaatsen voor wat belangrijk is voor ons, of het nu in een museum is of in een songtekst. De tijd oefent haar invloed uit op objecten, maar ook op hun betekenissen, en sommige daarvan zullen onder invloed van de tijd veranderen. Onze relatie met culturele verschijnselen verschuift voortdurend. Kunst als activiteit, proces en object, is essentieel voor hoe mensen de wereld ervaren, begrijpen en dan vormgeven.

De grootste sociale effecten van kunstparticipatie die andere programma's niet kunnen bereiken, komen voort uit hun vermogen om mensen te helpen kritisch te denken over hun ervaringen en die van anderen, niet in een discussiegroep maar met al die de kunsten bieden. In het creatief bezig zijn ligt de empowerment, en door het delen van creativiteit worden begrip en sociale inclusiviteit bevorderd. De mogelijkheid om betrokken te raken bij wat belangrijk is op dat moment is wat mensen motiveert. Het transformeert hen van passieve consumenten van cultuur en sociaal beleid, in geëngageerde deelnemers aan kunstprojecten en, in het verlengde daarvan, democratische processen (Matarasso, 1997).

Max van der Kamp en Dorine Ottevanger concluderen in hun onderzoek (2003) dat cultuureducatie een bijdrage kan leveren aan culturele competentie en daarmee ook kan bijdragen aan sociale cohesie. Culturele competentie is het vermogen om de eigen culturele identiteit vorm te geven en het vermogen om andere culturen te herkennen en te respecteren. Omdat empirisch evaluatieonderzoek naar de effecten van cultuureducatieve praktijken op sociale cohesie in Nederland ontbreekt, kunnen zij geen wetenschappelijk verantwoorde uitspraken doen naar de mate waarin deze praktijken sociale cohesie tot stand brengen, en aan welke specifieke aspecten van sociale cohesie een bijdrage wordt geleverd. Subjectieve indrukken van programmamakers en deelnemers geven indicaties voor effecten: nieuwe groepen deelnemers zouden meer plezier beleven in kunst, genieten van kunst, meer plezier krijgen in school, een zinvolle vrijetijdsbesteding krijgen, meer zelfvertrouwen en meer sociale vaardigheden ontwikkelen. Er vinden ontmoetingen plaats tussen verschillende

generaties en groepen met verschillende culturele achtergronden. Kunstuitingen van andere culturen worden zichtbaar gemaakt en cultuur van bepaalde groepen in oude wijken straalt uit naar de rest van de samenleving. Matarasso (1997) noemde al veel van deze effecten in zijn studie, maar erkende ook dat ze niet altijd in cijfers zijn uit te drukken.

Punten van discussie zijn of sociale cohesie niet een te modieus, vaag en breed begrip is als doel van cultuureducatie, of dat sociale cohesie juist een te ambitieus streven is voor cultuureducatie. Het onderwijsbeleid heeft sociale cohesie expliciet als doelstelling opgenomen. Als cultuureducatie wel een bijdrage aan sociale cohesie zou kunnen en willen leveren zou dit de legitimering van cultuureducatie binnen en buiten de school versterken. De boodschap van Van der Kamp en Ottevanger aan de onderzochte cultuureducatiepraktijken is dat door culturele instellingen moet worden samengewerkt met andere instellingen met een meer sociale missie. Innovatieve praktijken zijn vaak nog afhankelijk van enkele personen, wat zorgen baart voor de continuïteit ervan. Verder vergt het werken met nieuwe publieksgroepen specifieke expertise: bekendheid met verschillende culturen en veel sociale vaardigheden.

In de praktijk opgedane kennis vormt vaak de basis voor het ontwikkelen van materialen en het werven van nieuwe publieksgroepen. Er zou meer aandacht moeten zijn voor het expliciet maken van ervaringskennis.

Instrumenteel versus autonoom?

Matarasso (1997) ziet de instrumentele inzet van de kunsten in de vorm van programma's en projecten voor sociale doelen niet als een bedreiging voor de autonome kunsten. De inzet van kunstprojecten zijn een erkenning van de sociale impact van de kunsten en de acceptatie van een algemene verantwoordelijkheid voor sociale ontwikkeling, samen met andere openbare instanties. Sommige kunstenaars zijn daar niet blij mee omdat het hun creatieve autonomie ondermijnt. Maar hoeveel creatieve autonomie heb je eigenlijk met het geld van iemand anders?

Sociale en esthetische waardesystemen hoeven echter niet tegengesteld te zijn: generaties kunstenaars hebben de balans gezocht tussen vorm en functie. Het is heel goed mogelijk om hoge esthetische normen te combineren met blijvende sociale waarde. Deze diversiteit is juist vitaal en verrijkend maar zij biedt ook garantie voor de toekomstige kracht van onze cultuur en onze samenleving. De schoonheid, de complexe en magische esthetiek van kunst is haar grootste functie. Het is juist omdat we kunst niet *hoeven* te beoefenen, waarom we het zo

nodig hebben. Nuttigheid kan mooi zijn, en schoonheid nuttig. We hoeven niet te kiezen tussen ‘use’ of ‘ornament’. (Matarasso, 1997)

Van Erven vindt dat er in Nederland teveel een taboe rust op het inzetten van kunst voor sociale doelstellingen. Community art projecten moeten niet worden beoordeeld met de kwaliteitscriteria voor conventionele kunst, zij moeten vooral aantonen dat ze een goed kwalitatief proces neerzetten. Documentatie bij het proces is een harde voorwaarde om een project te kunnen beoordelen, ongeacht of je het beschouwt als kunstwerk of als sociale interventie. (Van Erven, 2009)

Peter van der Hurk, lector Community Arts bij Codarts, meent dat de kwaliteit even sterk zit in het toegankelijk kunnen maken van kunst voor mensen die daar niet vanzelfsprekend in geïnteresseerd zijn, als in het tot stand brengen van een prachtig kunstwerk (www.codarts.nl).

Hoofdstuk 4: Samenvatting en conclusie

Samenvatting

Uit verschillende onderzoeken (Putnam, 2007; Gijsberts et al., 2008) blijkt dat etnische diversiteit een negatief effect heeft op de sociale samenhang in een wijk. Om de sociale cohesie te bevorderen wordt door de overheid naast het investeren in “stenen”, de fysieke stadsvernieuwing, geïnvesteerd in “mensen” op verschillende manieren. Kunst wordt daarbij ingezet als instrument.

Scholen worden in de grote steden nog steeds ‘zwarter’ (Berlet et al., 2008). De school heeft de taak een duidelijke visie te ontwikkelen waardoor schoolleiding, leerlingen en ouders verbonden worden in een onderwijsgemeenschap. Op een school met een diverse leerlingpopulatie moeten leerlingen, ouders en leerkrachten van verschillende etnische, culturele en levensbeschouwelijke achtergronden zich verbonden kunnen voelen. Dat vraagt van alle partijen extra competenties. Leerkrachten voelen zich niet altijd voldoende toegerust om de specifieke problematiek die daarmee gepaard gaat het hoofd te bieden. Een duidelijke schoolcultuur geeft houvast, daarmee kunnen ouders en leerlingen zich identificeren. Vaak wordt extra aandacht voor sport of cultuur ingezet vanuit een visie.

Een basisschool met een succesvolle schoolcultuur is geen eiland maar functioneert binnen de omringende wijk met buurtbewoners en instanties. Vanuit dat idee is het concept Brede school ontstaan: de brede school is een centrale ontmoetingsplaats in de wijk, die

samenwerking met andere instanties stimuleert. Zij bieden naast onderwijs ook kinderopvang voor werkende ouders en ontwikkelingskansen voor de kinderen. Voor de wijk is het doel van de brede school het versterken van sociale cohesie (Kruiter et al., (2007).

Sociale cohesie heeft te maken met persoonlijke relaties en netwerken van individuen, contacten en relaties tussen groepen en de betrokkenheid van burgers bij de samenleving en de nationale identiteit. Geëngageerde kunst wil een positieve bijdrage leveren aan sociale cohesie. Dat geëngageerde kunstprojecten gunstige sociale effecten hebben is uit diverse onderzoeken (Matarasso, 1997; Van der Kamp en Ottevanger, 2003) inmiddels wel gebleken, maar deze zijn moeilijk in cijfers uit te drukken en daarom moeilijk wetenschappelijk te bewijzen. Kunstprojecten waarbij deelnemers een actieve rol spelen geven het meeste effect. De overheid vindt de inzet van kunst en kunsteducatie als middel om sociale cohesie, integratie en stedelijke vernieuwing te bevorderen belangrijk, en maakt daar geld voor beschikbaar. Critici vinden de autonomie van de kunsten belangrijk en zijn bang dat de inzet van kunst als middel tot het bevorderen van sociale cohesie die autonomie zou kunnen schaden. Matarasso (1997) en Van Erven (2009) vinden dat autonomie en instrumenteel gebruik van de kunsten elkaar niet bijten. Autonome en geëngageerde kunst worden op verschillende manieren beoordeeld en sluiten elkaar niet uit.

Conclusie

Culturele diversiteit in het onderwijs is nog altijd een actueel thema: de segregatie in het onderwijs neemt nog steeds toe. Wel is het zo dat er steeds meer kinderen van tweede en derde generaties allochtonen zijn, waarbij die afkomst soms minder een rol speelt. Diversiteit is niet alleen een kwestie van etnische afkomst: ook religie, opleidingsniveau en sociaaleconomische omstandigheden spelen een grote rol. In achterstandswijken moet aan al die aspecten aandacht besteed worden wil er een versterking van de sociale cohesie plaatsvinden. Vooral scholen voor primair onderwijs vervullen een spilfunctie in de wijken. Er worden steeds meer brede scholen opgericht, die deze spilfunctie nog kunnen versterken. Kunst en cultuur worden ook door scholen steeds vaker ingezet voor het creëren van een gunstig schoolklimaat, het bevorderen van contacten met de ouders, en voor een positieve uitstraling naar de buurt.

De literatuur over geëngageerde kunstprojecten toont aan dat kunst als middel zeer geschikt is om verbinding tussen mensen tot stand te brengen. Het landelijk beleid raakt daar ook van doordrongen, er wordt steeds meer geld beschikbaar voor geëngageerde kunstprojecten en ook wordt meer onderzoek gedaan naar de effecten ervan.

De bovengenoemde ontwikkelingen samen bieden een goede grond voor het ontwikkelen van geëngageerde kunstprojecten speciaal voor basisscholen in achterstandswijken. Kwaliteit is daarbij belangrijk, het proces als instrument voor bevordering van sociale cohesie, maar ook de artistieke inhoud en een goede organisatie zijn van vitaal belang. Een slecht georganiseerd kunstproject kan het vertrouwen van deelnemers schaden en een averechts effect veroorzaken.

Praktijkonderzoek

Uit de literatuur is gebleken dat een aantal onderzoeken hebben plaatsgevonden en er meer onderzoeken ontwikkeld worden naar de maatschappelijke effecten van kunstprojecten. Vaak worden ‘retrospectieve metingen’ gedaan door middel van buurtenquêtes of enquêtes van deelnemers. Wat mij interessant lijkt is om te inventariseren welke grote kunstprojecten er in het schooljaar 2009-2010 worden aangeboden en een aantal kunstprojecten op basisscholen in de grote steden van begin tot eind te volgen. Onderzocht kan worden in welke mate deze projecten geëngageerd zijn, welke doelstellingen er vooraf gesteld zijn, hoe het proces verloopt en welke resultaten achteraf behaald blijken te zijn. In een multiple casestudy zouden de ontwerpers, opdrachtgevers, uitvoerders, deelnemers (leerlingen, leerkrachten en ouders) en samenwerkingspartners (buurtbewoners, lokale overheden, woningbouwverenigingen etc.) voor tijdens en na afloop van het project geïnterviewd kunnen worden.

De centrale onderzoeksvraag zou kunnen zijn:

Wat zijn de sociale effecten van geëngageerde kunstprojecten vanuit basisscholen in achterstandswijken op de school als kleine gemeenschap en de wijk als grotere gemeenschap?

Literatuur

Berlet, I., Bulthuis, F., Jacobs, H., Langberg, M., Wanner P. & Thijs, A. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit in het onderwijs*. Enschede: SLO.

Van Erven, E., (2009). De magie van community art. In *Heart & society, themanummer Kunst in de wijk*, 8-11. Coproductie ministeries VROM/WWI en Kunstenaars & Co. Utrecht: Mediawerf Cultuur.

Gijsberts, M., Meer, T. van der & Dagevos (2008). Vermindert etnische diversiteit de sociale cohesie? In Schnabel, P., Bijl, R. & Hart, J. de (Eds.), *Betrekkelijke betrokkenheid*, (pp 309-336). Den Haag: SCP

Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jenson, J. (2000). *Labour, care and social cohesion*. Den Haag: NWO

Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament: the social impact on participation in the arts*. Stroud: Comedia

Kruiter, J., Oomen, C., Van der Grinten, M., Dubbelman, E., Zuidam, M. (2007). *Brede scholen in Nederland, jaarbericht 2007*. Utrecht: Oberon.

Onderwijsraad (2007) *De verbindende schoolcultuur*. Den Haag: Onderwijsraad (<http://onderwijsraad.nl>)

Putnam, R. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. *Scandinavian Political Studies*, 30 (2)

Trienekens, S. J. (2009). *Kunst in het hart van de samenleving: over burgerschap en culturele dynamiek*. Openbare les uitgesproken op 28 januari 2009 Hogeschool van Amsterdam.

Trienekens, S., Hoorn, M. van & Damen, M. L. (2006). *Kunst en sociaal engagement: een analyse van de relatie tussen kunst, de wijk en de gemeenschap*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Raad voor Cultuur (2007) *Innoveren, participeren!* In 2007 verschenen advies van de Raad voor Cultuur www.cultuur.nl

Van der Kamp, M. en Ottevanger, D. (2003). *Cultuureducatie en sociale cohesie, een verkennend onderzoek*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Zonderop, Y. (2008). Gemengde wijk maakt eenzaam: interview met Robert Putnam. *De Volkskrant* 28-06-2008

www.cbs.nl

www.codarts.nl

www.vrom.nl