

## SAMENVATTING

Het onderzoeksproject *Cultuur in de Spiegel* (2009-2014) was gericht op de vraag wat een theoretisch fundament het kunst- en cultuuronderwijs (basis en voortgezet) te bieden heeft. De opdracht was om een cultuurtheorie uit te werken voor de onderbouwing en ontwikkeling van cultuuronderwijs. De vraag waar dit proefschrift een antwoord op wil geven luidt dan ook:

*Hoe kan een cultuurtheorie bijdragen aan cultuuronderwijs in het voortgezet onderwijs?*

Vooraf was duidelijk dat ten minste twee aspecten opgehelderd zouden moeten worden. Ten eerste moest de theorie worden uitgewerkt in relatie tot de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Dat vroeg om een literatuuronderzoek en zou inzichten opleveren voor docenten. Ten tweede moest de theorie worden toegepast in de onderwijspraktijk, vanuit de vraag hoe docenten deze theorie kunnen gebruiken in de gezamenlijke ontwikkeling van cultuuronderwijs. Gedurende het onderzoek werd gaandeweg duidelijk dat er een derde aspect onderzocht moest worden om de werking van de theorie in de onderwijspraktijk te kunnen verklaren. Het culturele veld heeft namelijk een eigenschap die maakt dat er omtrent kunst en cultuur een permanente spraakverwarring bestaat, en er voortdurend behoefte is aan steunbetuigingen en verheffende bewoordingen. Er blijkt een diep gewortelde en steeds terugkerende spanning te bestaan tussen *legitimering* en *theorie*. Het onderscheid tussen *visie* en *theorie*, tussen *waarde* en *waarheid*, tussen *willen* en *weten*, wordt doorgaans niet gemaakt en niet herkend. Het is deze spanning, de wijze waarop visie en theorie zich tot elkaar verhouden, die de rode draad vormt door dit proefschrift. In drie domeinen is dit spanningsveld onderzocht: in beleid, in de ontwikkeling van adolescenten en in de onderwijspraktijk. Ik stel niet dat theorie de vele, soms strijdige visies kan vervangen of zou moeten vervangen. Ik wil laten zien dat visies en theorie complementair zijn, dat ze elkaar nodig hebben, en dat inzicht in het onderscheid tussen beide een verbinding, en de onderbouwing van cultuuronderwijs pas echt mogelijk maakt.

Vandaar dat de volgende drie (sub)vragen het onderzoek structureren:

- ▶ *Hoe verhoudt een cultuurtheorie zich tot het beleid ten aanzien van kunst- en cultuuronderwijs?*
- ▶ *Hoe verloopt de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten?*
- ▶ *Hoe wordt de cultuurtheorie begrepen, gebruikt en gewaardeerd door docenten cultuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?*

Het eerste deel van het proefschrift gaat over de vraag hoe theorie in het algemeen, en hoe deze cultuurtheorie in het bijzonder zich verhoudt tot het culturele en cultuureducatieve veld. Hoe is het om een theoretisch perspectief te hanteren op een ideologisch beladen terrein? Wat gebeurt er wanneer je dat probeert? Wat kan het veld met theoretische inzichten? In het tweede deel ga ik in op de ontwikkeling van jongeren (14-18 jaar). In de periode van de midden en late adolescentie blijkt de wijze waarop jongeren op zichzelf reflecteren gekenmerkt te worden door hetzelfde spanningsveld: ze doen dit met name in termen van waarden, idealen en visies. Het conceptuele denken domineert en dit kan op gespannen voet staan met meer theoretisch denken. Als we het van belang achten dat jongeren ook theoretisch, analytisch leren reflecteren op wie ze zijn als groep, als cultuur en als individu, dan vraagt dat om oefening en scholing. Als we willen dat jongeren visie met theorie kunnen verbinden, dat ze kennis kunnen inzetten om een visie te ontwikkelen op wie ze zijn in deze samenleving, dan vraagt dat om gerichte ondersteuning. In het derde deel van dit proefschrift doe ik verslag van mijn onderzoek naar het gebruik van de cultuurtheorie in de (cultuur)onderwijspraktijk. Het spanningsveld tussen visie en theorie, tussen willen en weten, blijkt ook in de inhoudelijke onderbouwing van onderwijs onder docenten een fundamentele rol te spelen. De dynamiek zoals beschreven in het eerste deel is ook in de dagelijkse praktijk van het onderwijs richtinggevend. De noodzaak om binnen het schoolstelsel nut, belang, waarde en kwaliteit van kunst- en cultuuronderwijs te benoemen en aan te tonen, gecombineerd met tijds- en prestatiedruk, en een dwingende vakkenstructuur maken dat ook de inhoudelijke afstemming en de samenwerking tussen docenten in het voortgezet onderwijs wordt gekenmerkt door een spanning tussen willen en weten. Het weten wordt al te vaak beheerst door het willen en moeten. Ook in deze context zal ik geen pleidooi houden voor theoretisch denken in het onderwijs, maar vooral laten zien dat een meer doordacht verbinden van beide, en het verkrijgen van inzicht in hun complementariteit weliswaar moeite kost, maar zeker ook iets oplevert.

### *Theorie en beleid*

Wat gebeurt er wanneer we in het culturele en cultuureducatieve veld het spreken in termen van waarden, kwaliteit en belangen even achterwege laten en ons in de eerste plaats afvragen wat cultuur eigenlijk *is*? Dan blijkt vooral dat die vraag heel ongebruikelijk is en dat de legitimeringsdrang, de onophoudelijke neiging om het eigen bestaansrecht te verdedigen, het veld een bijzondere dynamiek geeft. De kunst- en cultuursector wordt zowel gekenmerkt door een overdaad aan visies en een gebrek aan theorie, als door een permanente staat van verwarring omtrent de relatie tussen beide.

In het eerste deel van dit proefschrift werk ik het fenomeen 'legitimeringsdrang' uit als zijnde kenmerkend voor het cultuureducatieve veld. Een analyse van de retorische middelen, en van de gebruikte legitimeringsgronden, zowel vanuit een historisch perspectief als

in de context van het debat op een specifiek moment, maakt duidelijk dat er een tamelijk vast repertoire aan argumenten wordt gehanteerd. Deze bepalen de dynamiek van een veld waarin visie over theorie domineert.

Een theoretisch perspectief maakt het mogelijk de aanval of verdediging even te parkeren en een eventuele verwarring tussen visie en theorie, tussen willen en weten, te vermijden. De cultuurtheorie die het uitgangspunt vormt voor dit onderzoek geeft inzicht in de structuur van cultuur als een cognitief proces dat bovendien reflexief van aard is. Dit menselijke vermogen om een combinatie van vaardigheden en media in te zetten waarmee betekenis wordt gegeven aan het culturele proces zelf is het 'cultureel bewustzijn'. Het cultureel bewustzijn (of 'metacognitieve vermogen') ontwikkelt zich gedurende je leven. Wanneer we als samenleving, als provincie of als gemeente, als schoolbestuur, als vakgroep of als individuele docent besluiten dat cultuuronderwijs voor kinderen en jongeren zou moeten aansluiten bij, of bijdragen aan dit vermogen, dan is kennis van de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn een pre. Ik heb onderzocht of de cultuurtheorie zodanig uitgewerkt kan worden dat docenten meer duidelijkheid krijgen over de mogelijke inhoud, de samenhang en de aansluiting van hun cultuuronderwijs bij de cultuur en ontwikkeling van hun leerlingen. Theorie is iets anders dan visie, daarvan is het culturele veld nog te weinig doordrongen. Het benadrukken van het verschil tussen beide is geen poging tot het aanbrengen van een rangorde. Inzicht in het verschil kan het veld juist meer zekerheid bieden, en een helder fundament waarop een visie gebaseerd kan worden.

### *Theorie en ontwikkeling*

In het tweede deel is de cultuurtheorie nader uitgewerkt met het oog op de ontwikkeling van jongeren. Ik stel een nieuw, geïntegreerd perspectief voor bij de bestudering van de metacognitieve ontwikkeling van jongeren. Daarbij bouw ik voort op werk van cognitiepsychologen en evolutionair psychologen als Donald, Nelson en Tomasello, die aansturen op wat ik een FSO-perspectief noem, waarbij de bestudering van de menselijke cognitie gericht is op de onderlinge wisselwerking tussen fylogenetische (F), sociogenetische (S) en ontogenetische (O) processen. Biologie, cultuur en psychologie zijn hier onderling zodanig verweven dat een interdisciplinaire benadering gewenst is. De cultuurtheorie die het uitgangspunt vormt voor dit onderzoek biedt een basis voor een dergelijke onderneming. De metacognitieve ontwikkeling gedurende de adolescentie kan niet simpelweg worden weergegeven als een reeks scherp van elkaar te onderscheiden stappen en in een lineair overzicht van 'waar zij op welke leeftijd toe in staat zijn'. Donalds ontwikkelingsstadia en Van Heusdens cognitieve vaardigheden zijn vanuit een FSO-benadering als uitgangspunt en zoeklicht gehanteerd in een interdisciplinair literatuuronderzoek naar de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten. De auteurs beschrijven de fylogenetische evolutie van de menselijke soort als een opeenvolging van een aantal adaptieve transities, waarbij eerdere aanpassingen behouden blijven in een cumulatieve structuur. Deze structuur

werk ik in een ontogenetisch perspectief uit voor de adolescentie. Ik doe dit op basis van twee uitgangspunten: ten eerste veronderstel ik binnen de cumulatieve structuur een dominantieverschuiving, in die zin dat de vaardigheden die de adolescent achtereenvolgens ontwikkelt en aanwendt elkaar niet vervangen maar omvatten terwijl er in grote lijnen wel een verschuiving zichtbaar is in de vaardigheid die dominant is. Ten tweede veronderstel ik dat analytisch denken een vaardigheid is die niet aangeboren is en die dus ook niet als het ware 'vanzelf' tot stand komt.

Een geïntegreerd FSO-perspectief op de metacognitieve ontwikkeling gedurende de adolescentie vanuit de theoretische uitgangspunten van Donald en Van Heusden leidt tot de hypothese dat de vroege en midden adolescentie gedomineerd worden door een conceptueel cultureel bewustzijn. De voorkeur voor, of neiging tot een talig, conceptueel, mythisch zelfbeeld, sluit aan bij een fylogenetisch perspectief op de integratieve, verbindende functie die verhalen kunnen hebben voor de sociale organisatie van groepen mensen. Gedeelde overtuigingen, normen, waarden, ideeën, idealen, en een gedeeld perspectief op zowel het zelf als de (culturele) wereld versterken de sociale cohesie. Ontogenetisch gezien komt uit de ontwikkelingspsychologie een vergelijkbaar beeld naar voren van een jongere die met name gedurende de vroege en midden adolescentie zichzelf beschrijft in termen van sociale kenmerken, vaardigheden en gevoelens. Het zelf wordt veelal gezien vanuit het perspectief van de ander, maar met het eigen conceptuele systeem als uitgangspunt. Relativering van het eigen normen- en waardensysteem komt nog weinig voor.

Hoewel we recent getuige zijn van een tendens in de ontwikkelingspsychologie, waarbij universalistische typeringen steeds meer plaats moeten maken voor differentiatie en het in acht nemen van de invloed van sociaal-culturele factoren op de ontogenese, neemt dit niet weg dat er ook (met name door neo-Piagetianen) nog steeds stadia beschreven worden, zij het meer verfijnd en in termen van ministappen en sub-stadia. Deze meer verfijnde benaderingen maken duidelijk hoe gedifferentieerd en gefragmenteerd het zelfbewustzijn van de jonge adolescenten is en hoe het varieert naargelang de sociale context waarin de jongeren zich begeven. Ook maken ze inzichtelijk waarom dit pluriforme zelfbeeld in de vroege adolescentie nog niet noodzakelijk een innerlijk conflict oplevert. De wijze waarop adolescenten zichzelf (individueel en collectief) beschrijven, is in toenemende mate abstract. Tevens komen bij de bespreking van de metacognitieve ontwikkeling gedurende de vroege en midden adolescentie verschijnselen als de persoonlijke fabel en het denkbeeldig publiek in beeld, in de context van de ontwikkeling van perspectiefname en 'theory of mind'. Ik bespreek de wijze waarop culturele, oftewel sociogenetische factoren de ontogenetische ontwikkeling van een sterk conceptueel cultureel bewustzijn beïnvloeden. De hedendaagse westerse context versterkt het fragmentarische en pluriforme karakter van het cultureel bewustzijn van jongeren. Ook de manier waarop dit conceptueel gerichte, metacognitieve

vermogen van jonge adolescenten samenhangt met hun vermogen tot verbeelding, met hun taalontwikkeling, en met hun vermogen zich te verplaatsen in andere cultuurhistorische omstandigheden komt aan bod.

Met betrekking tot de midden en late adolescentie stel ik de vraag aan de orde of een meervoudig zelfbeeld en een pluriforme samenleving noodzakelijkerwijs leiden tot een vorm van crisis en innerlijk conflict. Ook stel ik de vraag of in het dreigende conflict, dat inherent lijkt aan de potentiële tegenstrijdigheden die het gedifferentieerde zelfbeeld van de vroege adolescentie kenmerken, tegelijkertijd wellicht de belofte schuilt van een ideaal, volwassen, analytisch kader dat de jongere eerst bewust maakt van een identiteitscrisis, waarna het de oplossing biedt om die crisis te boven te komen. Vanuit fylogenetisch perspectief bespreek ik zowel het verschil tussen conceptueel en analytisch denken, als ook het verschil tussen gesproken en geschreven taal. Een FSO-perspectief, zo zal blijken, is onontbeerlijk als het gaat om het vaststellen van de mate waarin een cultureel bewustzijn analytisch wordt. Dit analytische denken ontstaat niet vanzelf. Ons onderwijssysteem en de specifiek westerse cultuurhistorische omstandigheden stimuleren de ontwikkeling ervan echter wel. Naarmate het door toenemende differentiatie veelzijdiger, mogelijk zelfs tegenstrijdig is geworden wordt het zelfbeeld gedurende de midden adolescentie ook complexer. Waar in de vroege adolescentie vele 'werelden' en 'waarheden' naast elkaar kunnen bestaan, kan het besef van contradictie in de midden adolescentie juist wel tot een innerlijk conflict leiden. Ik zal betogen dat dit conflict zowel conceptueel als analytisch verklaard kan worden. Ik bespreek de mate waarin het analytisch denken intersubjectief en intercultureel variabel is, de ontwikkeling van het analytisch denken, en de verhouding van het analytisch denken tot het autobiografisch geheugen. Tot slot sta ik uitvoerig stil bij de relatie tussen sociogenese en ontogenese als het gaat om het ondersteunen en stimuleren van analytisch denken.

### ***Theorie en onderwijspraktijk***

Het derde deel van dit proefschrift onderzoekt of en hoe de cultuurtheorie een fundament biedt in de praktijk van het kunst- en cultuuronderwijs. Wat is onderwijs in en over cultuur precies, hoe verhoudt het zich tot het curriculum, en hoe zorg je dat het aansluit bij de competenties en de kennis van de leerlingen? In welke mate, onder welke voorwaarden en op welke wijze komt het kader tegemoet aan de behoefte aan inzicht in de inhoud, samenhang en aansluiting van cultuuronderwijs? Ik heb onderzocht hoe de theorie in het cultuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs wordt begrepen, gebruikt en gewaardeerd. Met docentontwikkelteams is op verschillende scholen (in totaal 4 scholen, 23 docenten) in een iteratief proces, gedurende twee jaar, cultuuronderwijs ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd. De wijze waarop het kader werd overgedragen veranderde naargelang de behoeften en het werk in de teams daarom vroegen. Aangezien de gehanteerde cultuurtheorie inzicht verschaft in de werking van kunst en cultuur, maar geen vi-

sie op cultuuronderwijs biedt of keuzes voorschrijft ten aanzien van onderwijsmethoden, zorgt hij vooral voor een structuur, die weer de basis legt voor een netwerk van mogelijkheden. Docenten, coördinatoren en directie kunnen (gezamenlijk) de theorie hanteren om een pas op de plaats te maken: te bepalen wat ze doen en zicht te krijgen op wat ze zouden kunnen doen. Die inventarisatie en de opening van perspectieven, wordt binnen een school of docententeam gevolgd door inkleuring van het kader: hoe willen we het cultureel bewustzijn van onze jongeren gezamenlijk aanspreken en ontwikkelen? Cultuuronderwijs wordt binnen dit ontwerpgericht onderzoek opgevat als onderwijs in cultureel bewustzijn: de jongere reflecteert – middels een combinatie van vaardigheden en media – op een aspect van cultuur. Zo geeft de leerling betekenis aan zijn culturele omgeving, aan de eigen of groepscultuur. Docenten kunnen vanuit een gedeelde structuur gezamenlijk aansturen op een verticale doorlopende leerlijn en/of hun onderwijs horizontaal meer integreren of vakoverstijgend willen maken. Daarbij verhoudt de docent zich tot zowel de belevingswereld als het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Zonder een hoge generaliseerbaarheid te suggereren, is in de selectie van de casussen – zowel op school- als docentniveau – gestreefd naar een hoge mate van variatie. Zo is vanuit verschillende invalshoeken, onderwijsvisies en groepssamenstellingen verkend hoe de cultuurtheorie kan worden gebruikt, gewaardeerd en begrepen bij het ontwikkelen en evalueren van cultuuronderwijs.

Middels een combinatie van zowel inhoudelijk als methodologisch verschillende invalshoeken is in de context van cultuurbeleid, van de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van adolescenten en van de praktijk van het cultuuronderwijs onderzocht wat een cultuurtheorie de praktijk te bieden heeft. Wat doet, en wat kan een theorie doen tussen visies? Hoe werkt, en hoe ontwikkelt het cultureel bewustzijn zich gedurende de adolescentie? En hoe kan de theorie in de onderwijspraktijk (in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs) bijdragen aan de inhoud, samenhang en aansluiting van cultuuronderwijs? Het zijn allemaal vragen die afzonderlijk besproken worden, maar die pas echt beantwoord kunnen worden in hun samenhang.

