

Onderzoeksvoorstel ‘*Cultuur in de Spiegel: naar een theoretisch kader en een raamleerplan cultuureducatie*’

Samenvatting

In dit onderzoek worden een theoretisch kader en een raamleerplan cultuureducatie ontwikkeld. Dit theoretisch kader en het erop gebaseerde raamleerplan moeten het onderwijs (PO en VO) in staat stellen het onderwijs in cultuureducatie, rekening houdend met de kerndoelen en eindtermen zoals die door de overheid zijn geformuleerd, op een voor de betrokkenen bevredigende wijze vorm en inhoud te geven. Onderzocht wordt of, en hoe cultuureducatie kan aansluiten bij recente ontwikkelingen in de cognitie- en cultuurwetenschappen, meer in het bijzonder bij onderzoek naar cultuur als cognitie en metacognitie, naar kunst en esthetica, en naar media. Beargumenteerd wordt dat cultuureducatie betrekking heeft op het *cultureel (zelf)bewustzijn* van leerlingen. In drie promotietrajecten worden kader en raamleerplan uitgewerkt voor PO, VO-onderbouw en VO-bovenbouw. Een postdoc onderzoeker ontwerpt een (meet)instrument waarmee docenten het ‘culturele (zelf)bewustzijn’ van hun leerlingen in kaart kunnen brengen.

Hoofdonderzoeker:

- Dr. B. van Heusden (universitair hoofddocent Kunsten, Cultuur en Media: Instituut voor Cultuurwetenschappelijk Onderzoek Groningen, Rijksuniversiteit Groningen)

Interne begeleidingscommissie:

- Dr. G. Breeuwsma (universitair docent Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Groningen)
- Prof. dr. J.J.H. Dekker (hoogleraar Grondslagen van de Pedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen)
- Prof. dr. F. Haanstra (bijzonder hoogleraar Cultuureducatie en Cultuurparticipatie, Universiteit Utrecht; lector Kunst- en Cultuureducatie Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten)
- Prof. dr. J.J. van Maanen (hoogleraar Kunst en Maatschappij, afdeling Kunsten, Cultuur en Media, rijksuniversiteit Groningen)

Inleiding / Probleemstelling

Dit onderzoek wil tegemoet komen aan een behoefte van het onderwijsveld. Uit gesprekken die de hoofdonderzoeker de afgelopen twee jaar heeft gevoerd met docenten, schoolleiders en medewerkers van ondersteunende instellingen bleek dat cultuureducatie een onderwerp is dat heel veel vragen oproept. Dit wordt bevestigd door een aantal recente beleidsstukken – van de Minister van Onderwijs en van de Raad voor Cultuur, en door recent onderzoek naar cultuureducatie in Nederland van Ann Bamford (Bamford 2007).¹

¹ Het *Advies. Onderwijs in cultuur* van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur dateert van april 2006. De Minister van Onderwijs wees er in haar nieuwsbrief aan de Tweede Kamer dd. 18 september 2006 op dat er onduidelijkheid bestaat over de doorlopende leerlijn cultuureducatie en de uitvoering ervan in de praktijk, en dat hier nader onderzoek nodig is.

De vragen hebben met name betrekking op de volgende punten:

- Een fundamentele onderbouwing, die een vak (of vakken) cultuureducatie haar/hun ratio zou kunnen verschaffen, is nog niet voorhanden. Een theoretisch kader dat scholen en instellingen in staat stelt, rekening houdend met de kerndoelen en eindtermen zoals die door de overheid zijn geformuleerd, een visie op cultuureducatie te formuleren en een doorlopende leerlijn cultuureducatie te ontwikkelen, wordt node gemist (Bamford 2007, pp. 165 e.v.).² Het ontbreken, op dit moment, van een goed onderbouwde theoretische verantwoording lijkt mede een oorzaak te zijn van de perifere status ('onder de streep') die cultuureducatie in en buiten het onderwijs, ondanks de vaak geformuleerde goede intenties, vaak heeft.
- Ook over de inhoud van cultuureducatie bestaan veel vragen: gaat het alleen om kunsteducatie, of zijn ook erfgoededucatie, media-educatie, literatuuronderwijs, maatschappijleer en filosofie vormen van cultuureducatie? Hoe verhouden deze verschillende gebieden zich tot elkaar en tot de rest van het curriculum?
- Meer in het bijzonder heeft men vragen over de functie(s) en waarde van kunsteducatie (intrinsieke en extrinsieke functies) en van het kunst(vak)-onderwijs. Wat is (doet) kunst dat geen enkele andere vorm van cultuur is (doet)? Ook de relatie tussen de kunstvakken onderling – dans, muziek, drama, literatuur, beeldende kunst, audiovisueel, digitaal, inter-mediaal – is onderwerp van discussie.
- Tenslotte is er de ingewikkelde problematiek van de aansluiting van cultuureducatie bij de cognitieve ontwikkeling van leerlingen (in een doorlopende leerlijn), bij individuele, seksuele en culturele verschillen, en bij de contemporaine (jeugd)cultuur (die snel verandert onder invloed van mondialisering, beeldcultuur, multiculturalisme, etc. ...).

Doelstelling

Het is de doelstelling van dit onderzoek een theoretisch kader te ontwikkelen en op grond van dit kader, in samenwerking met het onderwijsveld, een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn geïntegreerde cultuureducatie te ontwerpen. Een leerlijn cultuureducatie is *doorlopend* wanneer hij cumulatief is (wat later komt veronderstelt, sluit aan bij en bouwt voort op wat eerder is gedaan) en wanneer hij aansluit bij, en is afgestemd op, de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Een leerlijn cultuureducatie is *geïntegreerd* wanneer de verschillende aspecten van cultureel (zelf)bewustzijn, zoals kunst- en media-educatie, literatuuronderwijs, maatschappijleer, erfgoededucatie en filosofie binnen in één systematisch kader worden beschouwd, en in een voor de betrokkenen (docenten, leerlingen, ouders, schoolleiders, onderwijsspecialisten en beleidsmakers) vanzelfsprekend onderling verband worden aangeboden.

Het te ontwikkelen theoretische kader maakt

1) een bevredigende integratie van cultuureducatie in het schoolcurriculum, en

² De behoefte aan een theoretische onderbouwing werd ook verwoord in de *Agenda voor cultuureducatieonderzoek in Nederland* (Cultuurnetwerk 2007, pp. 12 e.v.). Uit vooronderzoek dat in opdracht van KunstStationC (Groningen) en SKVR (Rotterdam) onder supervisie van de hoofdonderzoeker door drs. S. Scholten (Scholten 2007) werd uitgevoerd bleek dat zowel nationaal als internationaal nog weinig gegevens voorhanden zijn over een doorlopende leerlijn cultuureducatie.

- 2) een integratie van verschillende cultuurvakken (kunst-, literatuur-, erfgoed-, media-educatie) binnen de cultuureducatie mogelijk, en het geeft ook aan
- 3) hoe cultuureducatie kan aansluiten bij de cognitieve ontwikkeling van leerlingen
- 4) hoe cultuureducatie, meer dan nu het geval is, kan aansluiten bij de hedendaagse veranderende cultuur.

Theoretisch kader

Het beredeneerde uitgangspunt van dit onderzoek is dat cultuureducatie betrekking heeft op het *culturele (zelf)bewustzijn* van leerlingen. Dit culturele zelfbewustzijn is zowel productief als receptief, het kent verschillende niveaus van abstractie (als voorstelling, verbeelding, conceptualisering en theoretische analyse), en krijgt vorm in verschillende media (van lichaam, via taal (oraal en schriftelijk) en beeld tot audiovisuele en digitale media).

Cultuur wordt begrepen als een bijzondere vorm van *cognitie*, waarbij cognitie in de ruimste zin van het woord dient te worden opgevat als het proces van informatieverwerking dat een organisme in staat stelt zich te handhaven in, en om te gaan met, zijn sociale en natuurlijke omgeving. Cognitie houdt dus meer in dan alleen kennis, of denken. “From an evolutionary perspective, cognition encompasses the mechanisms that enable the organism to attend to, process, store in memory, and retrieve from memory the information patterns that have tended to co-vary with survival and reproduction during the species’ evolutionary history” (Geary 2005, 202). Cultuur is een cognitief proces: geen ‘ding’, maar gedrag. Het is iets wat mensen doen, en emoties lijken daarbij een doorslaggevende rol te spelen (Damasio 1999).

Wat cultuur als cognitief proces onderscheidt van andere vormen van cognitie is haar specifieke *structuur*. Deze structuur ligt ten grondslag aan het *symboolgebruik* dat cultuur als vorm van cognitie karakteriseert (Donald 1992, 2001; Deacon 1997; Tomasello 1999; Van Heusden 2001). Alle symboolgebruik begint met concrete beelden en ontwikkelt zich van daaruit naar meer abstracte vormen (zoals begrippen en theorieën). Omdat deze ontwikkeling niet genetisch bepaald is (fylo- noch ontogenetisch), kunnen parallellen getrokken worden tussen de evolutie van cultuur en de ontwikkeling van een individu (Elam 1997; Matthews 1999; Van Heusden 2004). Bovendien is de ontwikkeling van het symbolisch vermogen (het vermogen tot cultuur) in de richting van een toenemende complexiteit *cumulatief* en *recursief*: eerdere stadia blijven bestaan en de afgelegde ontwikkeling wordt in latere stadia steeds opnieuw, zij het op een ander niveau van abstractie, doorlopen. De ontwikkelingsstadia kunnen zowel met verschillende typen intelligentie (Gardner 1983, 1993a, 1993b) in verband worden gebracht, als met verschillende vormen van cultuurbeschouwing (men kan hierbij bijvoorbeeld denken aan de vier dimensies van kunstbeschouwing die binnen de *discipline-based art education* (Dobbs 2004) onderscheiden worden).

In het verlengde van deze ruime definitie van cognitie wordt ook het begrip *metacognitie* in dit onderzoek ruimer opgevat dan te doen gebruikelijk is. Metacognitie omvat niet alleen kennis en de vaardigheden met betrekking tot het eigen denken en leren (vgl. Flavell 1976, 1979; Brown 1987; Simons 2000; Hoffmann Davies 2000; Christoph 2006), maar *alle vormen van reflectie* op de eigen cognitieve (culturele) activiteit. Ook de metacognitie kent verschillende niveaus van abstractie en een ontwikkeling die – cumulatief – verloopt van voorstelling en verbeelding, via nabootsing of uitdrukking (*mimesis*), ritueel, mythe, religie en ideologie tot filosofie en cultuur- en cognitiewetenschap. Metacognitie valt dus samen met *zelfbewustzijn* in zijn verschillende vormen: van *zelfgevoel* en *zelfbeeld* tot *zelfbegrip* en *zelfkennis*.

Omdat beargumenteerd zal worden dat cultuureducatie betrekking heeft op het individuele en collectieve culturele (zelf)bewustzijn, en daarom tot doel zou moeten hebben het zelfinzicht, het inzicht in de eigen cultuur en die van anderen, en in cultuur in het algemeen, enerzijds te vergroten en anderzijds in verschillende media te leren uitdrukken, is deze conceptuele en terminologische afbakening van het grootste belang.

Ook *kunst* wordt geanalyseerd als een vorm van *metacognitie* – als nabootsende of ‘mimetische’ weergave van bewustzijn (vgl. Arnheim 1966, 1969, 1974; Bruner 1986: 29-30; Dorn 1999; Efland 2002: 120; Donald 2006). Dit proces is zowel productief (kunstproductie) als receptief (kunstbeschouwing). Anders dan de meeste filosofie maakt kunst gebruik van concrete beelden (zoals klanken, beweging, verhalen, grafische afbeeldingen). De benadering waarbij we cultuur opvatten als vorm van cognitie stelt ons in staat criteria te formuleren die een helder onderscheid mogelijk maken tussen *schoonheid* (het esthetische als een eigenschap van waarneming en vormgeving, vgl. Ramachandran en Hirstein 1999; Zeki 1999; Solso 2003; Eibl-Eibesfeldt & Sütterlin 2007) en *kunst* (het artistieke als vorm van collectief en individueel zelfbewustzijn, of *metacognitie* (Belting 1995; Danto 1997; Carroll 2001, 2004)). Het gekozen perspectief lijkt eveneens bij te kunnen dragen aan ons inzicht in

- de verhouding tussen *kunst* (met zelfbewustzijn) en *amusement* (zonder zelfbewustzijn), en
- het onderscheid tussen ‘hoge’ (de uitdrukking van het zelfbewustzijn van een maatschappelijke elite) en ‘lage’ cultuur (de uitdrukking van het zelfbewustzijn van andere maatschappelijke groepen). De cognitieve benadering biedt hier een aanvulling op de sociologische, institutionele benadering van deze problematiek (Van Heusden 2007a, 2007b).

Zo wordt tegemoet gekomen aan een veel gehoorde klacht over kunsteducatie, namelijk dat het onduidelijk is waar men het precies over heeft (Kindler 2004, 233). Betoogd zal worden dat de specifieke kenmerken van zowel productief als receptief kunstonderwijs niet verloren gaan, maar juist worden versterkt door ook het kunstonderwijs geïntegreerd in cultuureducatie aan te bieden.

De gekozen cognitieve benadering wordt geconfronteerd met verschillende inzichten uit de ontwikkelingspsychologie (bijvoorbeeld Parsons 1987; Breeuwsma 1993; De Mul 1997; Kindler 2004) en de mediatheorie (Debray 1991/2001; Belting 2005), waarbij een *medium* hier wordt opgevat als een complex samenspel van technologie, semiotiek en sociale context.

Opzet van het onderzoek en methode

Het onderzoek naar een theoretisch kader en raamleerplan voor cultuureducatie wordt uitgevoerd door de hoofdaanvrager, in samenwerking met een postdoc onderzoeker en drie promovendi.

De *hoofdonderzoeker* coördineert, in nauw overleg met de overige leden van het onderzoeksteam, het onderzoek. Hij stelt de hoofdlijnen vast van het kader, dat in de deelprojecten nader wordt ingevuld en uitgewerkt. Hij bewaakt de voortgang en zorgt voor een goede onderlinge afstemming van de deelprojecten.

Het onderzoek van de *promovendi* wordt uitgevoerd in een drietal, elkaar deels overlappende fases: in een eerste fase (jaar 1 en 2) wordt het theoretisch kader uitgewerkt. Op grond van literatuuronderzoek naar recente inzichten over cultuur als vorm van cognitie, over metacognitie en kunst in het bijzonder, en over de ontwikkeling van het culturele, het metacognitieve en in het bijzonder het artistieke

vermogen in verschillende media, wordt het theoretische kader nader uitgewerkt. Iedere promovendus richt zich daarbij op een specifieke fase (deze fases komen ruwweg overeen met een schoolperiode: PO, VO-onderbouw en VO-bovenbouw).

De bevindingen (met betrekking tot cultuur als vorm van cognitie, vormen van metacognitie, en ontwikkelingsfases) worden gaandeweg het onderzoek voorgelegd aan, en besproken met docenten en schoolleiders van een 6-tal scholenclusters (PO en VO)³, en een groep deskundigen uit ondersteunende instellingen. Dit gebeurt in nauwe samenwerking met de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). De reacties op, en de verwerking van het kader worden gedocumenteerd.

In een tweede fase (jaar 2 en 3) wordt op basis van het theoretisch onderzoek een raamleerplan ontwikkeld voor een doorlopende leerlijn geïntegreerde cultuureducatie. De onderzoekers kijken daarbij ook naar de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen op andere vakgebieden (zie bijvoorbeeld Van Oers 2005). Ook hier wordt nauw samengewerkt met de onderwijskundigen van de SLO. Het raamleerplan cultuureducatie – uitgewerkt voor verschillende schooltypen en niveaus – moet scholen en docenten inzicht verschaffen in de ontwikkelingsfases, voor zover die relevant zijn voor cultuureducatie, het geeft een systematisch overzicht van de aspecten van cultuur die in een curriculum cultuureducatie een plaats zouden kunnen krijgen (denk bijvoorbeeld aan kunsteducatie, media-educatie, maatschappijleer, filosofie) en het geeft aan hoe cultuureducatie op een functionele en (dus) vanzelfsprekende manier in het gehele curriculum geïntegreerd kan worden. Ook biedt het raamleerplan al enige didactische hulpmiddelen en voorbeeldmateriaal en worden er suggesties gedaan voor de oplossing van praktische vraagstukken (bijvoorbeeld waar het gaat om contact met culturele instellingen). Omdat het slechts gaat om een raamleerplan zal het op deze punten nog uitgebreid en aangevuld kunnen en moeten worden.

In dit kader wordt door de drie promovendi, opnieuw in nauwe samenwerking met de docenten van de deelnemende scholen en de onderwijskundigen van de SLO, op basis van het ontwikkelde theoretische kader en de reacties daarop, onderzocht hoe het kader gestalte zou kunnen krijgen in concrete onderwijsvormen. Een beperkt aantal (twee, hoogstens drie per fase: PO, VO-onderbouw en VO-bovenbouw) experimentele onderwijsmodules wordt nader uitgewerkt. Deze modules worden door de docenten op de deelnemende scholen uitgevoerd. De onderwijsexperimenten worden door de onderzoekers gedocumenteerd (met behulp van protocollen, video-opnames, interviews met betrokkenen, het verzamelen van producten – portfolio's).

In een derde en laatste fase (jaar 4) worden kader en raamleerplan geëvalueerd. Dit gebeurt in eerste instantie met de betrokken docenten, leerlingen, ouders, schoolleiders en onderwijsexperts, en in tweede instantie ook met een panel niet direct betrokken docenten en andere deskundigen, dat de resultaten van het onderzoek (het theoretisch kader, het raamleerplan en de onderwijsexperimenten) ter beoordeling voorgelegd krijgt. Omdat de kwaliteit van deze evaluatie van groot belang is voor dit onderzoek zal hieraan nadrukkelijk en intensief aandacht worden besteed.

Op basis van het in het theoretische kader onderbouwde uitgangspunt dat cultuureducatie betrekking heeft op het culturele (zelf)bewustzijn van leerlingen, ontwikkelt de *postdoc onderzoeker* (in jaar 1 en 2) een instrument voor docenten waarmee dezen zich, door observatie en gerichte vragen, een beeld kunnen vormen van de aard en het niveau van het culturele (zelf)bewustzijn van hun leerlingen. Men

³ Voor een overzicht van de deelnemende scholen (in Groningen en Rotterdam) verwijs ik naar de bijlage bij het projectplan.

moet daarbij denken aan een lijst met aandachtspunten (een ‘scorekaart’) waarmee de belangrijkste ontwikkelingsfases, maar ook individuele verschillen in aanleg en belangstelling, verschillende niveaus van abstractie, de vaardigheid met verschillende media en algemene kennis van cultuur (kunst, geschiedenis, erfgoed) in kaart gebracht kunnen worden. Dit instrument wordt in samenwerking met SLO ontwikkeld en getest. Waar mogelijk zal aansluiting worden gezocht bij, en gebruik worden gemaakt van de kennis die is verkregen met betrekking tot het gebruik van portfolio’s (. Hoewel de ‘*metacognitieve kaart*’ in eerste instantie bedoeld is om ‘de stand van zaken’ bij een leerling of leerlingen vast te stellen, kunnen, door deze kaart in de loop van de tijd meerdere malen te gebruiken, wellicht ook de *effecten* van het leerplan of van een lesmethode of didactiek vastgesteld worden. Zo zou de kaart op den duur uitgewerkt kunnen worden tot een betrouwbaar instrument waarmee de effecten van cultuureducatie op het culturele (zelf)bewustzijn van leerlingen kunnen worden gemeten.

Toetsing / evaluatie

Aangezien het hier een in hoofdzaak verkennend theoretisch onderzoek betreft, is empirische toetsing nog niet mogelijk. De waarde van het onderzoek ligt vooral in de conceptuele, verklarende kracht ervan: het moet duidelijk maken waarom enerzijds bepaalde vragen met betrekking tot cultuureducatie steeds weer gesteld zijn, en hoe deze anderzijds op basis van het hier ontwikkelde kader bevredigend(er) beantwoord kunnen worden, waardoor een goed onderbouwd raamleerplan cultuureducatie tot de mogelijkheden gaat behoren.

Longitudinaal onderzoek naar de effecten van theoretisch kader en raamleerplan zou in een later stadium plaats kunnen en moeten vinden. Wel is een evaluatie door de betrokken ‘experts’ mogelijk, dat wil zeggen, door de *gebruikers*: de docenten in eerste instantie, maar daarnaast ook de schoolbestuurders, de onderwijsinspectie, onderwijsspecialisten (zowel in de wetenschap als in het beroepsveld), en niet in de laatste plaats ook de leerlingen zelf en hun ouders. “The proof of the pudding is in the eating...”

Daarom zal door middel van een intensieve evaluatie, met behulp van vragenlijsten en interviews, worden nagegaan of, en hoe het theoretische kader en het daarop gebaseerde raamleerplan en de uitgewerkte lesvoorbeelden, tegemoet komen aan de wensen van de gebruikers en een bevredigende oplossing bieden voor de gesignaleerde problemen:

- met betrekking tot de inhoud van cultuureducatie en de plaats ervan in het curriculum, en in samenhang daarmee: de rechtvaardiging, motivatie en status van cultuureducatie;
- met betrekking tot de opbouw en inhoud van cultuureducatie, met name de relatie tussen de verschillende onderdelen (kunsten, media, erfgoed, maatschappijleer, filosofie);
- met betrekking tot de aansluiting bij de hedendaagse (jongeren)cultuur;
- met betrekking tot de aansluiting bij de cognitieve ontwikkeling van leerlingen.

De verwachting is dat deze gebruikers zullen aangeven dat het raamleerplan, in samenhang met het eraan ten grondslag liggende theoretische kader, hun opvattingen over, en hun houding met betrekking tot cultuureducatie ingrijpend – en ten positieve – beïnvloedt.

Resultaten

De resultaten van het wetenschappelijk onderzoek zullen worden gepresenteerd in de vorm van

- een viertal jaarlijkse symposia waarin de voortgang van het onderzoek met het onderwijsveld wordt besproken (dit wordt georganiseerd door de ondersteunende instellingen);
- een monografie (door de hoofdaanvrager);
- wetenschappelijke artikelen en lezingen (door de hoofdaanvrager, de postdoc en de promovendi);
- een ‘metacognitieve (score)kaart’ (door de postdoc);
- drie proefschriften (door de promovendi).

De SLO neemt de vertaling van het wetenschappelijk onderzoek naar de praktijk voor haar rekening, in de vorm van

- een inventarisatie en vergelijkende analyse van opvattingen over het begrip ‘doorlopende leerlijn’
- een verkenning, met en op de deelnemende scholen (PO, VO), van de mogelijkheden die het theoretisch kader biedt – op het gebied van didactiek, lesmateriaal, vakinhoud en vakintegratie, organisatie (binnen school en in de interactie met het culturele veld);
- de uitwerking en begeleiding, met de scholen (PO, VO), van experimentele vormen van cultuuronderwijs (didactiek, lesmateriaal, vakinhoud en -integratie, organisatie, binnen- en buitenschools, interactie met het culturele veld); inventarisatie van problemen en ‘faq’;
- op basis van het onderzoek en de experimenten op de scholen: uitwerking van een raamleerplan doorlopende leerlijn geïntegreerde cultuureducatie met voorbeeldmatig lesmateriaal en voorbeeldleerplannen op meso en mikro niveau en ondersteuning van scholen bij de ontwikkeling en uitvoering van de eigen invulling van het raamleerplan vanuit een schoolspecifieke context en visie.

Wetenschappelijk belang

Het wetenschappelijk belang van dit onderzoek is gelegen in de bijdrage die het levert aan de theorie van cultuur als (meta)cognitie, in het bijzonder van kunst als vorm van metacognitie, en aan de theorie van de cultuureducatie (Pankratz & Mulcahy 1989; AEP 2004).

Op methodologisch vlak is het onderzoek een voorbeeld van een combinatie van sociaal- en cultuurwetenschappelijk onderzoek, en van onderzoek dat probeert theoretische inzichten te vertalen naar een maatschappelijke praktijk. Bijzonder is ook dat gedurende het hele onderzoek nauw samengewerkt wordt met het betrokken onderwijsveld: met docenten en onderwijskundigen, met leerlingen, ouders, schoolleiders, inspectie en ondersteunende instellingen, en dat die samenwerking de resultaten van het onderzoek mede zal bepalen.

Maatschappelijk belang

Het maatschappelijk belang van dit onderzoek is eerst en vooral gelegen in de antwoorden die het geeft op vragen uit het onderwijsveld, en de bijdrage die het levert aan de ontwikkeling van een kwalitatief hoogstaand curriculum cultuureducatie. Door de cultuureducatie te voorzien van een stevig theoretisch fundament en een duidelijk raamleerplan wordt de kwaliteit van, en de betrokkenheid bij het onderwijs bevorderd. Het valt te voorzien dat het onderzoek de status (binnen en buiten school) van cultuureducatie ten goede komt, en daarmee ook de motivatie van docenten en leerlingen (Buschkühle 2007; Tavin, Kushins, & Elniski, 2007).

In een breder perspectief is een goed onderbouwd en volwaardig curriculum cultuureducatie van groot belang voor het opvoeden van leerlingen tot zelfbewuste, maar tegelijkertijd relativerende en kritische burgers met een sterk gevoel voor, en inzicht in de complexiteit van hun eigen cultuur en die van anderen.

Literatuur

- Arnheim, R. (1966). *Towards a psychology of art*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. Berkeley: University of California Press.
- Arts Education Partnership (2004). *The arts and education: new opportunities for research*. Washington: Arts Education Partnership.
- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands*.
- Belting, H. (1995). *Das Ende der Kunstgeschichte: Eine Revision nach zehn Jahre*. München: Beck.
- Belting, H. (2005). 'Image, Medium, Body: A New Approach to Iconology' in: *Critical Inquiry*, 31:2, pp. 302-319.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling: over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Boom.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge, Mass. & London: Harvard UP.
- Brown, A. (1987). 'Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms' in: Weinert F.H. & R.H. Kluwe, eds., *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 65-116.
- Buschkühle, C.-P. (2007). *Die Welt als Spiel II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Carroll, N. (2001). *Beyond aesthetics. Philosophical essays*. Cambridge: Cambridge UP.
- Carroll, N. (2004). 'Art and human nature' in: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 62, 2, Special issue: Art, mind, and cognitive science, pp. 95-107.
- Christoph, N. (2006). *The role of metacognitive skills in learning to solve problems*. Academisch Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens*. London: Heinemann.
- Danto, A. (1997). *After the end of art: contemporary art and the pale of history*. Princeton: Princeton University Press.
- Deacon, T. (1997). *The symbolic species. The co-evolution of language and the human brain*. New York: Norton.
- Debray, R. (1991 / 2001). *Cours de médiologie générale*. Paris: Gallimard.
- Dobbs, S.M. (2004). 'Discipline-based art education' in: Eisner, E.W. & M.D. Day, eds. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ & London, pp. 701-724.
- Donald, M. (1992). *Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Mass. & London: Harvard UP.
- Donald, M. (2001). *A mind so rare. The evolution of human consciousness*. New York: W.W. Norton & Company.
- Donald, M. (2006). 'Art and cognitive evolution' in: Turner, M., ed., *The artful mind. Cognitive science and the riddle of human creativity*. Oxford: Oxford UP, pp. 3-20.
- Dorn, Ch.M. (1999). *Mind in art; cognitive foundations in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. Reston, VA: National art Education Association.
- Eibl-Eibesfeldt, I. & C. Sütterlin (2007). *Weltsprache Kunst. Zur Natur- und Kunstgeschichte bildlicher Kommunikation*. Wien: Christian Brandstätter Verlag.
- Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Elam, K. (1997). *The educated mind. How cognitive tools shape our understanding*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Flavell, J.H. (1976). 'Metacognitive aspects of problem solving' in: Resnick, L.B., ed., *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 231-235.
- Flavell, J.H. (1979). 'Metacognition and cognitive monitoring' in: *American Psychologist*, 34 (10), pp. 906-911.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993a). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences* (10th anniversary edition). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Geary, D.C. (2005). *The origin of mind : evolution of brain, cognition, and general intelligence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Heusden, B. van (2001). *Literaire cultuur. Handboek*. Heerlen: Open Universiteit Nederland & Nijmegen: SUN.
- Heusden, B. van (2004). 'A bandwidth model of semiotic evolution' in: Bax, M., B. van Heusden & W. Wildgen, eds., *Semiotic evolution and the dynamics of culture*. Bern, etc.: Peter Lang.
- Heusden, B. van (2007a). 'Het leven nagebootst in taal' in: *neerlandistiek.nl* (<http://www.neerlandistiek.nl/publish/articles/000146/article.pdf>)
- Heusden, B. van (2007b). 'Semiosis, art, and literature', in: *Semiotica* 165-1/4, 133-147.
- Heusden, B. van (2007c). 'Een pregnant beeld: kunst tussen schoonheid en waarheid' in: Baak, J. van, J. Bartels, B. van Heusden en Ch. Wildevuur, red., *Cultuur en cognitie. Het menselijk vermogen om betekenis te geven*. Budel: Damon, pp. 143-156.
- Kindler, A. M. (2004). "Researching impossible? Models of artistic development reconsidered" in: Eisner, E.W. & M.D. Day, eds. (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ & London, pp. 233-252.
- Matthews, J. (1999). *The art of childhood and adolescence: the construction of meaning*. London: Falmer Press.
- Mul, J. de (1997). 'Aesthetic development' & 'Artistic development' in: Haaften, W. van, M. Korthals & Th. Wren, eds., *Philosophy of development. Reconstructing the foundations of human development and education*. Dordrecht, etc.: Kluwer, pp. 135-152; 183-198.
- Oers, B. van (2005). 'Langlopende leerlijnen' in: *Dwarsdenken: onderwijspedagogische essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Van Gorcum, pp. 15-29.
- Pankratz, D.B. & Mulcahy, K.V. (1989). *The challenge to reform arts education. What role can research play?* New York: ACA Books..
- Ramachandran, V.S. & W. Hirstein (1999). 'The science of art. A neurological theory of aesthetic experience' in: *Journal of Consciousness Studies* 6 (1999): 6-7, pp. 15-51.
- Scholten, S.J. (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijn cultuureducatie*. Groningen: rijksuniversiteit Groningen.
- Simons, P.R.J. (2000). *Review studie leren en instructie*. Nijmegen: Universiteit van Nijmegen.
- Solso, R.L. (2003). *The psychology of the arts and the evolution of the conscious brain*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Tavin, K., Kushins, J., & Elniski, J. (2007). 'Shaking the foundations of secondary art(ist) education in visual culture' in: *Art Education*, 60, 13-19.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard UP.
- Zeki, S. (1999). *Inner vision. An exploration of art and the brain*. Oxford: Oxford UP.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.