

Cultuuronderwijs in de spiegel: het nut van theorie

Eelco van Es

Van cultuureducatoren (kunstvak-, erfgoed- en media-docenten) wordt steeds meer gevraagd om over cultuuronderwijs na te denken vanuit de onderwijspraktijk en minder vanuit de cultuursector. Met dit essay scheidt Eelco van Es een kader om dit te eenvoudiger te maken. Met de theorie van Cultuur in de Spiegel beschouwt hij de dynamiek van (cultuur-) onderwijs en betreft hij die op actuele kwesties als de bepaling van kwaliteit en het vraaggericht werken.

Van 2009 tot 2014 is het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel uitgevoerd.¹ Het uitgangspunt was een theoretisch kader, afgeleid uit de cognitiewetenschappen. Dit kader biedt betrokkenen bij cultuuronderwijs een theoretische basis voor hun werk (Van Heusden, 2010). Gebleken is echter, dat het aanbieden van theorie ‘in de klas’ of ‘in het veld’ tot verwarring kan leiden. De CiS-theorie is niet alleen ingezet om inzicht te verwerven in de eigen cultuuronderwijspraktijk, maar ook om deze te sturen of vorm te geven. Maar iets vormgeven is niet eigen aan het gebruik van theorie. Met theorie probeer je juist een bepaald aspect van de werkelijkheid te doorgronden door afstand te nemen en het onaangeroerd te analyseren. Bij het opstellen van een theorie laat je je leiden door de noodzakelijke dynamiek van de werkelijkheid, in plaats van deze naar de hand te zetten (Van Heusden & Van Es, 2014). Precies deze dynamiek van cultuuronderwijs probeert de CiS-theorie in kaart te brengen.

Hoe de praktijk precies van deze inzichten kan profiteren is nog onvoldoende duidelijk geworden. Dit is ook lastig, al bestaan er inmiddels wel verschillende initiatieven om theorie en praktijk te verbinden.²

In dit essay onderneem ik op mijn eigen manier een poging om theorie en praktijk te verbinden, namelijk met een theoretische beschouwing. Om te bepalen hoe theorie zich verhoudt tot andere activiteiten in het veld hebben we een overzicht nodig van dit veld. In mijn beschouwing gaat het, net als in Cultuur in de Spiegel, om het bieden van een bepaald inzicht, maar nu in de samenhang en werking van een cultuureducatief netwerk. Als we dit netwerk (onzelf dus) consequent een spiegel voorhouden, zullen we meer grip krijgen op de onderlinge verhoudingen en efficiënter kunnen samenwerken. Ik ga niet betogen hoe we de cultuureducatieve praktijk moeten vormgeven of wie waar moet gaan zitten om tot een zinnig gebruik van theorie te komen. Ook hier geldt dat vormgeving niet het terrein van de analyse is. Wel zal ik met het cognitieve CiS-model uittekenen op welke manieren mensen in principe met (cultuur)onderwijs kunnen omgaan en hoe deze verschillende manieren zich tot elkaar verhouden. Cognitie vat ik hierbij op zoals binnen Cultuur in de Spiegel: als het ons beschikbare gedrag om vat te krijgen op het leven, beginnend bij de emoties en lichamelijke zelfbeheersing, reikend tot abstracte collectieve bezigheden als kunst, religie en onderwijs.

In het onderstaande zal ik eerst de cognitieve vaardigheden, zoals beschreven in Van Heusden (2010) in mijn eigen woorden kort samenvatten. Met dit model teken ik vervolgens uit op welke manieren het

1. Dit project was een samenwerking tussen Rijksuniversiteit Groningen, leerstoel Cultuur en Cognitie onder leiding van Barend van Heusden, en het SLO, Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling. Het Leerplankader *Cultuur in de Spiegel in de Praktijk*, product van het SLO, is maart 2014 gepubliceerd. De onderzoeken binnen Cultuur in de Spiegel worden binnenkort afgerond.
2. Denk bijvoorbeeld aan de *CiS-adviseurs*, die naar manieren zoeken om de theorie in de praktijk te brengen.

cultuureducatieve veld omgaat (of om kan gaan) met cultuuronderwijs. Daarna zal ik twee actuele kwesties nader bekijken, te weten het bepalen van kwaliteit en het 'vraaggericht werken'.

Geheugen en omgeving

Mensen zijn sensomotorische wezens, die voortdurend op zoek zijn naar een balans in het eigen lichaam en tussen het lichaam en diens fysieke en sociale omgeving. Dit doen we door het geheugen te laten accommoderen met onze omgeving, door de wereld te registreren ('senso-'), of door het geheugen assimilerend aan die omgeving op te leggen, door in de wereld te handelen ('-motorisch').³

We onderscheiden de concreet en abstract sensorische (waarneming en analyse) en de concreet en abstract motorische (verbeelding en conceptualisering) 'geheugenhandelingen'. Waarneming, een terugtrekkende beweging, berust op het herkennen van veranderende patronen in het eigen geheugen. Door waar te nemen registreren we indirect hoe onze directe omgeving verandert. Verbeelding berust op het zich voorstellen van mogelijke standen van zaken in de directe fysieke en sociale omgeving en het handelen om deze mogelijkheden vorm te geven en werkelijk te maken. In tegenstelling tot de waarneming behelst verbeelding juist een beweging 'naar de wereld toe'; de wereld wordt naar de hand gezet (gemanipuleerd). De te verbeelden mogelijke standen van zaken bevinden zich zowel in de fysieke omgeving – de verbeeldende handeling betreft dan de fysieke manipulatie van een deel van de leefomgeving, eventueel met media – als in de sociale omgeving – de verbeeldende handeling betreft dan het zich voorstellen van andermans toestand ('inlevingsvermogen') en het handelen om deze toestand te manipuleren. In het vervolg van dit betoog komt vooral deze sociale variant aan de orde.

Conceptualisering en analyse zijn abstracte vormen van cognitie. Het belangrijkste verschil tussen beide is de manier waarop mensen de abstractie realiseren. Bij conceptualisering ordenen mensen de waarneming, hoofdzakelijk door het gebruik van taal. Conceptualiseren is het maken en in stand houden van categorieën of begrippen: door begrippen in te zetten kan de mens de ervaring opdelen en van een afstand naar zijn hand zetten. Begrippen zijn de groepsnamen van opgedeelde brokken ervaring. Het

3. Dit onderscheid is vooral bekend geworden door het werk van Jean Piaget en diens beschrijving van het zich ontwikkelende kind in een veranderende omgeving. Het kind heeft grofweg twee mogelijkheden om om te gaan met nieuwe ervaringen: het verandert de *schemata* van het geheugen om nieuwe ervaringen te kunnen plaatsen (accommodatie) of het laat deze schemata relatief onveranderd en gebruikt bestaande patronen om nieuwe ervaringen in onder te brengen (assimilatie). Een evenwichtige combinatie van deze processen biedt een realistisch, en dus gezond, evenwicht tussen kind en omgeving. Eenzelfde onderscheid, nu in brede zin betrokken op mensen of groepen mensen, komt terug in het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel.

gebruik van begrippen is, op zijn beurt, volledig afhankelijk van de dynamiek van de groep die zich van deze begrippen bedient. De betekenis van een begrip wordt in samenspraak bepaald, waarbij verschillende gebruikers in verschillende mate 'inspraak' hebben in dit proces, al naar gelang de machtsverhoudingen.

In de analyse is het basismedium niet de taal, maar het model en de grafische weergave. De analyse richt zich niet op het ordenen van de werkelijkheid in abstracties, maar op het onderkennen van onderliggende wetmatigheden. Inzicht in deze wetmatigheden biedt de mogelijkheid om waargenomen verschijnselen te verklaren en, in sommige gevallen, ook te voorspellen. In de praktijk lopen conceptualisering en analyse ogenschijnlijk door elkaar. Onze gesproken taal is waarschijnlijk veranderd onder invloed van het schrift (neem alleen al een analytische, taalkundige praktijk als het ontleden van zinnen). Aan de andere kant maken analytici onvermijdelijk gebruik van begrippen, al was het maar om in gesprekken hun modellen te kunnen duiden.

De samenhang van (cultuur)onderwijs

Bovenstaande strategieën zijn de manieren waarop wij ons handhaven. Door waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse zorgen wij dat ons geheugen niet al te veel uit de pas loopt met de wereld die ons omringt. Zo blijven we op de been. Deze vaardigheden spelen in alles wat wij doen op een of andere wijze een rol.

Een soortgelijk palet van vaardigheden bepaalt ook de kracht en flexibiliteit van een groep mensen in een netwerk, bijvoorbeeld het cultuureducatieve veld. Cultuuronderwijs is meer dan de concrete onderwijspraktijk. Ook buiten de klas, bijvoorbeeld in beleid of wetenschap, houden mensen zich met cultuuronderwijs bezig. Dit doen ze vaak met verschillende cognitieve strategieën en daarom ontstaat er nogal eens verwarring over ieders doel en werkwijze. Het onderstaande cognitieve model van de organisatie van cultuuronderwijs (zie figuur 1) kan dienen om deze verschillen inzichtelijk te maken. Bij elke cognitieve vaardigheid hoort een bepaalde houding die leidt tot een specifieke rol en een bepaald resultaat. Elke vaardigheid heeft iets eigens (en waarschijnlijk onmisbaars) te bieden aan het netwerk als geheel.

Figuur 1. Cognitief model van de organisatie van cultuuronderwijs

Cognitieve vaardigheid	Houding	Concrete rol	Biedt
Waarneming (concreet sensorisch)	Afwachtend, observerend	Herkennen van (afwijkingen van) patronen in de klas	1: Beeld van de leerling/klas
Verbeelding (concreet motorisch)	Actie ondernemen. Iets doen of maken. Zich inleven in een ander	Zich inleven in de dynamiek in de klas en in het individuele kind. Iets doen of maken (= in totaal, een les)	2: Ingrep in het bovenstaande (in (de ontwikkeling van) de leerling/klas)
Conceptualisering (abstract motorisch)	Actie ondernemen. In discussie gaan. In overleg de koers uitzetten. Bepalen wat belangrijk is	Het formuleren van visies / belangen over (cultuur)onderwijs	3: Ingrep in bovenstaande twee zaken (dit bepaalt de organisatie van cultuuronderwijs en stelt eisen aan de les- en onderwijspraktijk)
Analyse (abstract sensorisch)	Afwachtend. Proberen 'achter' de dingen te kijken en een bepaalde samenhang te ontwaren	Denken over en twijfelen aan de eigen vooronderstellingen. De vraag stellen naar het wezen van cultuuronderwijs (Wat is cultuur? Wat is onderwijs?)	4: (Abstract) Beeld van bovenstaande drie zaken, te weten de leerling/leerontwikkeling, de lespraktijk en de beleids- en visievorming

Elk cognitief segment in dit model levert een eigen houding, rol en resultaat. De accommoderende vaardigheden (waarneming en analyse) vereisen in de eerste plaats een afwachtende, registrerende houding. Bij waarneming gaat het om het herkennen van veranderingen bij de leerling en de klas, of eigenlijk in de 'klassensituatie' als geheel. Bij analyse staat de waarneming in dienst van het denken en de twijfel. Hier is het uitgangspunt om vast te stellen wat noodzakelijk waar is, los van de eigen belangen en vooronderstellingen. Analyse is per definitie een beangstigende bezigheid, omdat men hierin moet streven naar een aanvankelijke staat van desoriëntatie, loskomend van de eigen overtuigingen. Analyse stelt beslissingen uit, om zo volledig mogelijke informatie te verkrijgen.

De assimilerende, motorische vaardigheden - verbeelding en conceptualisering - kenmerken zich juist door een assertieve houding, waarbij men probeert de wil op te leggen aan de wereld en de ander. Bij verbeelding gebeurt dit door zich in de ander, de leerling in dit geval, te verplaatsen en de mogelijkheden voor sturing van zijn ontwikkeling te bepalen. Verandering wordt in dit geval bewerkstelligd met het eigen lichaam of een artefact (gereedschap) als extensie van het lichaam. Verbeelding is bij uitstek de vaardigheid

die een docent moet bezitten. Een docent peilt constant de situatie in de klas en de verhouding tussen zichzelf en de leerlingen (waarneming). Op basis van deze peiling, het modelleren van de situatie als geheel en de mogelijke situaties die hij voor zich ziet, handelt hij. Dit is een doorlopend proces; de som van deze handelingen is de kunst van het onderwijzen.

Bij conceptualisering grijpen we ook in de wereld, maar dan door afstand te nemen en de wereld in samenspraak met andere taalgebruikers te benoemen. Conceptualiseren is bij uitstek een collectieve bezigheid, waarin mensen bepalen wat ze gezamenlijk *willen* met cultuuronderwijs. In en rond het onderwijs treffen we deze taalpraktijk op allerlei plaatsen aan: tussen leerlingen onderling, tussen docent en leerling, in ontwikkeling en beleid, en ook in de wetenschap. Het vaardig gebruiken van de taal, een onmisbare handeling in een cognitief netwerk, lijkt echter de hoofdtaak te zijn van beleidsmakers. Daar waar de taal dominant is, en niet het, waarnemen, verbeelden of analyseren, is visievorming de voornaamste bezigheid.⁴

Het hangt van keuzes af in welke vaardigheid we de meeste energie willen steken. Om deze keuze realistisch en niet willekeurig te maken, is zelfreflectie een vereiste. Willen we het gehele netwerk afstemmen op het onderwijs zelf? Dan vormen de concrete cognitieve vaardigheden waarschijnlijk de leidraad en dient de abstracte benadering van het onderwijs zich daarnaar te voegen. Willen we juist gaan werken vanuit de analyse (het uitgangspunt van Cultuur in de Spiegel)? Dan is het denkbaar dat systematisch, wetenschappelijk verkregen kennis het uitgangspunt van (cultuur)onderwijs gaat vormen. Willen we de conceptualisering centraal stellen? Dan worden politieke richtlijnen, visies en belangen van mensen eerder leidend voor onderzoek en onderwijspraktijk.

Wat centraal moet staan, geeft het bovenstaande model niet weer, maar het biedt wel de grond om een antwoord, welk dan ook, te beredeneren en niet enkel van willekeur of opportunisme af te laten hangen. Wel kunnen we stellen dat voor een dergelijk netwerk hetzelfde geldt als voor een opgroeiend kind: een evenwichtige verdeling van accommoderende en assimilerende vaardigheden leidt waarschijnlijk tot de meest stabiele, gezonde situatie. Als individuen maken wij onvermijdelijk gebruik van alle cognitieve vaardigheden. Het lijkt me echter onmogelijk dat een enkel persoon een dergelijke evenwichtige combinatie kan bewerkstelligen en alle rollen afdoende kan vervullen. Daarvoor lopen de werkwijzen en vereiste houdingen van de verschillende cognitieve vaardigheden te veel uiteen. Daarom ontstaat de noodzaak tot organisatie; dit stelt mensen in staat om zich te specialiseren in een of enkele van de vaardigheden, om zo samen met anderen, die zich ook specialiseren, een evenwichtig cognitief systeem (netwerk) te bestieren.

Een dergelijke organisatie moet om adequaat te functioneren doen aan zelfreflectie (metacognitie). Deze reflectie kan ook weer sensomotorisch plaatsvinden: door de organisatie als geheel te herkennen (waarneming),

4. Voor een verdere uitleg van dit principe, zie Van Heusden en Van Es (2014).

deze te vormen (verbeelding), over haar te debatteren (conceptualisering) of door haar te modelleren (analyse). Mijn betoog is een voorbeeld van het laatste. Een model van een organisatie biedt een theoretisch beeld dat naast de praktijk gelegd kan worden om deze te overdenken.

Vraaggestuurd werken en kwaliteit

Met ons cultuuronderwijsmodel wordt het mogelijk om een aantal veelbesproken kwesties nader te beschouwen, niet om er definitief uitsluitsel over te geven, maar om de complexiteit zichtbaar te maken waarin ze zich voordoen. Het mag duidelijk zijn dat kernbegrippen als kwaliteit en vraaggericht werken binnen het huidige cultuuronderwijs voor de verschillende cognitieve contexten iets heel anders kunnen betekenen. Een bijkomend punt is dat het gebruik van begrippen, noodzakelijk bij het bepalen van ‘de vraag’ of ‘kwaliteit’, niet in alle cognitieve contexten noodzakelijk is.

De abstracte benadering van cultuuronderwijs zal de taal als instrument gebruiken om de praktijk te sturen en te bestuderen. Hier staat het gebruik van begrippen centraal. De betrokkenen zullen er gemakkelijk mee uit de voeten kunnen en een gedegen discussie over kwaliteit kunnen voeren die naadloos past in de rest van hun werkzaamheden. Dit geldt niet noodzakelijk voor de mensen die zich specialiseren in concrete vaardigheden als waarnemen en verbeelden. Hier gaat het eerder om het herkennen, overzien, beheersen en manipuleren van een bepaalde praktijk, dus vaardigheden waarbij de abstractie en dus ook het gebruik van begrippen, secundair zijn. Als we deze mensen vragen om een discussie over kwaliteit te voeren of de vraag te bepalen voor culturele aanbieders, dan vragen we ze ook om uit hun vak te stappen en aan tafel plaats te nemen, waar de mensen met meer afstand van de onderwijspraktijk een thuiswedstrijd spelen.

Vraaggestuurd werken

Steeds vaker klinkt de roep om ‘vraaggestuurd’ te werken.⁵ Scholen moeten hun ‘vraag’ formuleren, waarop anderen, zoals culturele aanbieders, moeten inspelen. Hoe zou ons eenvoudige model de mogelijkheden en beperkingen van dit streven in kaart kunnen brengen? Om te beginnen moeten we bepalen welke cognitieve vaardigheden in de scholen een rol spelen en hoe deze de vraag van de school vormen. Zoals hierboven betoogd is de functie van een leraar in de eerste plaats om een les te *maken*. Hij moet in zijn klas binnen de eisen die school en samenleving aan de les stellen, de klus zien te klaren. Het leraarschap is primair een verbeeldende, concreet handelende

5. Deze roep klinkt onder meer in de publicatie *Cultuureducatie: Leren, creëren, inspireren!* van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur (2012), waarin zij adviseren om de culturele infrastructuur in dienst te stellen van de school. In het provinciale beleid ligt ook de nadruk op vraaggestuurd werken. Dit streven uit zich ook in lokale uitwerkingen van het programma Cultuureducatie met Kwaliteit.

activiteit. De leraar ziet de mogelijkheden van zijn leerlingen en de klas als geheel en zet zichzelf als middel in om deze mogelijkheden te realiseren. Abstracte vaardigheden spelen ook een rol. De docent kan afstand nemen van zichzelf en de klas om de richting van de les te bepalen en (eventueel) te beargumenteren, maar zijn kernactiviteit is de verbeelding. Een docent die een klas niet 'aankan', deze niet beheerst, kan niet functioneren. Hoe zullen docenten, gespecialiseerd in het verbeelden, dan tot een hulpvraag voor culturele aanbieders komen? Als we van docenten verlangen dat ze een vraag formuleren, vragen we hen om afstand te nemen van dat ambacht om erover in gesprek te gaan, terwijl de feitelijke behoefte waarschijnlijk in de concrete hectiek van een les besloten ligt. Bij het bepalen van de vraag vanuit de school lijkt het dan ook eerder voor de hand te liggen om niet in het gesprek, maar in *de lespraktijk* naar aansluiting te zoeken. Concreet betekent dit dat wie maar aansluiting wil zoeken bij het onderwijs zelf, in de onderwijspraktijk zal moeten duiken, bijvoorbeeld door deze te observeren of door zich te verbeelden wat er voor nodig is om een les tot een goed einde te brengen.

Zelfreflectie is noodzakelijk, willen we elkaar niet aan de oppervlakte ontmoeten, maar tot de kern komen. Eenheid in het cultuureducatieve veld zal in de eerste plaats tot stand komen door het op verschillende wijzen (concreet en abstract) modelleren van dit netwerk als geheel. Zelfinzicht (metacognitie) is de basis van al ons cognitief functioneren en dat lijkt hier niet anders. Zelfinzicht bij vraaggericht werken kan als volgt vorm krijgen. Allereerst gaat het erom 'om de vraag heen' te kijken. Wie stelt de vragen en vanuit welke context? Is er behoefte aan kennis? Zoekt men bevestiging voor het eigen handelen? Elke cognitieve context brengt een eigen kernvraag met zich mee. De waarnemer zal vragen: 'Waar zijn we naar op zoek? Waar moet ik kijken?'. De verbeelders zal vragen: 'Wat moet ik doen? Wat zijn de mogelijkheden?'. De conceptualist zal vragen: 'Hoe kan ik mijn belangen zo goed mogelijk uitdragen? Hoe krijg ik anderen aan mijn kant?'. De analist zal vragen: 'Wat zijn we eigenlijk aan het doen? Hoe kunnen we dit verklaren?'. Alle overige vragen zijn varianten op deze kernvragen. Bij vraaggestuurd werken is het belangrijk om te bepalen waar de gestelde vraag toe dient: welke cognitieve context is dominant? Daarnaast is het ook belangrijk om te bepalen vanuit welke context een vraag wordt 'gehoord' en opgevat. Alvorens een antwoord te formuleren moeten de gesprekspartners eerst bepalen of ze de betrokken cognitieve contexten wederzijds begrijpen. Deze gedeelde zelfreflectie is noodzakelijk om tot vruchtbare communicatie te komen. Vindt deze zelfreflectie niet plaats, dan zullen gesprekspartners, bijvoorbeeld scholen en instellingen of overheden en kennisinstellingen, in negen van de tien gevallen langs elkaar heen praten.

In veel gevallen zullen individuen zich op meer dan één cognitieve manier met cultuuronderwijs bezighouden. Het heeft dus weinig zin om het cultuureducatieve veld met ons model te classificeren; er is niemand die maar één soort vragen stelt. Per gesprek zou men dus moeten vaststellen waar de

vragen precies uit voortkomen, wat de vraagsteller met zijn vragen beoogt, en in hoeverre deze onderliggende belangen overeenkomen met de belangen van diegenen die de vragen gaan beantwoorden.

Kwaliteit

Het bepalen van de kwaliteit van cultuuronderwijs sluit hier nauw bij aan. Wat is kwaliteit en hoe meten we die? Kwaliteit is een begrip, een kwalificatie. Ze ontstaat als mensen een waardeoordeel aan aspecten van de werkelijkheid toekennen: 'Dit vinden we de moeite waard.' Kwaliteit is dus geen eigenschap van de wereld zelf: die is wat zij is.⁶ Dit maakt het bij voorbaat al moeilijk om de kwaliteit van iets objectief vast te stellen. Er valt aan de wereld zelf immers geen oordeel af te lezen. Als we een kwaliteitsmeting willen doen, zullen we naar de gemeenschap moeten kijken die de kwaliteit van iets bepaalt. Indien er dergelijke gemeenschappen bestaan, en dit lijkt het geval, doen ze er goed aan in acht te nemen dat er binnen het cultuureducatieve veld structureel verschillende handelingen plaatsvinden, die we elk op basis van verschillende criteria geslaagd of minder geslaagd kunnen noemen. Hieronder geef ik enkele criteria die bij een kwaliteitsinterpretatie een rol zouden kunnen spelen.

Een waarneming kunnen we geslaagd noemen wanneer deze een actuele stand van zaken benadert. Het gaat hier dus niet zozeer om de manier van waarnemen, maar om het uiteindelijke resultaat, dat realistisch dient te zijn. Een verbeeldende handeling, zoals het geven van onderwijs of het verlenen van zorg, kunnen we geslaagd noemen wanneer een bepaalde sturing lijkt te leiden tot een beoogde mogelijkheid. De conceptualisering is geslaagd te noemen wanneer het gebruik van taal voldoende tot uiting komt. In de praktijk betekent dit dat alle mogelijke standpunten en belangen op een of andere wijze aan bod moeten komen en dat men bij het nemen van beslissingen de machtsverhoudingen en argumenten zorgvuldig tegen elkaar afweegt. De analyse ten slotte is geslaagd te noemen als deze beantwoordt aan de noodzakelijke dynamiek van de werkelijkheid. Dit kan op verschillende manieren tot uiting komen. Modellen die de werkelijkheid beschrijven moeten toetsbaar zijn en een eenvoudige, systematische beschrijving van de werkelijkheid toelaten. Daarnaast dient men gereede twijfel aan de dag te leggen waar het gaat om groepsvorming rond de eigen belangen.

Kwaliteitsoordelen worden bepaald door de cognitieve context waarbinnen zij gevormd worden. Die context bepaalt hoe iemand kijkt en het geziene vervolgens waardeert. Om de bepaling van kwaliteit zuiver te houden, zal in een bijlage bij het oordeel altijd een reflectie gegeven moeten worden op de totstandkoming van het oordeel. Vanuit welk perspectief worden de kwaliteitscriteria vastgelegd?

6. Voor een gedegen uitwerking van dit principe, zie Zernitz (2014).

Conclusie

Bovenstaande is bedoeld als een hulpmiddel om achter de organisatie van cultuuronderwijs te kijken en actuele kwesties nader te beschouwen. Zie het niet als een voorschrift om uw organisatie vorm te geven. Een cognitief kader is bij uitstek geschikt om ons gezamenlijk functioneren te beschouwen. Als elk kader of model reduceert het de werkelijkheid tot enkele wetmatigheden en doet het de praktijk zoals die werkelijk is onvermijdelijk geweld aan. Dit betekent dat de analyse, de modellering van de werkelijkheid, nooit het laatste woord kan hebben. Mits juist onderkend zal ze op haar eigen wijze een rol kunnen spelen in de noodzakelijke zelfreflectie om cultuuronderwijs adequaat en evenwichtig te organiseren. Daarnaast kan de analyse dienen in het kritisch benaderen van visies en belangen. Zowel het onderwijs als de cultuursector worden gedomineerd door mensen die iets willen. Het belang van onderwijs en cultuur wordt zelden op het spel gezet, terwijl een belang toch niets anders is dan een belang van iemand. Is cultuuronderwijs belangrijk? Nee, natuurlijk. Maar er zijn veel mensen die een belang nemen in deze complexe praktijk. Laat de analyse, belichaamd in wetenschap en filosofie, dan bestaan om hier weer wat voorzichtige vraagtekens bij te zetten. In een wereld van passie is enige nuchterheid nooit weg.

Eelco van Es is postdoc Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij geeft onder meer college binnen de Leergang Cultuuronderwijs, een samenwerkingsverband tussen de RUG en Erfgoedpartners Groningen.

Literatuur

Heusden, B. van (2010). *Cultuur in de Spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Heusden, B. van, & Es, E. van (2014). Tussen waarheid en waarde. Over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs. *Cultuur+Educatie*, 14(39), 93-104.

Onderwijsraad & Raad voor Cultuur (2012). *Cultuureducatie: Leren, creëren, inspireren!* Den Haag: Onderwijsraad/Raad voor Cultuur.

Zernitz, Z. (2014). *Cultuureducatie met Kwaliteit Drenthe: Doelstellingen in beeld*. Assen/Groningen.