

De toelatingskloof¹: een studie aan de Willem de Kooning Academie²

Teana Boston-Mammah

Als docent aan de Willem de Kooning Academie constateerde Teana Boston-Mammah dat de mix van studenten in haar leslokalen heel anders van samenstelling is dan de jongerenbevolking van Rotterdam. In dit artikel beschrijft ze haar onderzoek naar de selectiecriteria bij de toelating van nieuwe studenten, tegen de achtergrond van Bourdieus begrippen habitus en veld en andere theorieën over (on)gelijkheid en etniciteit.

- 1 Dit artikel is een vertaling van The Entrance Gap. A Study Of Admissions Procedures At The Willem De Kooning Academy dat eerder verscheen in: N. Adusei-Poku (Ed.) (2016). *WdKA makes a difference reader 2017* (pp. 5-14). Rotterdam: Research Center Creating 010.
- 2 Het voorbereidende onderzoek, *Making Differences* (2012), werd uitgevoerd door het Institute for Art Education (Zürcher Hochschule der Künste) om inzicht te krijgen in de ongelijkheid in het hoger kunstonderwijs en om mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de huidige praktijken binnen kunstacademies te beoordelen. Het werd uitgevoerd aan drie kunstacademies in Zürich, Bern en Genève en bestond uit een enquête onder kandidaten die in de toelatingsprocedure zaten (700 respondenten) en negentien kwalitatieve interviews met hoofden van bacheloropleidingen.

Theoretisch kader

Bij het schrijven van dit artikel heb ik dankbaar gebruikgemaakt van twee centrale thema's van Bourdieu: *habitus* en *veld*. Habitus moet hier worden opgevat als 'a set of dispositions which generates practices and perceptions (...) the result of a long process of inculcation' (Bourdieu, Calhoun, LiPuma, & Postone, 1993, p. 5). Habitus is de plek waar cultureel kapitaal door socialisatie wordt overgedragen door (voornamelijk) ouders: ingeprente esthetische codes, gewoonten en instellingen. Dit is een belangrijke vorm van cultureel erfgoed, die iemands klaspositie of plaats in verschillende velden weer spiegelt en is gericht op het in stand houden van structuren van overheersing (Bourdieu & Passeron, 1977).

Veld wordt naast habitus en kapitaal gebruikt om grip te krijgen op de sociale wereld, door Bourdieu voorgesteld als een ruimte bestaande uit verschillende dimensies met differentiaties die macht en kracht verlenen aan degenen die zich daarin bevinden. Een onderscheidend kenmerk van cultureel kapitaal is de socialisatie, een continu proces van overdracht dat leidt tot gebruiken in een aantal gebieden. Dit verklaart de overeenkomsten in habitus tussen personen uit dezelfde sociale klasse en, zo zou ik daar zelf aan willen toevoegen, met dezelfde etnische of raciale achtergrond.³ Zoals onderwijssocioloog Wallace het formuleert: 'Despite the fact that Bourdieu's work has not consistently addressed 'race' and ethnicity, his theoretical concepts have long been used to interpret the experiences and outcomes of racial, ethnic and class minorities.' (2016, p. 38).

Prudence Carter (2005), onderzoeker van ongelijkheid en onderwijs, borduurt voort op dit snijvlak van ras, etniciteit en sociale klasse, dat bij Bourdieu onderbelicht blijft. Zij benadrukt dat conventionele interpretaties van cultureel kapitaal niet-dominante vormen van cultureel kapitaal negeren. Carters etnografische studie onder laagbetaalde Afrikaans-Amerikaanse en latino-jongeren geeft inzicht in hun waardevolle en ruimschoots aanwezige wenselijke capaciteiten, die hen erkenning en macht verlenen binnen hun lokale sociale context. Als we Carters ideeën toepassen op de Nederlandse situatie, is het interessant om na te gaan of deze niet-dominante vormen van cultureel kapitaal überhaupt aanwezig zijn binnen de kunstacademie. Machteld de Jong (2014), specialist in diversiteit in organisaties, paste Bourdieus concepten van veld en habitus toe om de sociale relaties te onderzoeken tussen docenten, personeel en studenten uit etnische minderheden.

Bij veld zijn posities relationeel bepaald en dat betekent dus dat ze worden bepaald door wat ze zijn en niet zijn in vergelijking met andere posities.

- 3 Het werk van Bourdieu gaat niet in op een raciale/etnische categorisering en richt zich hoofdzakelijk op sociale klasse, maar verschillende wetenschappers hebben geprobeerd dit aspect in zijn werk te integreren. Zie Hall in Tzanakis (2011), Wallace (2016), Kalmijn en Kraaykamp (1996).

Bourdieu karakteriseerde bijvoorbeeld vaak het veld van culturele productie als een 'omgekeerde economische wereld', in die zin dat de logica ervan deels gedreven wordt door een afwijzing van de kapitalistische productiewijzen in het economische veld (Bourdieu, 1993). Een veld is een dualiteit die bestaat uit een gestructureerde ruimte van posities en positioneringen en op basis daarvan benadrukken Ferrare en Apple:

'Bourdieu constructed his version of field theory in a dual sense in which social actors experience fields as both arenas of force and arenas of struggle. In the former sense, fields are constituted by rules that direct normative values, regulate actions, reward ontological complicity, and place sanctions on transgressors. Sometimes these rules are explicit, such as the requirements for obtaining a bachelor's degree at a given institution, whereas in other situations the rules are tacit.' (2014, p. 48).

Maar Wallace stelt in zijn werk over zwart cultureel kapitaal onder Caraïbische tieners uit de midden- en arbeidersklasse dat dit kapitaal binnen het veld van een lokale middelbare school in Londen 'does not necessarily inspire an oppositional stance to white, middle-class authority and academic achievement' (2016, p. 41).

Bourdieu's veldconcept is bruikbaar voor het analyseren van een maatschappelijke context, zoals een hogeschool voor de kunsten⁴, die wordt beheerst door een set objectieve sociale relaties. Binnen dit veld kunnen twee vormen van kapitaal⁵ worden onderscheiden: symbolisch en cultureel, waarbij de eerste vorm verwijst naar de hoeveelheid prestige en erkenning, in dit geval de Willem de Kooning Academie (WdKA) als concurrent van andere Nederlandse kunstacademies. De WdKA zelf weerspiegelt vormen van culturele kennis, competenties en overtuigingen. Deze staan expliciet benoemd in het volgende citaat:

'I ask them to show me their best work, what the idea behind it is, their concept. I always ask them what they think of the sector in which they want to work and what they don't like about it. I want to know if they keep up to date with developments in their field and how they do this. Additionally, I find it important to know if they do or don't read, what kind of music they listen to, what films they like, what museums they

have visited. I try to find out what their world is and what their drivers are.' (Geïnterviewde G).

In haar meest recente werk *White Innocence* (2016) stelt de Nederlandse ras- en gendertheoretica Gloria Wekker dat binnen het veld de habitus de praktijk wordt als we ons niet meer bewust zijn van de voorwaarden waaronder we functioneren, omdat we ze juist dankzij hun succes niet ervaren als aangeleerde structuren van verplichtingen. Hall (2013) verklaart fetisjisme als een aspect van een soortgelijke representatie van de ander, die ons dwingt niet alleen met het zichtbare, maar ook met het onzichtbare te wedijveren. Fetisjisme in representatie brengt verplaatsing met zich mee. Om bij het thema van dit artikel te blijven: we zien dat degenen die niet worden toegelaten tot de academie niet gerepresenteerd of vertegenwoordigd kunnen worden, omdat hier een taboe op rust. In plaats daarvan concentreren we ons op dat wat gezien wordt als een wenselijk integraal deel van de academie, zoals een succesvolle inprenting van kennis over kunst en design en culturele competenties (2013, p. 256). Met andere woorden: habitus is 'history turned into nature' (Bourdieu 1977, geciteerd in Wekker, 2016, p. 12)⁶. De zorg van Wekker, die aansluit bij een ander deel van dit onderzoek waarop ik verderop in dit artikel zal terugkomen, is hoe

'an unacknowledged reservoir of knowledge and affects based on four hundred years of Dutch imperial rule plays a vital but unacknowledged part in dominant meaning-making processes, including the making of the self, taking place in Dutch society.' (2016, p. 2).

Nederlands onderzoek

Bovenstaand citaat bevestigt dat het nodig is kritisch te beoordelen welke subjectiviteiten in die vierhonderd jaar vanzelfsprekend gelden als weerspiegelingen van bepaalde vormen van culturele kennis en de bijbehorende competenties/instellingen. Een belangrijke conclusie van het onderzoek in Zürich (Seefranz & Saner, 2012) was dat de heersende theorieën over ongelijkheid binnen de kunstacademie de verantwoordelijkheid vaak leggen bij eerdere factoren, zoals onderwijs, ouders of de maatschappij in het algemeen.

Het Nederlandse onderzoeksproject 'WdKA Makes A Difference' is verricht binnen Creating 010⁷, een interdisciplinair kenniscentrum dat zich onder meer bezighoudt met onderzoek naar culturele diversiteit. Het is ook verbonden met het onderzoek in Zürich door een gemeenschappelijk

4 De Willem de Kooning Academie is een van de veertien hbo-instellingen binnen de Hogeschool Rotterdam.

5 Kapitaal kent drie fundamentele vormen: economisch, cultureel/symbolisch en sociaal. Economisch kapitaal heeft betrekking op inkomen en andere financiële middelen en bezittingen, maar is onvoldoende om status en posities te kopen. Het is afhankelijk van de interactie met cultureel en sociaal kapitaal. Cultureel kapitaal houdt nauw verband met de institutionalisering van onderwijskwalificaties en de prestatiekloof (Bourdieu, 1977).

6 Wekker conceptualiseert het culturele archief, verwijzend naar Bourdieus opvatting van habitus (2016, p. 2).

7 <http://creating010.com/welcome-to-kenniscentrum-creating010/>

bestuurslid, Nana Adusei-Poku⁸ die als hoofdonderzoeker betrokken was bij het project. Dankzij mijn werk binnen dit kenniscentrum en als docent aan de kunstacademie⁹ heb ik kansen gekregen en perspectieven en ervaringen opgedaan, waarvan ik in dit artikel gebruik zal maken. Een daarvan is dat ik voortdurend in leslokalen was waar de studentensamenstelling heel anders was dan die van de jongerenbevolking van Rotterdam. De overgrote meerderheid was afkomstig uit de witte middenklasse in de buitenwijken van Rotterdam en de omliggende dorpen. Voor hen is het onderwerp van mijn lessen in culturele diversiteit, een verkenning van identiteit, ontologie, geïncorporeerde en discursieve macht, een grote uitdaging.

Mijn eigen academische insteek volgt een kritisch sociologisch en feministisch postkoloniaal perspectief. Mijn bijzondere belangstelling ligt bij de manieren waarop diverse differentiatieassen elkaar snijden in historisch specifieke contexten en die gelijktijdig werken om lichamen te classificeren als anders belichaamde subjectiviteiten op basis van gender, klasse, ras, seksualiteit en religie. Uitgaande van de theoretische beschouwingen van cultuurtheoreticus Stuart Hall, waarin het concept ras prominent aanwezig is, leidt het vertalen van deze beginselen naar de Nederlandse context tot een voortdurende worsteling om de juiste woorden te vinden om over etniciteit, cultuur en nationaliteit te spreken in de Nederlandse taal. Hoe verwoord je 'Witheid' in een poging de 'ongemarkeerde indicator' (Frankenberg, 1997, p. 1) te verdringen die, om met Hall te spreken, deel uitmaakt van de dominantie daarvan en waarvan de bijbehorende privileges een uitdaging vormen voor wat Hall (1991) een 'internalistisch' Europees verhaal heeft genoemd. Een intrinsiek kenmerk van dit verhaal is de verbeelding van Witheid als een vrijwel homogene entiteit waarvan de ontwikkeling niet beïnvloed is door externe krachten of contacten met andere delen van de wereld, waarin ras overall bestaat behalve in Europa, aangezien degenen die traditioneel gelden als etnische minderheden als buitenstaanders van de nationale gemeenschap worden gezien, ondanks het feit dat de oorspronkelijke migrantenpopulaties inmiddels grotendeels ingeburgerd zijn (Chow, 2002). Afstand nemen van discussies die draaien om eenvoudige binaire tegenstellingen wordt lastig in een context waarin binaire waarden vermomd zijn als op zichzelf staande etnische verschillen.

Mijn positie binnen dit 'internalistische' verhaal leidde tot een beschouwing van de studentenpopulatie zelf. Ik vroeg me af of een verruiming van de participatie van degenen die waren toegelaten tot de academie, zou leiden tot een navenante verruiming van de dialoog, verwezenlijkt door degenen over wie, en niet met wie, de dialoog wordt gevoerd. In plaats van me te

richten op de vraag hoe Rotterdamse jongeren met verschillende achtergronden de kunstacademie zien¹⁰, begon ik vanuit mijn eigen positie. Immers, die jongeren en ik bevinden zich op verschillende posities. Zoals sociologen John en Lyn Lofland het verwoordden:

'Fieldwork is time-consuming, arduous and often emotionally draining. Starting where you are can ease your access to certain research sites and informants... fieldstudies may emerge from personal experiences and opportunities that provide access to social settings.' (Lofland, Snow, Anderson, & Lofland, 2006, p. 9).

Volgens Jenny Williams, wetenschappelijk onderzoekster naar kansengelijkheid in het onderwijs, worden de studentidentiteiten geconstrueerd door verschillen en 'polariserende dialogen' en zijn ze gekoppeld aan een ideaalbeeld: de standaardstudent van achttien (Williams, 1997). Door toegang te krijgen tot de insiders, de medewerkers die de toelatingseisen goedkeuren en handhaven, hoop ik meer inzicht te krijgen in hoe de samenstelling van de klassen waaraan ik lesgeef tot stand komt. Daarnaast kan ik zo nagaan of degenen die de academie op zulke momenten vertegenwoordigen, de demografische samenstelling van deze studentenpopulatie als problematisch zien en of ze vinden dat er spoedig iets gedaan moet worden om andere personen toe te laten tot de kunst- en designacademie.

Na bestudering van de selectie en toelating tot het hoger kunstonderwijs heb ik besloten me te concentreren op beoordelingscriteria voor toelating tot de academie. Uit onderzoek naar verruiming van het participatiebeleid in het Verenigd Koninkrijk door Steven Schwartz (2004) blijkt namelijk dat toelating een essentiële factor is om bredere participatie in het hoger onderwijs van groepen die traditioneel ondervertegenwoordigd zijn, te beïnvloeden. Ik weet niet of in Nederland dezelfde ambities voor bredere participatie bestaan.

Interessant genoeg stellen Tony Bennett en collega's in een onderzoek naar het verband tussen cultureel kapitaal en de bestaande ongelijkheden in het Verenigd Koninkrijk het volgende:

'Visual art remains a strong field of classification of social position. Engagement with visual art, as part of a broad visual culture, is widespread, the availability of art substantial and access increasingly available. Yet core participation by better off groups remains resilient, even though fissures and cleavages occur across group boundaries.' (Bennett, Savage, Bortolaia Silva, Warde, Gayo-Cal & Wright, 2009, p. 131)

⁸ <https://www.zhdk.ch/suche?q=Nana%20Adusei%20Poku>

⁹ Uit statistieken uit de eigen database van de WdKA blijkt dat in 2016 van de 1908 studenten 71% autochtoon was, 17% westers allochtoon en 13% niet-westers allochtoon (deze termen worden verder in dit artikel nader toegelicht).

¹⁰ Zie hiervoor McManus (2006) en Pos (2014), over barrières voor toelating tot de kunstacademie.

Meer recentelijk lieten de resultaten van het verwante onderzoek in Zürich (2016) zien hoe via beladen concepten als ‘potentieel’, ‘talent’ en ‘legitieme competenties’ uitsluiting van het systeem van kunstonderwijs wordt bewerkstelligd en ongelijkheid geschapen. Deze processen maken maatschappelijke geslotenheid mogelijk door vooral habitus (Bourdieu): mensen die het vereiste culturele kapitaal niet hebben of belichamen, worden buitengesloten. Het doorslaggevende belang van cultureel kapitaal voor toelating en ook voor voortgang op school mag volgens Bourdieu niet worden onderschat.

Mijn onderzoeksvragen zijn: Hoe werkt het veld waarin de WdKA-docenten die zich bezighouden met de toelating, opereren? Wie zien ze als een succesvolle kandidaat en op basis van welke criteria nemen ze beslissingen?

Hoe moeten we praten over verschillen?

Anders dan in de Anglo-Amerikaanse context is in Nederland ‘ras’ geen overtuigend analytisch uitgangspunt. Het is, zoals etniciteitstheoreticus El-Tayeb heeft opgemerkt in *European Others* (2011), eerder een twistpunt. Denk aan de inmiddels klassieke polemiek tussen Bourdieu en Wacquant (1999) over het importeren van Amerikaanse imperialistische academische tradities in de Europese academische wereld. Het verschijnsel dat ras wordt gezien als iets van buiten Europa, hebben diverse wetenschappers opgemerkt, onder wie Goldberg (2006), Balibar (2004), Essed (1991) en Wekker (2016). Ras maakt in de Nederlandse academische en politieke context plaats voor differentiaties op basis van etniciteit en, steeds vaker, cultuur.

In Europa zijn de groepen immigranten etnisch zeer divers. De meesten zijn afkomstig uit de vele voormalige koloniën of gekomen na de actieve wervingscampagnes voor gastarbeiders in de jaren zestig en zeventig. In het Verenigd Koninkrijk gebruiken wetenschappers de termen etnische en raciale minderheden en etnische en raciale diversiteit regelmatig om specifieke groepen aan te duiden, waarbij niet vergeten moet worden dat deze labels zijn ontwikkeld in een specifieke historische, politieke en economische context. Ze zijn niet neutraal of allesomvattend. Wie als Nederlandse aangeduid wordt, hangt af van de definitie daarvan: van geboorteplaats, geboorteplaats van de ouders, culturele socialisering, etnische afkomst en/of nationaliteit.

De Nederlandse term ‘allochtoon’, grofweg betekend ‘afkomstig van elders’ en bedoeld om onderscheid te maken tussen de oorspronkelijke bevolking en de rest, bestaat in veel andere talen niet. Het tegenovergestelde van allochtoon is autochtoon, ‘degenen die hier vandaan komen’, een term die wordt gebruikt om naar de witte Nederlandse bevolking te verwijzen (Wekker, 2016, p. 23). Nederland telde in 2016 17 miljoen inwoners, onder wie 3,8 miljoen mensen met een migratieachtergrond, dat wil zeggen mensen die in het buitenland zijn geboren (eerste generatie) of waarvan een of beide ouders in het buitenland zijn geboren (tweede generatie). Deze migrantenpopulatie

wordt verder onderverdeeld in westerse en niet-westerse groepen. Of een land geldt als westers, is afhankelijk van de mate waarin de sociaal-economische of culturele conventies van dat land overeenkomen met die van Nederland. De vier grootste niet-westerse immigrantengroepen zijn Turks, Marokkaans, Surinaams en Antilliaans. Door stijgende geboortecijfers binnen de tweede generatie groeien deze groepen. De grootste westerse groepen zijn afkomstig uit Indonesië, Duitsland, Polen en België, terwijl de meeste vluchtelingen uit Irak, Afghanistan, Syrië en Somalië komen.¹¹

De zogenaamd onschuldige terminologie voor differentiatie van de Nederlandse bevolking is, zoals Wekker en Lutz ons leerden (2001), in feite geracialiseerd zonder de verantwoordelijkheid of last van racisme. In Nederland maakt men bij voorkeur onderscheid op basis van etniciteit, onder verwijzing naar verschillen op basis van afkomst, uiterlijk, geschiedenis, cultuur, taal en religie. Maar om de observatie van Wekker (2016) te parafraseren: etniciteit en cultuur zijn zo hard gebruikt dat biologie en cultuur onderling inwisselbaar zijn geworden. Ze fungeren als een essentialistisch gebod, waarbij culturen gelden als begrensde entiteiten die per definitie los van elkaar staan. Wekker wijst op de relationele kwetsbaarheid daarvan door op te merken dat het begrip etniciteit niet wordt toegepast op de ‘lokale bevolking’ of ‘de bevolking’, dus etnisch is niet-wit, maar onderdeel van een geracialiseerd discours. De meeste Nederlanders, stelt zij, zouden verontwaardigd zijn als ze werden ingedeeld als een etnische groep. Om ons te herinneren aan het gevaar van spreken over cultuur, kunnen we kijken naar Baumanns etnografische portret van Southall (Londen), waarin ons wordt gevraagd het volgende te erkennen:

‘The presence, and the social efficacy, of a dominant discourse, that reifies culture and traces it to ethnicity, and that reifies ethnicity and postulates ‘communities’ of ‘culture’ based on purportedly ethnic categorizations.’ (1996, p. 20)

Dit illustreert wat Reeves (1983) ‘strategische discursieve deracialisering van discours’ noemde en wat cultuurwetenschapper Gilroy (1992) heeft omschreven als de nieuwe vormen van racisme: de termen identiteit en cultuur. Het probleem is dat in Nederland ras geen overtuigende indicator van anders-zijn is, in tegenstelling tot etniciteit. Het is vooral een verklarend hulpmiddel en geen twistpunt. Daardoor worden bijvoorbeeld verschillen in opleidingsniveau geframed als taalachterstanden als gevolg van cultuur ofwel etnische afkomst die zo gehard en alles verterend is dat ze werkt als een essentialiserend en naturaliserend discours. Zoals Wekker stelt: ‘There is a fundamental unwillingness to critically consider the applicability of a racialized grammar of difference to The Netherlands.’ (2016, p. 23).

11 www.cbs.nl/en-gb/news/2016/47/migration-background-still-plays-a-role

Wat moeten we dan doen met de woorden die we tot onze beschikking hebben? Bij gebrek aan beter heb ik besloten de term zwarte en etnische minderheden (BME in het Engels) te gebruiken, maar ik vraag de lezer daarbij in gedachten te houden dat etnisch niet gelezen mag worden als een stabiel of op zich staand verschijnsel. Mijn gebruik van het woord 'zwart' is ontleend aan dat van Hall (zie Wekker, 2016, p. 24), wat inhoudt dat het begrip in zijn politieke, historische en culturele context wordt geplaatst en niet geldt als een biologische waarheid, maar als een sociaal concept met connotaties.

De setting van het onderzoek

Ons onderzoek aan de Willem de Kooning Academie (WdKA) in Rotterdam¹² is uitgevoerd in de periode 2014-2015. De academie profileert zichzelf als aanbieder van 'contemporary and cutting edge art courses that complement changing, international practice (...) for people who possess a multitude of talents and skills and who look beyond the borders of their original discipline'¹³. Zij is gevestigd in een hip deel van de stad, dicht bij openbaar vervoer, en daardoor ook goed bereikbaar voor voornamelijk lichamelijk valide studenten van buiten Rotterdam.

Eerder onderzoek van de studentenpopulatie van de WdKA door docent-onderzoekers Paul Pos (2014) en Marleen van Arendonk (2016) had de aandacht gevestigd op wat ik de 'demografische discrepantie' noem: volgens recente statistieken (Gemeente Amsterdam, 2017) bestaat in de gemeente Rotterdam 60% van de schoolpopulatie uit leerlingen uit zwarte en etnische minderheden, terwijl deze groepen slechts 13% van de studentenpopulatie van de WdKA vormen. Pos (2014) wijst erop dat een studentenpopulatie die sociaal-cultureel homogeen is, ontoegankelijk lijkt voor andere groepen in de maatschappij en daardoor niet snel zal veranderen. Daarnaast is er sprake van 'gatekeeping': de docenten die zich bezighouden met de toelating bepalen welke mogelijkheden voor contacten en connecties er zijn.

De gemeente Rotterdam had bij de laatste telling 631.687 inwoners, van wie 315.922 inheems en 315.765 afkomstig uit verschillende etnische bevolkingsgroepen.¹⁴ De afdeling Onderzoek en Business Intelligence van de gemeente Rotterdam¹⁵ voorspelt dat etnische bevolkingsgroepen in 2030 60% van de bevolking zullen uitmaken.¹⁶

Recente statistieken van de Nederlandse overheid onderstrepen de verschillende leerroutes van de tweede generatie en oorspronkelijke Nederlanders, waarbij de eerste groep, zoals de overheid het zegt, 'kiest'¹⁷ voor het vmbo, terwijl de tweede groep vaker havo of vwo volgt. Een groeiend aandeel van de studenten in het hoger onderwijs komt binnen via het mbo.¹⁸

Dit onderwerp is dus niet alleen van belang voor mijzelf en andere docenten aan de academie, het kan ook gevolgen hebben voor de toekomstige studentenpopulatie van de kunstacademie, wat het een strategische urgentie geeft. Of, om het in hedendaagse neoliberale beleidstermen te zeggen, de businesscase is duidelijk: als we er niet in slagen meer studenten uit zwarte en etnische minderheden in Rotterdam aan te trekken, zal het steeds moeilijker worden om als instituut een bepaalde financiële basis te behouden. Bovendien is het de vraag hoe je kunt blijven spreken van toonaangevend kunst- en designonderwijs als de meerderheid van je studenten uit de buitenwijken en dorpen om Rotterdam komt en zelf geen persoonlijke band of ervaring heeft met de grotere maatschappelijke thema's. Recent onderzoek van De Jong (2014) toont aan dat veel van deze studenten pas in het hoger onderwijs voor het eerst in contact komen met leeftijdgenoten uit zwarte en etnische minderheden, als gevolg van een sterk gesegregeerd funderend onderwijs. Volgens De Jong leidt dit op de academie tot problemen in klassendynamiek. Pos (2014, p. 9), docent/onderzoeker aan de WdKA, noemt deze demografische discrepantie onwenselijk, omdat de ambitie van de WdKA om verbonden te zijn met de stad waar zij is gevestigd, voortkomt uit haar maatschappelijke verantwoordelijkheid om ook sociaal-economisch gemarginaliseerde groepen kansen te bieden om hun talenten in het hogere kunst- en designonderwijs te ontwikkelen.

Mijn eigen motivatie komt voort uit nieuwsgierigheid naar de vraag hoe de instelling waar ik werk, de kunstenaar/ontwerper van de toekomst ziet. Het motto van het instituut luidt: 'Creating Pioneers'.¹⁹ Wat zijn dan de criteria voor het herkennen van de toekomstige pionier? Vanuit welke habitus worden de criteria ontwikkeld en toegepast? Mijn doel is te verkennen wie men ziet als de ideale kandidaat en om welke redenen, rekening houdend met de stelling van Burke en McManus:

'All individuals are implicated in complex sets of power relations as situated subjects, including admissions tutors attempting to operate in fair and transparent ways. Admissions tutors are also implicated, like everyone else, in the hegemonic discourses that create possibilities for practice and

12 Het interviewteam bestond uit Eva Visser, Rudi Enny, Reinaart Vanhoe, Nana Adusei-Poku en ikzelf. We werkten met de onderzoeksmethoden van het onderzoek in Zürich, waar we op een later moment van afweken.

13 www.wdka.nl/willem-de-kooning-academie/

14 In lokale beleidsdocumenten wordt meestal gesproken over allochtoon en autochtoon.

15 <https://rotterdam.buurtmonitor.nl/>

16 In stadscentra zijn hoge concentraties etnische minderheden en dat leidt tot een verschuiving: de groep die als dominant werd gezien, oorspronkelijke Nederlanders, wordt een minderheid.

17 Kiezen is een eufemisme, want de verdeling over de niveaus vindt plaats op basis van schooladviezen in het laatste jaar van de basisschool, zie Dronkers en De Graaf (1995).

18 Zie Van Arendonk (2016) voor meer informatie over onderwijsroutes.

19 Dit motto is problematisch door de associatie van het woord pionier met een vrijwel altijd witte man die een 'leeg' gebied gaat verkennen om het uiteindelijk te exploiteren. De meest voorkomende betekenis is die van iemand die zich als eerste vestigt of als eerste op onderzoek uitgaat in een nieuw land of gebied.

for a sense of institutional position and legitimacy. Power is enacted in discursive fields that position different individuals, or subjects, in different ways across differences of age, class, disability, ethnicity, gender, race and sexuality as well as institutional status and authority.’ (2009, p. 22).

Methodologie

‘The net that contains the researcher’s epistemological, ontological and methodological premises may be termed a paradigm or an interpretive framework, “a basic set of beliefs that guide action” (Guba, 1990, p. 17).

Ik zie onderzoek doen als een interactief proces dat mede voortbouwt op de eigen, persoonlijke geschiedenis, biografie, gender, etniciteit en sociale klasse van de onderzoeker en van degenen die deze interviewt of observeert. Beginnen waar je bent, kan bepaalde ethische en methodologische uitdagingen met zich meebrengen, maar die zie ik als een kleine prijs voor de rijke gegevens die voortkomen uit een naturalistische benadering, waarbij je als onderzoeker heel goed bekend kunt worden met de situatie (Lofland et al., 2006).

Het doel van ons veldwerk is gegevens verzamelen over hoe de docenten die verantwoordelijk zijn voor de toelating betekenis geven aan hun gesitueerde maatschappelijke ervaringen in het selectieproces. Dit onderzoek bestaat uit negen gestructureerde interviews met deze docenten om de toelatingspraktijken bij de selectie van studenten voor de kunst- en designacademie te onderzoeken.

Een team van vijf mensen²⁰ ontwierp de gestructureerde interviewleidraad door elementen uit de vragenlijst van Zürich aan te passen.²¹ We richtten ons op redelijk verenigbare belangengebieden die we in een later stadium konden vergelijken. De verkenning was ontworpen om de complexiteit van de toelatingsprocedures bloot te leggen en de belangrijkste aannamen bij de selectie van studenten te deconstrueren. Dit ging het beste door gestructureerde interviews te houden met verschillende teamleden, waardoor we de antwoorden beter konden vergelijken. De interviewers hadden verschillende achtergronden: een witte Nederlandse vrouw, een zwarte Britse vrouw (ikzelf), een witte en een zwarte Nederlandse man. Daar hebben we met opzet voor gekozen. De negen geïnterviewden zijn allen wit, voornamelijk Nederlands en de overige etnisch wit. Onze vragen waren gebaseerd op de volgende gebieden: selectiecriteria en -procedure, sociaal-economische achtergrond van de student, de mate waarin de studenten zich thuis voelden na succesvolle selectie, diversiteit als selectiemiddel en

toekomstprofiel van de kunstenaar en designer. Deze vragen weerspiegelden onze belangstelling voor de habitus of regels waarbinnen selectieprocedures plaatsvinden en onze wens om de als vanzelfsprekend beschouwde achterliggende mechanismen bloot te leggen.

Tegelijkertijd verzamelden we informatie over de docenten zelf, omdat volgens Bourdieu (1996) de positie van agenten of instellingen binnen een veld wordt bepaald door het bezit van kapitaal en macht die relevant zijn voor het doel van een bepaald veld. We moesten daarom ook registreren welk kapitaal en welke vormen van selectieve macht de docenten in het veld aan de dag legden. Daarnaast hebben we daadwerkelijke selectie-interviews met kandidaten geobserveerd en een teamtraining bijgewoond. Een van de vier interviewers had veel contact met de coördinator van de toelatingsprocedure, die zijn steun uitsprak voor wat hij zag als een nuttige en waardevolle kijk op de toelatingsprocedures. Alle interviews zijn opgenomen en professioneel getranscribeerd.

Onze analyse²² van de antwoorden uit de gestructureerde interviews brengt enkele interessante thema’s aan het licht. Wat als eerste opvalt, is de discrepantie tussen officiële en onofficiële selectiecriteria die de selectiedewerkers gebruiken. De antwoorden verschillen in begrip van aangeboren versus ontwikkeld artistiek talent, in de mate van bewustzijn van de rol die sociale en financiële factoren spelen in selectieprocedures en van het relatieve belang van de familieachtergrond en onderwijsroute en in de contextualisering van diversiteit.

Officiële en onofficiële scripts

‘To enter a field—one must possess the habitus which predisposes you to enter that field and not another; that game, not another. One must possess at least the minimum amount of knowledge, or skill or ‘talent’ to be accepted as a legitimate player.’ (Bourdieu, 1993, p. 8)

De selectieprocedure bestaat uit een eendaags programma waarin kandidaten ongeveer het volgende schema volgen²³: (a) ze brengen een portfolio

20 Eva Visser, Rudi Enny, Reinaart Vanhoe, Nana Adusei-Poku en ikzelf.

21 <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/en/>

22 Lofland en collega’s (2006) onderscheiden vier elementen in het proces van kwalitatieve ruwe gegevens naar bevindingen of resultaten. Ten eerste neigt de analyse naar inductie, niet naar deductie. Inductieve redenering is gebaseerd op gegevens. Het draait niet om het toetsen van een theoretische hypothese. Ten tweede is de onderzoeker de centrale agent in de analyseprocedure. Dit vereist ten derde dat de onderzoeker zichzelf onderdompelt in de gegevens. Tot slot is er een vasthoudende en grondige toewijding nodig om de verzamelde wirwar van indrukken te ontwarren. De onderzoeksmethoden zijn gemengd, met zowel kwantitatieve als kwalitatieve elementen. Ik beoordeel mijn theoretische vertrekpunt in het licht van de verzamelde gegevens.

23 Afhankelijk van de opleiding waarvoor ze zich hebben aangemeld zijn er kleine variaties.

en motivatiebrief mee; (b) ze krijgen één of twee opdrachten die ze voor het eind van de dag af moeten hebben (en soms moeten presenteren); (c) ze krijgen een motivatiegesprek; en (d) ze krijgen een min of meer algemeen gesprek over de punten a en b.

De officiële, nationaal vastgestelde selectiecriteria voor kunstacademies zijn volgens de geïnterviewden driedig: authenticiteit, gebruik van kleur in vorm en materialen en visuele beeldingskracht. Herhaaldelijk werd mij verzekerd dat dit de enige categorieën zijn waarop de selectieprocedure is gebaseerd. Interessant was dat de geïnterviewde docenten in de praktijk stelden dat de volgende talenten en vaardigheden ook van pas kwamen bij het ondersteunen van een uiteindelijk besluit: communicatieve en sociale vaardigheden, uitzonderlijkheid, affiniteit met de kunst- en designwereld, nieuwsgierigheid, talent, gedrevenheid, onderscheidend karakter, wens om talent te ontwikkelen, wederzijdse klik, kritisch denken, lef, intensiteit van de benadering, een stapje verder willen gaan, vastberadenheid, geestigheid, risico's nemen, problemen oplossen, het vermogen om ideeën visueel en conceptueel te ontwikkelen, originaliteit, uitdrukingsvaardigheid, goede feedbackvaardigheden, bekendheid met kunstmusea, belangstelling voor het lezen van kunstboeken, bijwonen van de open dag, kennis over de opleiding en het hebben van een globaal begrip van het studieprogramma. Een respondent zei het als volgt:

'Maybe mainly to this, to that identity. To a kind of, to an intensity of how things are implemented. And not how it is done, but for example that you try something several times. That you set your teeth into something, you develop a specific theme, looking for that one image. That search for example, that you have a kind of inquisitive spirit that we find I think very important. And then perhaps examples of that visual ability. And that I translate as a kind of talent you can translate into a drawing. You have a kind of visual language that, even has a kind of communicative power. And that does not necessarily have to have a skill. You can even cut out very simple things or very coarse, that becomes its own visual language that speaks. So basically yes, I can hardly put my finger on what it exactly is. But we are looking for it, for that kind of... Yeah that communicative ability in that visual language. So that you can convey something. That you have a theme. And then you work on it. And that produces original things.' (Geïnterviewde B).

Een andere respondent beschreef hoe de selectieprocedure werkt:

'But then you look for a combination of originality and motivation, if the candidate really wants to study here. And if they have it, which is naturally a bit difficult to describe. It's about authenticity, but also affinity, but during the interview and by seeing their work it is possible.' (Geïnterviewde A).

Toen ik nadacht over deze opmerkingen en de lange lijst met genoemde wenselijke eigenschappen, vroeg ik me af hoe haalbaar zo'n set vaardigheden kon zijn voor de gemiddelde 18- tot 20-jarige. Ik heb de indruk dat er binnen deze habitus een specifieke belichaming van cultureel kapitaal gewenst is. Bovendien zien we hier het idee van de kunstenaar als een romantisch individueel genie dat zich manifesteert (Bloom, 1999). De gewenste kandidaat lijkt te worden geassocieerd met het 'ongewone' en de processen van creativiteit die risico's en inventiviteit vereisen, hebben kenmerken die historisch geassocieerd worden met witte, eurocentrische vormen van mannelijkheid (Skeggs, 1997). Deze selectiecriteria lijken uiteindelijk ingebed te zijn in een discours van aanspraak en oordelen van de middenklasse over wat als waardevol en smaakvol telt. Bourdieu (1991) stelt dat de liefde voor kunst die middenklasse-ouders overbrengen, hun kinderen een waardering voor en begrip van kunst meegeeft. Bovendien hebben middenklassegezinnen vaker boeken over kunst en praten ze vaker over kunst, wat ertoe leidt dat hun kinderen een belangstelling voor het onderwerp, een kritisch oog en 'goede smaak' ontwikkelen.

In de uitspraken van de respondenten ligt volgens mij een verlangen naar de uniek getalenteerde kunstenaar besloten, een romantisch idee van de kunstenaar als een individu wiens vaardigheden bijna als een vaste set eigenschappen gezien kunnen worden, los van elk begrip van habitus en cultureel kapitaal. De verwachtingen van de docenten die in de kern en de scheuren van de habitus gelegen zijn, zijn zowel een indicator als een positionering binnen het veld. Uiteindelijk is het een verklaring van wie wel en niet aan de academie thuishoort.

Het wordt duidelijk dat de strategie voor het spelen van het spel zwevend en op waarden gebaseerd is en verborgen in abstracte categorieën voor degenen die niet thuis zijn in dit linguïstisch register. We zien Bourdieus concept van cultureel kapitaal tot uiting komen in de enorme lijst gewenste vaardigheden, in de dialectiek van culturele kennis, competenties en instellingen, die voornamelijk geïnternaliseerde codes dan wel cognitieve verworvenheden zijn. Om te kunnen beschikken over de volledige set vaardigheden moeten deze, zoals Bourdieu het zegt, gedurende een lange periode zijn ingeprent via opvoeding en sociale instellingen. Bovendien zijn deze typen vaardigheden, zoals Bourdieu ook stelt, onevenredig verdeeld over de verschillende sociale groepen.

Het onderzoek van McManus (2006) naar selectiepraktijken voor kunstacademies in het Verenigd Koninkrijk wijst uit dat zulke interviewvragen tijdens de selectieprocedure de wens van algemeen aanvaarde correcte antwoorden blootleggen. Dat blijkt duidelijk uit het volgende fragment:

'Imagine that an applicant comes from a social background with no art or design affinity, yes well then it becomes difficult. We ask questions about visiting museums, reading the paper or books... but yeah if they have never

been to a museum well then they are already behind. But yes you can compensate this with your own ideas, own world but...' (Geïnterviewde A).

McManus zegt hierover:

'These questions were seen as standardised neutral and objective, across the art and design academy, but are actually implicated in racialized and classed practices. The acceptable answers reflect white middle class habitus, cultural capital and 'taste' (2006, p. 80).

Museumbezoek als een indicator voor artistieke gevoeligheid en belangstelling is ook ontkracht door Bourdieu: 'Members of the cultivated class feel entitled and obliged to visit this hallowed ground of culture from which others feel excluded for lack of culture.' (1991, p. 102).

De onzichtbare selectie

Aan de schijn van neutraliteit die om de bovengenoemde selectiepraktijken binnen kunstacademies heen hangt, zou ik nog een andere willen toevoegen, ontleend aan de vroege filmtheoretica Laura Mulvey ([1975]1999). Haar invloedrijke werk over de rol van de mannelijke blik, een kritische beschouwing van een niet-kritische mannelijke manier van kijken, is een aanval op het neutrale ik ofwel het proces waarin een waarnemend oog, zonder geschiedenis of subjectiviteit, de rechtmatige waarde en werkelijke artistieke verdienste van objecten kan vaststellen en bepalen. Essentieel voor haar beoordeling, en de reden waarom ik er hier bij stil sta, is het stilzwijgende beeld dat de docenten van zichzelf hebben als scheidsrechters van culturele waarde, en daaraan gekoppeld het niet in twijfel trekken van de eigen positie als genderloos, rasloos, klasseloos, sekseloos enzovoort. Deze universalistische positie werd zelden doorbroken of bestreden in de interviewsessies. Bloom stelt, ondanks dat het tegendeel vaak is beweerd:²⁴

'The authority of this art historical gaze that claims to "transcend" time and place persists in the new work as well as the old, particularly in terms of the way that the implicitly ethnocentric agenda of art history gets reproduced.' (1999, p. 4).

Als we dit afzetten tegen de set vaardigheden waarover de studenten, veelal met een mbo-achtergrond, bij binnenkomst beschikken, zoals verstrekt door dezelfde docenten, worden de contouren van de noodzakelijke veldeisen heel duidelijk. 'In each and every field, certain investments are at stake even if

they are not recognized as such' (Bourdieu, 1993, p. 8). Mbo-studenten volgen een beroepsonderwijsroute die de docenten als volgt omschrijven:

'What you are looking for is the authenticity in their own creative work. And you don't always find it in their work. Definitely not when an applicant shows a standard portfolio from secondary school or from a MBO course.' (Geïnterviewde C).

'We are looking for an ability to communicate in a visual way, it can be done in many ways. Because we have a lot of MBO applicants, there we look for whether they can do that with the assignment we set them. If they go further than the assignment requires, to find images, to find a certain visual quality.' (Geïnterviewde B).

Veel docenten bij de toelating zijn van mening dat een mbo-opleiding studenten aflevert 'who only do what the tutor has asked them to do' en 'That's what they get marked on, so if they do anything extra, that is not appreciated nor rewarded' (Geïnterviewde A), zodat het heel moeilijk wordt om vast te houden aan neutrale beoordeling. Als er inderdaad een breder begrip en discours bestaat rondom mbo-studenten, betekent dat dat de toelatingskaders, opgezet om onpartijdig en transparant te zijn, juist de sociale ongelijkheden opleveren die ze zouden moeten voorkomen. Als we in gedachten houden dat in de afgelopen tien jaar relatief meer studenten uit zwarte en etnische minderheden deze vorm van onderwijs hebben gevolgd dan witte Nederlandse studenten (CBS, 2016), weten we dat dit niet alleen een kwestie is van klasse, maar ook van etniciteit.

Dit zou een voorbeeld kunnen zijn van wat Steyn, specialist in diversiteit in het hoger onderwijs, signaleert als een groeiende trend waarbij 'difficult issues get folded into other topics rather than addressed directly, thus maintaining strategic silences and allowing the existing dynamics to roll over' (2010, p. 33). Mbo-studenten werden in onze interviews vaak als een probleem aangewezen en in verband gebracht met tekortkomingen, met perspectieven die personen op grond van zowel ras als klasse aanwezen als minderheden op basis van die tekortkomingen. Veel docenten spreken negatief over mbo-studenten in vergelijking met havisten.

'80% is mbo, 20% havo, 10% vwo. No, I would say that intelligence is an important factor in successfully completing a study here. Otherwise in the assessments, you observe how difficult it is to get mbo behaviour out of students, yes to adapt that and to bring them to a higher level to that of hbo, this is really difficult.' (Geïnterviewde F)

De zorgen die docenten uiten, hebben geen betrekking op hoe deze studenten zich voelen binnen het instituut of hoe het instituut ervoor zou kunnen

24 Zie het werk van Hooks (1992), Wallace (2016) en Haraway (1991).

zorgen dat zij zich meer welkom voelen, maar veel meer op de vraag hoe ze hun achterstand kunnen inhalen, hetzelfde kunnen worden als de andere, gewenste WdKA-studenten die mee kunnen komen en de gebruikelijke onderwijs- en kennispraktijken begrijpen. Met andere woorden: de interacties uit naam van organisatorisch goedgekeurde selectieactiviteiten vinden plaats via een gecodeerde praktijk, waarbij de macht zo wordt gebruikt dat de werking ervan minder zichtbaar wordt.

Linguïstisch kapitaal

Daarnaast drukken de geïnterviewde docenten de onofficiële selectiecriteria uit in een linguïstische stijl die Bourdieu zou aanduiden als een vorm van belichaamd linguïstisch kapitaal. De ongelijk verdeelde attitudes die traditioneel in verband worden gebracht met personen uit een meer bevoorrechte habitus, gaan meespelen als bijvoorbeeld 'risico's nemen', 'kritisch nadenken' en 'nieuwsgierigheid' op de voorgrond worden geplaatst. De verschillen tussen de kandidaten door een ongelijke verdeling van linguïstisch kapitaal worden niet alleen op abstracte factoren gebaseerd, maar, zoals blijkt uit de verslagen van bij de selectie betrokken docenten, ook op expliciet lichamelijke. Dat blijkt uit de volgende uitspraak:

'And then you notice in the way that he expresses himself that he didn't look it up as part of his preparation. But there is a certain observable enthusiasm in his body language. Verifiable, to be seen in how he talks about it.' (Geïnterviewde D).

De middenklassen, zo stelt Bourdieu (1991), doen hun best om de 'nobeles' toepassingen van de taal onder de knie te krijgen (zoals hoffelijkheid, correct gebruik van titels en gebruik van bloemrijke bijvoeglijke naamwoorden). Deze wens om een bepaalde taal- en gedragsstijl te benaderen werkt als een indicator van klassenbarrières, gesymboliseerd door de beheersing van 'gepaste' gewoonten. Daarnaast is, zoals veel wetenschappers hebben betoogd, esthetische waarde zelf sociaal geconstitueerd en als zodanig uitdrukking van een symbolische waarde. Hoe kenmerken als 'origineel', 'onderscheidend karakter' of 'geestigheid' te meten en te beoordelen zijn en hoe je deze 'transparant' en 'eerlijk' kunt maken, bespraken de geïnterviewden niet, op één uitzondering na. Het is opvallend dat toelating gekoppeld is aan gecodeerde linguïstische praktijken die vaak zijn ingekaderd in het discours van professionaliteit, specifiek vanuit de wens artistieke en designnormen te handhaven en hierbij de eerlijke behandeling van iedereen niet uit het oog te verliezen. Er is een neiging om de sociale en structurele niveaus van uitsluiting te beperken door ze te personaliseren:

'Or you can't do it because you don't have the background, the talent to do the assignment. I approach this formally, there is nothing subjective about talent. Absolutely not.' (Geïnterviewde C).

De feministische theoretica Skeggs (1997) zou zeggen dat in het hardnekkig selecteren van studenten uit de middenklassen op basis van habitus en cultureel kapitaal een angst besloten ligt om de academie te vervuilen met studenten uit de arbeidersklasse. De onderzoekers in Zürich rapporteerden soortgelijke bevindingen:

'Along the uncontested importance attributed to selection, the concepts of 'talent' and 'potential' were main reference points for selection criteria. Within the data collected, their objectivity was never questioned and their social construction barely mentioned.' (Saner, Vögle, & Vessely, 2016, p. 3).

Op die manier kon volgens de onderzoekers een vorm van sociale uitsluiting ontstaan. Daarnaast benadrukken ze het aspect van selecteur en geselecteerde; wanneer experts in jury's bepalen en beoordelen op basis waarvan iemand toegelaten mag worden tot het instituut, kun je vraagtekens zetten bij de neutraliteit van de selecteur als diens positie een bepaalde kennis van de geselecteerde verhuult.

De indicator van ras, etniciteit en cultuur

'Like fetishism primitivism is a system of multiple beliefs: an imaginary resolution of a real contradiction a repression of the fact that a breakthrough in our art, indeed a regeneration of our culture, is based in part on the breakup and decay of other societies, that the modernist discovery of the primitive is not only in part its oblivion but its death. And the final contradiction or aporia is this: no anthropological remorse, aesthetic elevation, or redemptive exhibition can correct or compensate this loss because they are all implicated in it.' (Foster, 1985, p. 61).

Ik geef nu een overzicht van antwoorden op de vraag over meer inclusieve selectie en een presentatie van hoe het denken over verschillen van invloed is op wat er indirect is gezegd tijdens de interviewsessies. Om met Wekker te spreken: 'I am intrigued by the way that race pops up in unexpected places and moments.' (2016, p. 1). Het bewustzijn van de noodzaak om na te denken over en te handelen naar diversiteit binnen de academie is op zich breed gedragen, evenals conceptualisering van wat diversiteit betekent. De onderzoekers hebben er bewust voor gekozen de definitie van het woord over te laten aan de respondenten om de verschillende betekenislagen zichtbaar te maken.

De ander de schuld geven

Liberaal ideeën over meritocratie en individualisme kenmerkten enkele antwoorden. Bijvoorbeeld: 'As I see it, everybody who has talent, who is suitable, gets in irrespective of their background, ethnicity or whatever.' (Geïnterviewde H). Hieruit blijkt een blijvend geloof dat individuen door hard te werken of met genoeg talent de vele hindernissen kunnen overwinnen, die in deze visie dus betrekking hebben op henzelf. Etniciteit, van docenten zelf of de kandidaten, zien ze niet als een grotere historische context of habitus waarbinnen sociale relaties en interacties, de regels van het spel²⁵ zijn ontwikkeld. Naast de inkapseling van een overheersend idee van 'talent' dat veel theoretici zoals besproken als zeer problematisch zien, zien we hier een interessant verschijnsel dat Wekker 'witte onschuld' noemt en omschrijft als 'part of a dominant Dutch way of being in the world'. (2016, p. 17). Deze onschuld stuurt de houding op veel manieren. Ten eerste is het een ontkenning van het idee van racisme of enige vorm van discriminatie als een mogelijkheid binnen hun eigen selectiepraktijken. Ten tweede is het idee van 'geschiktheid' relationeel, want waar je in het verleden en wie er verleden binnen een overwegend witte instantie is absoluut gekoppeld aan etniciteit, maar aangezien die etniciteit wit is, blijft zij onzichtbaar. Wekker uit haar twijfels over hoe onschuldig dit niet-weten is: 'This not-understanding, which can afflict white and non-white people alike is connected to practices of knowing and not-knowing, which are forcefully defended.' (2016, p. 18).

Een deel van dit niet-weten is het onderschatten van het feit dat organisaties 'de neiging hebben om naar hun eigen evenbeeld te werven' (Singh, in Ahmed, 2012, p. 40). Door deze onschuldige positionering wordt het ook moeilijk te begrijpen hoe een ander aspect van diversiteit binnen de academie van invloed kan zijn op kandidaten. Ras- en cultuurtheoretica Ahmed heeft benadrukt met welke moeilijkheden zwarte en etnische minderheden te maken hebben in een overwegend witte omgeving: 'The body that causes their discomfort (by not fulfilling an expectation of whiteness) is the one who must work hard to make others comfortable.' (2012, p. 41). Ik citeer dit perspectief om korte metten te maken met het in de interviews veel genoemde idee dat de achtergrond van de studenten niet uitmaakt. Ahmed stelt daar tegenover: 'It can be the simple act of walking into a room that causes discomfort. Whiteness can be an expectation of who will turn up.' (2016, p. 40).

Voor El-Tayeb (2011) is deze ideologie van kleurenblindheid een vorm van onzichtbare Europese racialisering. In de Nederlandse context blijkt dit duidelijk uit het algemene gebruik van de termen allochtoon en autochtoon, die dienst doen als indicatoren van etnische verschillen, naast een kleurenblindheid die het belang daarvan onderdrukt. Daarmee wordt geprobeerd

het standpunt 'we zijn allemaal gelijk' te verdedigen, terwijl het vermogen om te ontkennen juist een teken is van de transcendente macht om namens iedereen te spreken en van de positie binnen de discursieve formaties van een bepaalde ruimte en tijd. (Hall, 1991).

Andere antwoorden onthullen een begrip van diversiteit als een losstaande kwestie, waarbij de standaardstudent impliciet wit is. Diversiteit is dan ofwel een klassieke academische positie ofwel laat zich kennen door een naïviteit die voortkomt uit leeftijd, gender en ervaring, of een combinatie van deze drie:

'I think diversity is extremely important. You want a class. Imagine that your class is full of mbo girls who still live with mum and dad at home. Just imagine, yes not very healthy. That's not exactly what I call a brilliant learning environment. So you try, sometimes, so last year I took on someone who was way too old, I think perhaps almost 30... that you wonder what's it going to be like for him in the middle of all those girls. He'd travelled the world over, taken a lot of photos, spent a long time in Berlin he had beautiful work. He had ideas, he was an independent thinker able to add a lot of valuable knowledge to the group. We try to look out for this. Diversity is indeed an important element for a healthy teaching environment.' (Geïnterviewde A).

"We need more students from a vwo background to improve the diversity in the class." (Geïnterviewde A)

Zoals Burke en McManus (2009, p. 26) hebben benadrukt, zijn potentieel, competentie en talent ideologisch beladen concepten en zijn deze 'embedded in histories of classed and racialized inequalities, mis/recognitions and complex power relations'. Daarnaast horen we een negatieve perceptie van 'meisjes die thuis wonen' en die volgens deze respondent niet aan de academie lijken thuis te horen. Hun culturele kapitaal wordt ondergewaardeerd en past niet goed bij het romantische idee van de kunstenaar als typisch mannelijk, stedelijk en wit. Een objectieve belichaming van de universele man (Bloom, 2012) geldt als een meer passende positie dan die van iemand die nog thuis woont. Bovendien ziet deze respondent keuzes die heel goed vanuit een economische noodzaak gemaakt kunnen zijn, als 'ongezond'. Verder zien we een nogal stereotiep beeld van de man als een onafhankelijk denker die de wereld ontdekt en daarmee een tegenpool is van meisjes die zich thuis veilig aan de regels houden.

Een ander aspect is de nadruk op hindernissen voor succes als losstaand van het instituut. Het gaat niet om het instituut zelf, maar bijvoorbeeld om woonomstandigheden, gender en klasse als die geen deel uitmaken van de houding en subjectiviteiten van de standaardstudent. Er is ook het verlangen naar een ander type student, dat de klassieke academische positie belichaamt, waarbij slimmere studenten meer potentieel bieden. Dit koppelden

25 Bourdieu (1977) gebruikt het begrip spel binnen het veld om de regels voor te stellen die dit gebied besturen, het idee van concurrerende deelnemers die hun kapitaal-reserves willen vergroten of behouden, of die nu symbolisch, cultureel, sociaal of economisch zijn.

respondenten vaak aan de zorg dat deze wenselijke academische studenten niet lang zouden blijven, omdat ze de uitdagende leeromgeving zouden missen. Hoe moeten we dit lezen? In zekere zin als een verlangen of nostalgie naar een lang vervlogen tijd, toen een bepaalde vorm van expressie of manier van lesgeven nog mogelijk was, en ook als een bevestiging van de lange lijst verwachtingen van de docenten, waarin bredere onderwijsthema's als intelligentie en bekwaamheid naar voren komen. Uiteindelijk omarmen ze bekwaamheid kritiekloos als een teken van 'innerlijk vermogen' of 'potentieel' (Burke & McManus, 2009).

Diversiteit bestaat

Veel docenten betrokken bij selectie associëren het idee van meer diversiteit binnen de kunstacademie met beleid gericht op intensievere internationale samenwerking tussen hogeronderwijsinstellingen. Ze noemden vaak uitwisselingsstudenten van de kunstfaculteit van de Universiteit van Curaçao²⁶ als een concrete actie om meer diversiteit binnen de WdKA te bevorderen:

'We have an exchange programme with Curacao, with the academy there, where we actively encourage students from there to come here and that happens. Those students are here studying, so its getting better, but it does need more attention.' (Geïnterviewde E).

Een andere respondent sprak echter bezorgdheid uit:

'We have a few students from the sort of white lower-class, who have as a result inculcated racist ideas, and have not learnt how to speak differently... and sit among the Antillean students not realising that what they are saying could be hurtful, because as far as they are concerned we are all equal.' (Geïnterviewde C)

Deze houdingen zijn om allerlei redenen interessant. Respondenten kennen duidelijk cultureel kapitaal toe aan de internationale studenten. Ze nemen kritiekloos aan dat zij een hoog symbolisch en cultureel kapitaal hebben, wat goed aansluit bij de wens van de academie om artistiek talent uit de hele wereld aan te trekken. Ik vraag me af waarom respondenten lokale studenten met een zwarte of etnische achtergrond niet zien als potentieel welkome creatieven. Het gebrek aan diversiteit valt kennelijk alleen op te lossen door uitwisseling met andere landen. Maar die is ook niet zonder problemen, want

26 Omdat Curaçao een voormalige kolonie is en nog altijd deel uitmaakt van het Koninkrijk der Nederlanden, is het openbare onderwijsstelsel daar gebaseerd op dat van Nederland.

deze studenten worden ongewild het slachtoffer van mogelijke racistische dan wel discriminerende opmerkingen die 'onschuldig' zijn. Er is een sterke onwil om racisme te zien en een sterke wil om het te verpakken in termen die het in zekere zin een positieve klank geven: racisme als de praktijk van ongelijkheid. Hier vindt een dubbele afschuiving van verantwoordelijkheid plaats: de docenten wijzen de achtergrond van studenten aan als de schuldige in plaats van zichzelf en ze plaatsen zichzelf buiten het probleem en ontkennen zo de eigen rol en het eigen vermogen om in te grijpen in de situatie. Wekker (2016, p. 18) wijst nog op een ander aspect van witte onschuld dat zich hier ook openbaart, namelijk het algemene idee dat racisme per definitie te vinden is in de arbeidersklasse, niet onder 'ons soort' middenklassenmensen.

Sommige respondenten wezen op de witheid van het onderwijspersoneel van de kunstacademie en anderen vonden het belangrijk om ervoor te zorgen dat uitwisselingsstudenten zich thuis voelen, terwijl weer anderen de kwestie zien als incidenteel, meer voortkomend uit actuele gebeurtenissen zoals een discussie in de klas over de aanslag op Charlie Hebdo. Wat opvalt, is een gebrek aan bereidheid om deze ideeën te interpreteren in het kader van habitus, waar systematische raciale en culturele overheersing is geworteld. De meeste respondenten verklaarden zich bewust te zijn van hoe wit de academie is qua studentenpopulatie en docententeam, maar slechts een van hen benadrukte specifiek het uitsluitende effect daarvan en de nadelige gevolgen die dit zou kunnen hebben voor het onderwijsprogramma: 'I do think that the art academy in general, is a very white, white thinking, western orientated context' (Geïnterviewde F).

Een respondent noemde de verschillende politieke initiatieven van de gemeente om de academie multicultureel te maken en meer studenten uit Rotterdam-Zuid aan te trekken en zo de bestaande scheiding tussen noord en zuid te doorbreken, maar: 'I hardly see anyone from South²⁷ participating here though' (Geïnterviewde C). Het meest veelzeggend in dit citaat vind ik de positionering van de spreker buiten de sfeer van verandering. De verantwoordelijkheid voor deze transformatie lijkt de spreker noch het instituut zelf te zijn, maar bij een derde partij te liggen. De kern daarvan is een ideologische ambivalentie en er ligt een aantal overtuigingen aan ten grondslag die bredere participatie ondersteunen, maar ook een wachten op iemand anders om de noodzakelijke maatregelen te nemen. Een van de conclusies van het zusteronderzoek Art School Differences (Seefranz & Saner, 2012) in Zürich was:

'This social uniformity stands in great contradiction with the flamboyant self-descriptions of art schools in global competition, nor with the

27 Rotterdam-Zuid is een eufemisme voor arme bewoners met een migratieachtergrond, met weinig of geen onderwijskansen, veel armoede, werkloosheid en de sterke afhankelijkheid van uitkeringen. Zuid is het armste deel van Rotterdam. Zie www.rotterdam.nl/nprz.

idealistic concepts of art “as a civilising force that has the power to both challenge and transcends historically entrenched systems of social inequality” as Ruben Gaztambide-Fernandez has put it (2012).’

Tussen de regels door

Een ander kenmerk van de interviews is dat op bepaalde momenten etnische diversiteit tot uitdrukking komt, de kop opsteekt en in het algemeen wordt ingekaderd op een van de volgende manieren: de paar mensen die zich aanmelden, helpen door ‘ze een kans te geven’ (Geïnterviewde B) of door ‘hun werk zorgvuldiger te beoordelen’ (Geïnterviewde A). ‘We have the tendency to give them preferential treatment (...) if we are doubting, we think let’s try it’ (Geïnterviewde H).

Deze uitspraken komen voort uit een welwillende houding, namelijk de behoefte om diversiteit te ‘bewaken’, hen te helpen de academie binnen te komen, zodat die diverser wordt. Omgekeerd wijzen de grotere inspanningen om het talent te vinden binnen deze zwarte en etnische minderheden naar mijn mening op diversiteit als een vorm van gastvrijheid die dient om de gastvrouw of gastheer te bevestigen als wit (Ahmed, 2016). Op deze manier verwelkomd worden betekent volgens Ahmed dat je eraan herinnerd wordt dat je niet thuis bent. Zij stelt zelfs dat deze verwelcoming niet onvoorwaardelijk is, maar afhankelijk is van ‘integrating into a common organisational culture, or by “being” diverse, and allowing institutions to celebrate their diversity’ (2016, p. 43).

Bovendien ligt in deze woorden het idee verankerd dat deze studenten op zichzelf niet goed genoeg zijn en dat hun werk met extra zorg moet worden beoordeeld. Het gevolg is dat de kans op miskenning later groot is vanwege het idee dat we ze ‘een plezier doen’. Zoals curator en urbanist Paul Goodwin in het Verenigd Koninkrijk herhaaldelijk heeft betoogd,²⁸ wordt de impact van kunst en creativiteit vanuit zwarte en etnische minderheden zichtbaar in de wereldwijde commodificatie van zwart urbanisme, niet ondersteund door een bijbehorende inclusie van deze groepen binnen kunstacademies, omdat ze in het algemeen vanaf de buitenkant blijven toekijken. Deze rol als begunstiger van diversiteit houdt de focus op een individualistisch, ahistorisch niveau en ik vraag me daarbij af of het de bedoeling is de perceptie van het instituut, waartoe de docenten behoren, te veranderen in plaats van de institutionele werkwijzen zelf.

Andere opmerkingen betroffen de waargenomen artistieke kwaliteiten van de studenten uit zwarte en etnische minderheden die niet werden toegelaten, wat verklaard werd als ‘his work had something sunny and happy about it... but there was something missing in his application form’ (Geïnterviewde A) en ‘they thought she wanted to bring the Surinamese culture into The Netherlands art academy, they expressed doubts about her cultural

background being enough for the arts & crafts programme she wanted to follow.’ (Geïnterviewde C).

Dit doet mij denken aan de bevindingen van Reay en collega’s (in Burke & McManus, 2009) die opmerkten dat degenen die bereid waren beleid voor bredere participatie een kans te geven, door de confrontatie met de habitus ‘an unfamiliar field, although the experience can be transformative, it more often produces feelings of discomfort, ambivalence and uncertainty’. (p. 20).

Daarnaast herinneren deze verklaringen over onsuccesvolle aanmelders aan de bewering van Bourdieu (1984) dat kunst betrokken is bij de reproductie van ongelijkheid, waarbij de relatie tussen cultuur en macht leidt tot affiniteit met smaken, terwijl artistieke kwaliteiten maatschappelijke verschillen creëren en in stand houden. Het culturele kapitaal van bepaalde etnische groepen wordt daardoor gedevalueerd en gedelegeitimeerd. In deze specifieke voorbeelden van uitsluiting vindt een culturele essentialisatie plaats, die deze kandidaten afschildert als etnische wezens die derhalve per definitie niet artistiek kunnen zijn. Door te kiezen voor omschrijvingen als ‘zonnig’, ‘vrolijk’ en ‘kleur geven’ worden deze kandidaten geïnfantiliseerd. Hierdoor ontstaat het beeld van onfortuinlijke naïevelingen in plaats van de onafhankelijke mondiaal georiënteerde creatieve mensen waar de docenten zo naar op zoek zijn.

Een significant punt dat Hall (2013) ook noemt, is dat de confrontatie van het westen met zwarte mensen onder meer geleid heeft tot representaties waarin zwarte mensen werden verbeeld als eenvoudig, kinderlijk en blij, zelfs in slavernij. Deze onschuldige woorden komen voort uit een cultureel archief (Wekker, 2016), waarin witte mensen werden geassocieerd met een cultuur die was ontwikkeld om de natuur te overwinnen en bedwingen, terwijl de cultuur van zwarte mensen onlosmakelijk verbonden was met hun natuur, wat hen inferieur maakte. Het culturele archief is te vinden in de hoofden en harten van grootstedse burgers en

‘its content is also silently cemented in policies, in organizational rules, in popular and sexual cultures, and in common-sense everyday knowledge, and all of this is based on four hundred years of imperial rule.’ (p. 9).

De laatste twee observaties tonen een verdere stereotypering van de huidige studenten uit zwarte en etnische minderheden:

‘We have a student with a Muslim background, brilliant and ambitious. He only wants to work with textiles within interior design. Yes, that and so I asked him why? But working with textiles for men there is very natural, that is good. So now I get it.’ (Geïnterviewde C).

28 <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/view/creators/Goodwin=3APaul=3A=3A.html>

De succesvolle student maakt niet de meest voor de hand liggende keus en dat wordt niet begrepen vanuit een perspectief van creativiteit, maar vanuit cultureel masculinistisch essentialisme. Volgens het genderscript dat werken met textiel binnen het interieurontwerp iets is wat vrouwen doen, is het dus een spektakel²⁹ als een ambitieuze islamitische mannelijke student deze richting kiest. Het idee dat een zeer ambitieuze mannelijke student binnen het vrouwelijke veld van interieurtextiel werkt, leidt bij de docent echter tot verwarring, tot de student onthult dat hij een cultureel genderscript van een ander land volgt, waardoor zijn gedrag in etnische termen wordt rechtgezet en dus begrijpelijk wordt.

‘We have some Antillean students, but they are still in the minority, still yes. I think it’s also because they think, yes what can you become by studying visual arts? And it’s better to be a pharmacist or something, yes.’
(Geïnterviewde H)

Onthullingen als deze stellen de afwezigheid van studenten uit zwarte en etnische minderheden voor als hun gebrek aan begrip van de waarde van kunst en design. Ahmed stelt in dat verband: ‘The problem of whiteness is thus re-described here not as an institutional problem, but as a problem with those who are not included by it.’ (2016, p. 35). Deze opmerking werkt als een etnische indicator van anders zijn en impliceert dat er weinig of geen waardering is voor kunst en cultuur en de rol die deze kunnen spelen in wat wordt gezien als ‘andere culturen’. Cultuur is hier iets echts, geen abstract en zuiver analytisch idee. Het begrip cultuur wordt dus bekeken zoals antropologen dat vroeger deden, namelijk als normatief en voorspelbaar: Cultuur veroorzaakt hier gedrag en geldt niet als een abstractie daarvan. Op deze manier houden als vanzelfsprekend beschouwde realiteiten zichzelf institutioneel in stand:

‘The widespread belief that some social distinctions are ethnic by nature can take on its own social momentum as ethnicity, too, is subjected to reification... It is this process of reification... that gives it the appearance of being an autonomous factor in the ordering of the social world’ (Baumann, 1996, p. 19).

29 Zie El-Tayeb (2011, p. xxiv) voor het gebruik van spektakel in dit verband, dat verwijst naar het actieve proces van het vergeten de aanwezigheid van niet-witte Europeanen te onderdrukken vanuit het idee dat die geen plaats hebben in het collectieve geheugen, behalve als dreiging of als voortdurende tijdelijkheid.

Conclusie

Aan het einde van mijn onderzoek naar de werking van selectieprocedures is er een aantal belangrijke bevindingen die kritisch bekeken moeten worden als we serieus willen nadenken over wie we willen selecteren en waar we als instituut naartoe willen. Als we meer willen worden dan een veld voor docenten die de voorsprong van degenen met specifieke vormen van cultureel kapitaal erkennen en belonen en we degenen die dat niet hebben, uitsluiten, moeten we cultuurspecifieke competenties belonen in plaats van kunst, design en creativiteit. Zulke selectiepraktijken onderwerpen studenten uit de arbeidersklasse en uit zwarte en etnische minderheden aan een vorm van symbolisch geweld waarbij alleen een dominant cultureel kapitaal wordt beloond. Dit handelen geldt nu kritiekloos als meritocratisch en gerechtvaardigd. We kunnen stellen dat de bij de toelating betrokken docenten met dergelijke willekeurige beoordelingscriteria een habitus versterken waarvan ze zelf deel uitmaken. Als de WdKA geen serieuze pogingen doet om de achtergronden van de medewerkers en de ideeën over wie wel en niet creatief is te veranderen, zal de kloof tussen degenen die worden toegelaten tot de academie en degenen die buiten blijven, alleen maar groter worden. Daar zal de veranderende bevolkingssamenstelling van Rotterdam wel voor zorgen.

Teana Boston-Mammah is onderzoeker bij het onderzoekscentrum Creating010 en docent en coördinator van de minor Cultural Diversity aan de Willem de Kooning Academie, beide onderdeel van de Hogeschool Rotterdam.
j.t.boston-mammah@hr.nl

Literatuur

Ahmed, S. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press.

Arendonk, M. van. (2016). *"Ik dacht dat de Academie alleen voor witte mensen was."* Unpublished thesis Piet Zwart Institute Master Art Education.

Balibar, É. (2004). *We, the people of Europe?: reflections on transnational citizenship*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Baumann, G. (1996). *Contesting culture. Discourses of identity in multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bennett, T. (2009). *Culture, class, distinction*. London: Routledge.

Bloom, L. (1999). *With other eyes: looking at race and gender in visual culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Burke, P. J., & McManus, J. (2009). *Art for a Few. Exclusion and Misrecognition in Art and Design Higher Education Admissions*. National Arts Learning Network.

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-510). New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1991) *The love of art: European art museums and their public*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. (1996). *The rules of art. Genesis and structure of the literary field*. Cambridge : Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. P. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.

Bourdieu, P., Calhoun, C. J., LiPuma, E., & Postone, M. (1993). *Bourdieu: Critical perspectives*. Chicago: University of Chicago Press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1999). On the Cunning of Imperialist Reason. *Theory, Culture & Society*, 16(1), 41-58.

Carter, P. L. (2005). *Keepin' it real: schoolsuccess beyond black and white*. Oxford: Oxford University Press.

CBS (2016). *Annual Report on Integration 2016. A summary*. Voorburg: CBS.

Chow, R. (2002). *The protestant ethnic and the spirit of capitalism*. New York: Columbia University Press.

Dronkers, J., & Graaf, P. M. de (1995). Ouders en het onderwijs van hun kinderen. In J. Dronkers, & W. Ultee (Eds.), *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit* (pp. 46-66). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

El-Tayeb, F. (2011). *European others: queering ethnicity in postnational Europe*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: an interdisciplinary theory*. Newbury Park: Sage Publications.

Ferrare, J. J., & Apple, M. W. (2014). Field theory and educational practice: Bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 43-59.

Foster, H. (1985). The "Primitive" unconscious of modern art. *October*, 34 (Autumn), 45-70.

Frankenberg, R. (1997). Introduction: Local Whitenesses, Localizing Whiteness. In R. Frankenberg (Ed.), *Displacing Whiteness. Essays in Social and Cultural Criticism* (pp. 1-34). Durham: Duke University Press Books.

Gemeente Amsterdam (2017). *Monitor diversiteit in het basisonderwijs. 2015/'16 & 2016/'17*. Amsterdam: Gemeente Amsterdam, Onderzoek, Informatie en Statistiek.

Gilroy, P. (1992). *The black Atlantic: modernity and double consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goldberg, D. T. (2006). Racial Europeanization. *Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331-364.

Hall, S. (1991). Europe's Other Self. *Marxism Today*, 35(8), 18-19.

Hall, S. (1992). *Culture, media, language: working papers in cultural studies, 1972-79*. London: Routledge.

Hall, S. (2013). The spectacle of the 'other'. In S. Hall, J. Evans, & S. Nixon (Eds.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (pp. 223-290). London: Sage.

Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge.

Hooks, B. (1992). *Black looks: race and representation*. Boston, MA: South End Press.

Jong, M. de. (2014). *Diversiteit in het hoger onderwijs*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, Cultural Capital, and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of Education*, 69(1), 22-34.

Lofland, J., Snow, D., Anderson, L., & Lofland, L. H. (2006). *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. (4th Ed.) Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

McManus, J. (2006). Every word starts with a 'dis': the impact of class on choice, application and admissions to prestigious higher education art and design courses. *Reflecting Education*, 2(1), 73-84.

Mulvey, L. ([1975]1999). Visual Pleasure and Narrative Cinema. In L. Braudy & M. Cohen (Eds.), *Film Theory and Criticism: Introductory Readings* (pp. 833-844). New York: Oxford University Press.

Pos, P. (2014). *Not the usual suspects*. Hogeschool Rotterdam Master Leren en Innoveren.

Reeves, F. (1983). *British radical discourse : a study of British political discourse about race and race-related matters*. New York: Cambridge University Press.

Saner, P., Vögele, S., & Vessely, P. (2016). *Schlussbericht Art.School. Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*. Zürich: Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste.

Schwartz, S. (2004). *Fair admissions to higher education: recommendations for good practice*. Annesley: Dept. for Education and Skills Publications.

Seefranz, C., & Saner, P. (2012). *Making Differences. Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie*. Zürich: HDK.

Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender: becoming respectable*. London: SAGE.

Steyn, M. (Ed.) (2010). *Being different together. Case studies on diversity interventions in some South African organisations*. Rondebosch: University of Cape Town.

Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment: A critical review of key empirical studies. *Educate*, 11(1), 76-90.

Wallace, D. (2016). Re-interpreting Bourdieu, belonging and Black identities: exploring 'Black' cultural capital among Black Caribbean youth in London. In J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke, & J. Abrahams (Eds.), *Bourdieu: The next generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology* (pp. 37-54). London: Routledge.

Wekker, G. (2016). *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Durham: Duke University Press.

Wekker, G., & Lutz, H. (2001). *A wind-swept plain: the history of gender and ethnicity-thought in the Netherlands*.

Williams, J. (1997). *Negotiating access to higher education: the discourse of selectivity and equity*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.

Competentiegevoel van leerkrachten voor het geven van muziekles¹

Danielle Klootwijk

Veel leerkrachten voelen zich onbekwaam om muzieklessen te geven: hun Teacher Self-efficacy (TSE) op dit vlak is laag. Danielle Klootwijk hield een enquête onder leerkrachten om te achterhalen welke factoren van invloed zijn op TSE. In dit artikel belicht ze de opzet en bevindingen van haar onderzoek en levert ze een bijdrage aan het debat of voor muzieklessen op de basisschool generalisten of specialisten nodig zijn.

1 Dit artikel is een ingekorte versie van de masterscriptie Onderwijskunde voor de Universiteit van Amsterdam uit augustus 2016. Het volledige onderzoeksverslag is te vinden op <http://www.scriptsionline.uba.uva.nl> en in de informatiebank van het LKCA.