



Proef ingediend met het oog op het behalen  
van de graad van Master in de Onderwijskunde

## **GEKLEURD KUNSTONDERWIJS**

**Een kwalitatief onderzoek naar de interculturele  
opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten  
in het secundair onderwijs**

**ESTER VANHERCK (0567329)  
2021-2022**

Aantal woorden: 14.987

Promotoren: Prof. Dr. Geert Vandermeersche  
Psychologie & Educatiewetenschappen

## Toestemmingsformulier openbaarmaking masterproef

Student: Ester Vanherck  
Rolnummer: 0567329  
Opleiding: Onderwijskunde  
Academiejaar: 2021-2022

### Masterproef

Titel: Gekleurd kunstonderwijs: een kwalitatief onderzoek naar de interculturele opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten in het secundair onderwijs

Promotor: Prof. Dr. Geert Vandermeersche

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum:

Handtekening promotor: Prof. dr. Geert Vandermeersche (23/05/2022, Brussel)

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearchiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Grimbergen op 20 mei 2022

Handtekening student

SAMENVATTING MASTERPROEF  
(na het titelblad inbinden in de masterproef)

**Naam en voornaam: Vanherck Ester**

**Rolnr.: 0567329**

KLIN   
AO   
ONKU   
AGOG

**Titel van de Masterproef:** Gekleurd kunstonderwijs: een kwalitatief onderzoek naar de interculturele opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten in het secundair onderwijs

**Promotor:** Prof. Dr. Geert Vandermeersche

**Samenvatting:** (300 woorden)

Intercultureel onderwijs omvat de verschillende perspectieven, ervaringen en bijdragen in het curriculum die het leren van diverse leerlingenpopulaties ondersteunen. Omwille van de veronderstelde waarde van kunstonderwijs in multiculturele onderwijsomgevingen en om een zicht te krijgen op zinvolle interculturele leeractiviteiten en pedagogische uitgangspunten, brengt deze masterproef interculturele opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten in het secundair onderwijs in kaart.

De kwalitatieve data werden verzameld door middel van semigestructureerde individuele interviews met vijftien kunstleerkrachten in het Vlaamse secundair onderwijs. Aan de hand van de typologie voor multicultureel onderwijs door Banks (1989, 1993), worden de 'teacher cognition' en 'practice' van kunstleerkrachten geanalyseerd.

Uit de resultaten blijkt dat kunstleerkrachten, dankzij de pedagogische vrijheid in kunstvakken en de verbindingen tussen kunst en maatschappelijke kwesties, kunnen inspelen op culturele diversiteit in leerlingenpopulaties. Door niet-talige verwerkingsmethoden te hanteren, niet-westerse kunstuitingen te beschouwen en ruimte te bieden voor de culturele achtergrond en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, illustreren de meeste respondenten een pluralistische houding. Kunst blijkt een prikkelend aanknopingspunt met de (culturele) leefwereld van leerlingen om aandacht te vestigen op kennisconstructie, vooroordelen te verminderen en een mondiale blik te stimuleren. Echter, de bevroegde kunstleerkrachten hebben moeite met het westerse referentiekader in lerarenopleidingen en handboeken met betrekking tot multiculturele inhoudsintegratie. Bovendien werd sinds de curriculumhervorming de lesopdracht van kunstleerkrachten verminderd of veranderd.

Dit onderzoek hoopt een licht te werpen op de rol van kunstvakken in het kader van pluralistisch intercultureel onderwijs en zodoende schoolbesturen en beleidsmakers aan te sturen naar integrale pluralistische visies om leerlingen van kleur te empoweren.

## DANKWOORD

Met deze thesis sluit ik zeven jaar studeren af. Na mijn opleiding tot leerkracht plastische opvoeding en Engels was ik nog niet uitgeleerd; deze masteropleiding bood me de inzichten om onderwijs, de samenleving en mijn plaats daarin beter te begrijpen. Ik kreeg in deze masterproef de vrijheid om onderzoek te voeren naar wat me steeds geprikkeld heeft: interculturaliteit, kunst en onderwijs.

Ten eerste wil ik graag iedere kunstleerkracht die deelnam aan dit onderzoek van harte bedanken. Ik heb oprecht genoten van elk gesprek en vond het prachtig te merken hoeveel passie jullie voor jullie vak hebben.

Veel dank gaat naar mijn promotor Professor Dr. Geert Vandermeersche om mij in dit proces te begeleiden. Bedankt om me de vrijheid te geven om dit geheel organisch te laten groeien tot wat het geworden is, en me ook de ondersteuning en heldere inzichten te bieden wanneer die nodig waren.

Ik heb het geluk om omringd te zijn door mensen die mij gesteund hebben tijdens mijn opleiding, dit onderzoekproces en al de rest. Allereerst: Thomas, bedankt voor je vertrouwen en ook het aanhoren van al mijn hersenspinsels tijdens het schrijven van deze masterproef. Aan Louise, Marthe, Aline, Nora, Liese, Iris en Thila: bedankt voor de warme vriendschap en de steun. Lieve oma, bedankt voor de pauze-babbels en koffietjes. Tot slot, een welgemeende merci aan mama en papa. Ik ben jullie ontzettend dankbaar voor al het vertrouwen en de kansen die ik van jullie gekregen heb om verder te studeren, te zoeken en ploeteren, en er vooral achter te komen wat ik graag doe en goed kan.

*Kunst toont ons hoe complex de wereld is, maakt hem niet gemakkelijker maar gelaagder en meerduidiger, ze doet ons twifelen aan onze waarheden, ontregelt in plaats van pasklare antwoorden te bieden en gedijt veeleer op een gevoel van vervreemding dan op bevestiging. Kunst biedt geen zekerheid. (...) Kunst biedt houvast door mee te wankelen. (Nasr, 2021, p. 17-18)*

## INHOUD

Dankwoord.....	V
Deel 1: Inleiding .....	1
1.    Probleemstelling .....	1
2.    Literatuurstudie .....	3
2.1    Het curriculum in Vlaanderen.....	3
2.2    Leerkrachten in intercultureel onderwijs.....	8
2.3    Kunst en intercultureel onderwijs .....	11
3.    Onderzoeksvragen .....	13
Deel 2: Data en methode .....	14
1.    Deelnemers .....	14
2.    Dataverzamelmethode.....	15
3.    Materiaal .....	16
4.    Analyseprocedure .....	17
Deel 3: Resultaten.....	18
1.    Waarom kunst in onderwijs? .....	18
1.1    Het doel en de effecten van kunst.....	18
1.2    Pedagogie van kunst .....	19
2.    Competentiegericht curriculum .....	20
2.1    Onderwijshervorming .....	20
2.2    ‘Cultureel bewustzijn en culturele expressie’ en ‘Burgerschap’ .....	22
3.    Intercultureel kunstonderwijs .....	25
3.1    Taal als drempel of succescriterium in kunstlessen .....	26
3.2    Thuis- en schoolculturen verbinden met kunst .....	27
3.3    Vorbereiding op interculturele kunstlessen.....	28
3.4    Succescriteria .....	30

Deel 4: Discussie.....	31
1.    Bespreking.....	31
1.1    ‘Teacher cognition’ rond kunst in onderwijs .....	31
1.2    ‘Teacher cognition’ rond intercultureel onderwijs .....	32
1.3    ‘Teacher practice’ rond intercultureel kunstonderwijs .....	33
2.    Beperkingen van het onderzoek.....	35
3.    Aanbevelingen verder onderzoek .....	36
4.    Praktische en beleidsaanbevelingen .....	36
5.    Conclusie.....	37
Referentielijst .....	39
Bijlagen .....	44
Bijlage 1: Uitnodiging tot deelname onderzoek .....	44
Bijlage 2: Informatiebrief Onderzoek ‘kunst en multicultureel onderwijs in Vlaanderen’ en geïnformeerde toestemming .....	46
Bijlage 3: Interviewschema .....	48
Bijlage 4: Labellijst.....	53

## **DEEL 1: INLEIDING**

### **1. Probleemstelling**

Sinds 2019 worden in het Vlaamse secundair onderwijs nieuwe eindtermen uitgerold, die niet meer gebonden zijn aan vakken maar aan integratieve competentieclusters (Onderwijs Vlaanderen, z.d.-a). Het vormgeven van curricula en leerplannen is geen neutrale onderneming; het betreft de manieren waarop onderwijs een gepast antwoord kan bieden op ingrijpende sociale en culturele veranderingen in de leefwereld van leerlingen (Freedman & Stuhr, 2004). In verschillende Europese deelstaten wordt onderwijskundig beleid geïnformeerd door de groeiende nood aan intercultureel bewustzijn (Coulby, 2006). Vanuit de grote diversiteit in de samenleving hoort onderwijs een gedeelde toekomst te smeden, bouwend op de culturele eigenschappen en perspectieven die verschillende leerlingen met zich meebrengen (Banks et al., 2001). Bovendien is de klas een omgeving van interculturele overdracht waarbij de leerkracht als belangrijke brug optreedt bij de culturele verschillen tussen leerlingen, de pedagogische stijl van de leerkracht, het curriculum en de schoolcultuur (Svendler Nielsen et al., 2020). Leerkrachten worden steeds meer uitgedaagd om tegemoet te komen aan de diverse noden en verschillende etnische, culturele, talige, religieuze en gender achtergronden van hun leerlingen, opdat leerlingen gelijkwaardig onderwijs kunnen ervaren (Banks, 1993; Chiner Sanz et al., 2015).

Het studiedomein naar intercultureel onderwijs heeft overwegend betrekking tot de Amerikaanse context. In tegenstelling tot de Amerikaanse context wordt intercultureel onderwijs in Europa veeleer in verband gebracht met religieuze diversiteit en meertaligheid (Agirdag et al., 2016). Het discours kwam op het Europese continent tevens pas vrij recent op gang. Desalniettemin wordt de invloedrijke rol van leerkrachten bekrachtigd; zij brengen het leerplan en de pedagogische visie van de school in de praktijk (Leenders & Veugelers, 2006 in Sincer et al., 2019). Wat leerkrachten weten, doen en belangrijk achten, heeft een aanzienlijk aandeel in de variatie in leerlingenprestaties (Hattie, 2003). Onderzoek bevestigt de invloed van vooroordelen van witte of etnisch-bevoorrechte leerkrachten op hun interacties met diverse leerlingenpopulaties in de vorm van verschillende verwachtingen, evaluaties en sancties (Dupont, 2016). Bovendien blijken er consequent verschillen tussen de prestaties van leerlingen van kleur en hun witte klasgenoten, zowel in het lager als het secundair onderwijs (Vantieghem en Van Avermaet, 2018). Met andere woorden, Vlaamse scholen falen er collectief in de capaciteiten van leerlingen met een migratieachtergrond te benutten vanwege hun kleur, taal of etnische herkomst (Agirdag & Korkmazer, 2015).

In het nastreven van inclusief en effectief onderwijs voor alle leerlingen, kan kunstonderwijs verschillende toegangspoorten tot bepaalde leerinhouden openen voor leerlingen met diverse capaciteiten, talige en culturele achtergronden (Anderson et al., 2020; Corbisiero-Drakos et al., 2021). Zo worden kunstonderwijs en kunstintegratie geopperd als tegemoetkoming en remediëring bij diverse leerlingengroepen en -noden, en het overbruggen van de prestatiekloof tussen leerlingen (Corbisiero-Drakos et al., 2021; Hartle et al., 2015; May & Robinson, 2016). Bovendien kunnen de voorwaarden voor leren van diverse leerlingenpopulaties bevorderd worden door kunstintegratie (Svendler Nielsen et al., 2020). Verder wordt in de nieuwe Vlaamse sleutelcompetentie 'Cultureel



bewustzijn en culturele expressie' het belang van een mondiale blik en aandacht voor culturele diversiteit geduid. Het doet dit in functie van de socialiserende rol van kunst- en cultuuruitingen in het sociale weefsel en de context waarin ze zich manifesteren (Onderwijs Vlaanderen, z.d.-b). Onderzoek naar kunst in leerplichtonderwijs illustreert vaak de instrumentele en pedagogische dimensies van de kunsten bij het leren in andere vakken of bij de ontwikkeling van niet kunst-specifieke vaardigheden als de 21<sup>e</sup> -eeuwse vaardigheden (Corbisiero-Drakos et al., 2021; Dobbs, 2004; Winner et al., 2013). Kunst is, met andere woorden, geen onbekende in het onderzoeksveld naar integratieve curriculumbenaderingen en multicultureel onderwijs. Echter, ondanks de veronderstelde voordelen van kunstonderwijs worden kunstvakken in curricula overwegend opgevat als perifeer, vervangbaar en ornamenteel (Eisner, 2002).

Omwille van de veronderstelde waarde van kunstonderwijs en kunstintegratie in multiculturele onderwijsomgevingen beoogt deze masterproef de interculturele opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten in kaart te brengen. Door middel van interviews wordt nagegaan hoe kunstleerkrachten hun vak in een multiculturele context benaderen en welke pedagogische uitgangspunten en praktijken hierbij gelden. Aan de hand van de typologie voor multicultureel onderwijs door Banks (1989, 1993) worden de 'teacher cognition' en 'practice' van kunstleerkrachten geanalyseerd. Dit onderzoek heeft als doel een licht te werpen op zinvolle interculturele overtuigingen en praktijken, als grond voor beleidsaanbevelingen ten aanzien van pluralistische onderwijsvisies en gelijkwaardig onderwijs voor leerlingen van kleur.

## 2. Literatuurstudie

### 2.1 Het curriculum in Vlaanderen

Een curriculum kan omschreven worden als de organiserende structuur die omvat wat waardevol is te leren voor toekomstige generaties, als antwoord op ingrijpende sociale en culturele veranderingen in de samenleving (Freedman & Stuhr, 2004; Kneen et al., 2020). Deze masterproef neemt de definitie van een curriculum over van het onderzoek door Marope (2017):

*Een dynamische en transformatieve uitdrukking van collectieve verwachtingen over het doel, de kwaliteit en relevantie van onderwijs en leren voor holistische, inclusieve, rechtvaardige, vreedzame en duurzame ontwikkeling en voor het welzijn en de ontplooiing van huidige en toekomstige generaties. (Marope, 2017, p.10)*

In Vlaanderen worden de kennis, vaardigheden en attitudes waartoe een school toegang moet bieden voor leerlingen benoemd als eindtermen (Vermeersch et al., 2014). Sinds 2019 worden in het Vlaamse secundair onderwijs gemoderniseerde eindtermen ingevoerd in functie van zestien sleutelcompetenties met als doel een vermindering en heldere formulering van het aantal eindtermen. Eindtermen zijn intussen niet meer gebonden aan vakken maar aan "clusters van inhoudelijk verwante competenties die de leerlingen moeten verwerven om te functioneren in de maatschappij en zich persoonlijk te ontplooiën" (Onderwijs Vlaanderen, z.d.-a). Deze benadering stimuleert een integratie of koppeling van de specifieke competenties aan verschillende domeinen en vakgebieden. De traditionele kennisdomeinen in curricula boden weinig ruimte voor deze nieuwe vorm van leren.

Leerplanmakers en scholen krijgen de autonomie om vanuit hun opvoedingsproject of visie te bepalen hoe ze aan deze sleutelcompetenties invulling geven. Deze vrijheid voor scholen en leerplanmakers maakt dat er in het Vlaamse onderwijs verschillen kunnen zijn in besteding van tijd en middelen aan bepaalde doelen of competenties (Bamford, 2007 in Vermeersch et al., 2014). Voorts dragen leerkrachten de verantwoordelijkheid voor het bereiken van de eindtermen en competenties. Ten aanzien van de interculturele praktijken van kunstleerkrachten worden in dit onderzoek twee competentieclusters toegelicht: 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie' en 'Burgerschap'.

#### 2.1.1 Kunst en de competentie 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie'

Kunsteducatie wordt omschreven als het leren in verschillende kunst disciplines als muziek, dans, beeldende kunsten, drama en media (Bamford, 2007). Naast kunsteducatie staat cultuureducatie; een overkoepelende term die zowel de traditionele kunsten, als erfgoed van de samenleving en socio-culturele interventies inhoudt. Cultuureducatie bouwt op interacties over gedeelde kennis, waarden en een begrip van identiteit en creativiteit (Bamford, 2007). De vernieuwde eindterm of sleutelcompetentie met betrekking tot kunstproducten, -beleving en creatie is 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie'. Het eerste deel van de sleutelcompetentie, 'Cultureel bewustzijn', betreft de transversale vaardigheden van kunst- en cultuuruitingen waarnemen en conceptualiseren, ze duiden in hun maatschappelijke, historische en geografische context, en er waardering voor uiten (Onderwijs

Vlaanderen, z.d.-b). Dit cultureel bewustzijn beperkt zich niet tot de kunsten, maar heeft ook betrekking tot geschiedenis, literatuur, politiek, filosofie, maatschappijleer en in principe alle schoolvakken (Vermeersch et al., 2014). Deze competentie dient dusdanig in relatie met meerdere sleutelcompetenties gerealiseerd te worden (Onderwijs Vlaanderen, z.d. -b). Het tweede aspect van de competentie, 'culturele expressie', heeft betrekking op het creëren van artistiek werk, participeren aan kunst en cultuur, en actieve kunstbeleving. De bouwstenen van de sleutelcompetentie worden verder omschreven aan de hand van de volgende eindtermen:

Tabel 1: Cultureel bewustzijn en culturele expressie

<b>Uitingen van kunst en cultuur waarnemen en conceptualiseren</b>	
16.1°	De leerlingen erkennen het belang van waargenomen kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en hun eigen leefwereld. (Attitudinaal)
16.2	De leerlingen onderscheiden via waarnemingen van kunst- en cultuuruitingen het zintuiglijk waarneembare, de bedoelingen en het onderwerp ervan.
16.3	De leerlingen beschrijven aan de hand van aangereikte criteria de interactie tussen het zintuiglijk waarneembare, de bedoelingen en het onderwerp van kunst- en cultuuruitingen.
<b>Uitingen van kunst en cultuur duiden in relatie tot de maatschappelijke, historische en geografische context waarin ze zich manifesteren.</b>	
16.4	De leerlingen brengen kunst- en cultuuruitingen in verband met de context waarin deze voorkomen.
<b>Uitingen van kunst en cultuur beleven en de waardering ervoor duiden.</b>	
16.5	De leerlingen drukken hun gedachten en gevoelens uit bij het waarnemen van kunst- en cultuuruitingen.
16.6	De leerlingen wenden hun eigen expressieve ervaring aan om hun waardering voor kunst en cultuuruitingen uit te drukken.
<b>Verbeelding gericht inzetten bij het creëren van artistiek werk.</b>	
16.7	De leerlingen creëren artistiek werk vanuit een afgebakende opdracht en de eigen verbeelding.
16.8	De leerlingen experimenteren met diverse artistieke bouwstenen zoals taal, lichaam, ruimte, tijd, vorm, kleur, klank, digitale data.
16.9	De leerlingen tonen hun artistiek werk aan de hand van elementaire presentatietechnieken.
16.10	De leerlingen reflecteren aan de hand van aangereikte criteria over hun artistiek product en proces en over dat van medeleerlingen.

(Onderwijs Vlaanderen, z.d.-b).

Opdat zowel kunst- en cultuureducatie voldoende plaats zouden krijgen in het curriculum, rapporteert Bamford (2007) de nood om een onderscheid te maken tussen beide. In de vernieuwde eindtermen wordt er geen dergelijk onderscheid gemaakt in de competentie 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie'. Verder wordt in een reflectie op de kunsten-specifieke eindtermen, daterend van voor de onderwijsvernieuwing, een verenging van de verschillende kunstdisciplines vastgesteld: andere kunstuitingen dan muziek en beeld worden niet expliciet genoemd (Vermeersch et al., 2014). Ook in de huidige eindtermen worden de verschillende disciplines of kunstvormen niet uitdrukkelijk genoemd. In deze masterproef wordt met de termen 'kunstonderwijs' en 'kunstleerkrachten' gerefereerd naar alle vakken en leerkrachten die lesgeven onder de noemer van kunst, artistieke en muzische vorming, beeld, muziek, drama en dergelijke.

De verhouding tussen een integratieve benadering, waarbij eindtermen niet langer verbonden zijn aan vakken maar aan competentieclusters, en kunstvakken werd in de literatuur al beschreven. Door de veelheid van kunstvormen, -procedures, contextuele kwaliteiten en betekenissen zijn kunsten verbonden met verschillende vakken, kennis en vaardigheden, en lenen ze zich dus goed voor

geïntegreerde curriculumbenaderingen (Kneen et al., 2020; Parsons, 2004). In verschillende OECD-landen wordt kunst in het onderwijs opgevat als een manier om niet-kunst gerelateerde doelen te bereiken en vaardigheden te ontwikkelen als individuele expressie, creativiteit, verbeelding, teamwork, communicatie, probleemoplossend denken en taalvaardigheid (Dobbs, 2004; Winner et al., 2013). Voorstanders van kunstonderwijs gebruiken de instrumentele waarde van kunst bij de ontwikkeling van transversale vaardigheden en het leren in niet-kunsvakken vaak als argument om kunst steviger in te bedden in curricula (Corbisiero-Drakos et al., 2021).

Naast de instrumentele en contextuele functie van kunst bij transversale doelen heeft kunst, volgens onderzoek, een intrinsieke meerwaarde tot het onderwijs (Dobbs, 2004). Anders dan bij wetenschappelijke en academische onderwerpen, zijn er bij kunst geen juiste of foute antwoorden. Kunstpraktijken in onderwijs nodigen uit tot vrij onderzoeken en experimenteren, een andere manier van begrijpen, introspectie en betekenisgeving (Corbisiero-Drakos et al., 2021). Kunst omvat een unieke kennisbasis, karakteristieke onderzoeksinstrumenten en vocabulaire tot het begrijpen en maken van kunstwerken (Dobbs, 2004). Met betrekking tot cultureel bewustzijn blijkt kunstintegratie in leeractiviteiten ontoereikend wanneer leerlingen geen nieuwe inzichten ontdekken of geen eigen betekenis kunnen geven aan kunst- en cultuuruitingen (Vermeersch et al., 2014). Het is met andere woorden belangrijk leerlingen reflectief te laten omgaan met kunstuitingen om effectief cultureel bewustzijn te stimuleren. De vrees bij integratieve curriculum-benaderingen is dat de vaardigheden, denkwijzen en kennisproductie eigen aan de kunsten verloren zouden gaan (Irwin, 2018; Kneen et al., 2020).

Bovendien is er een gangbare opvatting dat de kunsten niet de status hebben van andere vakgebieden (Irwin, 2018). Eisner (2002) wijst in zijn betoog op de perifere rol van kunst in onderwijs: "de kunsten en het kunstenaarschap (...) worden in het beste geval beschouwd als een uitwijkmogelijkheid, een laatste redmiddel, iets waarop men pas terugvalt als er geen wetenschap is om de leiding te geven" (Eisner, 2002). Ook het gebrek aan heldere toetsingscriteria in het onderwijzen van kunst illustreert de opvatting van kunst als een bron van vermaak, eerder dan een serieuze vaardigheid (Winner et al., 2013). Eerder dan op beeld, muziek, dans en theater, focussen schoolsystemen wereldwijd zich op academische vaardigheden en kennisdomeinen zoals lezen, schrijven, wiskunde, wetenschap, geschiedenis en aardrijkskunde. Een vergelijkend onderzoek van de OESO over de impact van kunstonderwijs duidt de opvatting van kunst als perifere tijdsbesteding (Winner et al., 2013). In het Vlaamse secundair onderwijs ging slechts vier procent van de instructietijd naar esthetica of plastische en muzikale opvoeding. Hiermee stond het Vlaamse onderwijs helemaal onderaan de ladder ten opzichte van het OESO-gemiddelde van tien procent kunst-instructietijd (Winner et al., 2013). Praktisch betekende dit dat leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs één of twee lessen per week kunstonderwijs kregen. Vanaf de tweede graad was er weinig tot geen tijd voor kunst, behalve wanneer tijd vrijgemaakt werd voor vakoverschrijdende projecten (Bamford, 2007).

Zonder specifieke kunsttijd hebben leerlingen minder mogelijkheden om expressief te werken, ondergedompeld te worden in kunst, kunstuitingen te verkennen en vaardigheden te ontwikkelen op een gestructureerde progressieve manier (Irwin, 2018). Zo dreigen onderwijsleergesprekken over de subtiliteiten, betekenissen en kwaliteiten van kunstwerken verloren te gaan in integratieve

benaderingen waarbij kunst gebruikt wordt als 'voertuig' om in andere vakgebieden te leren (Eisner, 2002; Irwin, 2018; Parsons, 2004). Onderwijs *in* kunsten en toegewijde kunstvakken overstijgt dergelijk instrumenteel gebruik van kunst en leert systematisch de vaardigheden en denkwijzen aan om kunstwerken te begrijpen en creëren (Bamford, 2007; Dobbs, 2004; Irwin, 2018).

### 2.1.2 Intercultureel onderwijs en de competentie 'Burgerschap'

Leerplichtonderwijs speelt een grote rol in de sociale en normatieve ontwikkeling van kinderen (Huddleston et al., 2015 in Dupont, 2016). Vanuit de etnische, culturele en talige diversiteit in de samenleving horen scholen een gedeelde toekomst te smeden, bouwend op de culturele eigenschappen en perspectieven die verschillende leerlingen met zich meebrengen (Banks et al., 2001). Intercultureel onderwijs omvat verschillende perspectieven, ervaringen en bijdragen in het curriculum waarbij leerlingen aangemoedigd worden om vanuit hun eigen ervaring leerinhouden en perspectieven te analyseren zonder enige oordelen of aannames (Costes-Onishi & Caleon, 2016; Coulby, 2006). Interculturele competenties omvatten de sociale vaardigheden om te interageren met mensen van verschillende culturen; en het opvatten, begrijpen en omgaan met culturele verschillen zonder aanstoot te geven of nemen (Banks et al., 2001).

In verschillende Europese deelstaten wordt onderwijskundig beleid geïnformeerd door een groeiende nood aan intercultureel bewustzijn (Coulby, 2006). Onderzoek in Vlaanderen toont aan dat leerlingen van kleur zowel in het lager als secundair onderwijs een academische achterstand hebben ten opzichte van hun witte klasgenoten (Agirdag, Van Houtte, & Van Avermaet, 2012 in Agirdag et al., 2016). De prestatiekloof tussen leerlingen van kleur en hun witte peers in het secundair onderwijs uit zich in disproportionele aantallen van leerlingen van kleur die starten in de B-stroom, blijven zitten en zonder diploma het onderwijs verlaten (Agirdag & Korkmazer, 2015; Duquet, 2006; Vantieghem & Van Avermaet, 2018). Daarenboven kan deze prestatiekloof niet volledig verklaard worden door de vermoedde socio-economische achtergrond, taalachterstand, motivatie of intelligentie van leerlingen van kleur. Volgens Agirdag en Korkmazer (2015) is er sprake van institutioneel racisme in het onderwijs en zouden Vlaamse scholen collectief falen om de capaciteiten van leerlingen met een migratieachtergrond te benutten vanwege hun kleur, taal of etnische herkomst. Een doel van intercultureel onderwijs is de hervorming van scholen en andere onderwijskundige instellingen opdat leerlingen van verschillende etnische en culturele achtergronden gelijkheid van onderwijs ervaren (Banks, 1993).

Intercultureel onderwijs kan niet louter opgevat worden als vak of discipline; het is een thema dat leren en lesgeven in alle vakken - gaande van burgerschap, over wiskunde, tot taal en kunsten - moet inspireren en informeren (Coulby, 2006). Voorts blijkt uit onderzoek van Vermeersch en collega's (2014) dat voor de modernisering van de eindtermen slechts vier eindtermen refereerden naar diverse culturen; enkel in aardrijkskunde, beeld, muziek en Nederlands werden verschillende culturen expliciet genoemd. Sinds de jaren '80 wordt intercultureel onderwijs in Vlaanderen gepromoot om witte curricula aan te passen aan de multiculturele realiteit, interculturele tolerantie in leerlingen te stimuleren en de prestaties van gekleurde leerlingen te verbeteren (Agirdag & Korkmazer, 2015). Echter, vanaf 2015 wordt intercultureel onderwijs steeds meer vervangen door het bredere burgerschapsonderwijs in navolging van Europese tendensen. Zo wordt in een uitgave

van de Europese Raad omschreven hoe interculturele dialoog en democratische attitudes inherent met elkaar verweven zijn in cultureel diverse samenlevingen (Barrett, 2016). Interculturaliteit wordt zodanig als integraal onderdeel van democratische competenties beschouwd.

In de sleutelcompetentie 'Burgerschap' wordt onder meer kritisch ingegaan op identiteit, diversiteit en invloeden tussen maatschappelijke domeinen, de globale samenleving en het individu. In de uitgangspunten van de eindtermen worden de inter- en intraculturele vaardigheden van leerlingen benadrukt ten opzichte van het omgaan met mechanismen van vooroordelen, discriminatie en uitsluiting (Onderwijs Vlaanderen, z.d.-c). De verschillende bouwstenen en eindtermen van de competentie 'Burgerschap' worden verder toegelicht als volgt:

Tabel 2: Burgerschap

<b>De dynamiek en de gelaagdheid van (eigen) identiteiten duiden.</b>	
7.1	De leerlingen lichten de gelaagdheid en de dynamiek van identiteiten en de mogelijk gevolgen ervan voor relaties met anderen toe.
<b>Omgaan met diversiteit in het samenleven en het samenwerken.</b>	
7.2	De leerlingen gaan respectvol en constructief om met individuen en groepen in een diverse samenleving (Attitudinaal).
7.3	De leerlingen hanteren strategieën om respectvol en constructief om te gaan met individuen en groepen in een diverse samenleving.
7.4	De leerlingen lichten de mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk toe.
7.5	De leerlingen hanteren strategieën om tot constructieve oplossingen voor conflictsituaties te komen.
7.6	De leerlingen onderscheiden zowel onverdraagzaamheid als discriminatie in de samenleving.
<b>Geïnformeerd en beargumenteerd met elkaar in dialoog gaan.</b>	
7.7	De leerlingen onderbouwen een eigen mening over maatschappelijke gebeurtenissen, thema's en trends met betrouwbare informatie en geldige argumenten
<b>Actief participeren aan de samenleving, rekening houdend met de rechten en plichten van iedereen binnen de rechtsstaat.</b>	
7.8°	De leerlingen participeren actief in schoolse situaties, rekening houdend met de rechten en plichten van iedereen. (Attitudinaal)
7.9	De leerlingen illustreren het belang van individuele en gezamenlijke acties en engagement voor de samenleving.
7.10	De leerlingen onderscheiden inspraak, participatie en besluitvorming in schoolse situaties, rekening houdend met de rechten en plichten van iedereen.
<b>De wederzijdse invloed tussen maatschappelijke domeinen en ontwikkelingen en de impact ervan op de (globale) samenleving en het individu kritisch benaderen.</b>	
7.11°	De leerlingen handelen duurzaam in een schoolse context. (Attitudinaal)
7.12	De leerlingen lichten de complexiteit en verwevenheid van duurzaamheidskwesaties toe.
7.13	De leerlingen verklaren de impact van globale uitdagingen van duurzame ontwikkeling op het lokale niveau.
7.14	De leerlingen illustreren wederzijdse beïnvloeding tussen maatschappelijke domeinen.
<b>Democratische besluitvorming op lokaal, nationaal en internationaal niveau duiden.</b>	
7.15	De leerlingen lichten wijzen van vertegenwoordiging, deelname aan macht en democratische besluitvorming toe voor zover deze relevant zijn voor hun eigen leefwereld.
<b>Democratische principes en democratische cultuur kaderen binnen de moderne rechtsstaat.</b>	
7.16°	De leerlingen komen op voor de eerbiediging van de rechten van de mens en het kind en voor sociale rechtvaardigheid, voor zover het relevant is voor hun eigen leefwereld. (Attitudinaal)
7.17	De leerlingen lichten het belang van mensen- en kinderrechten toe.
7.18°	De leerlingen onderscheiden het samenleven in een democratie van het samenleven onder andere regimes. Ze appreciëren het samenleven in een democratie en de principes waarop ze in Vlaanderen gebaseerd is. (Attitudinaal)

(Onderwijs Vlaanderen, z.d.-c).

## 2.2 Leerkrachten in intercultureel onderwijs

Leerkrachten hebben een invloedrijke rol in de school; door de praktijken van leerkrachten worden het leerplan en de pedagogische visie van de school vertaald in leerprocessen van leerlingen (Leenders & Veugelers, 2006 in Sincer et al., 2019). Wat leerkrachten weten, geloven, belangrijk achten en doen, heeft een aanzienlijk aandeel in de variatie in leerlingenprestaties (Hattie, 2003). Leerkrachten zijn cruciale actoren en hebben een persoonlijk en pedagogisch begrip over hoe culturele diversiteit in de dagelijkse klasactiviteiten en het klasklimaat moeten worden geïntegreerd (Civitillo et al., 2019). Zo dienen ze kennis te hebben van kenmerkende culturele, talige, religieuze en gender achtergronden van hun leerlingen, en deze kennis bewust te hertalen naar gepaste lesopdrachten en een rijk curriculum (Gay, 2000 in Banks et al., 2001; Chiner Sanz et al., 2015). De overtuigingen van leerkrachten hebben een domino-effect op het leren van hun leerlingen; de overtuigingen van leerkrachten leiden tot bepaalde ideeën, beslissingen en handelingen, die op hun beurt leerlingenprestaties beïnvloeden (Brookhart & Freeman, 1992 in Chiner Sanz et al., 2015).

*De mentale constructies van de leerkracht hebben een directe invloed op wat hij in de lespraktijk doet, wat hij bij de leerlingen nastreeft, hoe hij de leerlingen begeleidt, enz. En omgekeerd beïnvloedt de dagelijkse praktijk natuurlijk ook zijn denken. (Vermeersch et al., 2016, p. 17)*

Deze notie heeft belangrijke implicaties ten aanzien van intercultureel onderwijs. Eerder in deze literatuurstudie wordt omschreven hoe leerlingen van kleur consequent een academische achterstand hebben ten opzichte van hun witte leeftijdsgenoten. Ten aanzien van deze prestatiekloof tussen leerlingen, hebben de denkpatronen van schoolpersoneel over onder andere talige en religieuze diversiteit een belangrijk aandeel (Pulinx et al., 2016 in Vantieghem & Van Avermaet, 2018). Onderzoek toont aan dat etnisch en socio-economisch bevoorrechte leerkrachten over onvoldoende kennis en ervaring met betrekking tot etnische diversiteit beschikken om multiculturele onderwijsbenaderingen op te nemen in hun lespraktijk (Agirdag et al., 2016). Bovendien hebben witte leerkrachten vaak (onbewuste) racistische vooroordelen die hun interacties met leerlingen kunnen doordringen (Dupont, 2016). Zo zouden leerkrachten minder inzet verwachten van, en minder vertrouwen hebben in leerlingen van kleur, wat resulteert in lagere leerlingenprestaties. Daartegenover staat dat leerkrachten van kleur het belang van diversiteit kunnen uitdragen, dat zij deskundige rolmodellen voor diverse leerlingenpopulaties kunnen zijn en verbindend kunnen optreden in oudercontacten (Hedebouw, 2020). Ook zouden leerkrachten van kleur meer multiculturele lesinhouden integreren dan witte leerkrachten (Agirdag et al., 2016). Dit niettegenstaande zijn leerkrachten van kleur sterk ondervertegenwoordigd in het leerkrachtenkorps: in de eerste graad van het middelbaar onderwijs zou slechts vijf procent van de leerkrachten een migratieachtergrond hebben (Dupont, 2016; Hedebouw, 2020).

### 2.2.1 'Teacher cognition' en 'teacher practice'

De concepten 'teacher cognition' en 'teacher practice' verbinden wat leerkrachten denken en doen. 'Teacher cognition' laat zich moeilijk vertalen naar het Nederlands; het verwijst naar de cognitieve dimensie van lesgeven, die de kennis, overtuigingen en persoonlijke houding van leerkrachten omvat (Vermeersch et al., 2016, p. 17). Deze aspecten zijn nauw met elkaar verbonden en moeilijk te onderscheiden door middel van onderzoek. Vermeersch en collega's (2016) stellen onderstaande operationele vragen schematisch voor met betrekking tot de 'teacher cognition' van leerkrachten in het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen:

Tabel 3: teacher cognition

Aspecten van teacher cognition	Centrale vragen m.b.t. de leerkracht
De kennis ( <i>knowledge</i> ) van de leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat weet de leerkracht over kunst?</li> <li>- Wat weet de leerkracht over kunstonderwijs?</li> <li>- ...</li> </ul>
De overtuigingen ( <i>beliefs, values</i> ) van de leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wat is visie van de leerkracht op goed kunstonderwijs?</li> <li>- Welke waarden zet de leerkracht centraal?</li> <li>- Hoe moet een goede les volgens de leerkracht worden opgebouwd?</li> <li>- Welke didactische principes vindt de leerkracht daarbij belangrijk?</li> <li>- Wat is het doel dat de leerkracht zelf nastreeft?</li> <li>- Welke vaardigheden vindt de leerkracht belangrijk dat de leerling uiteindelijk meeneemt?</li> <li>- In welke mate wordt dat doel bepaald door persoonlijke ervaringen van de leerkracht?</li> <li>- ...</li> </ul>
De attitudes van de leerkracht	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Staat de leerkracht open voor nieuwe visies of niet?</li> <li>- Heeft de leerkracht een open leerhouding?</li> <li>- ...</li> </ul>

'Aspecten van teacher cognition in het kunstonderwijs'. (Vermeersch et al., 2016, p. 18)

Vermeersch en collega's (2016) maken een onderscheid tussen het niet-observeerbare 'teacher cognition' en het observeerbare 'teacher practice', waartussen vaak mediërende factoren bestaan. Zo kunnen de samenwerking met collega's of pedagogische richtlijnen van de school leiden tot een dissonantie tussen beide (Vermeersch et al., 2016). Er is weinig onderzoek naar de 'teacher cognition' en lespraktijken van (kunst-) leerkrachten met betrekking tot intercultureel onderwijs. Dit masteronderzoek beoogt de interculturele kennis en lespraktijken van kunstleerkrachten in kaart te brengen.

De interculturele 'teacher cognition' en 'practice' van kunstleerkrachten kunnen ingedeeld worden volgens drie diversiteitsmodellen: assimilatie, kleurenblindheid en multiculturalisme (Agirdag, 2020; Civitillo et al., 2019). De pedagogische benaderingen van leerkrachten of scholen kunnen zelden toegeschreven worden aan slechts één model; eerder, ze combineren elementen van de verschillende modellen (Civitillo et al., 2019). Het **assimilatie**-model dringt etnische en culturele verschillen terug vanuit het neutraliteitsprincipe, waarbij praktijken van de witte meerderheid als neutrale norm beschouwd worden. Zo zijn het hoofddoekenverbod en verbod van meertaligheid op school voorbeelden van assimilatie (Agirdag, 2020). **Kleurenblindheid** als tweede model negeert diversiteit door culturele verschillen te minimaliseren en, in een poging racisme en discriminatie te bestrijden, de nadruk te leggen op gelijkheid en integratie. 'Kleurenblinde' leerkrachten vermijden gesprekken over kleur, religie en etniciteit vanuit de aanname dat de etnische afkomst van leerlingen



er niet toe doet. Onderzoek toont echter aan dat wanneer leerkrachten de talige en culturele achtergronden van leerlingen integreren in leeractiviteiten, leerlingen meer positieve leerervaringen hebben (Cruz et al., 2020). Het derde model betreft **pluralisme**. Leerkrachten met pluralistische opvattingen beschouwen diversiteit bewust als een rijkdom en meerwaarde in hun klaspraktijk, en tonen een grotere bereidheid hun didactische en pedagogische praktijken aan te passen aan diverse leerlingengroepen (Civitillo et al., 2019).

### 2.2.2 De typologie van Banks

Ter uitbreiding van de drie diversiteitsmodellen is de typologie van Banks (1989, 1993) veruit de meest gangbare conceptualisering in het onderzoeksveld naar multi- en intercultureel onderwijs (Agirdag et al., 2016). Banks identificeert vijf dimensies van multicultureel onderwijs die het gedrag van leerkrachten, hun lespraktijken en -materialen, het curriculum en schoolcultuur omvatten (Banks, 1993). De eerste dimensie is '**inhoudsintegratie**' en heeft betrekking tot de manier waarop leerkrachten concepten en theorieën in hun lesdomein toelichten aan de hand van voorbeelden uit verschillende culturen. De tweede dimensie is het '**proces van kennisconstructie**': de manier waarop leerkrachten hun leerlingen stimuleren vakinhouden kritisch te beschouwen in relatie tot invloeden van impliciete culturele aannames, vooroordelen en perspectieven. Het '**verminderen van vooroordelen**' is de derde dimensie en gaat om het ontwikkelen van positieve houdingen ten opzichte van etnische en culturele groepen, onder meer door het organiseren van multiculturele interacties. De '**gelijkwaardigheidspedagogie**' als vierde dimensie omvat de lesprocedures, strategieën en stijlen die beogen de academische vaardigheden van etnisch-diverse leerlingen te bevorderen. De laatste dimensie, een '**cultuur van empowerment en sociale structuur**', heeft betrekking tot de cultuur, structuur en andere eigenschappen van de school als systeem die leerlingen van benadeelde of kansarme groepen gelijkwaardig behandelt, bijvoorbeeld door middel van hoge verwachtingen voor alle leerlingen (Van Houtte, 2011 in Agirdag et al., 2016).

Verder omschrijft Banks (1989) vier benaderingen om multiculturele inhoud te integreren in lespraktijken, waarbij elke benadering diepgaander is dan de vorige. De eerste – en makkelijkst implementeerbare – benadering zijn '**bijdragen**', waarbij leerkrachten de nadruk leggen op helden en feestdagen van etnische minderheden zoals Martin Luther King, Rosa Parks en Eid-al-fitr. 'Bijdragen' zijn problematisch in die zin dat er weinig wordt geleerd over etnische groepen buiten hun exotische helden of gelegenheden; etnische kwesties worden afgebeeld als supplementair ten opzichte van centrale leerplannen; en tot slot wordt de strijd tegen racisme en onderdrukking verdoezeld of ontweken (Banks, 1989). De tweede benadering is de '**additieve benadering**', die betrekking heeft tot toevoegingen van etnische thema's, referentiekaders en perspectieven in handboeken, hoofdstukken of vakken. De structuur en eigenschappen van leerplannen worden verder niet aanzienlijk gewijzigd. Deze benadering heeft het potentieel de aanzet te geven tot een radicalere curriculumhervorming; al dreigt het risico enkel die inhouden te selecteren die voldoen aan westerse en eurocentrische criteria, of etnische inhouden louter te bespreken vanuit westerse perspectieven (Banks, 1989).

De volgende benaderingen bouwen verder op multiculturele inhouden door middel van systematisch kritische reflectie en actiegerichte leeractiviteiten. De derde benadering is '**transformatie**', die zich

fundamenteel onderscheidt door maatschappelijke concepten vanuit verschillende perspectieven te beschouwen, opdat leerlingen de uiteenlopende betekenissen van ideeën voor diverse groepen begrijpen. Daarbij is het belangrijk de perspectieven van etnisch diverse groepen niet te beschouwen als bijdragen tot de hegemonische westerse cultuur, maar te beseffen hoe de maatschappij opgebouwd is als complex net van verbindingen tussen culturele elementen uit verschillende culturele, raciale, etnische en religieuze groepen. Leerlingen worden gestimuleerd kennis in het curriculum te bekritisieren, bijvoorbeeld hoe historische gebeurtenissen voornamelijk bestudeerd worden vanuit het standpunt van overwinnaars en kolonisten (Banks et al., 2001). De vierde en laatste benadering is **'besluitvorming en sociale actie'**, waarbij leerlingen sociale problemen zoals vooroordelen en discriminatie op school analyseren en synthetiseren, waarop ze politieke acties in hun school en gemeenschap kunnen ondernemen (Banks, 1989).

Het onderzoek van Agirdag en collega's (2016) beschrijft aan de hand van de multiculturele onderwijsdimensies en -benaderingen van Banks (1989) de interculturele opvattingen van Vlaamse leerkrachten. Daaruit blijkt dat Vlaamse leerkrachten voornamelijk refereren naar religieuze diversiteit in het kader van multiculturaliteit, en dat hun lespraktijken grotendeels overeenstemmen met bijdragen en de additieve benadering. Geen enkele leerkracht beschreef multiculturele processen van kennisconstructie of gelijkwaardigheidspedagogie. Ook waren er geen voorbeelden van lespraktijken als transformaties of sociale actie (Agirdag et al., 2016).

### 2.3 Kunst en intercultureel onderwijs

In het nastreven van meer inclusief en effectief onderwijs voor alle leerlingen, kan kunstonderwijs verschillende toegangspoorten tot leerinhouden openen voor leerlingen met diverse capaciteiten, talige en culturele achtergronden (Anderson et al., 2020; Corbisiero-Drakos et al., 2021). Door het aanmoedigen van andere didactische methoden en nieuwe betekenisvolle verbindingsmogelijkheden met klasgenoten, kan kunst het leren van diverse leerlingengroepen ondersteunen (Corbisiero-Drakos et al., 2021). Een kunst-geïntegreerde instructie kan voor diverse leerlingengroepen een meer effectieve weg tot leren zijn dan traditionele remediëring (Catterall et al., 2012 in Hartle et al., 2015). Daartegenover staat het feit dat er op internationale schaal voor leerlingen met een migratieachtergrond of een economische, sociale of onderwijsachterstand vaak weinig toegang is tot degelijk kunst- en cultuuronderwijs (Bamford, 2007).

In de uitgangspunten van de competentie 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie' wordt de verbinding tussen kunst- en intercultureel onderwijs bevestigd. Het belang van een mondiale blik en aandacht voor culturele diversiteit wordt geduid in functie van de socialiserende rol van kunst- en cultuuruitingen in de context waarin ze zich manifesteren (Onderwijs Vlaanderen, z.d.-b). Zo kan kunst vertalen en verbinden tussen culturen, leerlingen en disciplines, wat in onze globale maatschappij steeds belangrijker wordt (Corbisiero-Drakos et al., 2021). Leerlingen leren in kunstonderwijs – bovenop een begrip van de complexiteit van beelden en kunstobjecten – de connecties tussen kunst en maatschappelijke discoursen kennen (Freedman & Stuhr, 2004). Artistieke interventies bieden mogelijkheden om de discoursen over verschillende culturen te kaderen

(Coulby, 2006). Zodoende kan creatie een ontmoetingsruimte zijn, een platform voor het uitwisselen van culturele verschillen en het zoeken naar gemeenschappelijkheid in een globale en diverse samenleving (Chu et al., 2019; Onderwijs Vlaanderen, z.d.-b). Om een begrip van culturen op een gepaste manier aan te brengen bij leerlingen, moeten kunstleerkrachten zich bewust zijn van de dualiteit en afhankelijkheid tussen creatieve ontwikkeling en kritische reflectie. Freedman en Stuhr stellen: "creatieve productie is inherent kritisch, en kritische reflectie is inherent creatief" (pg. 825, Freedman & Stuhr, 2004). Door betekenis te geven aan een beeld of kunstobject bij kunstbeschouwing, creëren we het. Het onderzoeken van deze verbinding tussen makers en toeschouwers van culturen kan leerlingen helpen om ethnocentrische perspectieven in de maatschappij te herkennen (Freedman & Stuhr, 2004).

Gerelateerd aan cultureel bewustzijn en multiculturele inhoudsintegratie, is het bewustzijn van een welbepaalde culturele focus in curricula en leeractiviteiten (Freedman & Stuhr, 2004). Beeldende kunsten hebben een verrijkende impact op het leven, maar kunnen ook manipulatief en koloniserend zijn (Parsons, 2004). Bovendien zijn onderwerpen die in curricula aan bod komen vaak onderhevig aan een westerse canon, zonder betrekking van verschillende culturele en etnische perspectieven (Banks, 1989; Freedman & Stuhr, 2004). Witte eurocentrische bias met betrekking tot socio-culturele opvattingen, de representatie van etnische diversiteit en de ruimte toegewijd aan onderwerpen in curricula dragen bij tot de uitsluiting van etnische minderheden in Europa (Dupont, 2016). Kunstonderwijs dient dit aspect van kunst en representatie breed, creatief en kritisch te verkennen. Zo identificeert Mellizo (2017) enkele manieren om multiculturele muzikale vorming te bieden, waaronder: het beschouwen van accurate, cultureel diverse muziek, het bieden van relevante historische en contextuele informatie, alsook activerende werkvormen en zelfreflectie.

### 3. Onderzoeksvragen

Het doel van deze masterproef is om theorie, onderzoek en praktijk binnen kunst- en intercultureel onderwijs te verbinden en in kaart te brengen. Met het oog op pluralistisch intercultureel onderwijs, verkent dit onderzoek aan de hand van semigestructureerde interviews de interculturele overtuigingen en lespraktijken van kunstleerkrachten binnen het competentiegerichte secundaire onderwijslandschap in Vlaanderen.

Het onderzoek richt zich op de volgende vragen:

**1. 'Teacher cognition': kennis, overtuigingen en attitudes**

- a. Wat zijn de overtuigingen van kunstleerkrachten over hun lesopdracht en het competentiegericht curriculum?
- b. Wat zijn de overtuigingen van kunstleerkrachten over intercultureel onderwijs?

**2. 'Teacher practice': lespraktijken**

- a. Op welke manieren integreren kunstleerkrachten interculturele lespraktijken binnen een competentiegericht curriculum?

## DEEL 2: DATA EN METHODE

Deze masterproef beoogt in kaart te brengen welke overtuigingen kunstleerkrachten hebben over hun lesopdracht en intercultureel onderwijs; alsook of en op welke manieren zij interculturele lespraktijken integreren in het curriculum. Aangezien gepeild werd naar de persoonlijke opvattingen en ervaringen van kunstleerkrachten werd gekozen voor een kwalitatief onderzoek in de vorm van semigestructureerde, individuele interviews. Een dergelijk interpretatief onderzoeksopzet is immers het meest geschikt om rijke, gecontextualiseerde data te verzamelen en analyseren (Bryman, 2016).

### 1. Deelnemers

De deelnemers van dit masteronderzoek waren kunstleerkrachten in het secundair onderwijs in Vlaanderen. In deze masterproef wordt met de termen 'kunstonderwijs' en 'kunstleerkrachten' gerefereerd naar alle vakken en leerkrachten die lesgeven onder de noemer van kunst, artistieke vorming, muziek, beeld, en dergelijke meer. Er wordt in de eindtermen of sleutelcompetenties van zowel 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie' als 'Burgerschap' voor de eerste graad geen onderscheid gemaakt tussen zogenaamde 'finaliteiten' of opleidingen. Om deze redenen werden in deze masterproef kunstleerkrachten uit het brede onderwijsveld in Vlaanderen betrokken. De inclusiecriteria voor dit onderzoek bestonden eruit dat respondenten minstens één kunstvak gaven in de eerste of tweede graad van het secundair onderwijs – ongeacht de noemer (kunst, artistieke vorming, muziek, beeld en dergelijke meer).

De respondenten werden onder meer verzameld door middel van het persoonlijk netwerk van de student opgebouwd uit een voorgaande lerarenopleiding, stagementoren en dergelijke meer. Zo werden elf respondenten verzameld. Vervolgens werden scholen rechtstreeks aangeschreven met een uitnodiging tot het delen van de oproep. Op deze manier werd één respondent gevonden. Ten slotte werden sociale mediakanalen gebruikt om de uitnodiging te verspreiden (zie bijlage 1). Hiertoe werd een oproep gedaan in Facebookgroepen voor leerkrachten als 'Leerkrachten artistieke vorming', 'Nee tegen nog minder Artistieke vakken in het secundair!' en 'Lesideeën secundair onderwijs'. Zo werden nog eens drie respondenten verzameld. Eén respondent werd gecontacteerd door een collega volgens de sneeuwbal methode. Eén van de respondenten was op het moment van het interview reeds op pensioen en was bovendien ook docent geweest aan de lerarenopleiding. Omwille van vele jaren ervaring in het (kunst-)onderwijs werd ook deze kennis betrokken in het onderzoek.

De groep respondenten bestond uit vijftien leerkrachten. De groep werd zo heterogeen mogelijk samengesteld: respondenten waren afkomstig van scholen met verschillende finaliteiten en afstudeerrichtingen. Vier respondenten kwamen uit het Gemeenschapsonderwijs, de overige elf respondenten uit het Katholiek Onderwijs. De respondenten kwamen uit heel Vlaanderen en waren zowel afkomstig uit scholen waar de leerlingenpopulatie erg multicultureel is, als scholen waar dat

minder het geval was. Er waren twee leerkrachten die zich identificeerden als personen met een etnisch-diverse achtergrond. Onderstaande tabel biedt een overzicht van de respondenten:

Tabel 4: deelnemers

<b>Aanduiding respondent</b>	<b>Lesopdracht</b>	<b>Finaliteit</b>
Respondent 1	Muziek	Doorstroom
Respondent 2	Beeld, Kunst en Creatie	Doorstroom
Respondent 3	Muziek, Esthetica	Doorstroom
Respondent 4	Beeld, MEAV	Doorstroom
Respondent 5	Beeld, Muziek, Kunstbeschouwing	Doorstroom
Respondent 6	Muzische Vorming, Kunst en Creatie	Dubbele finaliteit (BuSO)
Respondent 7	Beeld, Plastische Opvoeding	Doorstroom
Respondent 8	Plastische Opvoeding	Dubbele finaliteit
Respondent 9	Kunst en Creatie	Arbeidsmarkt
Respondent 10	Kunst en Creatie	Dubbele finaliteit
Respondent 11	Artistiek Atelier	Dubbele finaliteit (Freinet)
Respondent 12	Artistieke Vorming	Dubbele finaliteit (KSO)
Respondent 13	Drama Atelier	Dubbele finaliteit (Freinet)
Respondent 14	MEAV, Kunstbeschouwing	Dubbele finaliteit
Respondent 15	Beeld, Kunst en Creatie	Dubbele finaliteit

## 2. Dataverzamelmethode

De persoonlijke opvattingen en ervaringen van leerkrachten werden onderzocht door middel van een kwalitatief onderzoek in de vorm van semigestructureerde, individuele interviews. Een semigestructureerd interview bood balans tussen enerzijds voldoende vrijheid voor de deelnemende leerkrachten om ervaringen te delen die voor hen zinvol leken, en anderzijds voldoende sturing opdat de omschreven onderdelen uit de literatuur behandeld zouden worden en er een zekere vergelijking kon gemaakt worden tussen de data (Baarda et al., 2016). Bovendien kan er doorgevraagd worden ter verduidelijking en verdieping van de meningen en antwoorden van de deelnemende leerkrachten. Naar aanleiding van wat zich aandeed in het interview, was er enige variatie in de bijvragen mogelijk. Op deze manier konden onverwachte antwoorden voldoende uitgediept worden (Baarda et al., 2016).

Alle respondenten ontvingen een mail waarin de omkadering en het doel van het onderzoek omschreven werden, alsook op welke manier hun gegevens verwerkt zouden worden en waartoe hun antwoorden zouden dienen (zie bijlage 2). Bij één respondent werd telefonisch meer informatie verstrekt over het doel en verloop van het onderzoek. Vervolgens werd naar de respondenten een geïnformeerde toestemming opgestuurd met informatie over de gegevensverwerking van het onderzoek en de vraag deze voor de deelname in te vullen en te bezorgen (zie bijlage 3).

De interviews vonden plaats in de maanden maart en april in 2022. Negen interviews vonden face-to-face plaats, de overige zes interviews online. De interviews duurden gemiddeld één uur en 27 minuten; het kortste interview duurde 50 minuten, het langste 2 uur en 13 minuten. Het eerste interview diende als proefinterview, waarbij de volgorde en formulering van de (door-)vragen nagegaan werd (Baarda et al., 2016). Hieruit bleek dat de leidraad logisch in elkaar zat en werden de volgende interviews op een vergelijkbare manier afgenomen.

### **3. Materiaal**

De semigestructureerde vragenlijst werd deductief opgesteld aan de hand van de topics uit het literatuuronderzoek en de onderzoeksvragen (zie bijlage 4). Het interviewschema was opgebouwd aan de hand van hoofdvragen, waarbij steeds enkele bijvragen geformuleerd stonden die gesteld konden worden doorheen het interview.

Het interview bestond uit drie delen: persoonlijke situatie en achtergrond, de 'teacher cognition' met betrekking tot de lesopdracht en sleutelcompetenties, en interculturele kunstlespraktijken. Het eerste deel van het interview had betrekking tot de ervaring en beroepsstatus van de respondenten. In het tweede deel werd gevraagd naar het begrip van de competenties 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie' en 'Burgerschap'. Volgens het model van 'teacher cognition' werd per topic gepeild naar de kennis, overtuigingen en attitudes van de leerkrachten (Vermeersch et al., 2016). Deze vragen boden een inzicht in hoe kunstleerkrachten hun lesopdracht in het veranderde competentiegericht curriculum opvatten. Er werd dieper ingegaan op bepaalde bouwstenen van de competenties zoals 'aandacht voor een mondiale blik en culturele diversiteit' of het concept identiteit in de competentie 'Burgerschap', om op deze manier een zicht te krijgen op interculturele lespraktijken van kunstleerkrachten zonder hier rechtstreeks naar te vragen. Ten slotte werd specifiek gevraagd naar de overtuigingen en lespraktijken omtrent intercultureel onderwijs. In deze vragen werden de specifieke dimensies van intercultureel onderwijs niet vernoemd om te vermijden dat respondenten beïnvloed werden of sociaal wenselijke antwoorden zouden geven (Agirdag et al., 2016; Baarda et al., 2016). Wel werd er doorgevraagd naar hun uitgangspunten en de manieren waarop zij deze invullen in hun lespraktijk. Er werd ook gevraagd naar de moeilijkheden en succescriteria rond intercultureel onderwijs.

Er werd steeds een geluidsopname gemaakt van het interview aan de hand van een smartphone applicatie. Hiertoe hadden de deelnemers voor het interview startte, toestemming gegeven in de geïnformeerde toestemming opdat de dataverzameling correct verliep volgens de ethische onderzoekstandaarden (Baarda et al., 2016).

## 4. Analyseprocedure

De interviews werden manueel getranscribeerd op een letterlijke manier. Vervolgens werd de data verwerkt in het analyseprogramma MAXQDA2020. In een eerste ronde werden segmenten uit de data geclusterd en deductief gecodeerd volgens het interviewschema (zoals de topics: 'lesopdracht', 'competenties' en 'intercultureel onderwijs'). Door de interviews door te nemen, te segmenteren en coderen aan de hand van een dergelijke deductieve benadering en de initiële labellijst, werd de onderzoeker vertrouwd met de data.

Met als doel een helder beeld te scheppen van de interculturele opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten, alsook zinvolle en beproefde beleidsaanbevelingen te kunnen formuleren over intercultureel kunstonderwijs, werden de segmenten op een cyclische, inductieve wijze gecodeerd. De data met betrekking tot overtuigingen en lespraktijken werden iteratief vergeleken en gecontroleerd. Er werden nieuwe codes benoemd zoals 'probleemoplossend denken' en 'succeservaringen' (Mortelmans, 2013). In de daaropvolgende ronde, het axiaal coderen, werden deze labels benoemd en aan elkaar verbonden als concepten of categorieën. Zo werden 'mondiale thema's', 'LGBTQI+' en 'racisme' geclusterd onder 'klasgesprekken', dat op zijn beurt ondergebracht werd onder 'teacher practice – burgerschap'. In een laatste stap, het selectief coderen, werden deze concepten verbonden met elkaar, alsook de vooropgestelde concepten uit de literatuur (de diversiteitsmodellen en de typologie van Banks).

In totaal werden de data tot driemaal toe gelabeld, vergeleken en aangepast om tot een verfijnd resultaat te komen. De uiteindelijke thema's kunnen geraadpleegd worden in de labellijst (zie bijlage 5). De resultaten werden uitgeschreven aan de hand van de structuur van de interviewleidraad, die de volgorde van de onderzoeksvragen volgde.



## DEEL 3: RESULTATEN

In dit deel van de masterproef worden de resultaten van de interviews beschreven. Het doel van dit onderdeel is het verkennen van kennis en lespraktijken van kunstleerkrachten rond intercultureel onderwijs. Allereerst worden aan de hand van de interviewleidraad, de opvatting en attitude van kunstleerkrachten over hun lesopdracht en het vernieuwde competentiegerichte curriculum geschetst. Vervolgens worden de 'teacher cognition' en 'practice' van kunstleerkrachten omtrent intercultureel onderwijs beschreven.

### 1. Waarom kunst in onderwijs?

#### 1.1 Het doel en de effecten van kunst

Om te beginnen werd gevraagd naar het doel dat kunstleerkrachten nastreven in hun lespraktijk. Verschillende respondenten omschreven het gevoel dat ze het nut of bestaansrecht van hun vak moeten verantwoorden tegen leerlingen, ouders en collega's. Enkele respondenten wezen hierbij op de mogelijkheden van kunst met het oog op het **doorstromen** van leerlingen naar kunstonderwijs, de hogeschool en richtingen als creatieve therapie en ergotherapie. Zo vertelde respondent 8 over zijn doel om leerlingen in de tuinbouwschool met een talent voor vormen en combinaties, door te verwijzen naar tuinarchitectuur: "een tuinaannemer die moet ook bloemsoorten qua kleur, qua vorm, qua textuur kunnen combineren."

Verder werd, met betrekking tot het doel van kunst in onderwijs, door de meerderheid van de respondenten aangegeven hoe zij de kunstles opvatten als een plaats waar het **creatief en probleemoplossend denkvermogen** van leerlingen gevoed kan worden. Verschillende respondenten doen dat door hun leerlingen problemen voor te leggen, waarbij zij volgens andere denkstrategieën moeten oplossingen bedenken, linken leggen en leren associëren. Daarover vertelde een drama-leerkracht:

*"Dus gebruik ik de term POV. Dat is twee dingen: Point of View, en Probleemoplossend Vermogen. Want je wordt zeer snel geconfronteerd als speler, dat je wordt aangesproken op je creatieve vaardigheid. Je wordt in een context gezet waar je niet onmiddellijk op je gemak bent maar waar er eigenlijk niemand op voorhand kan zeggen: als je die stappen volgt is het goed. Meestal is de uitzondering nog veel beter dan netjes de stappen volgen."* – respondent

13

Wanneer ingegaan werd op het uitoefenen en ontwikkelen van **beeldende vormgevingstechnieken** in de kunstlessen, variëren de antwoorden van respondenten. Technieken kunnen enerzijds een weg bieden naar haalbare resultaten waar leerlingen trots op kunnen zijn. Anderzijds gaven verschillende respondenten meer gewicht aan het proces in kunstlessen. Zo hoeft een les niet resultaatgericht te zijn en kan het aanleren van technieken als 'voorbijgestreefd' opgevat worden. Zo vertelde een respondent:

*"Het moet niet productgericht zijn, je mag echt wel wat knoeien, dat heeft ook waarde. Zo van 'ik moet het kunnen ophangen in de gang allemaal naast elkaar', dat doe ik nooit. (...) We gaan dan eens nadenken over hoe lijnen zich kunnen voortbewegen en dan spring ik met mijn leerlingen door het lokaal en dan doe ik zo van die wazigere dingen (...). Het doel is vooral bij zo'n oefeningen van hun creativiteit te proberen stimuleren."* – respondent 9

De bovenstaande getuigenissen illustreren tevens hoe gewerkt wordt aan de **persoonlijke ontwikkeling** van leerlingen. In dit opzicht haalden twee respondenten aan hoe punten voor hun kunstvak vaak weinig gewicht hebben voor zowel leerlingen en ouders, als voor de respondenten zelf: het komt er volgens hen eerder op aan om (impliciet) in te zetten op de persoonsontwikkeling van leerlingen. Ten aanzien van persoonlijke vorming van leerlingen kwamen diverse aspecten aan bod zoals durf, empathie, emancipatie, genot, zelfbewustzijn, verantwoordelijkheid, emotionele vaardigheden, doorzettingsvermogen, authenticiteit en een open blik. Daarover vertelde een respondent het volgende:

*"Omdat kunst zonder uitleg en zonder woorden, zonder dat je afhankelijk bent van iemand die je die uitleg geeft, een inzicht geeft in het wel en wee van onze mensheid, de medemens en jezelf. Wat mensen gemaakt hebben, hoe ze denken, hoe ze voelen, en dat kan je dan terugkoppelen aan jezelf. (...) Omdat je, onafhankelijk van enige machtsconstellatie waarin je zit, voor jezelf inzichten kunt hebben. Kunst kan dat doen."* – respondent 6

Naast de persoonlijke vorming van leerlingen, biedt kunst volgens verschillende respondenten ook mogelijkheden tot **ontspanning en rust**; een respondent noemt dat het bijna therapeutische effect van kunst. Kunstvakken kunnen een plaats zijn waar leerlingen plezier beleven, hun hart luchten tegen elkaar én de leerkracht, en tot rust komen.

## 1.2 Pedagogie van kunst

Verder werden door de respondenten verschillende pedagogische benaderingen en uitgangspunten beschreven. Kunstvakken bieden veel **vrijheid** voor leerlingen om op verschillende manieren tot leerresultaten komen. Met een breed aanbod van diverse technieken, kunstzinnige benaderingen, domeinen en materialen, kan iedere leerling zich geprikkeld voelen door kunst:

*"Dan heb ik echt groepjes die met klei aan het werken zijn, en groepjes die aan de instrumenten zitten. (...) Of een groep die buiten een dans aan het maken is met een canon in. En dan zie je dat die leerlingen vanuit zichzelf met oplossingen komen; vanuit zichzelf die vrijheid zodanig benutten dat ze daar wel iets mee doen."* – respondent 5

Een andere invulling van de vrijheid in kunstvakken is de veelheid aan thema's en technieken om leerdoelen te bereiken, waaruit kunstleerkrachten kunnen kiezen. Kunstleerkrachten zouden minder vasthangen aan leerlijnen dan andere vakken. Een pedagogische benadering die verschillende respondenten aanbrachten is het aanpassen van lesopdrachten naargelang **de leefwereld van leerlingen**. Deze vrijheid zou ervoor zorgen dat leerlingen meer voeling hebben met de thematieken

van de les en bijgevolg meer gemotiveerd zijn. Leerlingen kunnen in kunstvakken zelf thema's aanbrengen en expert zijn over bijvoorbeeld hun cultuur of religie. Een respondent gaf een lesvoorbeeld waarbij ze ruimte bood voor de inbreng van leerlingen:

*"Er was een meisje met Perzische roots, en die heeft uiteindelijk een zelfportret gemaakt vanuit de oude Perzische cultuur, vanuit die reliëfs. En dan heb ik dat ook wel in de klas laten zien, en haar erover laten vertellen. (...) Als zij dat nu niet zelf had gedaan, had ik er ook geen les over gegeven, omdat dat ook een ander effect zou hebben. Ik voel: leerlingen voelen meer invloed als ze zelf kunnen vertellen aan elkaar. Dan leren ze ook van mekaar en dat vind ik veel belangrijker dan wanneer ik het zeg."* – respondent 5

In dit citaat werd benadrukt hoe kunstlessen meer betekenis hebben wanneer leerlingen van elkaar kunnen leren. Zo vertelde ook respondent 4: "Ik weet dat we bij het thema vluchtelingen één meisje hadden die effectief gevlucht is. Dus zij heeft een hele achtergrond al en die heeft daar ook een gedicht over geschreven. Dat kwam wel harder binnen dan alle andere."

Naast aanknopen met de leefwereld van leerlingen en leren van elkaar, bleek inzetten op **succeservaringen** een belangrijk uitgangspunt voor verschillende kunstleerkrachten. Respondent 6 vertelde: "In OV1-OV2 is het zo: ze komen toe, die gasten weten ook dikwijls niet goed wat ze dan moeten doen, of ze zitten ook vast, ze hebben ook soms een heel laag zelfbeeld van "ik kan dat niet". Daarbij vond de respondent het beschouwen van leerprocessen en -producten erg waardevol: "als ze naar hun eigen werk kijken, zie je ze wel dikwijls groeien en dat is schoon om te zien."

## 2. Competentiegericht curriculum

In het volgende deel worden de 'teacher cognition' en 'practice' van kunstleerkrachten omtrent het vernieuwde competentiegerichte curriculum beschreven. Eerst worden hun algemene opvattingen en ervaringen met de onderwijshervorming beschreven, vervolgens wordt dieper ingegaan op hun opvattingen en lespraktijken van de competenties 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie' en 'Burgerschap'.

### 2.1 Onderwijshervorming

Verschillende respondenten gaven aan in eerste instantie relatief weinig directe impact te ervaren van de onderwijshervorming. Bij sommige respondenten werden de evaluatiemethoden ietwat aangepast; het vak PO kreeg bij vrijwel alle respondenten een nieuwe naam – Artistieke Vorming of Beeld – maar de invulling bleef grotendeels dezelfde. Twee respondenten die in het Katholiek Onderwijs staan, geven het vak **MEAV** (Maatschappelijke, Economische en Artistieke Vorming). Bij beide respondenten wordt dit vak projectmatig ingevuld in samenwerking met één of meer collega's. Respondenten gaven aan dat er evidente raakvlakken tussen het maatschappelijke en artistieke domein zijn, maar dat de verbinding met de economische component moeilijker is. De meerwaarde van MEAV is volgens een respondent dat leerlingen dieper en vanuit verschillende perspectieven kunnen nadenken over kunstuitingen.

Andere respondenten uit het Katholieke Onderwijs uitten **weinig geloof in het vak MEAV**, overwegend omwille van een tekort aan lesuren om de verschillende competenties te bereiken. Bovendien was er de bezorgdheid dat MEAV onvoldoende ruimte zou bieden om de verschillende kunstdisciplines zoals dans, drama, beeld, muziek en multimedia te verkennen:

*"Dan zou je daar in projecten kunnen werken. (...) Dat is de andere kant van de medaille: moeten we die kunstvakken niet bij naam blijven benoemen? Want projecten, dat verwatert zo."* – respondent 3

Verschiedende respondenten deelden de bezorgdheid over **integratieve benaderingen** in kunstvakken. In verschillende scholen werd nagedacht over de mogelijkheid om kunstzinnige leerplandoelen in de hogere graden te integreren in vakken als talen of PAV, wat deze respondent betreurde:

*"Dat vind ik jammer: dat ze niet meer 'dedicated' muzikleerkrachten hebben, maar dat ze eigenlijk zeggen: we verspreiden dat hier wel over die andere vakken, en we kunnen toch ook allemaal een liedje van de Beatles zingen, dan hebben we toch ook Engels geleerd. Ja, terwijl dat dat voor mij wel wat kort door de bocht is."* – respondent 1

Het integreren van kunst in andere vakken, maakt bij enkele respondenten dat zij hun lesuren moeten delen met collega's uit hogere graden. Bij sommige respondenten werd er **gesnoeid in de kunst-uren**, waarop zij met moeite hun leerdoelen bereiken en nog weinig progressie zien bij leerlingen. Respondenten uit scholen waar het vak Beeld als één-uursvak gegeven wordt, gaven aan dat dit te kort is om een creatief proces te bekomen en wordt het vak eerder een knutseluurtje.

Afgezien van de omstandigheden en implicaties van de onderwijshervorming, gaven verschillende respondenten aan hoe zij de nieuwe eindtermen en sleutelcompetenties als ruimer ervaren: leerlingen hoeven niet de canon te kennen, er zou meer ruimte zijn voor interpretatie en verbinding met maatschappelijke thema's. De formulering van de eindtermen zou zich goed lenen voor de pedagogische uitgangspunten en de vrijheid in kunstvakken die eerder belicht werden:

*"Dus daarin is de les wel aangepast in de zin dat ik vrijer ben om meer te experimenteren en leukere dingen te doen. Vroeger waren de competenties veel specifiek en dan moest je voor PO echt technieken en zo geven, dan was dat echt: ik kan een rechte lijn tekenen, echt zo al die dingen. Dat vind ik nu persoonlijk wel beter, ook wel moeilijker, en ook heel subjectief soms. (...) Voor kunst vind ik dat op zich wel oké, want je moet toch ook jezelf kunnen uiten."* – respondent 10

## 2.2 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie' en 'Burgerschap'

In de interviews werd verkend hoe respondenten de competenties 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie' en 'Burgerschap' opvatten. Ten eerste waren er enkele respondenten die aangaven hier slechts beperkt invulling aan te geven in hun lespraktijken. Voor hen waren deze sleutelcompetenties **geen vertrekpunt** of referentie voor hun lessen, maar vatten ze hen eerder op als een nagedachte; een kader waaraan ze uiteindelijk wel voldoen met hun opdrachten.

De meerderheid van de bevroagde kunstleerkrachten zagen de competenties vertaald in waarden als openheid en respect, een kritische geest en voorbereiding op de toekomst. Leerlingen helpen elkaar bij het beschouwen van elkaars artistiek werk, steeds met aandacht voor wederzijds begrip en respect. Verschillende respondenten duiden hoe zij aandacht besteden aan kritisch kijken naar zichzelf, elkaar en de wereld. Zo kan 'Cultureel bewustzijn' nagestreefd worden door te reflecteren over het doel en de aard van diverse kunstvormen en -stromingen. Een respondent vertelde:

*"Ik geef ook een voorbeeld van Manzone met zijn Merda d'artista, uitwerpselen ingeblikt, en dan zie je die leerlingen wel kijken van "dat is toch geen kunst?" Dan is dat het waarom, waarom dat die kunstenaar, wat wilt die daarmee bereiken? En wie is dat? In welke tijd leefde die, en hoe was die tijd?" – respondent 6*

In het kader van een mondiale blik en aandacht voor culturele diversiteit in 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie', gaven verschillende respondenten een maatschappelijk bewustzijn aan, alsook het belang van een onderzoekende houding – zowel bij zichzelf als bij leerlingen. Een respondent benadrukte het belang van bewustzijn over eigen privileges en dankbaarheid als uitgangspunt om beter te kunnen luisteren naar anderen en te leren over culturen.

In de sleutelcompetentie 'Burgerschap' wordt de dynamiek en gelaagdheid van (eigen) **identiteiten** gedeut. In dat opzicht komen volgens de meeste respondenten voornamelijk gender-, talige, religieuze en culturele aspecten aan bod in de kunstlessen. Jongeren zijn zeer bewust bezig met hun identiteit en plaatsen respect voor individuele uitingen centraal in hun gedragingen en bij uitbreiding in kunstopdrachten, zo wist een leerkracht Artistieke Vorming. Verschillende kunstleerkrachten zeiden eveneens aandacht te hebben voor culturele diversiteit door de groei aan diversiteit in leerlingenpopulaties waarbij verschillende godsdiensten en thuistalen zich aandienen in de lessen:

*"Ik heb bijvoorbeeld een zwarte jongen, en die zei onlangs "ik ga op zaterdag elke week met mijn mama naar de kerk", en dan waren die allemaal zo van "heu waarom, hoe?" Ik denk dat zij zelf ook veel meer denken dat hun hele klas is zoals zij zijn." – respondent 9*

Met betrekking tot thema's als **identiteit en een bewustzijn van diversiteit werden er** verschillende voorbeelden van lespraktijken gegeven. Twee respondenten vertelden over het beschouwen van excentrieke personen en karaktereigenschappen. Zo kunnen de alter ego's van David Bowie als uitgangspunt gelden om een zelfportret uit te werken, kan er gereflecteerd worden over de invloed van excentrieke figuren in populaire cultuur, en kunnen leerlingen dialogen baseren op series of figuren uit sociale media. Verschillende respondenten werkten rond zelfportretten, waarbij leerlingen vaak veel vrijheid krijgen om zich uit te drukken:

*"Ik heb toen met mijn leerlingen gewerkt rond hun vingerafdruk en dan moesten ze daar dingen aan toevoegen die echt typisch waren voor hen. Dus ik heb leerlingen die hun hele vingerafdruk getekend hebben in woorden, in het Turks, in liedjes of verhalen die ze van thuis mee hadden, kleuren, vlaggen,... Er zaten heel veel van die dingen in, en dat was ook heel leuk toen om tijdens dat ze aan het werken waren die gesprekken te hebben met hen omdat er ook veel verhalen naar boven kwamen van dingen die wij niet weten, maar die hen wel vormen."* – respondent 10

In deze getuigenis komt naar boven hoe leerlingen zichzelf kunnen voorstellen met kunstuitingen en hoe er tijdens creatieve processen ook ruimte kan zijn voor klasgesprekken. Bovendien kunnen zelfportretten aanleiding geven tot gesprekken over actuele thema's. Een leerkracht Beeld getuigde over zijn lespraktijk waarbij een leerling zijn Afghaanse roots voorstelde aan de hand van de Taliban-vlag:

*"Dan denk ik: Taliban is super negatief vanuit ons standpunt, kan je dat op een andere manier bekijken? Van mij mag jij Taliban in die vlag steken, maar mij lijkt dat keihard om je Afghaanse roots te gaan linken aan de Taliban. (...) En dan zie je beetje bij beetje dat die rondom hen ook met vragen zitten rond de Taliban en de situatie in Afghanistan. Zo kom je toch tot heel wat informatie die anders niet in de les naar boven komt"* – respondent 7

### 2.2.1 Verbinden tussen kunstuitingen, actualiteit en competenties

Om een bewustzijn te scheppen rond culturele diversiteit, burgerschap en identiteit vertelden kunstleerkrachten hoe kunst aanleiding kan geven tot boeiende klasgesprekken en lesopdrachten. Daarover vertelde een respondent hoe kunstenaars met identiteitsissues – zoals Van Gogh, Münch en Schiele – verbonden kunnen worden met de leefwereld van leerlingen:

*"Kunst is altijd wel een goede ingangspoort om ze zelf te laten nadenken, want uiteindelijk moeten ze zelf kijken, zelf ervaren, en die inzichten zelf leren zien in kunst en dat is ook wel wat cultureel bewustzijn moet meegeven."* – respondent 6

Met betrekking tot kunst als ingangspoort voor zelfreflectie, gaven kunstleerkrachten aan hoe zij actieve inbreng van leerlingen aanmoedigen en in de klas standpunt innemen tegenover bepaalde ontwikkelingen. In vrijwel alle interviews kwamen voorbeelden van **klasgesprekken** aan bod, gaande over thema's als religie, racisme, depressie, oorlog en dergelijke. Dergelijke klasgesprekken kunnen verbindend werken tussen leerlingen, thema's en culturen. Een muzikleerkracht vertelde over het bewustzijn rond diverse thema's in de muzieklessen:

*"In heel veel muziek zitten scheldwoorden: het woord fagot ligt dicht bij het woord 'faggot'. (...) Het woord 'faggot' is echt gewoon een gecreëerd scheldwoord dat altijd een slechte benadering heeft. (...) Hetzelfde werkt dan met het n-woord, en dat komt dan heel snel aan bod. Dat is áltijd: ah meneer, werkt dat dan zo ook? Ja tuurlijk! Het zijn die dingen die wel vaak aan bod komen en waar je wel een cultureel bewustzijn kunt creëren."* – respondent 1

In klasgesprekken kan, volgens de meerderheid van de respondenten, de aard van kunst bovendien verbonden worden met actuele ontwikkelingen en de leefwereld van leerlingen. Zo vertelde deze drama-leerkracht:

*"Vorig jaar hebben wij uiteraard de openingsspeech van Amanda Gorman genomen om te analyseren. Vanwaar komt dat, wat doet dat? (...) Als jij zoiets moet schrijven of iets zou mogen zeggen, wat zou je dan zeggen? Dat was eigenlijk een heel grote aanleiding om het over zwarte issues te hebben met al die witte kinderen."* – respondent 13

Bovenstaande getuigenissen illustreren hoe kunstleerkrachten aandacht besteden aan de maatschappelijke, historische en geografische context van kunstuitingen, zoals in de competentie 'Cultureel bewustzijn en culturele expressie' gedeut wordt. Respondent 12 duidde de overeenkomsten tussen kunstuitingen uit verschillende contexten, en hoe de verbinding tussen culturen een breed cultureel bewustzijn kan vormen: "bijvoorbeeld, naar het museum van Midden-Afrika in Tervuren gaan, daar wat tekeningen maken van de dingen die daar zijn. Daar hebben ze bijvoorbeeld zo van die koorden met objectjes aan geknoopt en knoopjes in gelegd en kleur-stukjes in verwerkt. Dat is eigenlijk een geheugensteun om een verhaal te kunnen vertellen." Dit verbond zij met verhalentechnieken van Australische Aboriginals. Een andere respondent illustreerde de verbinding tussen thema's en culturen met een voorbeeld uit haar lespraktijk waarbij ze werkt rond kunst met vuilnis:

*"Het verschil tussen hoe wij in het westen omgaan met afval, en hoe er in het Afrikaanse continent wordt omgegaan met afval, en dat dan een beetje aan elkaar linken van: wij zijn echt een wegwerpcultuur, en daar is het meer "wat kunnen we daar nog mee maken? Wat doen we daar nog mee?"* – respondent 10

In het verlengde van verbindingen tussen kunstuitingen, culturen en actualiteit vertelde een muzikleerkracht hoe hij hiphop, jazz en blues steeds belicht in hun oorsprong in de slavernij, en hoe hij dat koppelde aan hedendaagse media-uitzendingen waarin dit centraal stond. Ook een andere respondent vertelde hoe zij de leefwereld van leerlingen koppelt aan actuele mondiale thema's aan de hand van populaire hedendaagse muziek:

*"Die videoclip met 'This is America', dat gaat perfect want dat zit qua muziekgenre en stijl in hun leefwereld. Ze zijn allemaal in de hiphop aan het geraken, dat prikkelt hen wel. Ze zien wat er met George Floyd gebeurd is, dat is nu, dat spreekt aan en daar durven ze wel echt antwoorden te geven."* – respondent 2

Verschillende respondenten verbonden kunstuitingen met actualiteit en het thema racisme. In het kader van burgerschap kunnen leerlingen beeldend werken rond racisme, illustreerde respondent 10: "Ik ben nu heel de maand bezig rond Black History Month in België. Dat vind ik heel hard burgerschap, want dat is hun aandeel in een eerlijke wereld maken voor iedereen, en zien: er zijn dingen die niet oké zijn, wat kan ik daar zelf aan veranderen?". Deze respondent liet leerlingen een beeldend werk maken rond "The Power of Assembly" - de slogan van dit jaar - en reflecteren over hun handelingen en positie als deel van een groep.

### 3. Intercultureel kunstonderwijs

Ten slotte werden respondenten bevraagd over hun opvattingen en lespraktijken rond inter- of multicultureel onderwijs. Er werd onder meer gevraagd naar hoe intercultureel onderwijs zich verhoudt tot kunstvakken, en wat succescriteria en moeilijkheden zijn in de kunstlessen.

Met betrekking tot de **algemene opvatting** van intercultureel onderwijs, vertelden verschillende respondenten hoe intercultureel onderwijs een openheid en gelijkwaardigheid van onderwijs voor alle leerlingen betekent – ongeacht hun taal, cultuur of levensbeschouwing. Intercultureel onderwijs werd verbonden aan de samenleving en hoe die steeds meer divers geworden is. Respondenten vertelden dat de diversiteit in **leerlingenpopulaties** toegenomen is: bij de meeste respondenten bestaan klassen uit een mix van culturen. Anderen vertelden hoe de leerlingenpopulatie op hun school overwegend wit is, wat zij wijten aan de ligging van hun school, de richtingen op hun school (zoals bijvoorbeeld Dierenzorg geen richting is waar veel moslimjongeren zich inschrijven) of het pedagogisch karakter van de school, zoals het Freinet-onderwijs.

*"We hebben heel veel kinderen met Turkse origine, beetje Marokkaanse, Spaans-Marokkaanse, en dan wat enkelingen van overal. Ik zie ook dat er toch nog wel wat witte leerlingen zijn met zo echt Vlaamse ouders - in de minderheid bij ons op school hier. Maar ik voel wel dat ondanks dat zij in de minderheid zijn, dat zij nog altijd wel de norm zijn." – respondent 10*

Deze respondent lichtte verder toe hoe de school volgens haar de diversiteit in de leerlingenpopulatie niet voldoende benut. Zij merkte op dat leerkrachten in haar team witte kinderen vaker als 'goede leerlingen' opvatten, terwijl zij aanvoelde dat net leerlingen van kleur de meeste durf en creativiteit tonen in haar lessen. Met betrekking tot de geldende normen in het onderwijs, gaf een respondent aan dat het een evidentie zou moeten zijn dat leerlingen ongeacht hun kleur, afkomst of cultuur gelijkwaardig onderwijs kunnen genieten, maar dat dit in de realiteit verhinderd wordt door de **aard van het Vlaamse onderwijs**. Er mag, volgens respondent 6, "meer empathisch (...) lesgegeven worden vanuit het perspectief van de mensen van andere origine, van een andere cultuur". De respondent gaf aan dat dit eenzijdige perspectief een motivatiekloof kan creëren: "Ik denk dat wij die kloof op die manier zelf creëren en het ook aan ons is om die dicht te maken."

In het verlengde van eurocentrische normen van het Vlaamse onderwijs, werd beheersing van het Nederlands aangehaald als maatstaf. Daarover vertelde respondent 10:

*"Maar aangezien de leerlingen niet diezelfde achtergrond hebben, kan je dat als niet als norm zetten, dus je moet er geraken op een andere manier. Ze zeggen altijd: het is omdat ze thuis geen Nederlands spreken dat het niveau verlaagt. Maar dan denk ik: dat heeft niet altijd met elkaar te maken"*

Zij vertelde dat de werking van de samenleving ervoor zorgt dat het niveau verlaagt, en niet de taal. Een andere respondent haalde de problematiek van een prestatiekloof aan, voornamelijk met het oog op het **doorstromen** van leerlingen van kleur:



*"Maar nog altijd stromen zij moeilijk door naar de derde graad. Dan moet je de vraag stellen: dat is toch niet normaal? Dat kan toch niet? Hoe komt het dat je met een normale mix start in de eerste graad, en dat die het niet halen in de derde graad?" – respondent 12*

Met betrekking tot het doorstromen van leerlingen van kleur vertelde een respondent over haar doel als kunstleerkracht:

*"Want die cirkel blijft maar gaan als er niet iemand is die hen even zegt: "het is oké. Je kan geen correcte zin schrijven, maar dat maakt mij niet uit. Je hebt opzoekwerk gedaan, je hebt daar een prachtig kunstwerk mee gemaakt, dit is ook een enorm talent, wat maakt mij dat uit. Als je dat kunt uitleggen met beelden: top hè". (...) Als ik terugga in de tijd, als ik dat zelf had gehad, zou ik nu ook al veel verder gestaan hebben en dan zou ik waarschijnlijk ook heel anders geweest zijn. Dus dan denk ik: ik heb nu de kans om leerkracht te zijn en daar verandering in te brengen." – respondent 10*

### 3.1 Taal als drempel of succescriterium in kunstlessen

Bij het verbinden van de prestatiekloof tussen witte leerlingen en leerlingen van kleur met kunstvakken, bleek enerzijds dat het idee van presteren in de kunstles weinig relevantie heeft. Zo vertelden respondenten dat hun vak niet diende om goede punten te halen, noch zou er bij deliberaties veel gewicht gegeven worden aan de prestaties in kunstvakken.

Anderzijds bleek de thuistaal van leerlingen een relevant aspect ten aanzien van de prestatiekloof en kunstvakken. Meerdere respondenten spraken over een strikt taalbeleid op school: leerlingen moeten telkens aangesproken worden wanneer zij een andere taal spreken dan het Nederlands. Bovendien zouden Nederlandstalige leerlingen een voordeel hebben tegenover meertalige leerlingen; ook in kunstvakken kan het beheersingsniveau van het Nederlands een drempel vormen. Sommige respondenten beschreven hoe hun lessen trager verlopen, anders georganiseerd worden of van een **lager niveau** zijn omwille van de vertraging door het verklaren van ingewikkelde instructietaal. Bovendien haalden verschillende respondenten aan dat er in hogere graden of bij vakken als **kunstbeschouwing abstracter taalgebruik** wordt gehanteerd, wat maakt dat niet alle leerlingen een kunstwerk kunnen uitbouwen of aan kunstbeschouwing kunnen deelnemen:

*"Maar om over kunst te praten, na te denken, te reflecteren, moet je een taal hebben, en dat zijn vaak moeilijke begrippen als je van een andere cultuur komt. Wij noemen dat dan dans, en film, die hebben allemaal bouwstenen om naar te kijken en dat zijn termen waarbij we een zekere taalrijkdom verwachten van die jongeren die zij niet hebben of toch zeker hier in Brussel niet." – respondent 3*

Anderzijds kunnen kunstvakken net een plaats zijn waar taal een minder groot aandeel heeft, omdat alle leerlingen creativiteit en kunst in zich hebben. In dit opzicht werd aangehaald hoe kunst op zich een **universele taal** is die mensen van alle culturen delen. Zo zijn er veel mogelijkheden om leerlingen van verschillende achtergronden aan te spreken met kunst:

*"Omdat kunst een universele taal in zich draagt, wat ik ook heel belangrijk vind. Ik heb bijvoorbeeld ook het voorbeeld gegeven onlangs nog van Chris Ofili, zijn Virgin Mary, zijn zwarte moeder Maria-figuur, en dat is heel interessant om een ander licht te werpen op een westers icoon, westerse iconografie van die moeder Maria die altijd blank is, maar er valt ook heel veel te zeggen over een zwarte moeder Maria." – respondent 6*

Dat kunst een eigen taal is, maakt dat er ruimte kan zijn voor expressie op verschillende manieren volgens respondenten:

*"Dat is kunst hè. Dat is net datgene dat we niet in woorden kunnen omzetten. Dat is niet het Nederlands, dat is de taal van het beeld, of van de muziek, of de taal van het lichaam." – respondent 14*

Zo kan een theorie uitgelegd worden aan de hand van beelden, kunnen leerlingen inhouden verwerken door te tekenen in plaats van te schrijven en wanneer er een talig aspect zou zijn in de opdracht, vonden meerdere respondenten dat leerlingen dat mogen doen in de taal die hen het beste toelaat creatief te zijn. Daarover vertelde een respondent:

*"Ik ben niet degene die gaat zeggen dat ze dat niet mogen doen, omdat ik vind: het is voor hen veiliger en rustiger om in hun eigen taal te kunnen denken, en als zij dan aan het werken zijn en zij moeten onderling in hun eigen taal iets uitleggen, dan kan ik daar alleen maar positief over zijn, (...) want dat is een heel groot deel van hun identiteit, hun taal. En als dat niet kan, hoe kan je dan creatief denken als je niet jezelf kan zijn?" – respondent 10*

### **3.2 Thuis- en schoolculturen verbinden met kunst**

In het verlengde van talige diversiteit in kunstlessen vertelden verschillende respondenten over het **verschil tussen de school- en de thuiscultuur**. Leerkrachten dragen vaak de bril van de witte middenklasse en zouden daardoor minder oog hebben voor verschillende feestdagen, eet- en bidgewoontes, en de verantwoordelijkheden die leerlingen thuis opnemen. Zo wist respondent 12 hoe leerlingen moeten voldoen aan verschillende verwachtingen thuis en op school: "Wij verwachten van de leerlingen dat ze 's avonds thuis een plek hebben waar ze rustig aan hun werk kunnen werken, of kunnen studeren. Maar die mensen hebben dat niet altijd, zo'n plek." Ook respondent 9 haalde aan hoe leerlingen in twee verschillende culturen opgroeien:

*"Ik denk dat zij heel erg opgroeien in een tweestrijd, dat we dat heel fel gezien hebben met de vaccinatie. Hun ouders zeggen "ze mogen dat niet", wij zeggen "dat moet". (...) Ze zitten in een wereld op school die heel anders is dan hun wereld thuis. (...) Ik denk dat dat kei moeilijk is: ze mogen vanaf de schoolpoort hun hoofddoek niet aandoen en thuis worden ze streng opgevoed. Dat is een clash. Ik denk dat dat heel moeilijk moet zijn."*

Met als doel de school- en de thuiscultuur te verbinden met elkaar, bleken **ouders** een waardevolle schakel om een inzicht te krijgen in de achtergrond van leerlingen. Meerdere respondenten vertelden hoe zij oudercontacten in het Frans voeren om verbinding te maken. Verder haalden verschillende respondenten aan hoe de COVID-crisis het contact met ouders van diverse culturen bemoeilijkt heeft.

Naast oudercontacten werden voorbeelden gegeven van lespraktijken waarbij kunstleerkrachten de **culturele achtergrond van hun leerlingen in hun les betrekken**. Ook in dit opzicht vertrekken meerdere respondenten vanuit de leefwereld van hun leerlingen en laten zij ruimte voor leerlingen om opdrachten in te vullen vanuit hun eigen ideeën en culturen.

*"Als ik typografie opdrachten doe, logischerwijs werk ik vanuit het westers schrift. Maar als ik met een Moslim in de klas zit: waarom ga je niet eens op zoek naar Arabische schrift en kijk je daar eens naar kalligrafie? Of bij Chinese of Japanse origine: kijk eens hoe je typografie in die letters kan gieten?" – respondent 7*

Nog andere respondenten maakten vergelijkingen tussen culturen en levensbeschouwingen in kunstvakken. Een respondent beschrijft de omgang met figuratieve beelden in de katholieke en islamitische cultuur:

*"Als je kunstgeschiedenis geeft en je geeft dat iets meer licht, en je geeft de vergelijking: kijk in de islam cultuur zijn ze die kant opgegaan en in de katholieke cultuur zijn ze die kant opgegaan. In één keer valt die hun frank en voel je direct van: dat zit niet zo ver vaneen hoor. En dan heb je veel meer die gasten mee." – respondent 12*

### 3.3 Voorbereiding op interculturele kunstlessen

Om de culturele diversiteit in de klas te benutten en de achtergrond van leerlingen te betrekken, gaven verschillende respondenten aan moeite te hebben met loskomen uit hun aangeleerde westerse referentiekader. Kunstopleidingen zouden erg eurocentrisch zijn en bovendien voornamelijk mannelijke kunstenaars aan bod brengen. Volgens enkele respondenten was een succes criterium het aanbieden van mondiale kunst en hedendaagse thema's in lerarenopleidingen, kunstwetenschap en kunstvakken. Daarover vertelde respondent 6: "over roofkunst bijvoorbeeld, in de koloniaties waar wij als Europese imperialisten andere culturen leeggeroofd hebben, van mensen hun cultuur, beeldjes, tot schilderijen en volledige Griekse tempelstukken. Hoe denken leerlingen daarover?"

Ook **handboeken** bevatten een eurocentrische, westerse focus. Zo vertelde respondent 12:

*"Je zou kunnen zeggen: multicultureel onderwijs wilt zeggen dat de vakken, leerplannen en leerinhouden multicultureel zijn, maar dat is van geen kanten waar, in de verste verte niet. Pak gewoon al maar eens die geschiedenisboeken en je krijgt er grijs haar van. (...) De kunstgeschiedenisles volgt nog altijd het boek van Alta Mira tot hier. Alsof dat één rechte lijn is hè. Gewoon absurd. Wit, en westers, en toegeëigend wit en westers. Wat voor zever is dat? Alles bouwt op alles."*

Volgens deze respondent kunnen handboeken een ruimer wereldbeeld scheppen door kunstuitingen te beschouwen volgens thema's in verschillende culturen. Ook respondent 5 vertelde hoe zij moeite heeft met de grenzen in handboeken: "Omdat ik het heb over die sacrale muziek, ik had dat voorbereid thuis en ik stond in die les en ik dacht "wat ben ik hier aan het doen? Ik ben weeral gewoon die westerse katholieke geschiedenis zoals dat ze in ons handboek stond aan het vertellen". Zij gaf aan hoe zij dan het woord aan leerlingen geeft: "hoe is dat in jullie cultuur? Gaan jullie naar de moskee? Wat wordt er gezongen? Dat zijn toch ook teksten uit de Koran?"

In het verlengde van een tekort aan interculturaliteit in kunstopleidingen en handboeken, stelden enkele respondenten dat ze zich door hun **pedagogische opleiding** niet voldoende voorbereid voelen om les te geven in een multiculturele context:

*"Ik weet nog, de enige les opvoedkunde dat wij hadden over mensen met een migratieachtergrond was het idee van: dat zijn arme mensen en die ouders gaan niet betrokken zijn en je moet ze zo en zo ondersteunen. Terwijl ervaring dan toch ook leert dat dat niet zo is. (...) Maar als ik van mijn opleiding zou uitgaan zou ik een allochtone leerling zien en denken: die gaat zijn uitstap niet kunnen betalen, en die zijn ouders ga ik ook niet op het oudercontact zien, terwijl die ouders wel heel geëngageerd zijn. Dat is nooit uit die sfeer gekomen." – respondent 8*

Andere respondenten gaven aan dat lesgeven in een multiculturele context niet zozeer verband houdt met pedagogische opleidingen, maar dat zij voornamelijk **uit ervaringen leren**. Respondent 1 vertelde over een ervaring waarbij een leerling aangaf geen muziek te mogen luisteren tijdens de ramadan: "Ik weet dat ik de eerste keer dat ik daarmee geconfronteerd werd, heb ik gezegd "steek dan maar uw vingers in uw oren en ga dan maar vanachter in de klas zitten". En ik heb me toen 's avonds bijgeschoold en ik ben gaan opzoeken: wat zegt het islamitisch platform daarover?" Als gevolg van deze ervaring paste deze respondent de lessen tijdens de ramadan aan: "Dan doen we ritmisch trommelen, daar zit geen melodie in en ook geen versie van ondeugd".

Ook een andere respondent gaf een voorbeeld van een les waarbij leerlingen zich kritisch uiten over de lesinhouden:

*"Als ik het heb over 'negro spirituals' muziek, dan zijn er leerlingen in shock. Ik zeg dan "allez jongens, dat is de officiële term." (...) Het vak maakt het heel mooi om te kaderen, maar soms moet ik echt denken: zou ik dit nu in deze klas wel vertellen?" – respondent 5*

Een andere uitdaging voor sommige leerkrachten is omgaan met **conflicten onder leerlingen**. Een respondent vertelde hoe zij probeert op te treden als morele graadmeter en ruimte biedt voor klasgesprekken bij conflicten. Vaak gaan dergelijke conflicten over het gebruik van scheldwoorden of verschillende uitingen van geloofsovertuigingen:

*"Vorig jaar had ik zo'n conflict: een meisje haar mama is moslima, maar geconverteerd. En dat meisje, zij is zelf zoekende naar: wat past er het beste bij mij, mijn mama zegt dat en papa zegt dat. (...) En dan heb je andere leerlingen die van thuis uit allemaal moslim zijn, die ook hun eigen weg zoeken in hun religie, en dan botst dat soms wel omdat ze dat niet kunnen*

*aanvaarden van iemand anders dat die nog zoekende is, of ook dat die er niet uit ziet zoals hen. (...) Soms zit dat dan wel een beetje in de weg. Dan kunnen ze minder creatief zijn, of juist meer creatief als je zegt: nu gaan we daar eens rond werken.” – respondent 10*

### 3.4 Succescriteria

Naast moeilijkheden werden ook succescriteria rond intercultureel kunstonderwijs besproken. Tijd is een eerste succescriterium om ruimte te bieden voor inbreng van leerlingen, een cultureel bewustzijn te scheppen én expressief aan de slag te gaan. Er is tijd voor nodig om leerlingen te begeleiden bij succeservaringen en ontwikkelingsmogelijkheden om met hun culturele achtergrond en talenten aan de slag te gaan. Zo vertelde respondent 6:

*"Bij mijn collega is er een meisje van Afghanistan, en zij wilt graag een zangeres worden. (...) En er is een collega bij ons, zij is zangeres, en zij geeft nu op een bepaald lesuur aan haar individueel zangles en dan schrijft ze teksten in het Afghaans en dan zet ze daar haar muziek onder, Afghaanse ritmes. En dan zingt zij, dan oefent zij hier wekelijks."*

Ten tweede zou een **integrale benadering** van interculturele thema's waardevol zijn. Verschillende respondenten stelden dat het zou helpen als de scheidingen tussen klassen en afstudeerrichtingen zouden verdwijnen en er vakoverschrijdend, projectmatig zou worden samengewerkt rond interculturaliteit. Bovendien kan een interculturele leerlijn over de graden heen helpen, net zoals er leerlijnen zijn voor Nederlands of wiskunde. Zo zou kunnen vermeden worden dat enkele bezielde leerkrachten deze initiatieven alleen dragen. Bovendien is er nood aan een meer **divers lerarenkorps** opdat leerlingen zich zouden kunnen spiegelen aan leerkrachten van kleur. Verschillende respondenten gaven aan dat hun lerarenkorps geen afspiegeling is van de maatschappij; bij de meesten zouden er maximum twee à drie leerkrachten van kleur werken op hun school. Daarover wist een respondent van kleur:

*"Er zijn heel weinig mensen die vanuit het middelbaar kiezen om leraar te worden omdat ze zoiets hebben van "als ik zie hoe mijn leerkrachten waren, als ik daar ga tussen zitten gaan ze mij daar ook zo benaderen of ik ga het niet goed genoeg doen". Er is heel veel kracht voor nodig om daartegenin te gaan en alleen te durven zitten in een aula met alleen maar witte mensen." – respondent 10*

## DEEL 4: DISCUSSIE

### 1. Bespreking

Dit onderzoek werpt een licht op interculturele opvattingen en lespraktijken in kunstvakken, met als doel beleidsaanbevelingen te formuleren ten aanzien van pluralistische onderwijsvisies en gelijkwaardig onderwijs voor leerlingen van kleur. In dit deel worden de opvattingen van kunstleerkrachten over hun lesopdracht en intercultureel onderwijs besproken. Vervolgens worden hun lespraktijken geanalyseerd aan de hand van de typologie voor multicultureel onderwijs (Agirdag et al., 2016; Banks, 1989, 1993).

#### 1.1 'Teacher cognition' rond kunst in onderwijs

Het huidig onderzoek toont dat de bevroegde kunstleerkrachten hun lesopdracht overwegend op twee manieren opvatten: hun doel en pedagogische uitgangspunten. De meeste respondenten beschouwen het **doel van kunstvakken** als het stimuleren van het creatief en probleemoplossend denkvermogen van leerlingen. In overeenstemming met het idee van verschillende auteurs dat kunst in onderwijs opgevat kan worden als manier om (niet-kunstzinnige) vaardigheden te ontwikkelen, werken de bevroegde kunstleerkrachten aan de persoonlijke ontwikkeling en vaardigheden van leerlingen, zoals durf, empathie, emancipatie, verantwoordelijkheid, emotionele vaardigheden en een open blik (Corbisiero-Drakos et al., 2021; Dobbs, 2004; Winner et al., 2013).

Met betrekking tot de **pedagogische uitgangspunten** blijkt dat kunstvakken gekenmerkt worden door vrijheid voor leerkrachten en leerlingen. Leerlingen kunnen aan de hand van vrij onderzoek, betekenisgeving en diverse technieken leerdoelen bereiken (Irwin, 2018). Respondenten moedigen leerlingen aan om associaties te maken volgens alternatieve denkpatronen, reflecties en beschouwingen. Voor kunstleerkrachten geldt een pedagogische vrijheid: er is ruimte voor interpretatie en diverse kunstzinnige benaderingen op maat van leerlingen.

**Integratieve benaderingen** zoals het vak MEAV of verbindingen tussen kunstzinnige competenties en andere vakken kennen voor- en nadelen. Enerzijds bieden projecten volgens MEAV-leerkrachten mogelijkheden tot betekenisvol leren met verbindingen tussen artistieke en maatschappelijke domeinen. Anderzijds is er volgens respondenten onvoldoende tijd voor progressief, diepgaand leren in kunstdisciplines. Deze tweesprong bevestigt de bevindingen van verschillende auteurs dat kunst zich goed leent voor geïntegreerde curriculabenaderingen (Kneen et al., 2020; Parsons, 2004), niettegenstaande dat kunstintegratie ontoereikend is wanneer leerlingen geen nieuwe inzichten ontdekken of niet op een gestructureerde manier kunst verkennen en expressief werken (Irwin, 2018; Vermeersch et al., 2016).

Kunstvakken krijgen vaak een **perifere rol** in onderwijs (Eisner, 2002; Irwin, 2018): sinds de onderwijshervorming werd er gesnoeid in kunsturen, en respondenten delen het gevoel dat zij het bestaansrecht van hun vak regelmatig moeten verantwoorden tegenover leerlingen, ouders en collega's. Dit gaat hand in hand met de opvatting dat er weinig gewicht gegeven wordt aan de

prestaties van leerlingen in kunstvakken, noch bij leerlingen en ouders, als bij deliberaties (Winner et al., 2013). Echter, een kanttekening die bij deze opvatting gemaakt moet worden is dat de meeste bevroegde kunstleerkrachten zelf ook weinig belang hechten aan punten in hun vak; de ontwikkeling van leerlingen, succeservaringen en ontspannende sfeer in kunstvakken staan centraler in hun lespraktijk. In strijd met de veronderstelling in literatuur (Winner et al., 2013), duidt het kleine aandeel van punten en prestaties in kunstvakken dus niet noodzakelijk op de perifere rol van kunst in onderwijs.

## 1.2 'Teacher cognition' rond intercultureel onderwijs

Met betrekking tot de 'teacher cognition' van kunstleerkrachten rond intercultureel onderwijs, zijn er enkele thema's die omschreven kunnen worden volgens de diversiteitsmodellen: assimilatie, kleurenblindheid en pluralisme (Civitillo et al., 2019). Een belangrijke nuance hierbij is dat de kennis, houdingen en attitudes zelden behoren tot één diversiteitsmodel, en dat ze doorgaans elementen van verschillende modellen bevatten.

Respondenten refereren voornamelijk naar een stijgende diversiteit in de leerlingpopulatie, die tevens een groei aan meertaligheid en religieuze diversiteit op school impliceert. In het kader van gelijkwaardig onderwijs voor diverse leerlingpopulaties illustreren de meeste bevroegde kunstleerkrachten een **pluralisme** in hun opvattingen en lespraktijken omtrent de rijkdom van culturele diversiteit in kunstvakken (Civitillo et al., 2019). Zo geven verschillende respondenten aan hoe leren in kunst meer betekenis heeft wanneer leerlingen expert kunnen zijn over hun culturele achtergrond. Daarnaast worden er voorbeelden van **kleurenblindheid** gegeven: enkele respondenten besteden aanvankelijk weinig expliciete aandacht aan culturele diversiteit in de klas en focussen voornamelijk op beeldende vormgevingstechnieken (Civitillo et al., 2019). Echter, wanneer ingezoomd wordt op lespraktijken blijkt dat alle bevroegde kunstleerkrachten door middel van open opdrachten impliciet ruimte bieden voor de culturele achtergrond van leerlingen.

Ondanks toenemende diversiteit blijven witte leerlingen de norm in onderwijs - een voorbeeld van **assimilatie** waarbij culturele verschillen worden teruggedrongen vanuit het neutraliteitsprincipe (Agirdag, 2020; Civitillo et al., 2019). Enkele thema's duiden de 'Vlaamse' norm: het restrictieve beleid van scholen rond meertaligheid en het dragen van een hoofddoek, en het verschil in diversiteit tussen de leerlingpopulatie in de eerste en derde graad. Leerlingen van kleur stromen volgens enkele respondenten moeilijker door naar hogere graden dan hun witte klasgenoten (Agirdag & Korkmazer, 2015).

De stijgende diversiteit in leerlingpopulaties wordt verbonden met **taalbeheersing**. Verschillende scholen van de bevroegde kunstleerkrachten voeren een strikt taalbeleid: leerlingen mogen onderling geen andere talen spreken dan Nederlands, en moeten hier steeds op aangesproken worden. Met betrekking tot kunstvakken is taal enerzijds relevant in die zin dat bij kunstbeschouwing en instructies een zekere taalrijkdom verwacht wordt van leerlingen, vooral in hogere graden. Verschillende respondenten geven aan hoe lessen trager verlopen of op een andere manier georganiseerd worden om taal te verhelderen. Anderzijds vereist de expressieve en creatieve

component in kunstlessen minder taalvaardigheid van leerlingen dan andere vakken. Kunst is in dat opzicht volgens enkele respondenten een universele taal waarmee dingen anders uitgedrukt kunnen worden dan met woorden (Corbisiero-Drakos et al., 2021; Dobbs, 2004).

Een tweede aspect dat door respondenten verbonden wordt met intercultureel onderwijs is **religie** (Agirdag et al., 2016). Religie wordt vaak gelinkt aan de islam: respondenten spreken over klassen met verschillende moslims, de leerkracht islam in het lerarenteam, het schoolbeleid over hoofddoeken,... In kunstlessen dient religie zich voornamelijk aan wanneer leerlingen hun religieuze achtergrond integreren in expressieve opdrachten of klasgesprekken; anderzijds kan het dat lessen anders georganiseerd worden wanneer bepaalde muziek of beelden niet halal zijn voor moslim leerlingen.

Een derde aspect in verband met diverse leerlingenpopulaties zijn de **verschillende culturen** die leerlingen ervaren in hun thuissituatie en op school. Zo worden er voorbeelden gegeven van leerlingen hun hoofddoek moeten uitdoen, verwachtingen van scholen rond huiswerk en vaccinaties,... In dit opzicht geven kunstleerkrachten aan dat oudercontacten een succes criterium kunnen zijn. Door kennis uit oudercontacten krijgen kunstleerkrachten meer inzicht in de (culturele) achtergrond van leerlingen, hoe ze die in de les kunnen betrekken en succeservaringen kunnen bekomen in het kader van de gelijkwaardigheidspedagogie (Banks, 1993).

### 1.3 'Teacher practice' rond intercultureel kunstonderwijs

Bij uitbreiding van de 'teacher cognition' over intercultureel (kunst-)onderwijs, worden de lespraktijken van respondenten in kaart gebracht. De lespraktijken en opvattingen van kunstleerkrachten zijn niet enkelvoudig in te schalen volgens de verschillende multiculturele dimensies en benaderingen van inhoudsintegratie; deze blijken in de praktijk met elkaar verweven en worden als dusdanig besproken in deze sectie van het onderzoek (Banks, 1989, 1993).

Kunst is volgens respondenten een prikkelend aanknopingspunt voor kritische, verbindende gesprekken met leerlingen over diverse mondiale thema's als religie, racisme, LGBTQI+ en actualiteit. Vooral muziek blijkt een prikkelend medium om verbinding te scheppen tussen de leefwereld van leerlingen en thema's als racisme. Deze bevindingen resoneren met onderzoeksresultaten van verschillende auteurs over de verbindende mogelijkheden van kunst in globale diverse samenlevingen (Chu et al., 2019; Corbisiero-Drakos et al., 2021). De maatschappelijke, geografische en historische context van kunstuitingen staat leerkrachten toe om aandacht te besteden aan culturele diversiteit en de mondiale blik van leerlingen.

Een strategie om een antwoord te bieden op de toenemende diversiteit in leerlingenpopulaties en tevens het cultureel bewustzijn en burgerschap van leerlingen te stimuleren, is **integratie van niet-westerse inhoud** en kunstuitingen (Banks, 1989). De meerderheid van de respondenten zegt hier bewust mee bezig te zijn, al botsen zij tegen de grenzen van het westerse referentiekader uit opleidingen en handboeken. Verschillende handboeken zouden kunstgeschiedenis als een rechte lijn weergeven en voornamelijk witte, mannelijke kunstenaars aan bod brengen. Dit bevestigt een



eurocentrische focus van curricula (Banks, 1989; Dupont, 2016; Freedman & Stuhr, 2004). Volgens enkele respondenten bevatten sommige handboeken etnische inhoud en thema's, al komen die voornamelijk voor in aparte hoofdstukken, waarmee zij overeenkomen met de 'bijdragen' en 'additieve benadering' (Banks, 1989). In deze benaderingen van inhoudsintegratie schuilt het risico enkel vanuit westerse perspectieven te leren over etnische groepen als inferieure of supplementaire entiteiten.

Verschillende kunstleerkrachten geven aan te verbinden tussen culturen en levensbeschouwingen door bij de kunstbeschouwing contextueel te reflecteren over thema's zoals afvalverwerking, typologie, architectuur of hiphop. Dergelijke reflecties en beschouwingen duiden hoe kunst opgebouwd is uit verbindingen tussen culturele elementen van etnische en religieuze groepen, en stimuleren bovendien een kritische open blik bij leerlingen. Het beschouwen van en reflecteren over kunstuitingen in de globale context zijn voorbeelden van de tweede dimensie van multicultureel onderwijs '**kennisconstructie**' en het derde niveau van multiculturele inhoudsintegratie '**transformatie**' door Banks (1989). Hiermee illustreren de lespraktijken van de bevroegde kunstleerkrachten een uitbreiding op de bevindingen van Agirdag en collega's (2016), die in hun onderzoek naar de multiculturele opvattingen van leerkrachten geen resultaten rapporteerden omtrent kennisconstructie en transformerende inhoudsintegratie.

Wat betreft **religieuze diversiteit** in kunstlessen, geven kunstleerkrachten voorbeelden van lespraktijken waarbij zij figuratieve afbeeldingen in de katholieke en islamitische kunstgeschiedenis, sacrale muziek en architectuur vergelijken en verbinden. Dit zijn voorbeelden van multiculturele **inhoudsintegratie** en **kennisconstructie** in kunstlessen (Banks, 1993). Dankzij de pedagogische vrijheid in hun vak, scheppen respondenten ruimte voor bijdragen van leerlingen in de vorm van verbindende klasgesprekken en open opdrachten waarbij leerlingen hun religieuze eigenheid creatief kunnen inbrengen. Door op een dergelijke manier interactie tussen diverse leerlingengroepen te stimuleren, **verminderen** kunstleerkrachten **vooroordelen** bij leerlingen in overeenstemming met de derde dimensie van Banks (1993).

Verder illustreren verschillende respondenten een openheid voor **talige en culturele diversiteit** in creatieve processen: leerlingen kunnen in opdrachten diverse talen integreren als titel van een werk of als onderdeel van een beeld. De expressieve component van kunstvakken zou sowieso veel ruimte bieden voor invulling door leerlingen. Op deze manier demonstreren verschillende kunstleerkrachten verbindingen tussen hun lespraktijken en het model van pluralisme (Agirdag, 2020; Civitillo et al., 2019; Cruz et al., 2020). Vrijwel alle respondenten gaven aan hun lessen vorm te geven naargelang leerlingengroepen. Leerlingen brengen vaak aspecten van hun identiteit aan in lesopdrachten, bijvoorbeeld bij zelfportretten of de keuze voor materialen, stijlen en thema's. Bovendien stimuleren kunstleerkrachten succeservaringen bij leerlingen door het aanmoedigen van probleemoplossend creatief denken en het beschouwen van individuele leerresultaten. Dergelijke lespraktijken zijn manieren waarop kunstleerkrachten de academische vaardigheden van etnisch-diverse leerlingen kunnen bevorderen in het kader van de **gelijkwaardigheidspedagogie** (Banks, 1993).

De bevroagde kunstleerkrachten geven weinig invulling aan de laatste benadering van multiculturele inhoudsintegratie, '**besluitvorming en sociale actie**', waarbij leerlingen reële ongelijkheden in de schoolcontext analyseren en vervolgens actie ondernemen (Banks, 1989). Ook Agirdag en collega's komen tot deze conclusie in hun onderzoek (2016). Wel blijkt uit dit onderzoek dat projectbenaderingen zoals MEAV veel mogelijkheden bieden tot creatieve ontwikkeling en kritische reflectie met betrekking tot maatschappelijke thema's (Freedman & Stuhr, 2004).

Ten slotte blijkt dat de vijfde dimensie van multicultureel onderwijs - een cultuur van empowerment en sociale structuur - moeilijk in kaart gebracht kan worden aan de hand van individuele lespraktijken van kunstleerkrachten. Omdat deze dimensie de bredere cultuur van de school als systemisch geheel betreft, valt deze buiten de scope van het huidige onderzoek.

## 2. Beperkingen van het onderzoek

Dit onderzoek bevat een aantal beperkingen, waarvan er hier enkele besproken worden. De eerste beperking betreft de verzameling van respondenten. In de uitnodiging voor deelname aan het interview werd de focus op intercultureel onderwijs vermeld. De bevroagde kunstleerkrachten hebben wellicht een interesse in intercultureel onderwijs, wat kan leiden tot een vertekening van de resultaten; het zou kunnen dat respondenten eerder pluralistische opvattingen en lespraktijken hebben. Bovendien is de reikwijdte van bevindingen uit kwalitatief onderzoek steeds beperkt en is de steekproef zelden representatief voor de volledige populatie (Bryman, 2016).

Aansluitend bij bovenstaande beperking, berust dit onderzoek op zelf-rapportage van kunstleerkrachten omtrent hun lespraktijken. Dit heeft een aantal implicaties. Zo kunnen impliciete denkpatronen, aannames en handelingen rond intercultureel onderwijs in de alledaagse lespraktijk, onder de radar blijven. Ten tweede zou het kunnen dat het aandeel van interculturele lespraktijken in dit onderzoek ruimer toegelicht wordt dan hoe ze effectief aan bod komen in alledaagse kunstlessen (Bryman, 2016).

In dezelfde lijn is het mogelijk dat er, door betrokkenheid van de student met het thema en de onderzoeksdoelgroep, sprake is van projectie in de resultatenverwerking (Mortelmans, 2013). Om te vermijden dat er onevenredig veel aandacht besteed werd aan pluralistische lespraktijken en opvattingen, werd zo expliciet mogelijk gecodeerd. Tot slot worden de opvattingen en lespraktijken van de bevroagde kunstleerkrachten noodgedwongen compact weergegeven in de resultatensectie. Daardoor is het mogelijk dat enige nuance van hun antwoorden verloren is gegaan.

### **3. Aanbevelingen verder onderzoek**

Dit onderzoek berust op zelf-rapportage van kunstleerkrachten omtrent opvattingen en lespraktijken. Het onderzoeksveld naar intercultureel onderwijs focust voornamelijk op leerkrachten (in opleiding); het perspectief van leerlingen ontbreekt vaak (Agirdag et al., 2016; Chiner Sanz et al., 2015; Civitillo et al., 2019; Cruz et al., 2020). Verder onderzoek kan verkennen hoe leerlingen de houding en lesopdrachten van leerkrachten ervaren. Dit kan helpen een breder inzicht te verkrijgen in interculturele handelingen en lespraktijken van leerkrachten, alsook om succescriteria vanuit het leerlingenstandpunt te formuleren. Hierbij is het bovendien belangrijk aandacht te hebben voor het perspectief van leerlingen van kleur.

Verder komt doorheen dit onderzoek de eurocentrische, witte focus van curricula en handboeken aan bod, en hoe multiculturele beeldcultuur voornamelijk als bijdrage of additieve benadering gebracht wordt (Banks, 1989; Dupont, 2016; Freedman & Stuhr, 2004). Verschillende respondenten wijzen op het westerse referentiekader in kunst- en lerarenopleidingen. Een tweede aanbeveling voor onderzoek bestaat uit een inhoudsanalyse van handboeken en curricula, zowel in leerplichtonderwijs als lerarenopleidingen. Op basis hiervan kunnen transformerende en betekenisvolle ingrepen gedaan worden, opdat multiculturele inhoud op een diepgaande manier benaderd wordt.

Ten slotte komen de vierde en vijfde dimensie van multicultureel onderwijs – gelijkwaardigheidspedagogie en een cultuur van empowerment – in dit onderzoek beperkt aan bod. Omdat deze dimensies betrekking hebben tot de bredere cultuur van de school als systemisch geheel, is een laatste aanbeveling het onderzoeken van manieren waarop schoolbesturen ervoor kunnen zorgen dat enerzijds leerlingen van kleur gelijkwaardig onderwijs krijgen om hun academische vaardigheden te bevorderen, en dat anderzijds leerkrachten hoge verwachtingen stellen voor diverse leerlingenpopulaties (Agirdag et al., 2016; Banks, 1993; Vantieghem & Van Avermaet, 2018).

### **4. Praktische en beleidsaanbevelingen**

Ook naar het beleid worden enkele aanbevelingen geformuleerd. Dit onderzoek bevestigt hoe kunstleerkrachten aan de hand van pedagogische vrijheid, diverse verwerkingsmethoden en inhoudsintegratie verschillende toegangspoorten tot leren openen voor leerlingen met diverse capaciteiten, talige en culturele achtergronden (Anderson et al., 2020; Corbisiero-Drakos et al., 2021). Tijd is hierbij één van de belangrijkste succescriteria. De lesuren van verschillende respondenten werden verminderd of (gedeeltelijk) anders ingevuld sinds de onderwijshervorming. De bevraagde kunstleerkrachten vrezen dat de vrijheid en mogelijkheden tot diepgaand leren in kunstvakken belemmerd worden wanneer zij minder tijd krijgen of de kunstzinnige leerdoelen geïntegreerd worden in andere vakken. Aangezien scholen de autonomie krijgen om curricula in te vullen naargelang hun visie en opvoedingsproject, is het aangeraden deze afweging tussen projecten en toegewezen kunsturen te maken bij het realiseren van de verschillende competenties.

Een tweede succescriterium voor intercultureel (kunst-) onderwijs volgens de bevraagde kunstleerkrachten is een integrale benadering van interculturele thema's. Scholen en onderwijskoepels worden aangemoedigd een leerlijn rond interculturaliteit uit te werken doorheen het leerplichtonderwijs. Bovendien dienen scholen hun structuur, systemen en visie kritisch onder de loep te nemen met betrekking tot empowerment van, en gelijkwaardige onderwijskansen voor leerlingen van kleur (Banks, 1993). Hierbij horen schoolbesturen en beleidsmakers een geïnformeerd standpunt in te nemen tegenover meertaligheid en het dragen van hoofddoeken; allebei thema's die vaak vanuit assimilatie benaderd worden (Agirdag, 2020). Daarenboven is het belangrijk een zicht te krijgen op de denkpatronen van leerkrachten en voldoende kansen te bieden voor leerkrachten om zich te professionaliseren, opdat een pluralistische visie kan worden uitgedragen door het hele leerkrachtenteam.

Tot slot worden Vlaamse scholen aangemoedigd systematisch de diversiteit in hun leerlingen- en leerkrachtenpopulatie in kaart te brengen. Met het oog op het empoweren en doorstromen van leerlingen van kleur, is het belangrijk hun leertrajecten doordacht te beschouwen en van hieruit valkuilen in de schoolstructuur te identificeren en aan te pakken (Agirdag & Korkmazer, 2015; Hedebouw, 2020). Bovendien is het belangrijk dat schoolbesturen zich bewust worden van het belang van leerkrachten van kleur als ervaringsdeskundige en geloofwaardige rolmodellen voor diverse leerlingenpopulaties (Hedebouw, 2020).

## 5. Conclusie

Vlaamse scholen falen er collectief in de capaciteiten van leerlingen met een migratieachtergrond te benutten vanwege hun kleur, taal of etnische herkomst (Agirdag & Korkmazer, 2015). Ten aanzien van het omgaan met etnische, culturele en talige diversiteit in onderwijs zijn de kennis, opvattingen en lespraktijken van leerkrachten van onmiskenbaar belang (Banks et al., 2001; Civitillo et al., 2019). Zij dragen de verantwoordelijkheid om het curriculum te vertalen en eindtermen te realiseren in leerprocessen (Sincer et al., 2019). Wat leerkrachten weten, geloven en doen heeft immers een aanzienlijk aandeel in de variatie in leerlingenprestaties (Chiner Sanz et al., 2015; Hattie, 2003). In dit opzicht kan kunstonderwijs door middel van verschillende didactische methoden, betekenisvolle verbindingsmogelijkheden, creatieve productie en kritische reflectie het leren en cultureel bewustzijn van diverse leerlingenpopulaties stimuleren (Corbisiero-Drakos et al., 2021).

Dit onderzoek brengt de kennis, overtuigingen en attitudes van kunstleerkrachten omtrent hun lesopdracht, het competentiegerichte curriculum en intercultureel onderwijs in kaart. Daarenboven worden de lespraktijken van kunstleerkrachten verkend om een zicht te krijgen op concrete leeractiviteiten die het leren van diverse leerlingenpopulaties ondersteunen.

Uit de resultaten blijkt dat kunstleerkrachten dankzij de pedagogische vrijheid in kunstvakken en verbindingen tussen kunst en maatschappelijke kwesties, kunnen inspelen op de culturele diversiteit in leerlingenpopulaties. Door andere verwerkingsmethoden dan taal te gebruiken, ruimte te bieden voor inbreng en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, hun culturele achtergrond in lessen te betrekken en niet-westerse kunstuitingen te beschouwen in kunstvakken illustreren de meeste

respondenten een pluralistische houding. Met betrekking tot integratie van niet-westerse kunstuitingen hebben respondenten echter moeite met het westerse referentiekader in lerarenopleidingen en handboeken. Verschillende kunstleerkrachten benadrukken hoe kunst opgebouwd is uit verbindingen tussen actuele maatschappelijke, culturele en religieuze thema's. Kunst blijkt een prikkelend aanknopingspunt met de (culturele) leefwereld van leerlingen. Door aandacht te vestigen op kennisconstructie en de maatschappelijke, geografische en historische context van kunstuitingen wordt de mondiale blik van leerlingen in kunstlessen gevormd en vooroordelen verminderd.

Verder onderzoek kan, enerzijds door een inhoudsanalyse van (kunst-) handboeken en anderzijds door de ervaringen van leerlingen te verkennen, het onderzoeksveld naar valkuilen en succescriteria omtrent intercultureel (kunst-) onderwijs uitbreiden. Bovendien kan onderzoek naar school-brede culturen en praktijken een inzicht bieden in doeltreffende ondersteuning van diverse leerlingenpopulaties. Beleidsmakers en schoolbesturen worden aangemoedigd geïnformeerde beslissingen te maken over de toewijzing van kunsturen in het curriculum, interculturele leerlijnen en visies te ontwikkelen, en leertrajecten van leerlingen van kleur in kaart te brengen. Door een licht te werpen op interculturele opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten, hoopt deze thesis schoolbesturen en beleidsmakers aan te sturen naar integrale pluralistische visies om leerlingen van kleur te empoweren.

## REFERENTIELIJST

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. EPO VZW.
- Agirdag, O., & Korkmazer, B. (2015). Etnische ongelijkheid in het onderwijs. In *Armoede en Sociale Uitsluiting* (pp. 231–249). Acco.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556–582. <https://doi.org/10.1177/0013124514536610>
- Anderson, R. C., Haney, M., Pitts, C., Porter, L., & Boussetot, T. (2020). "Mistakes Can be Beautiful": Creative Engagement in Arts Integration for Early Adolescent Learners. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 662–675. <https://doi.org/10.1002/jocb.401>
- Baarda, B., Bakker, Esther, Fischer, T., Julsing, M., & Goede, M. P. M. de, Peters, Vincent, Velden, Th. M. H. van der. (2016). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*.
- Bamford, A. (2007). *Kwaliteit en Consistentie—Arts and Cultural Education in Flanders*. CANON Cultuurcel, Ministerie van Onderwijs Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/kwaliteit-en-consistentie-arts-and-cultural-education-in-flanders>
- Banks, J. A. (1989). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, 3(3). [http://scholarworks.umb.edu/trotter\\_review/vol3/iss3/5](http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5)
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In *Review of Research in Education* (Vol. 19, pp. 3–49). University of Washington.
- Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Levine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. In *Diversity Within Unity*.
- Barrett, M. (2016). *Competencies for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth Edition). Oxford University Press.

- Chiner Sanz, E., Cardona Moltó, M. C., & Gómez Puerta, J. M. (2015). Teachers' beliefs about diversity: An analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18–23. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Chu, H.-E., Martin, S. N., & Park, J. (2019). A Theoretical Framework for Developing an Intercultural STEAM Program for Australian and Korean Students to Enhance Science Teaching and Learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(7), 1251–1266. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9922-y>
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341–351. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.002>
- Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L. K., Ricciardi, L., Zacharia, J., & Harnett, S. (2021). *Arts Integration And 21st Century Skills: A Study of Learners and Teachers*. <https://doi.org/10.26209/IJEA22N2>
- Costes-Onishi, P., & Caleon, I. (2016). Generalists to Specialists: Transformative Evidences and Impediments to Student-centered Practices of Primary Music and Art Teachers in Singapore. *International Journal of Education & the Arts*, 17(7).
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R., & Rodl, J. E. (2020). An Examination of Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 43(3), 197–214. <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>
- Dobbs, S. M. (2004). Discipline-Based Art Education. In *Handbook of Research and Policy in Art Education*. (pp. 701–724). Lawrence Erlbaum Associates. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=335509>
- Dupont, P.-L. (2016). Theorising the (de)construction of ethnic stigma in compulsory education. *Centre on Migration, Policy and Society*, 16(132).
- Duquet, N. (2006). *Wit krijgt schrijft beter: Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Garant.

- Eisner, E. W. (2002). *What can education learn from the arts about the practice of education? The encyclopedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/what-can-education-learn-from-the-arts-about-the-practice-of-education>
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education. In *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 815–828). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hartle, L. C., Pinciotti, P., & Gorton, R. L. (2015). ArtsIN: Arts Integration and Infusion Framework. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 289–298. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0636-7>
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*. [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2003/4/](http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/)
- Hedebouw, L. (2020). *Diversiteit binnen het onderwijzend personeel. Advies Commissie Diversiteit*. SERV - Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen, Commissie Diversiteit.
- Irwin, M. R. (2018). Arts Shoved Aside: Changing Art Practices in Primary Schools since the Introduction of National Standards. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 18–28. <https://doi.org/10.1111/jade.12096>
- Kneen, J., Breeze, T., Davies-Barnes, S., John, V., & Thayer, E. (2020). Curriculum integration: The challenges for primary and secondary schools in developing a new curriculum in the expressive arts. *The Curriculum Journal*, 31(2), 258–275. <https://doi.org/10.1002/curj.34>
- Marope, M. (2017). *Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: A global paradigm shift*. Geneva, UNESCO - IBE. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing\\_and\\_repositioning.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/reconceptualizing_and_repositioning.pdf)
- May, B. N., & Robinson, N. R. (2016). Arts Teachers' Perceptions and Attitudes on Arts Integration While Participating in a Statewide Arts Integration Initiative. *Journal of Music Teacher Education*, 25(3), 12–26. <https://doi.org/10.1177/1057083714568567>
- Mellizo, J. (2017). Bridging Theory, Research and Practice: Eight Teacher Action Steps Towards Multicultural Music Education. *Topics for Music Education Praxis*, 1.



<http://topics.maydaygroup.org/2017/bridging-theory-research-and-practice-eight-teacher-action-steps-towards-multicultural-music-education/>

- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (Vierde druk). Acco.
- Nasr, R. (2021). *De fundamente*. De Bezige Bij.
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.-a). *Algemene uitgangspunten*. Onderwijsdoelen. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.-b). *Uitgangspunten eindtermen Cultureel bewustzijn en culturele expressie*. Onderwijsdoelen. Geraadpleegd op 19 november 2021, van <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4840>
- Onderwijs Vlaanderen. (z.d.-c). *Uitgangspunten eindtermen Burgerschap*. Onderwijsdoelen. Geraadpleegd op 27 december 2021, van <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4824>
- Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. In *Handbook of Research and Policy in Art Education*. (pp. 775–794). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sincer, I., Severiens, S., & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and Teacher Education*, 78, 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.015>
- Svendler Nielsen, C., Samuel, G. M., Wilson, L., & Vedel, K. A. (2020). 'Seeing' and 'Being Seen': An Embodied and Culturally Sensitive Arts-Integrated Pedagogy Creating Enriched Conditions for Learning in Multi-Cultural Schools. *International Journal of Education & the Arts*, 21(2). <https://doi.org/10.26209/IJEA21N2>
- Vantieghem, W., & Van Avermaet, P. (2018). *Diversiteitsbarometer onderwijs—Vlaamse Gemeenschap. Technisch rapport Post 1: Analytische review van het onderzoek naar ongelijkheden in het onderwijs* (Nr. 3; Diversiteitsbarometer). Unia- Interfederaal gelijkheidscentrum; Steunpunt Diversiteit & Leren; KU Leuven - HIVA; Universiteit Gent.
- Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2014). *Cultuur over cultuur: Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs: Een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven - Brussel: HIVA-KU Leuven - Vrije Universiteit Brussel.

Vermeersch, L., Vandenbroucke, A., De Backer, F., Lombaerts, K., Elias, W., & Groenez, S. (2016). *Deeltijds kunstonderwijs in de spiegel: Exploratieve studie naar de artistiek-pedagogische eigenschappen van het deeltijds kunstonderwijs op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. In opdracht van CANON Cultuurcel. Leuven - Brussel: HIVA-KU Leuven - Vrije Universiteit Brussel.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

## BIJLAGEN

### Bijlage 1: Uitnodiging tot deelname onderzoek



#### Wat?

Interview naar de overtuigingen en lespraktijken van kunstleerkrachten in het kader van een masterproef rond **kunst- en intercultureel onderwijs**

Ben je...

- leerkracht in de **eerste graad** van het secundair onderwijs
- van een **kunsvak** als beeld, artistieke vorming, muzikale vorming,...
- met zin en tijd voor een face-to-face of online interview in **februari - maart 2022?**



Stuur een berichtje  
of mail naar [ester.vanherck@vub.be](mailto:ester.vanherck@vub.be)

**Alvast heel erg  
bedankt!**

Beste kunstleerkracht,



In het kader van mijn masterproef aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB), voer ik onderzoek naar multicultureel onderwijs in de eerste graad van het Vlaamse secundair onderwijs. Dit onderzoek heeft als doel om theorie, onderzoek en praktijk binnen kunst- en multicultureel onderwijs te overbruggen, door het in kaart brengen van **overtuigingen en lespraktijken omtrent intercultureel onderwijs** van kunstleerkrachten in het secundair onderwijs. Dit onderzoek wordt gevoerd onder begeleiding van Prof. Dr. Geert Vandermeersche (Educatiewetenschappen; kunst- en cultuureducatie).

Het onderzoek richt zich op de opvattingen van kunstleerkrachten over 'intercultureel onderwijs': welke kennis, overtuigingen en visie zij hierover hebben. Vervolgens wordt in kaart gebracht hoe **kunstleerkrachten** invulling geven aan intercultureel onderwijs in hun lespraktijken. Met de termen kunstonderwijs en -leerkrachten worden alle vakken en leerkrachten bedoeld die lesgeven onder de noemer van kunst, plastische opvoeding, artistieke vorming, muzikale vorming, beeld, en dergelijke meer. Bent u leerkracht van een kunstvak in het eerste, tweede of derde jaar van een secundaire school in Vlaanderen? Dan nodig ik u graag uit voor een **diepgaand interview**.

Deze interviews worden ingepland in **maart 2022**. Het interview zal naar schatting **anderhalf tot twee uur** duren en zal gaan over uw persoonlijke overtuigingen en lespraktijken met betrekking tot kunst- en intercultureel onderwijs. Ik verplaats me graag naar uw school of een andere rustige locatie in uw omgeving; afhankelijk van de bereikbaarheid en de geldende maatregelen aangaande Covid-19 kan het interview ook online plaatsvinden.

Hieronder stel ik alvast enkele data voor:

Kan u me laten weten of u wenst deel te nemen aan het interview tegen ten laatste **25 februari** via dit e-mailadres? De afspraak kan ook telefonisch vastgelegd worden via onderstaand gsm-nummer.

Aarzel zeker niet om contact met mij op te nemen indien u vragen of twijfels zou hebben.

**Erg hartelijk bedankt alvast voor uw medewerking!**

Ester Vanherck

VUB – Onderwijskunde

e- mail: [ester.vanherck@vub.be](mailto:ester.vanherck@vub.be)

gsm: 0471 10 77 32

## **Bijlage 2: Informatiebrief Onderzoek 'kunst en multicultureel onderwijs in Vlaanderen' en geïnformeerde toestemming**

**Betreffende:** Deelname aan kwalitatief onderzoek naar de opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten omtrent multicultureel onderwijs in het Vlaamse secundair onderwijs.

### **Situering van het onderzoek**

In het kader van mijn masterproef aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB), voer ik onderzoek naar multicultureel onderwijs in de eerste graad van het Vlaamse secundair onderwijs. Dit onderzoek heeft als doel om theorie, onderzoek en praktijk binnen kunst- en multicultureel onderwijs te overbruggen, door het in kaart brengen van opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten in het secundair onderwijs. Dit onderzoek wordt gevoerd onder begeleiding van Prof. Dr. Geert Vandermeersche (Educatiewetenschappen; kunst- en cultuureducatie).

### **Verloop van het interview**

Het interview wordt individueel en mondeling afgenomen. In de eerste plaats zal gevraagd worden naar hoe kunstleerkrachten hun lesopdracht en multicultureel onderwijs opvatten: welke kennis, overtuigingen en visie zij hierover hebben. Vervolgens wordt in kaart gebracht hoe kunstleerkrachten invulling geven aan multicultureel onderwijs in hun lespraktijken. Met de termen kunstonderwijs en -leerkrachten worden alle vakken en leerkrachten bedoeld die lesgeven onder de noemer van kunst, plastische opvoeding, artistieke vorming, muzikale vorming, beeld, en dergelijke meer.

Het interview zal naar schatting ongeveer anderhalf uur tot twee uur duren, en kan live of online plaatsvinden. Er zal een geluidsopname gemaakt worden van het interview om de betrouwbaarheid van de verwerking te waarborgen. Deze opname wordt enkel beluisterd door de interviewer zelf. De informatie die verkregen wordt in deze interviews, zal enkel gebruikt worden in het kader van dit onderzoek. Alle gegevens die tijdens dit interview verzameld worden zijn vertrouwelijk en worden geanonimiseerd in het verdere onderzoek. Tot slot wordt het eindresultaat gelezen door enkele professoren aan de VUB. Indien u dit wenst, hebt u het recht om de onderzoeksresultaten in te kijken alvorens het eindresultaat ingediend wordt.

Deelname aan het onderzoek is volledig vrijblijvend; u kan de deelname weigeren en zich op elk moment tijdens het interview zonder gevolgen terugtrekken uit het onderzoek. Ik wil wel graag benadrukken dat uw deelname heel waardevol is. Indien u nog vragen hebt, aarzel dan zeker niet mij te contacteren.

Met vriendelijke groet

Ester Vanherck  
[Ester.vanherck@vub.be](mailto:Ester.vanherck@vub.be)  
Tel.: +32 471 10 77 32

Promotor: Prof. Dr. Vandermeersche Vrije Universiteit Brussel  
[geert.vandermeersche@vub.be](mailto:geert.vandermeersche@vub.be) Studie: Onderwijskunde

## Geïnformeerde toestemming

In het kader van het onderzoek waaraan u deelneemt, worden enkele persoonsgegevens verzameld. Alle gegevens zullen correct verwerkt worden tot pseudoniemen in het verdere onderzoek. Onderstaande verklaring bevestigt uw deelname.

Ik, ondergetekende ..... verklaar hierbij mijn toestemming om deel te nemen aan het kwalitatief onderzoek van de Vrije Universiteit Brussel naar de opvattingen en lespraktijken van kunstleerkrachten omtrent multicultureel onderwijs in het Vlaamse secundair onderwijs.

Ik verklaar hierbij dat ik:

1. de uitleg over de inhoud en de methodologie van het onderzoek gelezen heb en dat ik de gelegenheid heb gekregen om te vragen naar aanvullende informatie;
2. deelneem aan het onderzoek op volledig vrijwillige basis;
3. toestemming heb gegeven voor het maken van een geluidsopname tijdens het interview;
4. toestemming heb gegeven om mijn resultaten op vertrouwelijke en anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren ten behoeve van het onderzoek voor de masterproef;
  - de gegevens die verzameld worden, zijn in de eerste fase niet anoniem. Ze worden bij de verwerking van het onderzoek omgezet naar pseudoniemen of codes, waarbij het niet langer mogelijk is ze rechtstreeks te herleiden naar de persoon in kwestie. Enkel de onderzoeker en promotor kunnen deze gegevens linken met uw persoon;
  - de audio-opnames die gemaakt worden tijdens het interview worden zo snel mogelijk omgezet naar transcripties en vervolgens verwijderd.
5. mij bewust ben van de mogelijkheid op ieder moment mijn deelname aan het interview te stoppen;
6. mij ervan bewust ben dat ik het onderzoeksrapport kan verkrijgen;
7. een exemplaar van de informatiebrief en de geïnformeerde toestemming heb ontvangen.

Ter goedkeuring,

Plaats en datum .....

Naam + handtekening van de deelnemer .....

Naam + handtekening van de thesisstudente  
Ester Vanherck

--

## Bijlage 3: Interviewschema

### Inleiding van het interview

*Opname starten na bevestiging van de respondent*

Hallo,

Ik wil je ten eerste graag bedanken om tijd vrij te maken voor dit interview en voor jouw deelname aan dit onderzoek. Ik zal beginnen met mezelf voor te stellen en nog even kort het onderzoek te kaderen. Ik ben Ester Vanherck en ik ben een studente in de richting Onderwijskunde aan de VUB. In het kader van mijn thesis breng ik de overtuigingen en praktijken rond inter- of multicultureel onderwijs van kunstleerkrachten in het Vlaamse secundair onderwijs in kaart. Dit doe ik om theorie en praktijk binnen kunst- en intercultureel onderzoek te overbruggen in het kader van het veranderde competentiegerichte curriculum in Vlaanderen. Het doel is het onderzoeksveld naar intercultureel onderwijs in Vlaanderen uit te breiden aan de hand van de praktijken van kunstleerkrachten.

Het interview zal ongeveer anderhalf uur tot twee uur in beslag nemen. Ik zal het gesprek opnemen. De opname wordt niet verspreid, en uw antwoorden worden strikt vertrouwelijk geanonimiseerd en verwerkt, zoals in de geïnformeerde toestemming vermeld wordt. Indien je tijdens het interview een vraag zou hebben of er iets onduidelijk is, mag je mij steeds onderbreken. Indien je na het interview graag nog iets kwijt wil, kan je me ook nog contacteren.

### **Deel 1: persoonlijke situatie en achtergrond (15')**

**Voorstelling:** Ik ga je enkele vragen stellen over jouw ervaring, lesopdracht en schoolcontext.

<b>Ervaring</b>	Kan je jouw loopbaan als (kunst-)leerkracht kort en overzichtelijk beschrijven? <ul style="list-style-type: none"><li>- Welke vooropleiding volgde je?</li><li>- Op welke scholen gaf, en geef je nu les?<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Bij welk onderwijsnet/ welke onderwijskoepel hoort/horen deze school/scholen?</li></ul></li><li>- Hoe lang geef je al les?</li><li>- Welke (kunst-) vakken geef je op dit moment?</li></ul>
<b>Beroepsstatus</b>	Is jouw lesopdracht de afgelopen jaren veranderd naar aanleiding van de curriculumvernieuwing?
<b>Multiculturaliteit op school</b>	Als we het hebben over multiculturaliteit op school onder leerlingen en leerkrachten; hoe ervaar jij de samenstelling van de leerlingenpopulatie op jouw school? <ul style="list-style-type: none"><li>- Op welke manier ervaar jij (etnische en culturele) diversiteit in jouw klassen?</li></ul>

### **Deel 2: teacher cognition over sleutelcompetenties (50')**

**Introductie deel 2:** dit tweede deel van het interview gaat over jouw overtuigingen rond je lesopdracht als kunstleerkracht, alsook je begrip van de nieuwe competenties of eindtermen voor de eerste drie jaar van het secundair.

Onderdeel	Vragen	label
<b>Lesopdracht (20')</b>	<p>Wat betekent kunst in het onderwijs voor jou? Welke rol neemt kunst in het onderwijs voor u op?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welk <b>doel</b> streef je na als kunstleerkracht?</li> <li>- Welke <b>waarden</b> staan hierbij voor jou centraal?</li> <li>- Hoe vertalen deze waarden zich naar jouw lespraktijk? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kan je een voorbeeld geven uit jouw lespraktijk waarin je deze waarde perfect vertaald zag?</li> </ul> </li> <li>- Waarvoor heb je aandacht wanneer je lessen opbouwt? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bij ontwikkeling van lesmaterialen:</li> <li>➤ Bij ontwikkeling van lesactiviteiten:</li> </ul> </li> </ul> <p>Wat vind je belangrijk dat je leerlingen meenemen uit jouw lessen?</p>	Overtuiging
<b>Competentie cultureel bewustzijn en culturele expressie (15')</b>	<p>Wat betekent de competentie 'cultureel bewustzijn en culturele expressie' voor jou?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier houd je rekening met de verschillende bouwstenen hiervan in jouw lespraktijk?</li> <li>- Op welke manier stimuleer je deze competentie bij jouw leerlingen?</li> </ul> <p>In de uitgangspunten van deze competentie wordt het belang van een <b>mondiale blik en aandacht</b> voor culturele diversiteit geduid. Hoe sta je hiertegenover?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan je een voorbeeld geven uit je lespraktijk van manieren waarop je aandacht besteedt aan een mondiale blik en culturele diversiteit?</li> </ul> <p>Hoe besteed je als kunstleerkracht aandacht aan de context, cultuur en geschiedenis van kunst?</p>	<p>Overtuiging</p> <p>Lespraktijk</p> <p>Lespraktijk</p> <p>Overtuiging</p> <p>Lespraktijk</p>
<b>Competentie 'Burgerschap' (15')</b>	<p>Wat betekent de competentie Burgerschap voor jou?</p> <p>Welke plek neemt deze competentie op in jouw lespraktijken als kunstleerkracht?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welke thema's rond burgerschap bespreek je met leerlingen? Rond welke thema's werk je dan?</li> <li>- Op welke manier doe je dat?</li> </ul> <p>Eén van de bouwstenen van deze competentie is 'identiteit'. Hiermee wordt onder meer geduid hoe identiteiten steeds gelaagd opgebouwd zijn uit diverse aspecten (<i>genetische, persoonlijke, sociale, talige, gender-gerelateerde, levensfase-gerelateerde, regionale, nationale,</i></p>	<p>Overtuiging</p> <p>Lespraktijk</p> <p>Overtuiging</p>



	<p><i>internationale, culturele, levensbeschouwelijke en economische aspecten”)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Op welke manier is identiteit een relevant element in jouw denken over onderwijs, over kunst?</li> <li>- Wat betekenen deze diverse identiteiten voor jou, je lespraktijk en lesmateriaal?</li> </ul> <p>Een andere bouwsteen van deze competentie is omgaan met diversiteit in het samenleven en samenwerken.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan je een voorbeeld geven uit jouw lespraktijk waarbij je hieraan werkt?</li> <li>- Hoe maak je diversiteit bespreekbaar met leerlingen? Kan je een voorbeeld geven van een onderwijsleergesprek rond culturele diversiteit met leerlingen? <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Doe je dat eerder proactief (ingepland in je lesactiviteiten), of reactief (als of wanneer het zich aandient)?</li> </ul> </li> </ul> <p>Kan je een voorbeeld geven van een lespraktijk waarbij je als kunstleerkracht leerlingen stimuleert mechanismen van vooroordelen en stereotypering binnen kunst te analyseren en begrijpen?</p>	<p>Overtuiging</p> <p>Lespraktijk</p> <p>Lespraktijk</p>
--	---	--

### **Deel 3: interculturele lespraktijken van kunstleerkrachten (50')**

**Introductie deel 3:** in dit derde deel vraag ik naar jouw opvattingen en lespraktijken omtrent intercultureel onderwijs.

<p><b>Overtuigingen (20')</b></p>	<p>Wat betekent inter – of multicultureel onderwijs voor jou?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoe ziet intercultureel onderwijs er volgens jou uit?</li> <li>- Welke <b>waarden</b> staan voor jou centraal binnen inter- of multicultureel onderwijs? Kan je een voorbeeld geven van een situatie waarin deze waarden naar boven kwamen?</li> <li>- In welke mate voel je je voorbereid om les te geven in een multiculturele context? Wat zijn jouw ervaringen hiermee?</li> <li>- <b>Welke plek</b> krijgt intercultureel onderwijs in jouw lespraktijk en lesmateriaal?</li> <li>- Eerder op de voor- of achtergrond, wanneer het zich aandient,...</li> </ul> <p>Welke plek krijgt intercultureel onderwijs binnen de school waar je werkt?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eerder op de voor- of achtergrond, wanneer het zich aandient,...</li> <li>- Wordt inter- of multicultureel onderwijs en aandacht voor culturele diversiteit expliciet vermeld in het beleid/de visie van je school?</li> </ul>
-----------------------------------	---

<p>- Lespraktijk</p> <p>- Lespraktijk</p>	<p>- Op welke manier merk je dit (al dan niet)?</p> <p><i>Een doel van multi- en intercultureel onderwijs is de hervorming van scholen en andere onderwijskundige instellingen opdat leerlingen van verschillende etnische en culturele achtergronden gelijkheid van onderwijs ervaren (Banks, 1993). In Vlaanderen bestaat er een significante etnische kloof tussen de schoolprestaties van leerlingen van kleur en hun witte Vlaamse peers.</i></p> <p>- Hoe sta je hiertegenover? Welke aspecten leiden volgens jou tot deze kloof?</p> <p>- Op welke manieren zorg jij er als kunstleerkracht in jouw lespraktijk voor dat leerlingen van verschillende etnische, culturele en talige achtergronden gelijkwaardige kansen krijgen om te leren?</p> <p>Op welke manieren zouden de school- en klascultuur van die van jouw leerlingen kunnen verschillen?</p> <p>- Op welke manieren kan je als kunstleerkracht de culturele achtergrond van de leerlingen betrekken?</p>
<p><b>Praktijken (30')</b></p> <p><i>Inhoudsintegratie</i></p> <p><i>Kennisconstructie</i></p> <p><i>Vooroordelen verminderen</i></p> <p><i>Gelijkwaardigheidspedagogie</i></p> <p><i>Cultuur van empowerment</i></p>	<p>Aan welke voorwaarden zou, volgens jou, een goede inter- of multiculturele kunstles voldoen?</p> <p>- Op welke manieren voldoe je hier al aan met jouw lespraktijk? Kan je voorbeelden bedenken van manieren waarop je dit al doet?</p> <p>➤ Hoe merk je dit in je lesmaterialen, leeractiviteiten, wat leerlingen doen, hoe ze beoordeeld worden, hoe je samenwerkt met collega's,...?</p> <p>Wat zou er nog anders kunnen? Waaraan zou je dat merken?</p> <p>➤ Welke lesmaterialen zou je dan gebruiken?</p> <p>➤ Hoe zijn de leeractiviteiten opgebouwd?</p> <p>➤ Wat doen leerlingen dan?</p> <p>➤ Hoe beoordeel je leerlingen dan?</p> <p>➤ Hoe ziet de school er dan uit?</p> <p>➤ Hoe werk je dan samen met collega's?</p> <p>Welke moeilijkheden ervaar je rond intercultureel onderwijs?</p> <p>Wat maakt intercultureel onderwijs voor jou makkelijk? Wat zijn enkele succescriteria voor intercultureel lesgeven?</p> <p>Wat zou je nodig hebben om beter intercultureel les te geven?</p> <p>Op welke manieren kan je school effectief intercultureel onderwijs faciliteren?</p>

**Afsluiting:** bij deze rond ik het interview naar jouw overtuigingen en lespraktijken als kunstleerkracht af. Zijn er nog toevoegingen of bedenkingen die je wilt maken? Indien je achteraf graag nog iets wilt zeggen of vragen, dan mag je mij zeker contacteren via mail of telefoon. Als je dat wenst, kan ik jou mijn thesis achteraf bezorgen. Ik wil je graag nogmaals hartelijk bedanken voor jouw deelname aan dit interview!

- *Handige vragen om tussendoor te stellen:*  
*Hoe bedoel je dat?*  
*Hoe ziet dat eruit?*  
*Kan je hierover iets meer vertellen?*  
*Wat nog meer?*

## Bijlage 4: Labellijst

<b>'Teacher cognition' kunst in onderwijs</b>			
<b>Hoofdlabel</b>	<b>Sub-label</b>	<b>Sub-sub-label</b>	
<b>Lesopdracht</b>	Doel	Probleemoplossend en creatief denken	
		Persoonlijke vorming	
		Ontspanning	
		Succeservaring	
	Uitgangspunten en pedagogie	Eigen referentiekader	
		Technieken, vaardigheden en vakkennis	
		Vertrekken vanuit leerlingen	
		Pedagogische vrijheid	
		Vrijheid voor leerlingen	
		Doorstromen - punten	
		Nut van kunst verantwoorden	
	Curriculumhervorming	Ruim / vaag	
		Weerstand	
		Veranderde opdracht	
		Verminderde uren	
		Integratie / MEAV	
	<b>Competentie burgerschap</b>	Algemene opvatting	Verbindingen met maatschappij
			Persoonlijke ontwikkeling leerlingen
Vertrekpunt of nagedachte			

	Diverse identiteiten	Inbreng leerlingen / diverse leerlingenpopulatie
		Gender oriëntatie
		Zelfportretten
		Excentrieke kunstenaars
	Klasgesprekken	Mondiaal / actualiteit
		LGBTQI+
Racisme en religie		
<b>Competentie cultureel bewustzijn en culturele expressie</b>	Algemene opvatting	Aanbod lesinhoud
		Bewustzijn en openheid
		Vertrekpunt of nagedachte
	Mondiale blik en aandacht voor diversiteit	Eurocentrisch referentiekader
		Verbinding tussen kunst, cultuur en religie
		Diverse leerlingenpopulatie
	Historische, geografische en maatschappelijke context van kunst	Actualiteit
		Muziek
		Leefwereld leerlingen
		Religie

<b>Teacher cognition en teacher practice intercultureel onderwijs</b>		
<b>Hoofdlab</b>	<b>Sub-label</b>	<b>Sub-sub-label</b>

<b>Leerlingenpopulatie</b>	Verschillende culturen op school en thuis	Referentiekader leerkrachten
		Verschillende verwachtingen
	Prestatiekloof	Vlaamse norm
		Doorstromen
Leerlingen onderling	Conflicten	
<b>Algemene opvatting</b>	Taal	Kunst als universele taal
		Taal als struikelblok
		Schoolbeleid
	Religie	Leerlingen onderling
		Schoolbeleid
	Moeilijkheden	Westers perspectief
		Lerarenopleiding
		Nuanceren inhoud en conflicten
	Succescriteria	Divers lerarenkorps
		Integrale benadering
		Oudercontact
		Ervaring
	<b>Lespraktijken</b>	Kunstintegratie
Verbinding tussen culturen en religies		
Klasgesprekken		

	Opdrachten	Thematisch beschouwen
		Open opdrachten
		Inbreng leerlingen (expert over religie en thuiscultuur)
		Meertaligheid in kunst

<b>Modellen uit literatuur</b>	
<b>Hoofdlabel</b>	<b>Sub-label</b>
<b>Diversiteitsmodellen</b>	Assimilatie
	Kleurenblindheid
	Pluralisme
<b>Dimensies van Banks</b>	Inhoudsintegratie
	Proces van kennisconstructie
	Verminderen van vooroordelen
	Gelijkwaardigheidspedagogie
	Cultuur van empowerment en sociale structuur
<b>Benaderingen van Banks</b>	Bijdragen
	Additieve
	Transformatie
	Besluitvorming en sociale actie