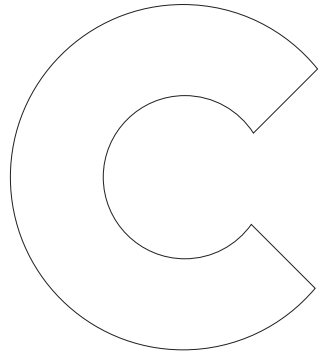


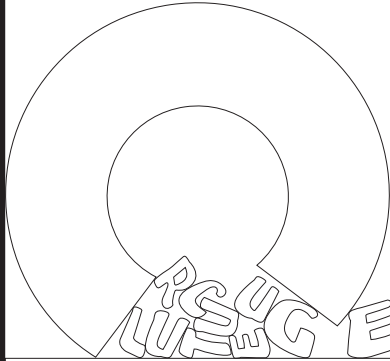
Cultuur in de Spiegel  naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs



naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs

Barend van Heusden





naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs

Barend van Heusden

Inhoud

5	Inleiding
6	1 Achtergrond
10	2 Cultuur en cognitie
13	3 De vier culturele basisvaardigheden
17	4 Cultuur-in-beperkte-zin: het culturele zelfbewustzijn
19	5 Cultureel zelfbewustzijn in het onderwijs?
21	6 Media
24	7 Emotie
25	8 Schoonheid
26	9 Een voorbeeld: muziek
28	Bijlage 1: Concept raamleerplan: eerste vragen
31	Bijlage 2: Wat is 'cultuur'?
33	Bijlage 3: Samenvatting
35	Literatuur
36	Colofon

8

11

19

24

32

37

41

47

49

51

55

61

losse kaart

64

66

Inleiding

Als je voorgelezen wordt uit *Jip en Janneke*, als je naar een reclamespotje kijkt over ons onbewuste asociale gedrag, als je een bezoek brengt aan het Openluchtmuseum in Arnhem, als je een sinterklaasgedicht maakt of als je een debat volgt in de Tweede Kamer over euthanasiewetgeving, als je graffiti ziet op de geluidswering langs de snelweg of naar een cabaretvoorstelling gaat:

het gaat altijd, direct of indirect, over jezelf. Het gaat over hoe wij de wereld en elkaar ervaren en waarnemen, over wat we doen, hoe we de wereld betekenis geven en waarde aan dingen hechten, hoe we onszelf beschouwen.

In deze tekst zal ik betogen dat dit vermogen van mensen tot *cultureel zelfbewustzijn* de kern dient te vormen van cultuuronderwijs en dat een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs daarom zou moeten aansluiten bij de ontwikkeling, in kinderen en jongeren, van dit vermogen tot cultureel zelfbewustzijn.

In oktober 2008 kenden het VSBfonds en het ministerie van OCW aan de Rijksuniversiteit Groningen en het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (slo) een subsidie toe voor de uitvoering van het vierjarig onderzoek 'Cultuur in de Spiegel', dat tot doel heeft een theoretisch kader en een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen.

In de onderstaande tekst zet ik de uitgangspunten van het onderzoek op een rij en probeer deze enigszins te onderbouwen. Eerst schets ik de aanleiding tot, en de achtergrond van het onderzoek. Vervolgens sta ik uitvoerig stil bij de theoretische uitgangspunten. Wie vooral in het theoretisch kader geïnteresseerd is kan het eerste deel (Achtergrond) ook overslaan en met hoofdstuk 2 (Cultuur en cognitie) beginnen. In Bijlage 1 presenteer ik een eerste concept van het raamleerplan zoals ons dat nu voor ogen staat. Bijlage 2 gaat dieper in op de verschillende betekenissen van het begrip 'cultuur'. Voor wie direct inzicht wil krijgen in de hoofdlijnen van het betoog is als Bijlage 3 een samenvatting toegevoegd – deze kan ook als leidraad bij het lezen gebruikt worden.

Deze tekst is in eerste instantie bedoeld voor degenen die betrokken zijn bij het onderzoek (universitaire onderzoekers, medewerkers van slo, docenten en schoolleiders), maar kan ook anderen een indruk geven van de richting waarin wij denken en werken. Ik hoop dat hij gebruikt zal worden als basis voor verdere discussie.

Al degenen die commentaar hebben geleverd op eerdere versies van deze tekst ben ik daarvoor ten zeerste erkentelijk.

Barend van Heusden, voorjaar 2010

Achtergrond

De aanleiding

In 2005 benaderde Gerdie Klaassen, directeur van *Kunststation C*, mij met de vraag of de afdeling Kunsten, Cultuur en Media van de Rijksuniversiteit Groningen een helpende hand kon bieden. Als provinciaal bureau voor cultuureducatie in Groningen ondersteunt KunstStation C basisscholen bij het opstellen van een beleidsplan cultuureducatie.¹ Scholen moesten destijds over een dergelijk plan beschikken om in aanmerking te komen voor de landelijke subsidie in het kader van de regeling 'Versterking cultuureducatie in het primair onderwijs'. Het opstellen van een beleidsplan cultuureducatie bleek voor de scholen niet eenvoudig – vooral niet omdat verre van duidelijk was wat cultuureducatie precies inhoudt. Wij konden die vraag op dat moment ook niet direct beantwoorden, maar we zijn wel gaan uitzoeken wat er over cultuureducatie bekend was en hoe de scholen geholpen konden worden.

Al snel bleek uit gesprekken met het veld dat de onzekerheid over cultuureducatie door velen gedeeld werd. Niet alleen in het basisonderwijs heeft men veel vragen, maar ook in het voortgezet onderwijs – van vmbo tot vwo –, bij de ondersteunende instellingen zoals de SKVR in Rotterdam of *Kunstfactor* in Utrecht, bij de aanbieders van cultuur zoals schouwburgen, orkesten, theater- en dansgezelschappen en musea, en bij de overheid – op gemeentelijk en provinciaal niveau. Voor die toch wat merkwaardige situatie – iedereen houdt zich enthousiast bezig met cultuuronderwijs, hoewel over de inhoud veel onduidelijkheid bestaat – zijn een aantal redenen te geven.

'Cultuureducatie': alles onder één noemer

'Cultuureducatie' is een term die door de landelijke overheid is ingevoerd om een aantal verschillende terreinen – kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie – onder één noemer te brengen. Op de website

1. Waar mogelijk zal in deze tekst de term 'cultuuronderwijs' worden gebruikt. De term 'cultuureducatie' suggereert dat onderwijs in cultuur iets bijzonders heeft dat de term 'educatie', in plaats van 'onderwijs', rechtvaardigt. Mijns inziens is dat niet het geval en verdient 'onderwijs' daarom de voorkeur boven 'educatie'.

van *Cultuurnetwerk Nederland* wordt cultuureducatie zo omschreven: het omvat “alle vormen van educatie waarbij cultuur als doel of als middel wordt ingezet. In het algemeen laat cultuureducatie mensen kennismaken met kunst- en cultuuruitingen en verdiept ze het inzicht daarin. Cultuureducatie wordt in de praktijk gehanteerd als verzamelbegrip voor kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie. Literatuureducatie wordt daarbij soms nog apart vermeld.” Hoewel de begrippen kunsteducatie, erfgoededucatie en media-educatie vervolgens wel worden toegelicht, blijft het onduidelijk of er een verband is, en zo ja welk, tussen kunst, erfgoed en media. Wat maakt kunst, erfgoed en media tot cultuur? En waarom omvat cultuureducatie deze drie vormen van cultuur wél, en andere, zoals geschiedenis of filosofie, niet? Waarom horen de publieke media (krant, televisie, internet) wel tot de cultuur maar andere belangrijke media zoals het menselijk lichaam, boeken of musea niet?

Kunst en kunsteducatie

Niet alleen het overkoepelende begrip ‘cultuur’ roept vragen op. Ook kunst, erfgoed en media zijn allesbehalve eenvoudige begrippen. Onder invloed van ontwikkelingen in de avant-gardekunst en van het postmodernisme is men het gewoon gaan vinden dat kunst zich niet laat definiëren, omdat ‘kunst nu eenmaal is wat je zelf kunst vindt’. Kunst is een etiket dat tegenwoordig op van alles geplakt kan worden. Een vraag die daarbij direct opkomt is of dat ooit anders is geweest. Filosofen en kunstbeschouwers zijn immers al meer dan tweeduizend jaar met elkaar in debat over de vraag wat kunst is en een eenduidig antwoord heeft men tot nu toe nog niet kunnen geven. Dit gebrek aan overeenstemming in de *theorie* was meestal geen probleem omdat het werd gecompenseerd door een grote eensgezindheid in de *praktijk*: een intellectuele elite – vaak verweven met politiek, kerk en overheid – bepaalde tot in de jaren '50 wat goede kunst was. Het onderwijs en de publieke media dienden daarbij als doorgeefluik naar de samenleving als geheel. Toen in de jaren '60 en '70, onder invloed van de toenemende welvaart, de democratiseringsbeweging en

de mondialisering, ook andere bevolkingsgroepen, zoals jongeren, hun stem nadrukkelijker lieten horen, was het met de eensgezindheid over de canonieke kunst snel afgelopen. Toen werd ook pijnlijk duidelijk dat men niet over een theorie beschikte die uitsluitsel kon geven over wat wel, en wat geen kunst was. Integendeel: de wetenschap, in de vorm van kunstfilosofie en kunstsociologie, leek de ‘postmoderne’ conclusie te bevestigen dat kunst helemaal niet bestaat, dat het een woord is, en dat in de kunst daarom ‘alles kan’ (‘anything goes’).

In het onderwijs heeft de opvatting dat kunst is ‘wat iemand kunst vindt’ zijn uitwerking niet gemist. De canon van de Kunst met grote K ging op de helling. Maar als iedereen zelf bepaalt wat hij of zij kunst vindt, waar gaat je kunstonderwijs dan nog over? Hoe rechtvaardig je de kennismaking met een traditie van Grote Werken? En als je besluit het roer om te gooien, en leerlingen zelf mee laat bepalen wat de moeite waard is, wat zijn dan nog geldige criteria voor kwaliteit? Waar eensgezindheid over de aard en waarde van kunst ontbreekt, ligt het voor de hand om de aandacht meer op techniek te richten dan op de Grote Werken. Maar dan nog blijft de vraag: wat is het doel van het leren van een techniek, waarom zou je moeten leren ‘jezelf te uiten’ – want daar lijkt het inmiddels op neer te komen – in dans, drama, klei, verf, muziek of taal? Waar ligt de grens tussen kunst en vermaak? Bestaat die grens nog wel? Kunstonderwijs wordt vanuit het perspectief van de leerling vrijblijvend, iets dat ‘best wel’ eens leuk is om te doen, zeker als je er toevallig ook zin in hebt, maar dat verder nauwelijks relevant is, weinig om het lijf heeft en er dus uiteindelijk niet echt toe doet.

Van kunst naar cultuur

Een opvallende ontwikkeling die het gevolg is geweest van deze onzekerheid met betrekking tot de aard van kunst is de geleidelijke, bijna terloopse vervanging van de term *kunsteducatie* door *cultuureducatie*. De ontwikkeling prijkt prominent op de Europese agenda. In het voorjaar van 2009 vond in Brussel de conferentie CICY – *Cultural Education: Innovation, Creativity, and Youth* plaats. Ruim twee jaar eerder, in de zomer van 2006, luidde de titel van een Europese conferentie over participatie, innovatie en kwaliteit, gehouden in Graz: *Promoting Cultural Education in Europe*. De verandering die de afgelopen 10 jaar heeft plaatsgevonden kan afgelezen worden aan de titels van eerdere conferenties: *A Creative Culture: Creativity, Arts, and Education* (1998), *A Must or a Muse* (2001) en

Culture in School (2004). Er is sprake van een verschuiving van kunst, via 'cultuur als kunst', naar cultuur. 'Cultuur' kan kunst betekenen, maar ook iets dat veel ruimer is. In de tekst van de reader voor de conferentie in Graz werd in het merendeel van de gevallen de omschrijving 'arts and cultural education' of 'arts and heritage education' gebruikt. In Nederland kennen we de CKV-vakken – culturele en kunstzinnige vorming, in de bovenbouw van het VO, maar inmiddels ook de 'cultuureducatie' (in het PO en in de onderbouw van het VO). Het *Landelijke Overleg Kunstzinnige Vorming* (LOKV) werd *Cultuurnetwerk Nederland*, programma's kregen namen als *Cultuur en School*, *Cultuurplein*, en in de bundel met teksten die de deelnemers aan de conferentie in Graz kregen werd het te bestrijken terrein omschreven als "culture in the broadest sense of the word (art, literature, heritage, media, etc...)". Let daarbij vooral op het 'etc.' – dat de suggestie wekt dat er nog veel meer onder 'cultuur' valt, en dat is natuurlijk ook zo.

Erfgoededucatie

De twijfels over de waarde van een canon hebben ook in de discussie over erfgoededucatie een rol gespeeld – zij het op een heel andere manier dan bij de kunsteducatie. De opkomst van de erfgoededucatie lijkt een gevolg te zijn van de invloed van de wetenschap in de geschiedschrijving. Net als de kunstwetenschap probeert de geschiedwetenschap een zo objectief en nauwkeurig mogelijke beschrijving, interpretatie en analyse te geven van haar object – het verleden. En net als in de kunstwetenschap hoort het geven van oordelen over wat wel of niet de moeite waard is daar eigenlijk niet bij. Zoals de kunstwetenschap ons niet kan vertellen welke kunst wel of niet de moeite waard is, kan en wil de academische geschiedschrijving ons niet vertellen welk verleden, of welk aspect van het verleden, er toe doet. Toch hebben mensen er behoefte aan, juist in een tijd van snelle veranderingen en mondialisering, te weten wat van het verleden de moeite waard is om te bewaren, wat gekoesterd moet worden, en wat niet. Erfgoededucatie wil in die behoefte voorzien: het benadert de geschiedenis vanuit wat uiteindelijk een heel praktische vraag is: welk verleden bepaalt ons heden, hoe doet het dat, en wat vinden wij daarvan? Wat doen wij met ons verleden? Wat kunnen we, en wat willen we er nog mee?

Tegenover en naast de academische geschiedwetenschap kiest de erfgoededucatie dus voor wat je een pragmatische houding zou kunnen noemen: het gaat om het verleden als een bron van inzicht en kennis waarmee je in het dagelijks leven iets zou kunnen doen, iets wat een praktische betekenis en waarde heeft. De academische geschiedschrijving levert daarvoor wel materiaal, in de vorm van kennis over het verleden, maar kan zelf de vraag naar de gebruikswaarde van die kennis eigenlijk niet beantwoorden. Verderop zal ik betogen dat een dergelijke pragmatische houding ook met betrekking tot kunst en kunsteducatie heel vruchtbaar kan zijn.

Media-educatie

Het derde gebied dat onder de algemene noemer cultuureducatie wordt geschaard is media-educatie. Onder media verstaat men in dit geval de publieke media: kranten, tijdschriften, radio, televisie, internet. Maar wat hebben deze media met kunst en met erfgoed te maken, behalve dat ze ons naast allerlei andere zaken ook over kunst en erfgoed informeren? Deze media spelen ontegenzeggelijk een hele grote rol in ons leven, maar met kunst en erfgoed lijken ze niet meer te maken te hebben dan met bijvoorbeeld nieuws, politiek en opinie, amusement of sport. Dus waarom zou media-educatie ook cultuureducatie zijn? Ik zal hierna betogen dat media – alle media, niet alleen de publieke – voor cultuur onmisbaar zijn, omdat cultuur zonder media helemaal niet kan bestaan, en dat het dus heel terecht is dat media-educatie deel uitmaakt van cultuureducatie. Maar daarvoor is het wel nodig dat we zowel het begrip cultuur als het begrip medium nog eens nauwkeurig beschouwen.

Al met al is het dus geen wonder dat wie een beleidsplan cultuureducatie probeert te formuleren op grote problemen stuit. Als de kernbegrippen zo problematisch zijn, wordt het wel heel erg moeilijk om daarop een eigen visie te formuleren. Het hebben van een visie veronderstelt immers wel dat je weet waarop die visie betrekking heeft. Je kunt geen visie op cultuureducatie formuleren als onduidelijk is wat cultuureducatie is, of wat het zou kunnen zijn. Zolang die onduidelijkheid nog wél bestaat word je min of meer verplicht zelf het wiel uit te vinden. En dat kan niet de bedoeling zijn van het schrijven van een beleidsplan.

Nader onderzoek is gewenst

Een aantal beleidsstukken van de Minister van Onderwijs en van de Raad voor Cultuur, en het onderzoek naar cultuureducatie in Nederland door Ann Bamford (Bamford 2007), bevestigen deze analyse:

“Een fundamentele onderbouwing, die aangeeft waarom en hoe cultuuronderwijs vorm zou moeten krijgen, is niet voorhanden. Er is behoefte aan 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” (Bamford 2007, pp. 165 e.v.).² Dit ontbreken van een goed onderbouwde theoretische verantwoording lijkt een belangrijke oorzaak te zijn van de perifere status (‘onder de streep’) die cultuureducatie, ondanks de vaak geformuleerde goede intenties, in en buiten het onderwijs heeft. Zoals we hierboven zagen roept cultuureducatie veel vragen op: gaat het alleen om kunsteducatie, of zijn erfogoededucatie, media-educatie, maatschappijleer en filosofie ook 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 ontwikkeling van leerlingen (in een doorlopende leerlijn)³, bij individuele, seksuele en culturele verschillen, en bij de contemporaine (jeugd)cultuur. Die cultuur is snel veranderd en verandert nog steeds, onder invloed van mondialisering, beeldcultuur, multiculturalisme, enzovoort. En die veranderingen hebben weer gevolgen voor het onderwijs.

Toen ook uit een verkennend en inventariserend vooronderzoek, dat in opdracht van KunstStation C en SKVR is uitgevoerd door Saskia Scholten (Scholten 2007), bleek dat er nationaal en internationaal weinig bekend is over een doorlo-

pende leerlijn cultuureducatie, is besloten een onderzoek op te zetten dat als doel heeft de gewenste duidelijkheid over cultuureducatie te gaan verschaffen.

Cultuur in de Spiegel

Daarmee was ‘Cultuur in de Spiegel’ geboren. In dit onderzoek worden een theoretisch kader en een raamleerplan voor een doorlopende leerlijn geïntegreerd cultuuronderwijs ontwikkeld. Onder een doorlopende leerlijn verstaan we een leerlijn die cumulatief is (wat later komt veronderstelt, sluit aan bij, en bouwt voort op wat eerder is gedaan) en die aansluit bij en is afgestemd op de ontwikkeling van kinderen en jongeren. Het theoretisch kader en het erop gebaseerde raamleerplan moeten het onderwijs in staat stellen het cultuuronderwijs, rekening houdend met kerndoelen en eindtermen zoals die door de overheid zijn geformuleerd, op een voor alle betrokkenen (docenten, leerlingen, ouders, schoolleiders, onderwijsspecialisten en beleidsmakers) bevredigende wijze vorm en inhoud te geven. Wij laten zien hoe de verschillende aspecten van cultuuronderwijs, zoals kunst- en media-educatie en literatuuronderwijs, maar ook maatschappijleer, erfogoededucatie en filosofie binnen één systematisch kader kunnen worden beschouwd, in een vanzelfsprekend onderling verband. Wij willen cultuuronderwijs middels een doorlopende leerlijn laten aansluiten bij de ontwikkeling van leerlingen en ook, meer dan nu het geval is, bij de hedendaagse cultuur. Onderzocht wordt daarom of, en hoe, cultuuronderwijs kan aansluiten bij recente ontwikkelingen in de cognitieve- en cultuurwetenschappen, meer in het bijzonder bij onderzoek naar cultuur als cognitie, naar kunst en schoonheid (esthetica), en naar media. Het uitgangspunt daarbij is dat cultuuronderwijs betrekking heeft op het cultureel (zelf)bewustzijn van leerlingen.

2. Zie ook *Zicht op...een onderzoeksagenda cultuureducatie* (Cultuurnetwerk 2008, pp. 10 e.v.).

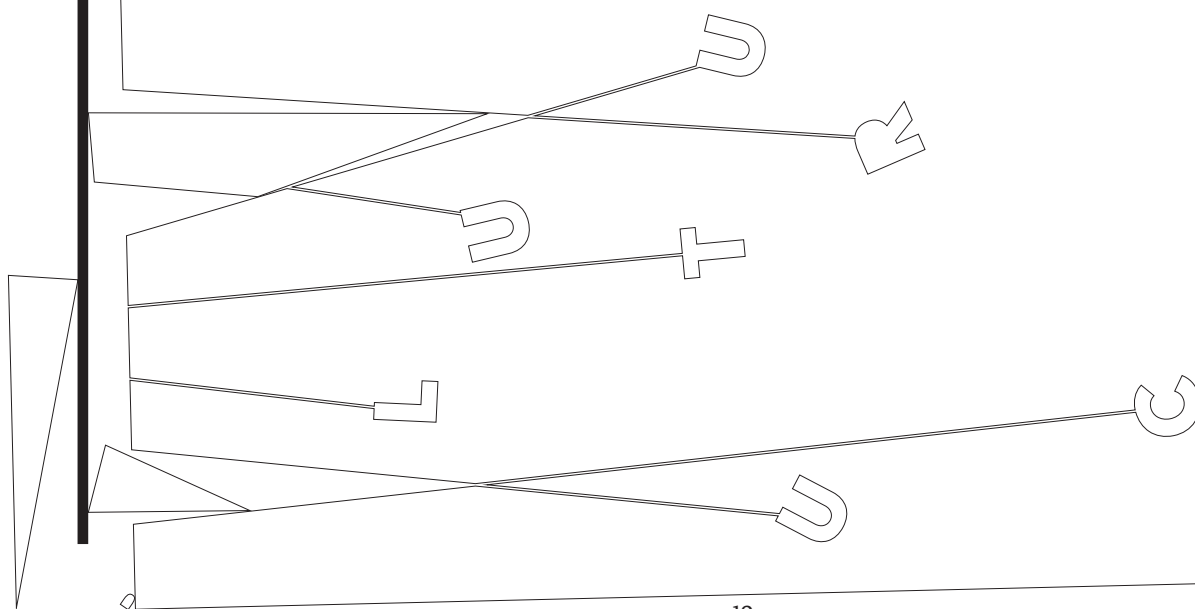
3. Het advies *Onderwijs in cultuur* van de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur dateert van april 2006. De Minister van Onderwijs wees er in haar nieuwsbrief aan de Tweede Kamer dd. 18 september 2006 op dat er onduidelijkheid bestaat over de doorlopende leerlijn cultuureducatie en de uitvoering ervan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

2 Cultuur en cognitie

Alle levende wezens beschikken over een *voorstelling*, hoe eenvoudig ook, van hun omgeving. Je zou kunnen zeggen dat ze 'afgestemd' zijn op die omgeving – iedere soort op zijn eigen specifieke manier. De deels aangeboren en deels (zeker bij hogere zoogdieren en primaten) aangeleerde voorstellingen vormen het *geheugen*. Dankzij dit geheugen kunnen organismen zich handhaven: voedsel zoeken, een partner vinden, zich verdedigen of vluchten. Het geheugen stuurt het gedrag, zoals wanneer een teek, die een bepaalde geur herkent, zich op de rug van een hond laat vallen. Dit gedrag levert vervolgens nieuwe informatie op, waar vanuit het geheugen op wordt gereageerd: de teek bijt zich vast in de huid van de hond en begint bloed te zuigen. Zo leeft ieder levend wezen in een wereld die bepaald wordt door zijn eigen specifieke geheugen. De teek leeft in een andere wereld dan de kikker, de wereld van de kikker is een andere dan die van de vlieg, en de vlieg leeft weer in een andere wereld dan de koe.

Dieren herkennen dus, op grond van het geheugen waar ze over beschikken, hun omgeving. Een andere term voor dit proces is *cogni-*

tie. De cognitie omvat *alle aspecten* van dit herkenningproces: de waarneming, de emotie die de waarneming oproept, zoals angst of begeerte, en de mogelijke reactiepatronen die in het *geheugen* liggen opgeslagen. Ook mensen herkennen hun omgeving op grond van wat ze al weten. Wat onze cognitie echter onderscheidt van die van de meeste, en misschien wel van alle andere dieren, is dat wij ook in staat zijn dingen *niet* te herkennen. Dat klinkt nogal voor de hand liggend – hoe vaak realiseren we ons niet dat we iets niet begrijpen, niet weten; dat we ons vergissen, een fout maken, niet weten waar we aan toe zijn. Toch is het eigenlijk een merkwaardig gegeven – want hoe kun je nu iets *niet* herkennen? Je zou zeggen dat voor zover je het niet herkent, het geen deel uitmaakt van je omgeving – zoals dat ook voor andere dieren het geval is. Wat niet herkend wordt bestaat eenvoudigweg niet. Hoe kan het dan toch dat we de indruk hebben dat er 'iets' is dat we niet herkennen? En die indruk is er eigenlijk altijd. Immers, de wereld is voortdurend net iets anders dan we hem ons herinnerden. Als dat niet zo zou zijn, dan zouden we niet ervaren dat de tijd voortschrijdt. Ons tijdsbesef hangt dus direct samen met



de ervaring dat de wereld steeds verandert – steeds anders is dan onze herinnering. Dit is een belangrijk punt: mensen leven niet in hun herinnering. Wij weten dat we herinneringen hebben en dat ‘de werkelijkheid’ niet hetzelfde is als onze herinnering. Daarom hebben we het ook over ‘de werkelijkheid’: de werkelijkheid is namelijk dat wat anders is dan onze herinnering. Hóe hij anders is, is weer moeilijker om te bepalen, maar dát hij anders is, lijkt zeker. Mensen leven dus als het ware in twee werelden tegelijk: die van het geheugen, waarmee ze hun omgeving herkennen, en een andere, die maar gedeeltelijk samenvalt met het geheugen, en die we de ‘(harde, echte!) werkelijkheid’ noemen. Dit verschil tussen geheugen en werkelijkheid dat

de menselijke cognitie kenmerkt, en waarmee mensen voortdurend worden geconfronteerd, is de motor van de menselijke cultuur – cultuur is in feite niets anders dan het omgaan met het verschil tussen geheugen en werkelijkheid. Als we ’s morgens naar de bakker lopen om brood te halen, dan maken we gebruik van wat we al weten over eten, het ontbijt, de straat en de stad waarin we leven, de openingstijden van winkels en van onze bakker in het bijzonder, de aanloop van klanten op bepaalde momenten van de dag, verschillende soorten brood, het karakter van de winkeljuffrouw, ons monetaire systeem, verpakkingsmateriaal, en ga zo maar door.

Maar we gebruiken al die kennis en vaardigheden op die ene maandagmorgen in september, die morgen dat het regent, dat we hoofdpijn hebben, dat we meer zin hebben in een croissant dan in een bruine boterham.

Dat is cultuur – niet alleen alles wat we weten en kunnen – ons geheugen –, maar vooral de manier waarop we iedere concrete gebeurtenis, iedere altijd enigszins andere werkelijkheid, met behulp van die kennis en vaardigheden vorm en betekenis geven. We weten dat de werkelijkheid niet samenvalt met ons geheugen, dat we ons geheugen moeten gebruiken. Cultuur is dus een cognitief proces – iets wat we doen, dag in dag uit, ons leven lang. Meestal is het verschil waarmee de werke-

lijkheid ons confronteert niet zo vreselijk groot en kost het ons weinig moeite ons te handhaven. Maar soms is dat anders, en worden we geconfronteerd met grote verschillen – soms zo groot dat we niet meer weten hoe we ermee om moeten gaan.

Het kan voorkomen dat de ervaring van verschil tijdelijk wordt uitgeschakeld – niet bewust, maar toevallig. Dat kan bijvoorbeeld gebeuren als je helemaal opgaat in iets waar je intensief mee bezig bent. Je kunt dan achteraf het gevoel hebben dat je ‘de tijd totaal vergeten bent’. De afwezigheid van verandering, en van verschil, kan ook een beangstigende ervaring zijn – zo is een gedwongen verblijf in een isoleercel, zonder geluid of beweging, voor een gezond iemand een marteling. Het omgekeerde is ook mogelijk – in sommige geestelijke stromingen wordt het vermogen om helemaal op te gaan in ‘het verschil’, in de leegte van de ‘betekenisloosheid’ gezien als iets dat bijzonder nastrevenswaardig is omdat het ons in direct contact brengt met onszelf of met een hogere bewustzijn.

Wat is een ‘verschil’? Wat verschilt, en ten opzichte waarvan? Dit voert ons terug naar de vraag die we hierboven stelden: hoe kun je iets *niet* herkennen? Hoe kan verschil bestaan? Het antwoord is eenvoudig: het verschil bestaat in de vergelijking tussen wat bekend is (de herinneringen; het geheugen) en een *nieuwe, onbekende combinatie van bekende elementen*. De werkelijkheid doet zich aan ons niet voor als iets dat volstrekt vreemd is (dat zouden we niet eens waarnemen), maar als een *nieuwe combinatie* van min of meer bekende, herinnerde elementen.

Dit wordt direct duidelijk als je iemand iets laat proeven wat hij of zij niet kent – de onvermijdelijke reactie is dan: “Dat lijkt op...”, “Dat heeft iets weg van...”, “Dat doet me denken aan...”, “Er zit iets in van...”. En daarmee raken we aan de kern van het menselijke bewustzijn: de werkelijkheid is niet gelijk aan, maar *lijkt op* wat we al weten. Mensen zijn daardoor in staat om voortdurend twee zaken met elkaar te vergelijken: hun geheugen en de *nieuwe combinaties* van elementen uit datzelfde geheugen waarmee de werkelijkheid ze confronteert. En omdat we op ons geheugen moeten kunnen blijven vertrouwen als we willen overleven, zullen we bij ieder verschil moeten bepalen of we het ‘meenemen’ of niet – of we onze herinnering zullen gaan aanpassen, en hoe. Ook dat is cultuur. Iets anders dan ons geheugen hebben we niet – ons geheugen, en het ‘nu’ van het verschil. De wereld valt niet samen met onze herinnering – iedere gebeurtenis ervaren wij waar als uniek ten opzichte van een min of meer stabiele herinnering. Een ander woord voor ‘geheugen’ is ‘erfgoed’. Of, zoals Gregory Ashworth het formuleert: erfgoed, dat zijn de “contemporary uses of the past” (Graham, Ashworth & Tunbridge, 2000, p. 2.).

De werkelijkheid zadelt ons dus enerzijds op met een probleem, omdat het verschil ten opzichte van het geheugen keer op keer overwonnen moet worden en we het toch nooit helemaal weg krijgen, hoe graag we dat ook zouden willen. De wereld is er voor mensen een stuk onzekerder door geworden. Die onzekerheid roept angst op en agressie, en soms zelfs waanzin. Aan de andere kant heeft het verschil ons ook bevrijd uit de onmiddellijkheid van een heden dat samenvalt met het verleden, een onmiddellijkheid waarin de meeste, zo niet alle andere dieren leven. Het stelt ons in staat ons met de wereld bezig te houden 'in de herinnering', onafhankelijk van de concrete situatie waarin we ons bevinden – in de verbeelding, in kunst, mythes en religie, in wetenschap en filosofie.

De uiterst complexe en veelzijdige voorstellingen die we in en met ons geheugen scheppen, stellen ons vervolgens weer in staat beter te anticiperen en te reageren op nieuwe veranderingen.

Omdat elke werkelijke gebeurtenis uniek is, en verschilt van alle eerdere gebeurtenissen, vallen mijn herinnering en de gebeurtenis nooit samen. In de keuze voor de herinneringen die we gebruiken om een gebeurtenis te interpreteren hebben we daardoor een zekere vrijheid. In de reacties na de dood van schrijver Martin Bril werd opvallend vaak verwezen naar

een column waarin Bril vertelt hoe hij met opzet in de verkeerde richting om een rotonde in Drachten reed en hoe dit hem een groot gevoel van vrijheid gaf. Hij raakte hier aan wat de kern van de menselijke cultuur is: juist omdat wij niet *in*, maar *met* ons geheugen leven, zijn we – tot op zekere hoogte – vrij.

Cultuur is niets anders dan het omgaan met de spanning die dit verschil veroorzaakt. Vooruitlopend op wat hierna nog uitgebreid aan de orde komt kunnen we al vermoeden dat culturele zelfreflectie juist hierover zal gaan – aangezien dit de kern is van alle cultuur. Hoe gaan we met het verschil om? Hoe reageren we erop, wat betekent het voor ons, in welke situaties?

Met het verschil dat de werkelijkheid ons opdringt kunnen we op verschillende manieren omgaan. De meest eenvoudige is om het verschil, en daarmee dus ook de werkelijkheid, eenvoudigweg te negeren. Dat kan een tijdje goed gaan, maar op den duur heeft het funeste gevolgen omdat je niet meer adequaat kunt reageren. Wie negeert dat er water door de dijk sijpelt is te laat als die dijk bij een storm doorbreekt.

De vier culturele basisvaardigheden

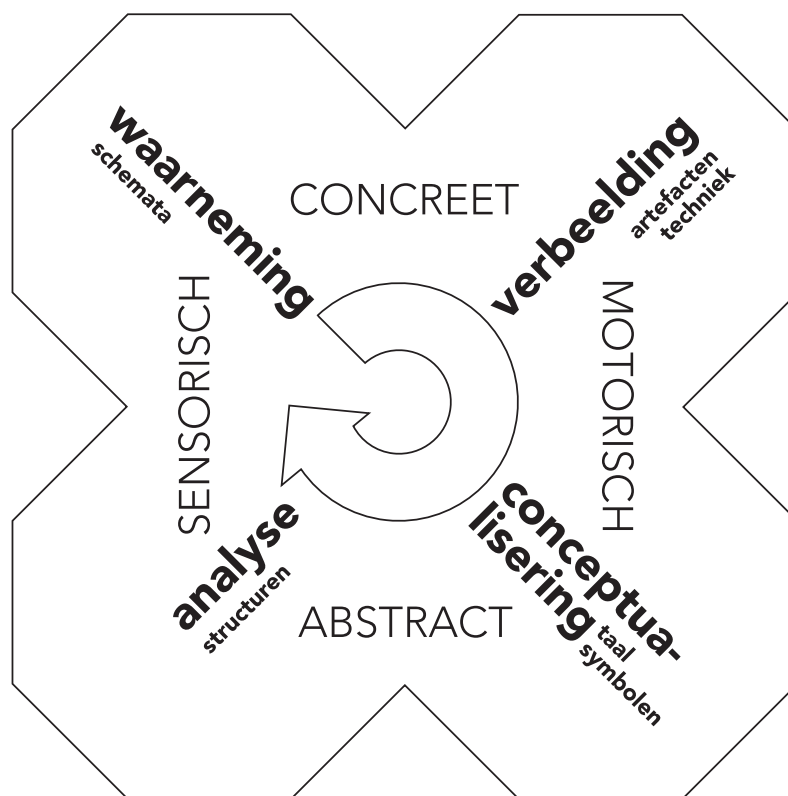
Mensen beschikken over verschillende strategieën die hen in staat stellen met verschil en verandering om te gaan. Deze verschillende strategieën zijn onze *culturele basisvaardigheden* ('basic skills'). Het zijn er vier en je kunt ze systematisch ten opzichte van elkaar beschouwen:

Waarneming (voelen; horen; zien)

Verbeelding (techniek; design; zorg - niet mogelijk zonder inlevingsvermogen!)

Conceptualisering (taal; begrippen; symboolsystemen)

Analyse (modellen; structuren)



Figuur 1: De vier culturele basisvaardigheden. De pijl drukt de chronologische volgorde uit waarin de vaardigheden voorkomen. Waarneming en analyse zijn meer sensorisch (gericht op het *kennen* van de werkelijkheid), verbeelding en conceptualisering meer motorisch (gericht op het *maken* van werkelijkheid). Waarneming en verbeelding werken met concrete voorstellingen, conceptualisering en analyse met abstracte voorstellingen.

3

Waarneming

Onze cognitie verloopt volgens een vaste volgorde, die altijd met de waarneming begint. De *waarneming* (van een verschil!) is de meest eenvoudige vorm van cultuur. Zij is zintuiglijk en concreet. Als we waarnemen, dan herkennen we een zintuiglijke vorm. Die vorm kunnen we aanraken, ruiken of proeven, horen of zien. In ons geheugen ligt een enorme hoeveelheid herinneringen aan waarnemingen opgeslagen.

Als het verschil dat we waarnemen ten opzichte van die herinnering groot is en belangrijk om te onthouden, dan verandert het geheugen – de waarneming wordt aangepast of we breiden ons geheugen met de nieuwe waarneming uit. Mensen die we leren kennen, plaatsen die we bezoeken, apparaten die we gebruiken, activiteiten die we ondernemen (zoals muziek maken, sporten, werk): het levert een eindeloze stroom waarnemingen op die we – vaak schematisch – opslaan in ons geheugen.

Het zal duidelijk zijn dat mensen over een groot geheugen voor waarnemingen beschikken, en dat we ook over het vermogen beschikken om ons waarnemingsgeheugen aan te passen als de omstandigheden

te peuteren, de naaimachine om gaatjes mee te prikken en de voetbal om op te gaan zitten als het gras nat is. Het aantal mogelijke verbeeldingen lijkt schier oneindig – en de onwaarschijnlijke veelvormigheid van de menselijke cultuur bevestigt dat – in gebruiken, talen, bouwstijlen, kleding, voeding, gebruiksvoorwerpen, kennis en verhalen, enzovoort.

Een belangrijk gevolg van dit vermogen tot verbeelding is dat de we ons de toekomst anders kunnen voorstellen dan het verleden dat we al kennen. Wie zich de toekomst voorstelt doet ook niets anders dan met elementen uit het verleden een voorstelling construeren en die opslaan in het geheugen – zodat ook ons beeld van de toekomst een herinnering wordt.

Conceptualisering

De derde vaardigheid is ook actief (in het schema: motorisch), in die zin dat we ook in dit geval ons geheugen en daarmee tot op zekere hoogte ook de werkelijkheid, manipuleren. Wij *maken* de werkelijkheid, zetten hem naar onze hand. Maar anders dan de waarneming en de verbeelding maakt de derde vaardigheid gebruik van *abstracties*. De herinneringen zijn niet meer concreet

daarom vragen. Omdat iedere nieuwe situatie of gebeurtenis herkend wordt in termen van bekende herinneringen, heeft wie over een groot waarnemingsgeheugen beschikt meer mogelijkheden om te herkennen dan wie slechts een beperkt aantal herinneringen heeft. Tijdens je leven, vooral in je jeugd, bouw je aan dit waarnemingsgeheugen.

Verbeelding

De tweede vaardigheid waar mensen over beschikken is actiever (in het schema: motorisch) maar nog altijd concreet – je neemt nu niet alleen waar, maar je gaat wat je hebt waargenomen ook zelf *manipuleren* – er in je hoofd iets van maken. Dit is wat we *verbeelding* noemen: het manipuleren van het geheugen waardoor nieuwe voorstellingen – en daarmee ook nieuwe mogelijkheden – ontstaan. Ons verbeeldend vermogen – het vermogen om met bekende elementen iets nieuws te maken – is bijzonder groot. We hebben er niet alleen techniek en kunst aan te danken, maar ook politieke utopieën, waanvoorstellingen, visioenen en droombeelden. Wie een gebruiksvoorwerp zoals bijvoorbeeld een potlood, een voetbal of een naaimachine maakt of hanteert, doet dat op grond van de herinneringen die dit voorwerp oproept. Zonder geheugen zijn gebruiksvoorwerpen waardeloos. En ook hier hebben we daardoor een zekere vrijheid – ik kan het potlood gebruiken om in mijn oor

(situaties, gebeurtenissen – zoals plaatsen waar we geweest zijn, gezichten van mensen die we kennen, voorvallen die we hebben beleefd), maar *abstract*. Een abstracte herinnering ontstaat wanneer we een groot aantal concrete herinneringen als het ware tot een geheel samenballen. Dat doen we door ze aan één andere, eenvoudige herinnering te koppelen. Dat klinkt ingewikkeld, maar is het niet. Ik kan mij bijvoorbeeld herinneren hoe een molen eruit ziet, of meerdere molens (*waarneming*). Ik kan me ook een molen met drie wieken voorstellen, een molen waarmee ik niet maal, maar pomp, of een molen die begint te lopen en op me afkomt (*verbeelding*). Maar ik kan mijn herinneringen aan die molens ook koppelen aan (de herinnering aan) één eenvoudige klankcombinatie, in dit geval van het woord 'molen'. Als ik over het woord 'molen' beschik hoef ik al die verschillende molens niet meer te onthouden. Het woord 'molen' roept een algemeen beeld op (zoals ook gebeurt nu ik het woord in deze tekst gebruik). Dat scheelt geheugenruimte en is ook makkelijk als ik het met mijn buurman

over molens wil hebben. Deze derde vaardigheid is dus bijzonder efficiënt. Vanaf nu kan ik ieder verschil (iedere nieuwe molen) opvatten als een nieuw geval van *het algemene begrip* 'molen'. Hij ligt ten grondslag aan de menselijke taal, want een taal is het systeem van klanken, en later ook schrifttekens, dat ons in staat stelt een grote hoeveelheid samengebalde waarnemingen en voorstellingen – concepten, of begrippen (ik gebruik de twee termen als synoniemen) – op te slaan in ons geheugen. Zo'n systeem is collectief, omdat de hele onderneming vooral zin heeft als anderen dezelfde klanken en begrippen gebruiken als wijzelf. We besteden dan ook veel aandacht in de opvoeding en in het onderwijs – en eigenlijk ook in het alledaagse leven –, aan het correct aanleren en gebruiken van de talen die we het meest gebruiken.

De stap van verbeelding naar concept (of *begrip*) is vermoedelijk verlopen via gebaren. Wie een concrete situatie uitbeeldt maakt gebruik van gebaren en klanken (klanken zijn eigenlijk akoestische gebaren). Van dat vermogen maken we nog altijd veel gebruik, bijvoorbeeld als we iets willen voordoen. Praten zonder je lichaam te bewegen is niet eenvoudig! Gaandeweg werden de gebaren eenvoudiger en algemener, waardoor de voorstelling die erdoor opgeroepen werd abstracter kon worden. Taal geeft het geheugen en daarmee de wereld een grotere stabiliteit, omdat veranderingen nu eenmaal minder vat hebben op begrippen dan op de waarneming of de verbeelding.

Jonathan Swift maakt in zijn roman over Gulliver (*Gullivers reizen*, 1726) de filosofen belachelijk die de scepter zwaaien op het zwevende eiland Laputa, en die in hun wijsheid hebben besloten dat taal te onnauwkeurig is, want te algemeen, en dus niet meer gebruikt mag worden. Het gevolg is dat mensen met van alles over straat moeten gaan sjouwen als ze elkaar iets duidelijk willen maken – wat uiteraard de nauwkeurigheid ook niet echt ten goede komt. Iets dicht bij huis ligt de ervaring dat als je met iemand wilt communiceren wiens taal je niet kent, je (weer) bent aangewezen op het gebruik van gebaren, klanken, tekeningen en voorwerpen. De Italiaanse schrijver Italo Calvino beschrijft in zijn boek *De onzichtbare steden* (1972) hoe in de middeleeuwen de Chinese keizer Kublai Khan en de Italiaanse reiziger Marco Polo elkaar in eerste instantie verhalen vertelden door met voorwerpen heen en weer te schuiven.

Analyse

Voor de vierde basisvaardigheid keren we weer terug naar de linkerkant van het schema – die van het zintuiglijke systeem. De vierde vaardigheid combineert namelijk waarneming en abstractie. Deze vaardigheid, die van de 'abstracte waarneming' of *analyse*, is nog beter dan het denken in begrippen in staat met verandering om te gaan. Het bezwaar dat aan het gebruik van taal en begrippen kleef is dat de manier waarop de wereld is ingedeeld iets willekeurig heeft: hij verschilt per taal. Soms enigszins – als de talen verwant zijn, zoals de Indo-Europese talen, maar soms ook heel ingrijpend, waardoor een andere taal ook een ander wereldbeeld met zich mee brengt. Om dat verschil op te heffen is men op zoek gegaan naar *structuren* die universeel geldig zijn, omdat ze niet door mensen gemaakt zijn en dus onafhankelijk zijn van een specifieke taal. Deze structuren zijn het object van wetenschappelijk onderzoek. De 'taal' (sic!) waarin ze geformuleerd worden is die van de wiskunde. Verandering wordt nu niet opgelost door een concrete situatie of gebeurtenis onder te brengen bij een algemeen begrip (het begrip 'molen' bijvoorbeeld), maar door te onderzoeken welke structuren aan de waargenomen werkelijkheid ten grondslag liggen – en vervolgens te bepalen volgens welke wetmatigheden die structuren zich gedragen. Een molen is nu nog maar een mogelijke vorm waarin natuurkundige wetten, bijvoorbeeld over de overdracht van krachten, gebruikt kunnen worden. Een ander voorbeeld is de meteorologie. Hoe we een wolkenformatie noemen is afhankelijk van de taal die we spreken, maar het ontstaan van die formatie proberen meteorologen in niet-talige, wiskundige modellen te verklaren en te voorspellen. Ook de evolutietheorie in de biologie en de relativiteitstheorie in de natuurkunde horen hier thuis.

Cultuur ontwikkelt zich dus van eenvoudige naar meer abstracte en complexe vormen – kleine kinderen leren wat een vogel is, als ze ouder worden vertel je ze dat er meeuwen zijn en merels, roodborstjes en roofvogels. Ondertussen leren ze dat ze zelf de vreemdste vogels kunnen bedenken, tekenen en op andere manieren uitbeelden, en dat er vogels zijn die eigenlijk niet echt bestaan (zoals Pino in Sesamstraat). Nog weer later neem je een vogelgids mee als je op vakantie gaat en sommige kinderen worden uiteindelijk grote vogelkenners, die de systematiek

3

gaan bestuderen waarmee vogelsoorten van elkaar onderscheiden worden. Die ontwikkeling is niet toeval-
lig – we beginnen altijd met waarnemen en vervolgens
verloopt de ontwikkeling via de verbeelding naar het
gebruik van taal en modellen. Daarbij blijven alle sta-
dia die doorlopen zijn wel aanwezig. De ontwikkelings-
stadia lijken zowel met verschillende typen intelligen-
tie in verband te kunnen worden gebracht, als met ver-
schillende 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).

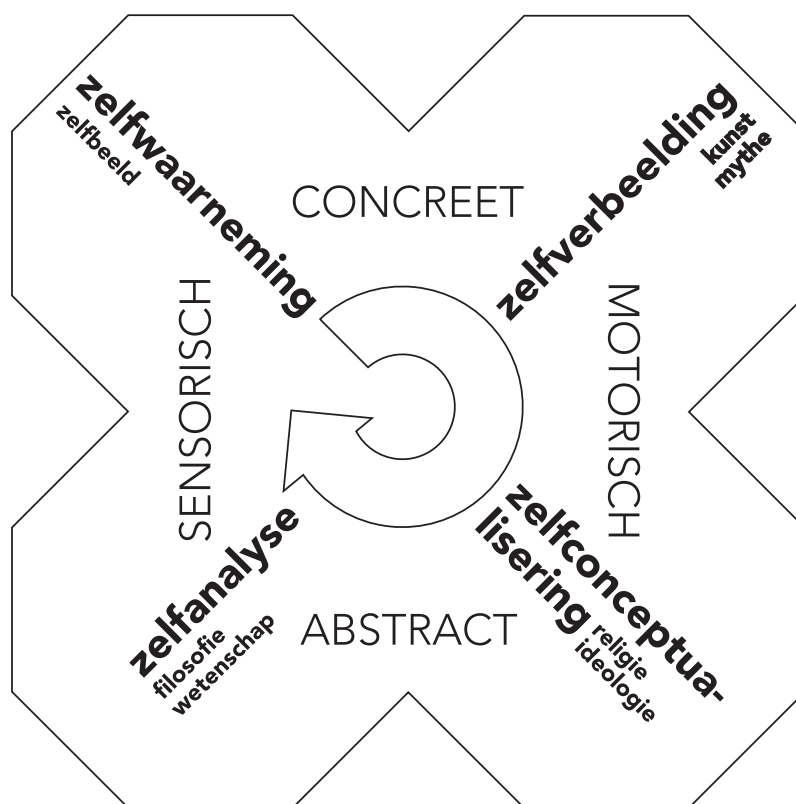
We hebben nu enig inzicht in de structuur van cultuur.
Deze wordt gekenmerkt door het onderscheid tussen
geheugen en werkelijkheid, en de vier culturele basis-
vaardigheden waarmee we op de altijd veranderende
werkelijkheid reageren. Als we uitgaan van dit ruime
cultuurbegrip, dan is alle onderwijs ‘cultuuronderwijs’
– om de eenvoudige reden dat we in het onderwijs
eigenlijk niets anders doen dat leerlingen inwijden in
deze cultuur-in-ruime-zin – we vergroten het geheugen
en we leren de vier basisvaardigheden aan (kijken en
luisteren, techniek, taal en rekenen).
Dat er toch wel degelijk ruimte is
voor een afzonderlijk cultuuronder-
wijs hangt samen met de ‘cultuur-
in-beperkte-zin’. Ik zal nu laten
zien hoe deze twee vormen van
cultuur (de ruime en de beperkte)
met elkaar samenhangen. Dit
vereist enige hersengymnastiek.

Cultuur-in-beperkte-zin: het culturele zelfbewustzijn

Het menselijke informatieverwerkingsproces ('cognitie') – de verdubbeling van het geheugen tot geheugen én werkelijkheid, en de vier basisvaardigheden – is zelf ook een deel van de werkelijkheid waar we dagelijks mee geconfronteerd worden. Mensen nemen zichzelf waar, ze verbeelden, conceptualiseren en analyseren zichzelf. Ze doen dat zowel individueel als gemeenschappelijk. We spreken in dat geval van (*culturele*) *zelfreflectie*. In vakjargon heet dit: *metacognitie*. Deze zelfreflectie, die de basis vormt van ons *zelfbewustzijn*, werkt niet

anders dan de 'gewone' cultuur: we herkennen het hele proces op grond van onze herinneringen eraan – op grond van ons geheugen. Wie in de spiegel kijkt herkent zichzelf. Als je een roman leest of naar een film gaat herken je de manieren waarop andere mensen de wereld zouden kunnen waarnemen, verbeelden, betekenis geven, analyseren. Het *culturele zelfbewustzijn* omvat *alle vormen van reflectie op cultuur*: van zelfwaarneming, via de verbeelding, ritueel, mythe, religie en ideologie tot filosofie en cultuurwetenschap. We vinden ook hier de vier basisvaardigheden ('basic skills') terug: van een individueel en collectief *zelfgevoel* en *zelfbeeld* tot het veel abstractere *zelfbegrip* en de analytische *zelfkennis*. Ik zal beargumenteren dat cultuuronderwijs juist betrekking heeft op dit individuele en collectieve culturele zelfbewustzijn, en tot doel zou moeten hebben het productieve en receptieve vermogen tot zelfreflectie, het inzicht in de eigen cultuur en die van anderen, en in cultuur in het algemeen, te vergroten en in verschillende media te leren uitdrukken.

Figuur 2: De vier culturele basisvaardigheden van het zelfbewustzijn. De pijl drukt de chronologische volgorde uit waarin de vaardigheden voorkomen. Zelfwaarneming en zelfanalyse zijn meer sensorisch (gericht op het *kennen* van de werkelijkheid), zelfverbeelding en zelfconceptualisering meer motorisch (gericht op het *maken* van werkelijkheid). Zelfwaarneming en zelfverbeelding werken met concrete voorstellingen, zelfconceptualisering en zelfanalyse met abstracte voorstellingen.



Het culturele zelfbewustzijn (de *metacognitie*) maakt ook van de basisvaardigheden gebruik. Cultureel zelfbewustzijn gaat over het leven, in al zijn vormen, en maakt daarbij gebruik van alle beschikbare middelen. De relatie tussen de twee kanten van het zelfbewustzijn (het leven en het bewustzijn van dat leven) komt mooi naar voren in de volgende anekdote. Een jongen vroeg aan een beroemde Turkse gitarist: “Meneer Erdinc, ik oefen minstens acht uur per dag. Maar het lukt me niet om net zo goed te worden als u. Wat raadt u mij aan?” Waarop de gitarist zei: “Niet zoveel oefenen. Probeer te leven. Dan word je vanzelf goed.”

Een eerste vorm van cultureel zelfbewustzijn is de *zelfwaarneming*. Hoe voelen, horen, zien we onszelf? Een doel van het cultuuronderwijs zou moeten zijn om ons te leren onszelf, onze omgeving, onze cultuur waar te nemen, eventueel via de waarneming van anderen: hoe ervaren anderen ons? Sommige kunst is er op gericht ons beter te leren waarnemen. De Amerikaanse fotografe Sally Mann, bijvoorbeeld, fotografeerde jarenlang haar eigen familie. Met haar foto's van het alledaagse wil ze haar publiek een spiegel voorhouden: kijk eens wat er allemaal te zien is (en wat je zelf zelden opmerkt)!

Een tweede vorm van cultureel zelfbewustzijn is de *zelfverbeelding*. Dit is de vorm die wij in de moderne westerse cultuur met kunst en amusement associëren. Kunst verschaft ons een rijk arsenaal aan mogelijkheden: mogelijke waarnemingen, mogelijke perspectieven, mogelijke vormen van leven – in vertelde, gefilmde en gespeelde verhalen, bijvoorbeeld. De mogelijkheden die ons aanspreken – beelden, verhalen, stijlen of genres – zeggen iets over hoe we onszelf zien, graag zouden willen zien – over wat we als mogelijkheden zien en waar we ons aan spiegelen. Direct of indirect zullen ze ons handelen bepalen. Het kan ook zijn dat de verbeelding van een ander ons dwingt een positie te bepalen, stelling te nemen – zoals wanneer we naar een toneelstuk gaan of bij het kijken naar een film. Met de verbeelding geven ook kinderen en jongeren vorm aan de werkelijkheid die hen overkomt: met hun eigen fantasie, maar ook met Bob de Bouwer, Kikker, Jip en Janneke of Harry Potter. Kunst kan over ieder aspect van het leven, van de cultuur gaan – inclusief de kunst zelf.

Een derde vorm van zelfbewustzijn is het *zelfbegrip*. Hoe categoriseren en waarderen leerlingen zichzelf en anderen? Als voetballer of hockeyer, als broer of zus, als lief of ondeugend, als eerlijk, als doorzetter, als bang maar moedig, als dochter van de bakker, als Nederlander of Europeaan? Vragen naar wie iemand is, of wat iemand doet, zijn meestal vragen naar een concept, naar een categorie. De keuze voor een categorie heeft direct gevolgen voor hoe we handelen.

Een vierde en verreweg de meest abstracte vorm van cultureel zelfbewustzijn is de *zelfanalyse* – hier horen de filosofische en wetenschappelijke analyses van cultuur thuis. Je kunt bijvoorbeeld met kinderen reflecteren op hun ervaring van tijd (verleden, het 'nu', de toekomst), of met jongeren nadenken over de invloed die technologie, zoals in de audiovisuele media, op hun leven hebben. De analytische reflectie veronderstelt dat je wat meer afstand neemt, en probeert verbanden tussen verschijnselen te onderzoeken.

We kunnen nu, samenvattend, de volgende aspecten van cultuur onderscheiden:

1. de basisstructuur van de menselijke cognitie / cultuur (het verbinden van geheugen en werkelijkheid)
2. de basisvaardigheden van de menselijke cognitie / cultuur (de 'basic skills': waarneming, verbeelding, conceptualisering, analyse)
3. cultuur ('cultuur-in-ruime-zin') en cultureel zelfbewustzijn ('cultuur-in-bepaalde-zin')

5 Cultureel zelfbewustzijn in het onderwijs

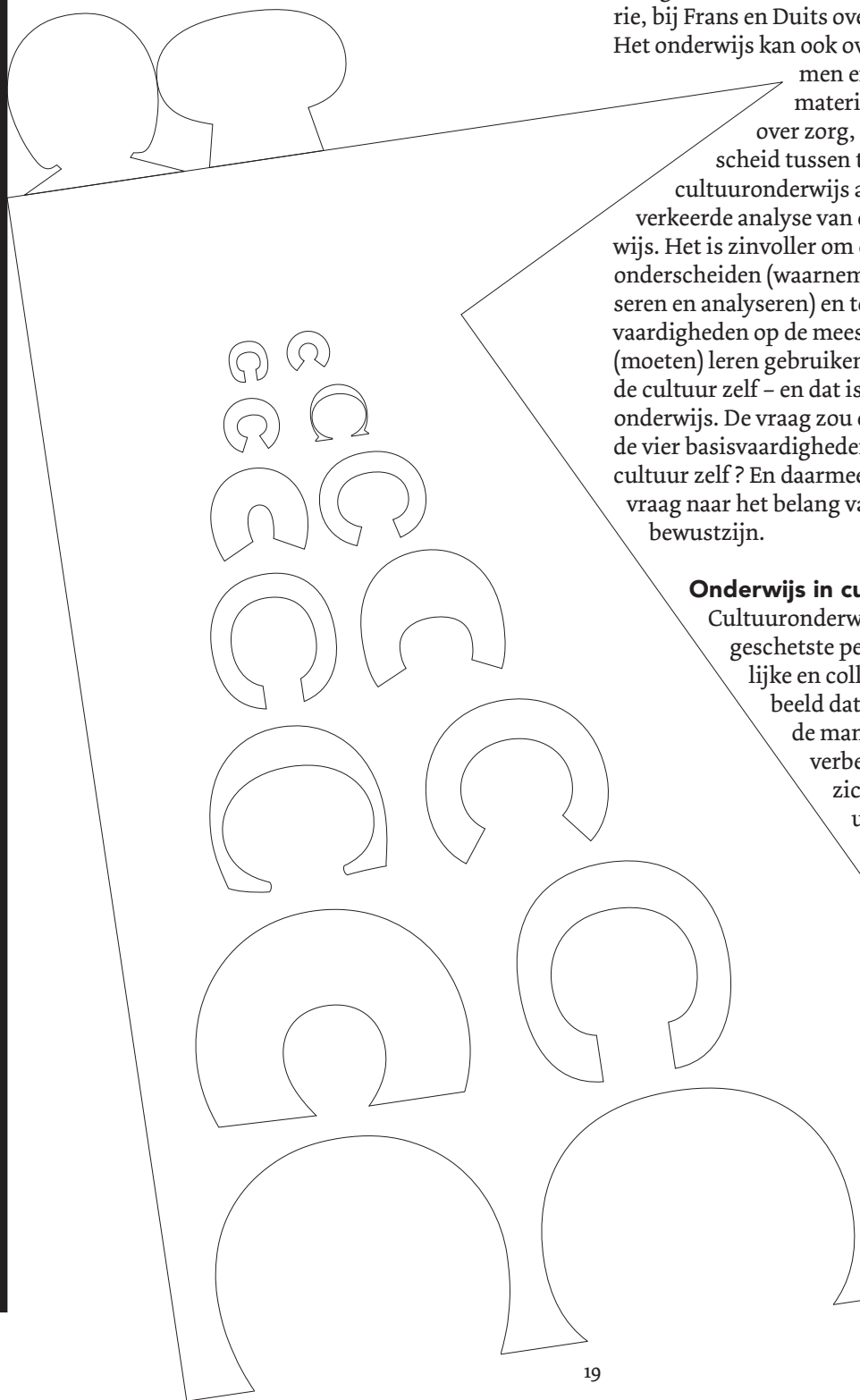
Waarom is het nu van belang om dit culturele zelfbewustzijn – in zijn verschillende vormen, en in verschillende media (waarover hierna meer) – te onderwijzen? Wat is het belang van cultuuronderwijs naast het onderwijs in de cultuur zelf – de vier basisvaardigheden zoals we die in het dagelijks leven gebruiken? Waarom cultuuronderwijs naast onderwijs in taal en rekenen, techniek, biologie, natuurkunde, aardrijkskunde e.d.? Voordat we een antwoord geven moet wor-

den opgemerkt dat de vraag eigenlijk niet goed gesteld is. Als we naar onze analyse van cultuur kijken dan bestaat cultuur uit de vier basisvaardigheden, die op een groot aantal terreinen worden toegepast. We leren waar te nemen, te verbeelden, begrippen te gebruiken en te rekenen in allerlei schoolvakken. In aardrijkskunde gebruiken we ze om de ruimte vorm en betekenis te geven, in de biologie gaat het over het leven, in de geschiedenis over het verleden, in de scheikunde over anorganische stoffen, in de natuurkunde over de materie, bij Frans en Duits over de Franse en Duitse cultuur. Het onderwijs kan ook over voedsel gaan, textiel, bloemen en planten, dieren, machines of materialen. Of over haar, over mode, over zorg, of over transport. Het onderscheid tussen taal en rekenen enerzijds en cultuuronderwijs anderzijds berust dus op een

verkeerde analyse van de cultuur en van het onderwijs. Het is zinvoller om de vier basisstrategieën te onderscheiden (waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren) en te laten zien dat we deze basisvaardigheden op de meest uiteenlopende terreinen (moeten) leren gebruiken. En één van die terreinen is de cultuur zelf – en dat is het domein van het cultuuronderwijs. De vraag zou dus moeten luiden: moeten we de vier basisvaardigheden ook leren toepassen op de cultuur zelf? En daarmee komen we bij de kern, bij de vraag naar het belang van onderwijs in cultureel zelfbewustzijn.

Onderwijs in cultuur

Cultuuronderwijs is nodig, vanuit het hier geschetste perspectief, omdat het persoonlijke en collectieve zelfbewustzijn – het beeld dat mensen van zichzelf hebben, de manier waarop mensen zichzelf verbeelden, de manier waarop ze zichzelf begrijpen en kennen – uiteindelijk bepaalt hoe ze handelen. Wat wij doen en hoe we het doen hangt direct samen met wat we voelen, zien, denken dat we zijn. Wie mensen



5

wil beïnvloeden zal proberen hun zelfbewustzijn te beïnvloeden – via muziek, bijvoorbeeld, of via propaganda, reclame, entertainment, nieuws, opinie. Een complex en rijk zelfbewustzijn biedt een andere basis voor het handelen dan een zelfbewustzijn dat beperkt is, of dat niet of nauwelijks uitgedrukt kan worden.

Wie beschikt over de mogelijkheid om het zelfbewustzijn vorm te geven met de vier basisvaardigheden, in verschillende media, staat waarschijnlijk anders in het leven dan wie daar niet over beschikt. De veelzijdigheid en het vermogen van een cultuur om te reageren op verandering lijkt gebaat bij mensen die ook met betrekking tot de cultuur zelf beschikken over een rijk geheugen en goed ontwikkelde vaardigheden in een verscheidenheid aan media. Cultuuronderwijs zoals dat hier wordt voorgesteld zou de basis kunnen leggen voor een kritisch en complex, zelfstandig cultureel burgerschap.

Cultuuronderwijs is onderwijs in zelfwaarneming, zelfverbeelding, zelfbegrip en zelfanalyse – en we vinden het in nagenoeg alle schoolvakken terug. Het sterkst in de vakken die expliciet de cultuur als onderwerp hebben: de talen (meestal literatuur en cultuur), oriëntatie op de wereld en op jezelf in het primair onderwijs, geschiedenis, maatschappijleer, de kunstvakken, filosofie. Maar het zit ook in alle andere schoolvakken, voor zover daar gereflecteerd wordt op de invloed die kennis en inzichten, ontdekkingen en technieken hebben (gehad) op het menselijk leven. Ik denk bijvoorbeeld aan klonen, kernenergie, bio-industrie, milieu en duurzaamheid, voeding en de voedingsindustrie, energie, medicijnen, digitalisering e.d., en aan de geschiedenis van ieder vak, van de wetenschap zelf, zoals bijvoorbeeld de geschiedenis van de natuurwetenschappen of de invloed van de informatica en de wiskunde op onze cultuur. Hoewel het cultuuronderwijs op dit moment dus vooral geconcentreerd is in een beperkt aantal schoolvakken, omvat het in feite meer dan alleen die vakken.

Cultuuronderwijs ontwikkelt het vermogen tot cultureel zelfbewustzijn. Dit vermogen groeit en verandert, net als andere vermogens, in de loop van een leven. Een vierjarige reflecteert anders dan een tien- of een zestienjarige.

Op de lagere school las ik een verhaaltje waarin de zon en de storm het niet eens kunnen worden over wie de sterkste is. Voor een achtjarige een bijzonder belangrijke kwestie. Ze besluiten om een wedstrijd te houden en kiezen een mens als proefkonijn. De storm begint en blaast wat hij kan, en de mens knoopt zijn jas stevig dicht, zet zich schrap en verdwijnt uiteindelijk in zijn huis. Dan is de zon aan de beurt. Hij schijnt en de mens komt zijn huis uit, doet zijn jas uit en gaat heerlijk liggen zonnen. De zon had de wedstrijd gewonnen. Zo werd mij duidelijk gemaakt dat ‘de sterkste’ een relatief begrip is, en dat je soms met vriendelijkheid meer bereikt dan met brute kracht. (Overigens had een ander kind, of ikzelf op een andere leeftijd, het verhaaltje misschien weer heel anders geïnterpreteerd.)

Om nu een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs te ontwikkelen, die aansluit bij de ontwikkeling van leerlingen, is het noodzakelijk aan te sluiten bij de ontwikkeling van dit vermogen tot zelfreflectie. Een belangrijk deel van het onderzoek dat in het kader van ‘Cultuur in de Spiegel’ zal worden uitgevoerd is onderzoek naar juist die ontwikkeling.

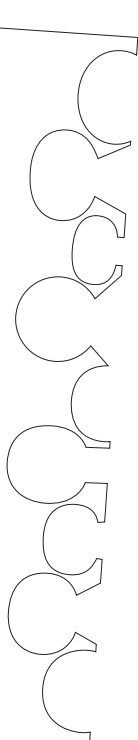
Vanuit het project Cultuur in de Spiegel gaat het in cultuuronderwijs dus niet primair om het kinderen kennis laten maken met kunst en cultuur, maar om onderwijs in het zelfbewustzijn – kennis en vaardigheden. ‘Kennis maken met’ is vanuit dit perspectief veel te vrijblijvend.

6

Media

Over media hebben we het nog niet gehad. Toch zijn ze essentieel. Cultuur bestaat niet in het luchtledige. Het is een proces dat zich afspeelt in het brein van mensen, en daarbij maakt dat brein gebruik van de verschillende zintuigen (het menselijk lichaam) en van allerlei voorwerpen en materialen die het proces activeren en ondersteunen. De media zijn de materiële basis: de materie waarin cultuur zich afspeelt en de middelen waarvan dit proces zich bedient –het medium is dat waar het proces ‘doorheen gaat’. Media zijn de *dragere* van cultuur. Ieder medium kan gekarakteriseerd worden aan de hand van drie aspecten: allereerst natuurlijk de aard van het *materiaal* (en de

technologie) waar het medium uit bestaat, ten tweede het *soort geheugen* dat ermee herinnerd kan worden, en ten derde de *sociale situatie* die het medium met zich meebrengt. Een voorbeeld is de bioscoop. De bioscoop is een medium, dat bestaat uit een ruimte die meestal afgesloten is, waar het donker is zodat er een film vertoond kan worden op een groot wit doek, en waar een grote hoeveelheid mensen samen, maar anoniem, naar een film kunnen kijken. Als medium verschilt de bioscoop dus op een aantal punten van bijvoorbeeld de huiskamer, waar een film op de televisie of dvd-speler bekeken kan worden door een kleine groep mensen die elkaar meestal kennen. Ook wát bekeken wordt en de manier van kijken is verschillend. Een film in de bioscoop bekijken is een andere ervaring dan dezelfde film thuis bekijken, en beide ervaringen verschillen weer van het lezen van het boek waar de film naar is gemaakt, of het stripverhaal dat erop is gebaseerd. Het zal duidelijk zijn dat het ene medium meestal niet scherp is afgebakend van het andere, en dat we in de cultuur meestal verschillende media tegelijk gebruiken – ons brein, ons



lichaam, een bepaalde ruimte en andere hulpmiddelen, zoals een scherm of een geluidsinstallatie of een internetverbinding. Het is de moeite waard om per situatie of gebeurtenis na te gaan welke media de cultuur dragen en hoe ze het culturele proces beïnvloeden en zelfs bepalen. En juist omdat cultuur niet zonder media kan, en de invloed van de media op de cultuur heel groot is – denk alleen al aan de effecten die de uitvinding van de boekdrukkunst of van de fotografie hebben gehad – is media-educatie een pijler van cultuuronderwijs. Deze opvatting van media is dus veel ruimer dan de omschrijving die meestal gehanteerd wordt in de context van media-educatie. De publieke media (krant, tv, internet) zijn slechts enkele van de mogelijke dragers van cultuur – en het zijn, ook al lijkt dat tegenwoordig soms anders, niet per se de belangrijkste.

Het lichaam

De eerste en belangrijkste drager van cultuur is het menselijk lichaam, meer in het bijzonder het menselijk brein. Zonder brein is er helemaal geen cognitie mogelijk, en zonder cognitie is er geen cultuur. Cultuur 'gebeurt', 'vindt plaats', in het individuele brein van mensen – ook als die mensen een collectief vormen, ook als ze allemaal ongeveer (want het is altijd ongeveer!) hetzelfde denken. Cultuur is dan ook altijd belichaamd – het is een lichamelijke ervaring die gestuurd wordt door onze emoties, ook al zijn we soms geneigd dat te vergeten onder invloed van het technologisch geweld om ons heen. In het brein verbinden we het geheugen, ook als dat tijdelijk opgeslagen was in een ander medium zoals een ander brein, een boek of een computer, met de altijd veranderende werkelijkheid. Ook die veranderende werkelijkheid of actualiteit is altijd de werkelijkheid voor iemand – dat wil zeggen, voor een brein in een lichaam.

Is het brein eenmaal aan het werk, dan kan het gebruik maken van een weelde aan andere media om het geheugen voor zichzelf en voor anderen waarneembaar te maken, het met anderen te delen en het op te slaan. Het is niet altijd duidelijk waar het ene medium ophoudt en het andere begint. Media lopen in elkaar over. Het menselijk lichaam levert een eerste groep media, die ons in staat stellen de werkelijkheid waar te nemen: de zintuigen (zicht, gehoor, gevoel), het gezicht (uitdrukkingen), de armen (gebaren), de ledematen (beweging), de stem (klanken). Zo vertelt Milan Kundera in

zijn roman *De onsterfelijkheid* hoe een personage ontstaat wanneer hij in een zwembad een vrouw een gebaar ziet maken naar de badmeester. Dat ene gebaar is de uitdrukking van haar identiteit.

Gebruiksvoorwerpen

Een tweede groep media wordt gevormd door de gebruiksvoorwerpen waarmee we de beperkte mogelijkheden van ons lichaam uitbreiden: onze kleding, allerlei (muziek-)instrumenten, wapens, huisraad, gebouwen e.d. Deze voorwerpen vormen het geheugen van individuen en van een samenleving – kennis over hoe iets gemaakt wordt, bijvoorbeeld, of waar het voor gebruikt wordt. Als je bijvoorbeeld in Teylers Museum in Haarlem bent en je staat tussen de kasten met 18^e- en 19^e-eeuwse wetenschappelijke instrumenten, dan realiseer je je heel goed dat voorwerpen ook deel van ons geheugen zijn – in materie gestold geheugen. Voor wie de voorstellingen die erbij horen niet (meer) kent, ziet het er allemaal hoogstens erg curieus en mysterieus uit.

Taal

Een derde groep media wordt gevormd door de media die het - talige - denken in begrippen kunnen dragen. Dat hoort natuurlijk allereerst de menselijke stem bij, maar ook de stereotiepe gebaren die we maken, het rijm en het metrum die ons helpen teksten goed te onthouden, zoals in politieke slogans of reclameboodschappen, het schrift, de telefoon en de grammofoon, magnetische banden en digitale media. Hier horen bijvoorbeeld ook verkeerstekens thuis, de strepen en punten van de morsecode, en de gebaren van het alfabet dat doofstommen gebruiken.

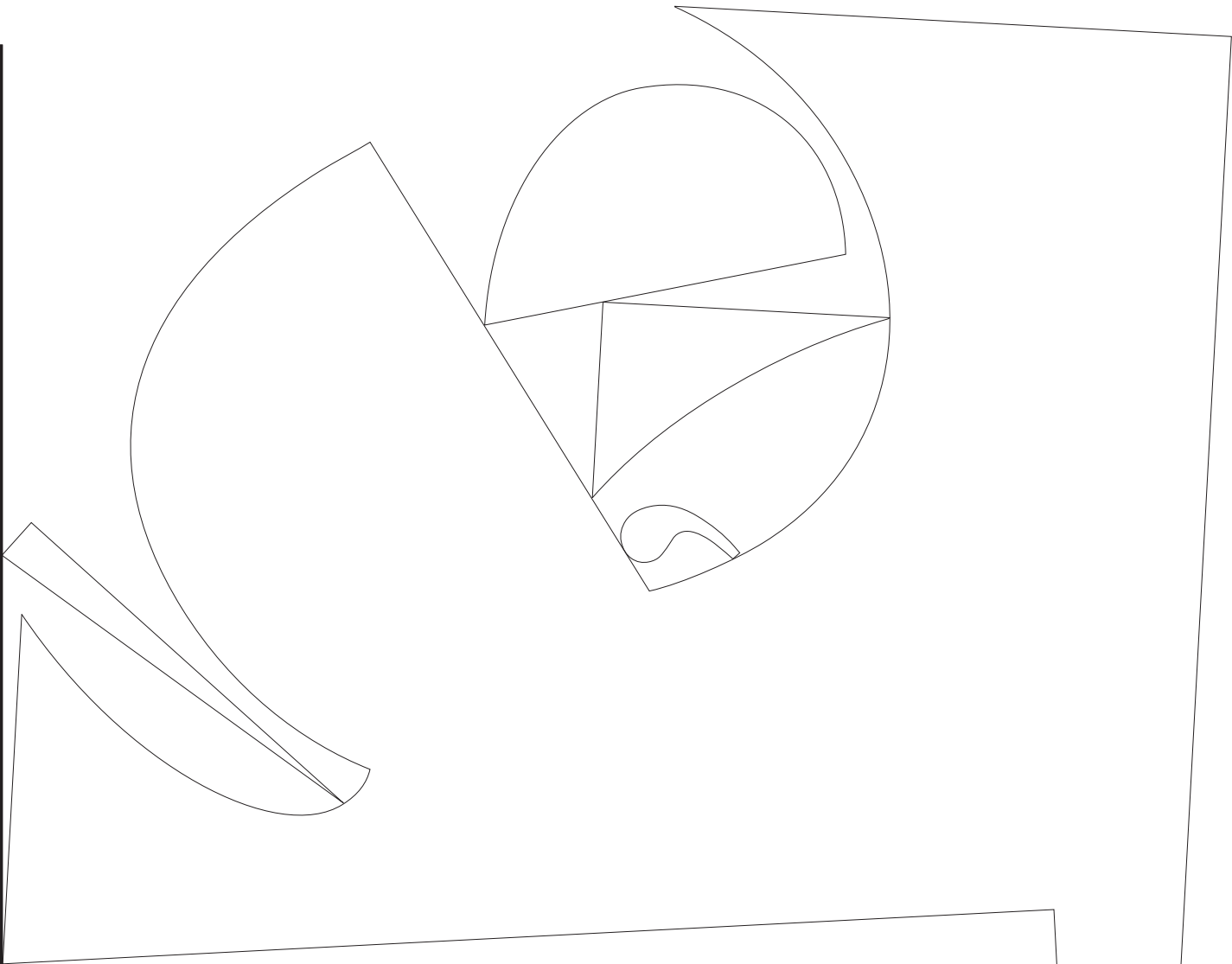
Grafische media

Een vierde en laatste groep zijn die media die gebruikt worden om beelden – van heel concrete plaatjes tot abstracte schema's en modellen – te tonen, op te slaan en door te geven. De oudste visuele media waren vermoedelijk de menselijke huid, hout, been, steen (rots) – later kwam daar dierenhuid (leer) bij, papyrus en papier, nog weer later de foto, de film en het computerscherm.

De rol van de media kan moeilijk overschat worden – cultuur is door en door ‘gemedieerd’ en ieder medium heeft eigen mogelijkheden die door het brein benut kunnen worden. Ieder medium genereert ook weer andere voorstellingen, een ander geheugen en dus ook een andere cultuur. Dat rechtvaardigt de grote aandacht, binnen het cultuuronderwijs, voor media. “The medium is the message” schreef Marshall McLuhan – het medium is de cultuur. Inzicht in de samenhang tussen de drager, het geheugen en de sociale context vormt de basis van het cultuuronderwijs. Kennis van, en vaardigheden in een groot aantal media verrijken het culturele vermogen – hoe meer media men beheerst, zowel ‘oude’ als ‘nieuwe’, zowel productief als receptief, hoe groter het aantal culturele mogelijkheden waar men over beschikt.

Mediaonderwijs

Mediaonderwijs is vanuit dit perspectief een onontbeerlijk onderdeel van cultuuronderwijs, om de eenvoudige reden dat media cultuur pas mogelijk maken en de aard van cultuur in hoge mate bepalen. Dans drukt iets anders uit (de dubbelzinnigheid is opzet: een ander aspect van het leven, op een andere manier uitgedrukt) dan zang, zang iets anders dan drama, drama iets anders dan een roman, een roman iets anders dan een betoog, een betoog iets anders dan een pamflet, een pamflet iets anders dan een gebouw, een gebouw iets anders dan een game. Mediaonderwijs, productief zowel als receptief, is de basis van alle cultuuronderwijs – mediale vaardigheden zijn een voorwaarde voor cultuur.



Emotie

We hebben het tot nu toe nog niet of nauwelijks over emoties gehad, terwijl emoties toch een doorslaggevende rol spelen in het cognitieve / culturele proces. Emotie is de drijvende kracht achter al ons handelen – zonder emotie is er geen cultuur. We kunnen de emoties in het schema van de menselijke cognitie geen eigen plaats geven omdat zij overal zijn – in de waarneming, de verbeelding, het denken in begrippen en de analyse. Emoties zijn ook niet voorbehouden aan bepaalde culturele ‘domeinen’ zoals de kunst, het amusement, de liefde of conflicten.

Emoties zijn een eerste levensbehoefte – ze zorgen ervoor dat we in beweging komen en blijven. In de menselijke cultuur hebben we de werkelijkheid van de emoties verfijnd met behulp van een breed scala aan gevoelens: naast basisemoties als angst, walging, vreugde, verdriet en verlangen onderscheiden we

gevoelens als nostalgie, heimwee, eenzaamheid, verbazing, afgrijzen, weerzin, afkeer, uitgelatenheid, euforie, vervoering, enzovoort, enzovoort. De lijst is schier eindeloos.

Juist omdat cultuur niet alleen doordrenkt is van emoties en gevoelens, maar er ook door wordt aangedreven, vormen de emoties een wezenlijk onderdeel van cultuuronderwijs. Wie reflecteert op het leven in al zijn aspecten, op de manier waarop wij het leven vorm geven, kan niet om de rol heen die emoties en gevoelens spelen. In vormen van cultureel zelfbewustzijn als de kunsten en de politiek, de religie en de filosofie zijn ze een steeds terugkerend thema. Cultureel zelfbewustzijn is dus altijd ook reflectie op emoties en de rol die ze in ons leven spelen.

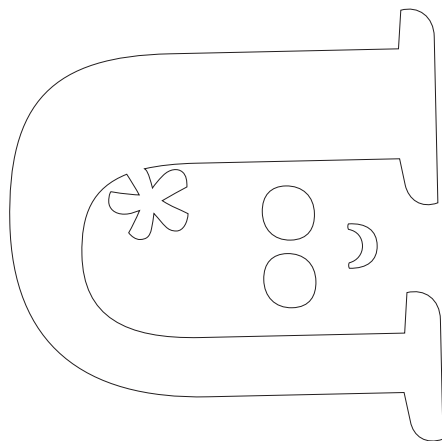
8

Schoonheid

Kunst is in onze cultuur een van de belangrijkste vormen van *cultureel zelfbewustzijn* – in kunst geven we beeldend vorm aan ons bewustzijn. Daarbij kan de nadruk zowel op het persoonlijke bewustzijn liggen – op onze ervaringen en gevoelens, als ook – en dat is veel vaker het geval – op een gemeenschappelijk, gedeeld bewustzijn. Kunst is *zelfbewustzijn door verbeelding*. Met muziek, dans, theater, romans en poëzie, visuele en alle mogelijke multimediale combinaties, geven we vorm aan de ervaring. Die ervaring, dat zagen we hierboven, is altijd te herleiden tot het inzetten van het geheugen, van herinneringen, om een steeds veranderende werkelijkheid vorm en betekenis te geven. Het is dan ook geen wonder dat juist die ervaring van de confrontatie met wat vreemd en verschillend is met behulp van kunstwerken wordt verbeeld. Kunst bootst de ervaring van het leven na – in beweging, in klank, met woorden en in beelden. Er is geen aspect van het leven dat zich niet laat verbeelden – kunst kan overal over gaan, van de

meest spirituele tot de meest alledaagse ervaring, en natuurlijk ook over kunst zelf.

Kunst, opgevat als zelfreflectie door verbeelding, is wel iets anders dan schoonheid. Schoonheid (en lelijkheid!) zijn eigenschappen die wij aan elke vorm van cultuur en natuur kunnen toeschrijven. En we doen dat ook. We vinden landschappen, steden, gebouwen, mensen, gebruiksvoorwerpen en kleding meer of minder mooi, aantrekkelijk, fraai, lelijk, onappetijtelijk, enzovoort. Schoonheid is dan ook, eigenlijk net als emoties en media, een wezenlijk onderdeel van *alle* cultuur. Onderzoek heeft uitgewezen dat ons gevoel van schoonheid samenhangt met het gemak van de waarneming – hoe makkelijker we iets waarnemen, hoe mooier we het lijken te vinden. Vandaar onze voorkeur voor ritme en regelmaat, herhaling met variatie, contrasten en symmetrie. Daarnaast lijken we ook een voorkeur te hebben voor wat gunstig is voor ons voortbestaan, zoals kinderlijke vormen (denk aan Mickey Mouse) en vruchtbare landschappen (de kunstenaars Komar en Melamid hebben laten zien dat mensen over de hele wereld het liefst één type landschap aan de muur willen hebben hangen).



9 Een voorbeeld: muziek

Muziek is een vorm van cultureel zelfbewustzijn die universeel is. Overal en altijd, zo lijkt het, drukken mensen zich uit in muziek. De verscheidenheid aan muzikale vormen is ontzettend groot – iedere cultuur, iedere subcultuur lijkt een eigen muzikale stijl te hebben ontwikkeld. In dit opzicht doet muziek niet onder voor bijvoorbeeld taal, of kleding. Mensen beschikken, individueel zowel als collectief, over een muzikaal geheugen. Naast hun muzikale geheugen beschikken ze ook over een ‘geluidsgeheugen’, en nog vele ‘geheugens’ meer – taal, beelden, kleuren en smaken, enz. Al die herinneringen kunnen weer met elkaar in verband worden gebracht: het is bijvoorbeeld heel gebruikelijk dat muziek herinneringen oproept aan situaties, gebeurtenissen of personen. Maar laat ik me hier beper-

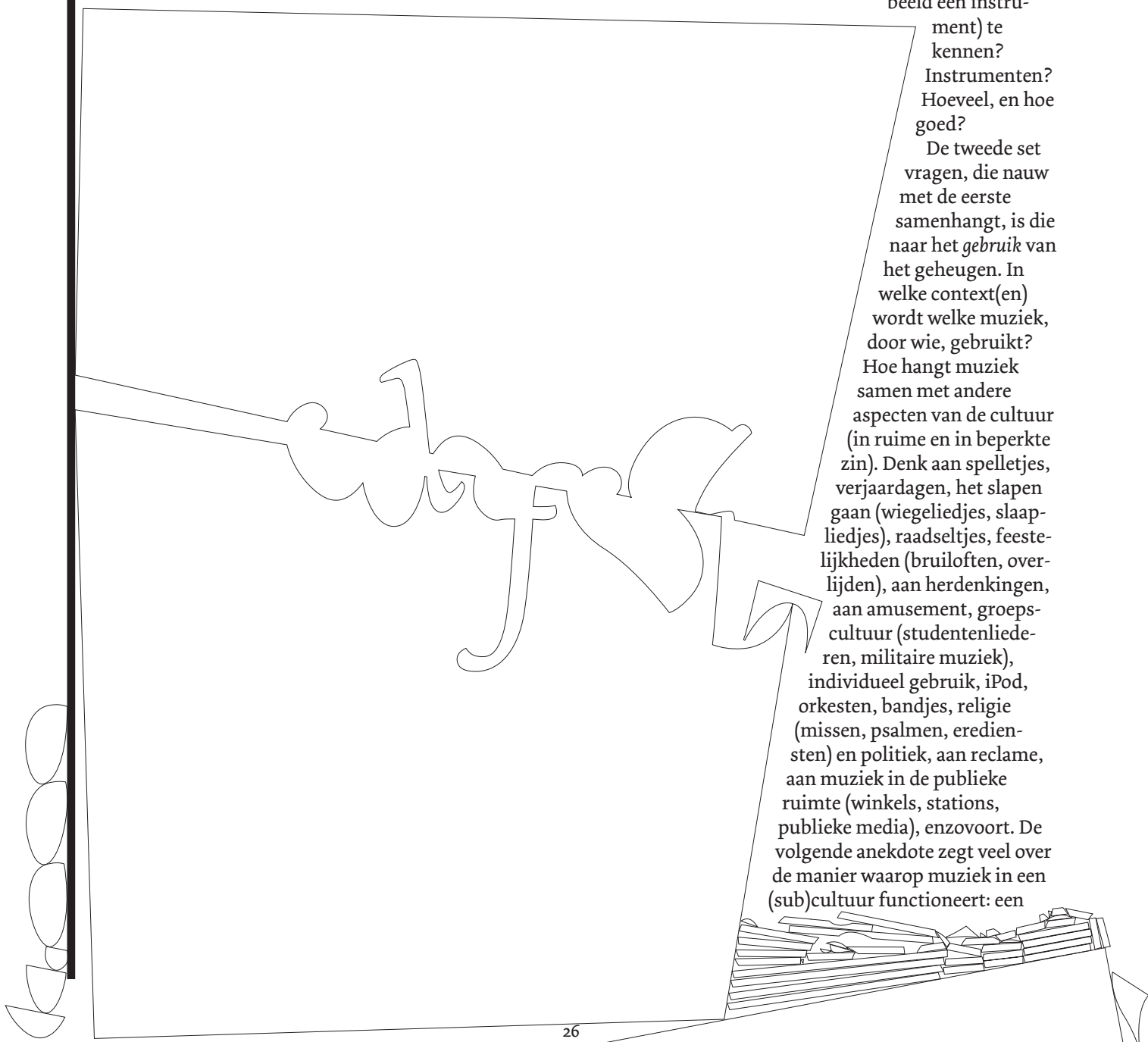
ken tot muziek en geluid. Muziek is geluid, maar geluid is niet noodzakelijk muziek – niet alle geluid is immers een uitdrukking van zelfbewustzijn. Er zijn componisten, zoals John Cage, Mauricio Kagel, Jean Tinguely of Edgar Varèse, die de grens tussen muziek en geluid (in hun muziek!) hebben gethematiseerd.

Een eerste set vragen die we met betrekking tot muziek zouden kunnen stellen is: wat hoort er tot het muzikale en geluidsgeheugen van leerlingen, en wat vinden we dat ertoe zou moeten of kunnen behoren? Is dat een muzikale traditie (geschiedenis)? Welke traditie (regionaal, nationaal, internationaal)? Is het een selectie uit de muziek van de hele wereld? Is het klassieke muziek, popmuziek? Is het zang? Zijn het liedjes? Horen kinderen een bepaald medium (zoals bijvoorbeeld een instru-

ment) te kennen?

Instrumenten? Hoeveel, en hoe goed?

De tweede set vragen, die nauw met de eerste samenhangt, is die naar het gebruik van het geheugen. In welke context(en) wordt welke muziek, door wie, gebruikt? Hoe hangt muziek samen met andere aspecten van de cultuur (in ruime en in beperkte zin). Denk aan spelletjes, verjaardagen, het slapen gaan (wiegeliedjes, slaapliedjes), raadseltjes, feestelijkheden (bruiloften, overlijden), aan herdenkingen, aan amusement, groeps-cultuur (studentenliederen, militaire muziek), individueel gebruik, iPod, orkesten, bandjes, religie (missen, psalmen, erediensten) en politiek, aan reclame, aan muziek in de publieke ruimte (winkels, stations, publieke media), enzovoort. De volgende anekdote zegt veel over de manier waarop muziek in een (sub)cultuur functioneert: een



jongen studeert twintig dagen lang om mee te kunnen doen met een optreden in zijn wijk. Na het optreden is hij echter diep teleurgesteld. Hij had namelijk verwacht dat hij, als hij zo lang oefende, wel beroemd zou worden! Hoe functioneert muziek in een cultuur – waar en wanneer en voor wie en hoe? En hoe functioneert geluid in een cultuur? Is er veel lawaai, is er stilte? Waar, en wanneer? Wat zijn de connotaties, de betekenissen van geluid? Wat of wie maakt het geluid? Van wie is het? Hoe verhoudt het geluid zich tot de muziek?

Fatum (2009), het ‘vrolijke requiem’ van Theo Loevendie, gecomponeerd voor het Nederlands Blazersensemble, verwijst nadrukkelijk naar Mozarts *Requiem* (1791). In een interview zegt Loevendie er het volgende over: “*Fatum* zal ons het verhaal vertellen dat de dood ons lot is, of je nou hoge of lage kunst maakt, of je nou meesterwerken schrijft of op straat speelt. “ Het stuk, zegt hij, gaat ook over zijn leven, en over zijn instelling tegenover de muziek. *Fatum* combineert westerse en niet-westerse muziekculturen, ‘hoge’ en ‘lage’ muziek, genoteerde muziek en improvisatie. Deze klankwerelden zijn in het stuk met elkaar in conflict. Het is een uitbeelding van een ‘clash of civilizations’. Hij maakt ook gebruik van Poesjkins stuk *Mozart en Salieri* (1830) omdat het daarin onder andere gaat over de Mozart die oog en oor had voor straatmuziek, voor het ‘orkest van de straat’, dat een eigen waarde heeft naast het ‘orkest van de zaal’. De combinatie is niet altijd mooi – het blijft af en toe schuren, maar interessant is het daarvoor wel, vindt Loevendie.

Een derde set vragen hangt samen met de vaardigheden, de ‘basic skills’: waarnemen, verbeelden, begrijpen en analyseren. Wat laten we leerlingen op welke leeftijd horen – waar brengen we ze mee in contact? En hoe laten we ze de muziek verbeelden? In muziek of ook in andere media? Leren we ze muziek betekenis geven, en leren we ze de betekenissen die in muziek gegeven zijn (historisch, maar ook eigentijds, overgeleverd, maar ook van en voor kinderen zelf). Leren we ze muziek te analyseren (ritme, toon en toonladder, klanken, notenschrift, timbre, kenmerkende eigenschappen van genres en muziekstijlen als klassiek, jazz, blues, reggae, enz.)? Leren we ze deze vaardigheden (productief en receptief) met het oog op het functioneren van de muziek in de context van hun leven (zie hierboven)?

De vierde set vragen stellen we als we ons realiseren dat de drieslag (geheugen, werkelijkheid, vaardigheden) verbonden kan worden met de algemenere overkoepelende drieslag van het culturele zelfbewustzijn waar de muziek deel van uitmaakt. Hoe verhoudt muziek zich tot andere vormen van zelfbewustzijn? Hoe ontwikkelt dit bewustzijn zich bij kinderen en

jongeren? Wat kenmerkt het zelfbewustzijn en in het verlengde daarvan het muzikale zelfbewustzijn op een bepaalde leeftijd?

Wat zijn kenmerken van de cultuur waarin de muziek functioneert? Hoe homogeen is die cultuur? Hoe homogeen is het culturele geheugen? Welke waarde wordt aan de verschillende vaardigheden gehecht? Hoe verhoudt muziek zich tot literatuur (taal), tot de beeldende kunsten (beeld, schilderen, fotografie en film, digitale beelden) – bijvoorbeeld in musicals, opera, theater, films, games, e.d. Met andere woorden: hoe neemt muziek deel aan het grotere culturele zelfbewustzijn?

Wat betekent dit, wat kan dit betekenen voor ons muziekonderwijs? Hoe houden we rekening met deze ontwikkelingen? Besteden we aandacht aan de dwarsverbanden? Een achterliggende gedachte is dat we in een tijd leven waarin de strikte grenzen tussen de culturele domeinen voorzichtig worden overschreden. Men twijfelt aan de waarde van die grenzen – ze zijn theoretisch misschien waar, maar in de praktijk vaak erg beperkend, en in veel niet-westerse culturen ook allesbehalve vanzelfsprekend. In de praktijk van de hedendaagse mondiale en digitale cultuur worden ze ook al vaak genegeerd: multimedialiteit en cross-over zijn eerder regel dan uitzondering.

De antwoorden op de vragen die bij iedere stap gesteld zijn, zouden de basis kunnen bieden voor de integratie van muziekonderwijs in een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs, waarvan het belang schuilt in de ontwikkeling van een rijk en complex zelfbewustzijn, dat zelf weer de basis vormt voor het handelen. De vraag naar het muzikale *erfgoed*, naar muziek als *kunst*, en naar muzikale *media* (geluidsdragers, muziekinstrumenten) is dan impliciet beantwoord. Het erfgoed is het geheugen dat we de moeite waard vinden om te bewaren omdat we het opnieuw kunnen gebruiken. Muziek als kunst hebben we omschreven als de muziek waarmee we ons zelfbewustzijn verbeeldend vorm kunnen geven. En de muzikale media zijn de dragers die muziek als cultureel proces mogelijk maken: het brein, het lichaam, muziekinstrumenten, geluidsdragers.

Een concept raamleerplan: eerste vragen

Het hier kort gepresenteerde theoretische kader kan in een aantal vragen 'vertaald' worden, die als leidraad kunnen dienen bij de ontwikkeling van een leerplan voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Iedere vraag zou voor elke leeftijdsgroep (4 tot 18+) apart beantwoord moeten worden om zo te komen tot een doorlopende leerlijn. Dit is een eerste stap op weg naar een raamleerplan.

1. Wat is de cultuur van de leerling? Van de leerlingen? Welk(e) aspect(en) van de cultuur, van het leven, vormt (vormen) het onderwerp van de culturele zelfreflectie op deze leeftijd? Welke aspecten vinden we belangrijk? Waarom? Welke aspecten niet? Waarom niet?
2. Wat weten we over de ontwikkeling van het culturele zelfbewustzijn op deze leeftijd?
3. Welke culturele basisvaardigheden ('basic skills') oefenen we? Waarneming, verbeelding, conceptualisering, analyse? Welke niet?
4. Welk medium (of welke media) gebruiken we? Lichaam, voorwerpen, taal, grafische symbolen. Waarom dit/deze? Welk(e) medium (of media) niet?
5. Productief (maken) en/of receptief (meemaken)? (Let op: cultureel zelfbewustzijn is altijd actief!)
6. Welke materialen / middelen gebruiken we? Welke niet?
7. Welke werkvorm(en) en didactiek?
8. In welke vakken / leergebieden brengen we dit cultuuronderwijs onder?
9. Is er samenhang tussen de verschillende vormen van cultuuronderwijs? Hoe?
10. Hoe beoordelen we? Beschikken we over een norm? Inzet, vooruitgang, resultaat?



11. Is er voor deze leeftijdsgroep (en dit schooltype) een minimum niveau (intro); is er een streefniveau?
12. Hoe sluiten wij met ons cultuuronderwijs aan bij de eindtermen / de kerndoelen?
13. Hoe sluiten we met ons cultuuronderwijs aan bij het profiel / de visie van de school?
14. Wat vragen wij van welke aanbieders?
15. Welk (bestaand) aanbod van aanbieders sluit hierbij aan?

Opmerkingen bij de vragen

1. Onderwerp: waar gaat het cultuuronderwijs over – over welk(e) aspect(en) van de cultuur; van het leven? Sluit het onderwerp aan bij de cultuur van de kinderen? Is het van belang voor hen? Houdt het ze bezig? Vinden we dat het ze bezig zou moeten houden? Maakt het deel uit van hun culturele (zelf)bewustzijn? Vinden we dat het daar deel van zou moeten uitmaken? Wat is de aanleiding om dit onderwerp te kiezen, hoe sluit het aan bij eerdere / latere onderwerpen?

Bijvoorbeeld: alledaagse gebeurtenissen zoals het kopen van kleding, of de manier waarop je met je huisgenoten omgaat; de omgeving, nu en vroeger; conflicten; werk (van ouders?); techniek, rituelen, religies en mythen, politiek, kennis (wetenschap), kunst, amusement, verplaatsing en ruimte (ontdekkingen, reizen, vakantie), tijd (verleden, geschiedenis).

2. De ontwikkeling van cultureel zelfbewustzijn: dit is het onderzoeksterrein van de promovendi binnen het project Cultuur in de Spiegel. We zoeken naar aansluiting bij de ontwikkelingspsychologie. We veronderstellen dat een complex en rijk zelfbewustzijn een goede basis kan vormen voor het bewuste handelen van kinderen en jongeren. Cultuuronderwijs gaat over het culturele zelfbewustzijn, ontwikkelt een bewustzijn van dat proces waarbij je keer op keer je herinneringen (je identiteit!) op het spel zet.

3. Welke culturele basisvaardigheden worden geoefend? Welke vorm(en) van cultureel zelfbewustzijn? Waarnemen: voelen, luisteren en kijken; verbeelden: benoemen en categoriseren: onder woorden brengen, (be)oordelen, waarderen, bespreken; analyseren? Of een combinatie van deze vaardigheden? Bijvoorbeeld: *waarnemen* – fotograferen; *verbeelden* – een rolspel bedenken waarin je jezelf kunt verplaatsen; een decor ontwerpen; *categoriseren* – een column schrijven, opiniestukken lezen; *analyseren* – nadenken over werk, bijvoorbeeld aan de hand van de boeken van Alain de Botton over werk.

4. Welke medium / welke dragers? Welke media worden gebruikt? Hoe krijgt een cultureel zelfbewustzijn vorm in verschillende media? Welke media lenen zich voor welke vorm van cultureel zelfbewustzijn? Hoe zijn de media in de loop van de tijd en in verschillende culturen gebruikt?

Bijvoorbeeld: beweging, ritme en klank; keramiek en sculptuur, objecten (vliegers), muziek, lied, geluid (soundscapes), taal (verhalen, poëzie, essays), dans en drama, poppen (gewone poppen, poppentheater, reuzenpoppen, tv-poppen, enz.), strips, beelden, fotografie (analoog en digitaal), film, landschap (land art), architectuur, machines en apparaten (Tinguely, Van Lieshout) – en alle mogelijke combinaties.

5. Productief (*maken*) en / of receptief (*meemaken*)? Laat je iets maken (alleen of samen), ga je ergens naar toe, laat je iets zien / horen? Laat je iemand komen? Laat je kijken, lezen? Luisteren? Hoeveel aandacht besteed je aan receptief cultuuronderwijs? Hoe geef je dit vorm? Voor welke media? Hoe laat je kinderen / jongeren hun receptie verwerken? Met andere woorden: hoe koppel je productie aan receptie, en receptie weer aan productie?

Bijvoorbeeld: als het onderwerp (de ervaring) macht is, dan kun je leerlingen daarover laten lezen, of met ze naar een toneelstuk gaan, ze dat laten beoordelen en ze er zelf weer over laten schrijven, of spelen, of zelfs het stuk laten verbeteren, aanpassen. Je besteedt dan ook expliciet aandacht aan het medium – waar leent welk medium zich goed voor, waar niet voor?

6. Materialen – hier speelt kwaliteit een belangrijke rol – wat is goed en mooi materiaal? Houd in dit verband rekening met het belang dat mensen hechten aan schoonheid – wij houden van schoonheid, altijd en overall.

7. Werkvormen / didactiek. Hier hoort bijvoorbeeld de vraag thuis naar methodes. De school kiest voor een didactiek, de docent ook. Is er een didactiek / methode die bijzonder geschikt is voor cultuuronderwijs? Docenten moeten in ieder geval ook 'zelfbewust' zijn – cultuuronderwijs 'op de automatische piloot' is uit den boze.

8. Vakken en leergebieden. Hoe organiseer je het cultuuronderwijs? In afzonderlijke vakken? Beeldend, textiel, techniek, muziek, audiovisueel, nieuwe media, geschiedenis, erfgoed, de taal- en cultuurvakken (Nederlands, Frans, Engels, Duits, klassieke talen), maatschappijleer, filosofie, ckv en kcv? Of in een leergebied 'cultuuronderwijs' (daar zou bijvoorbeeld ook wetenschapsgeschiedenis thuis kunnen horen, net als ethiek, of de reflectie op techniek, milieu en duurzaamheid).

Het model van Cultuur in de Spiegel maakt duidelijk hoe de afzonderlijke vakken zich tot elkaar verhouden. Je zou dus ook voor een leergebied kunnen kiezen met vier 'pijlers' (de vier basisvaardigheden) en een waaier aan media (of dragers). Cultuuronderwijs omvat in dat geval waarneming (kijken, luisteren, voelen), verbeelding (kunst), begrip (geschiedenis / maatschappijleer) en analyse (filosofie, wetenschap van de mens en samenleving).

Bijvoorbeeld: het onderwerp 'de stad' wordt behandeld binnen het leergebied cultuuronderwijs, waarbij je ervoor zorgt dat de basisvaardigheden en een van tevoren vastgesteld aantal media aan de orde komen. Je kunt dit ook nog combineren met de vakken biologie, natuurkunde, aardrijkskunde, enzovoort. Bijvoorbeeld: geschiedenis van de stad, jazz als stadsmuziek, de stad in de film, sociologie van de stad.

9. De samenhang van het cultuuronderwijs – impliciet in het model van Cultuur in de Spiegel – zou voor alle betrokkenen expliciet gemaakt kunnen worden.

10. Beoordeling: hoe beoordeel je cultuuronderwijs – geef je cijfers voor de basisvaardigheden, leg je portfolio's aan voor de productie? Beoordeel je de inspanning (inzet) en het resultaat; beoordeel je de progressie, de technische vaardigheden in de verschillende media?

11. / 12. Niveaus – Kunnen de docenten referentieniveaus (minimum, maximum) vaststellen voor verschillende leeftijdsgroepen en schooltypen?

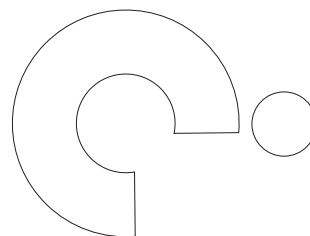
13. Verhouding tot kerndoelen en eindtermen. Hoe wordt het profiel van de school gerealiseerd in het cultuuronderwijs? Hier is ruimte om een visie te ontwikkelen, een 'beleidsplan' te schrijven, keuzes te maken. Een raamleerplan stelt in staat scholen en programma's onderling te vergelijken. Je profileert je als school behalve door de kwaliteit van je cultuuronderwijs (docenten, didactiek, tijd die aan cultuuronderwijs wordt besteed) ook door de keuze van onderwerpen en door de keuze van media waarin onderwezen wordt.

Wat is 'cultuur'?

Willen we een kader bieden voor cultuuronderwijs, dan zullen we in ieder geval een antwoord moeten proberen te geven op de vraag 'Wat is cultuur?' In de wetenschappelijke literatuur vinden we vier verschillende betekenissen van het begrip cultuur. Inzicht in de verschillen tussen deze vier betekenissen maakt meteen al het een en ander duidelijk over de spraakverwarring die ook met betrekking tot 'cultuureducatie' optreedt.

1. In de meest brede zin van het woord omvat cultuur *elke vorm van aangeleerd gedrag*. Dit is ook wel het *sociologische* cultuurbegrip genoemd. Gedrag dat niet vastligt in de genen, maar geleerd wordt door nadoen of door onderwijs, is cultuur. De manier waarop we praten, ons kleden, eten, met elkaar omgaan – het is allemaal cultuur. Ook dieren hebben cultuur – beroemd zijn in dit verband Japanse makaken (een apensoort) die van elkaar leren dat een aardappel die je in zee wast lekkerder is (want schoon en een beetje zout) dan een ongewassen exemplaar. De Nederlandse primatoloog Frans de Waal is een van de pleitbezorgers van deze hele ruime cultuuropvatting.

2. Iets minder ruim, maar nog steeds breed is de omschrijving van cultuur als 'alles wat mensen doen en maken'. Men spreekt in dit geval over een *antropologisch* cultuurbegrip. Cultuur is voorbehouden aan mensen en wordt in verband gebracht met ons vermogen om ons de wereld anders voor te stellen (in beelden, bijvoorbeeld, maar ook in taal) dan hij op een bepaald moment is. We fantaseren er soms flink op los, over van alles en nog wat. We bedenken en ontwikkelen meer of minder ingewikkelde gebruiksvoorwerpen, van vorken en messen tot vliegtuigen en deeltjesversnellers. We zijn in staat complexe organisaties zoals een bedrijf, of een stad te organiseren. En we vergaren kennis over de wereld die we in beelden, verhalen, mythes, religies en wetenschap kunnen opslaan en met anderen delen. Hoewel ook het voorstellingsvermogen moet worden geoefend en tekens (zoals beelden, of talen) moeten worden geleerd – en wat doen we in het onderwijs anders? –, is uit experimenten met bijvoorbeeld chimpansees en bonobo's gebleken dat het hier om een vermogen gaat dat als zodanig niet of nauwelijks aangeleerd kan worden. Het werken met voorstellingen is voor een mens wat vliegen is voor een vogel of zwemmen voor een vis – je wordt ermee geboren, je kunt niet anders, het bepaalt je aard.



Om dit antropologische cultuurbegrip te onderscheiden van het eerste, sociologische cultuurbegrip is het zinvol om hier over 'menselijke cultuur' te spreken.

3. Het derde cultuurbegrip, dat ook veel gebruikt wordt, is beperkter. Cultuur heeft nu betrekking op een deel van alles wat mensen maken en doen – dat deel namelijk waarmee mensen op zichzelf reflecteren. 'Cultuur-in-beperkte-zin' omvat dus alle vormen van culturele zelfreflectie, of cultureel zelfbewustzijn. Mensen nemen vaak wat afstand tot hun dagelijks bestaan en proberen dat bestaan dan vorm en betekenis te geven. Tot deze cultuur-in-beperkte-zin rekenen we in ieder geval de kunsten met inbegrip van de literatuur, verder de filosofie, de geschiedschrijving en de religie.

4. Een vierde en laatste betekenis van het begrip cultuur, de meest beperkte, die je ook niet veel meer tegenkomt, maar die toch nog altijd wel enigszins meeklinkt in de voorgaande, is die van cultuur als *beschaving*. Sommige mensen zijn cultureel, anderen niet, of veel minder. Door cultuur onderscheiden bepaalde elites zich van het gewone volk: niet iedereen leest immers de culturele supplementen, niet iedereen bezoekt in de vakantie musea en niet iedereen gaat op zondag naar een kindermatinee.

In de discussies over cultuuronderwijs is het niet altijd duidelijk of de *antropologische*, dan wel de omschrijving van cultuur als

culturele zelfreflectie wordt gebruikt. Hebben we het over 'cultuur-in-ruime-zin' (menselijke cultuur), of over 'cultuur-in-beperkte-zin' (cultuur als zelfreflectie)? Wanneer het over kunst- en erfoededucatie gaat ligt het voor de hand dat cultuur als culturele zelfreflectie wordt begrepen, maar de publieke media horen toch eerder thuis onder het ruime antropologische cultuurbegrip. Als we wat preciezer kijken komen de ruime, noch de beperkte omschrijving

Over deze cultuur gaan de culturele supplementen van de kranten en de cultuurprogramma's op de televisie, en het is de cultuur waar de C in de naam van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap naar verwijst. Dat wetenschap meestal niet tot de cultuur wordt gerekend is opvallend maar ook wel weer te begrijpen: de meeste wetenschap is namelijk geen zelfreflectie – geen reflectie op wat mensen doen en laten – wetenschap gaat meestal niet over de menselijke cultuur (cultuur in antropologische zin). De wetenschappen die *menselijk gedrag* bestuderen, zoals de economie, de sociologie, de psychologie of de geschiedschrijving, worstelen weer met de vraag of ze ook de *menselijke cultuur* bestuderen en dus wél een vorm zijn van 'culturele reflectie', en of dat samen kan gaan met een wetenschappelijke houding.

overeen met de betekenis van het begrip cultuur zoals dat in verband met cultuureducatie gebruikt lijkt te worden. Het antropologische cultuurbegrip is veel en veel ruimer – het omvat immers alles wat mensen maken en doen –, terwijl cultuur als culturele zelfreflectie ook nog altijd een stuk ruimer is dan het cultuurbegrip dat in verband met cultuureducatie gehanteerd wordt: cultuur als culturele zelfreflectie omvat namelijk niet alleen kunsten (en literatuur), maar ook bijvoorbeeld geschiedschrijving en filosofie. Het sociologische en het elitaire cultuurbegrip spelen in de discussie nauwelijks een rol, maar zijn daarom niet minder interessant: is cultuur dat wat ons onderscheidt van andere dieren? En is het niet zo dat aan cultuur nog altijd een luchtje hangt van 'elitair'?

In deze tekst is het vooral gegaan over 'cultuur-in-ruime-zin' (alles wat ons tot mensen maakt), en over 'cultuur-in-beperkte-zin' (het geheel van activiteiten waarmee we op onszelf reflecteren). Deze twee cultuurbegrippen kunnen heel goed met elkaar in verband worden gebracht – als we de ruime omschrijving van cultuur als 'alles wat ons tot mensen maakt' als uitgangspunt kiezen, dan vormt de cultuur als culturele zelfreflectie daar een onderdeel van: het is namelijk dat deel van de cultuur waarin mensen op zichzelf reflecteren – 'cultuur-over-cultuur'. Het is deze culturele zelfreflectie, de 'cultuur-over-cultuur', waar het in het cultuuronderwijs om zou moeten gaan.



Bijlage 3

Cultuur in de spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs

Samenvatting

De aanleiding voor het project 'Cultuur in de Spiegel' is:

- behoefte aan duidelijkheid over de **inhoud** en het **belang** van cultuuronderwijs;
- behoefte aan inzicht in **samenhang** tussen aspecten van cultuuronderwijs (kunst, media, erfgoed, e.a.);
- behoefte aan een **doorlopende leerlijn** cultuuronderwijs.

'Cultuur in de Spiegel' wil in deze behoeftes voorzien door een **theoretisch kader** en een **raamleerplan** voor een **doorlopende leerlijn cultuuronderwijs** te ontwikkelen.

Cultuur is: je geheugen gebruiken om een steeds veranderende werkelijkheid te (her)kennen – er vorm en betekenis aan te geven. Cultuur is dus nooit 'af' – het is een voortdurend proces.

Het geheugen is deels persoonlijk, maar grotendeels collectief: we delen het met anderen.

We beschikken over vier culturele **basisvaardigheden**: we kunnen ons geheugen gebruiken om de werkelijkheid *waar te nemen*, te *verbeelden*, te *conceptualiseren* (taal) en te *analyseren*.

We maken daarbij gebruik van verschillende **media** (of *dragers*): ons *lichaam* (bijvoorbeeld gebaren, klanken, rituelen), *voorwerpen* (bijvoorbeeld een trommel, een kledingstuk, een gerecht), *taal* (gesproken en geschreven), en *grafische symbolen* (bijvoorbeeld tekeningen, plaatjes, schema's, foto's, video).

Als we ons afvragen wat 'de cultuur' van onze leerlingen is, dan vragen we dus naar:

- hun persoonlijke en gedeelde geheugen;
- de werkelijkheid waar ze in leven;
- de culturele basisvaardigheden waarover ze beschikken;
- de media waarvan ze gebruik maken.

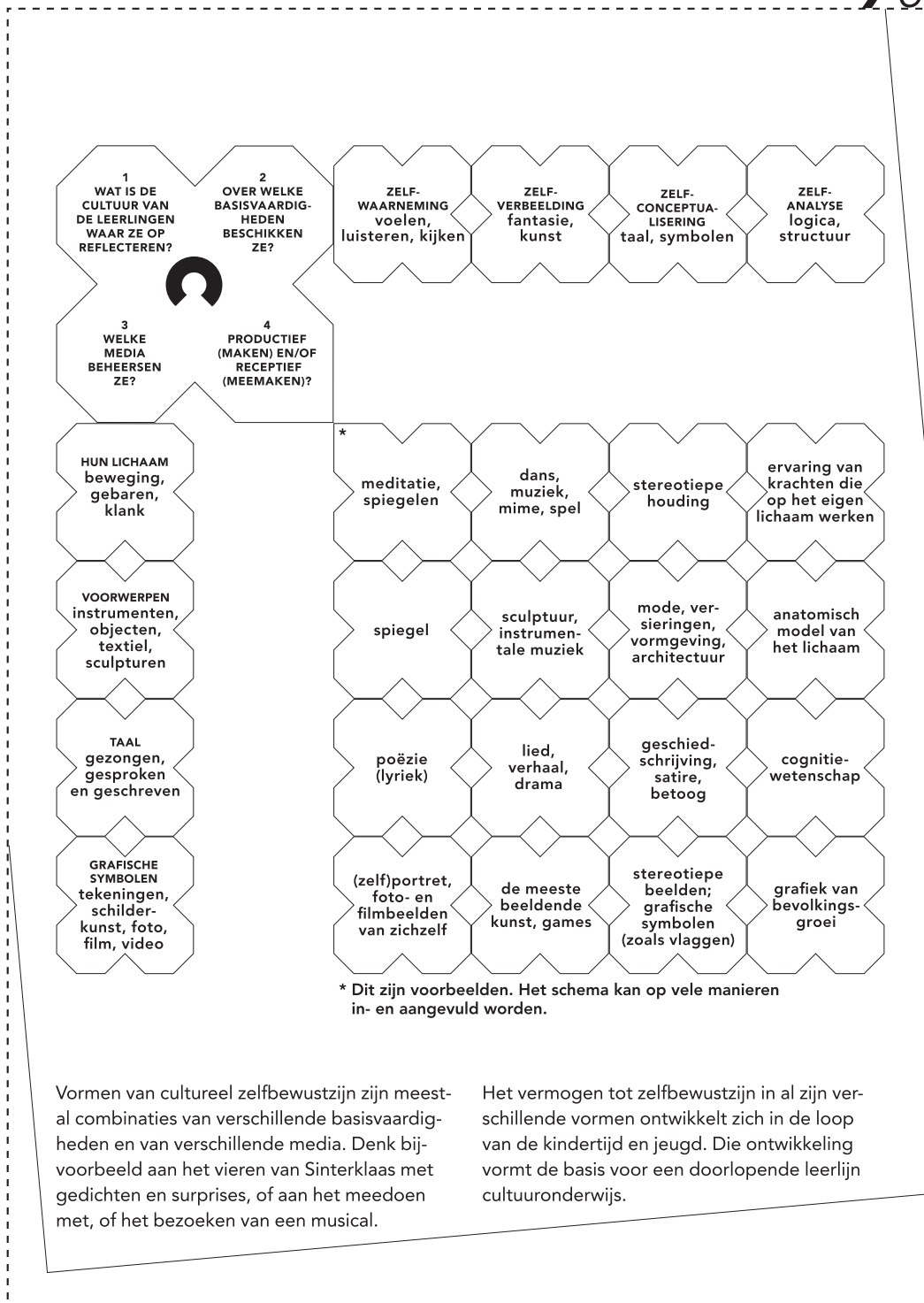
We reflecteren ook op cultuur, dat is ons (persoonlijke en gezamenlijke) *culturele zelfbewustzijn*.

Dit zelfbewustzijn is de basis voor ons (bewuste) handelen. In het **cultuuronderwijs** (de kunstvakken, geschiedenis, maatschappijleer, filosofie) ontwikkelen we dit zelfbewustzijn in al zijn vormen.

Als we vragen naar het *culturele zelfbewustzijn* van leerlingen (of van een leerling), dan vragen we niet alleen naar hun cultuur (zoals hierboven), maar vooral naar de manier waarop ze op hun eigen cultuur (op hun leven!) **reflecteren**. Hoe ervaren ze hun leven, hoe kijken ze ernaar, wat weten en vinden ze ervan, wat denken ze erover? Over welke basisvaardigheden beschikken ze? In welke media? Alleen productief, of ook receptief?

Voor het onderwijs is natuurlijk vooral van belang dat we proberen te bepalen hoe leerlingen dit culturele zelfbewustzijn in al zijn verscheidenheid kunnen ontwikkelen: over welke kennis en over welke vaardigheden zouden ze moeten kunnen beschikken?

In een eenvoudig schema (zie achterkant) zou dat er zo uit kunnen zien:



Literatuur

- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in the Netherlands*.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge, Mass. & London: Harvard UP.
- Cultuurnetwerk Nederland. (2008). *Zicht op...een onderzoeksagenda cultuureducatie*.
- 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.
- 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.
- 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.
- Graham, B., G.J. Ashworth & J. Tunbridge. (2000). *A geography of heritage; power, culture and economy*. London: Arnold.
- Harland, J. (2008). 'Voorstellen voor een evenwichtiger kunsteducatie' in: *Cultuur+Educatie* 23, pp. 12-52.
- Heusden, B. van. (2009). 'Semiotic cognition and the logic of culture', in: *Pragmatics and Cognition* 17 (3), pp. 611-627.
- 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.
- Nelson, K. (2005). 'Emerging levels of consciousness in early human development' in: Terrace, Herbert S. & Janet Metcalfe, eds. (2005). *The missing link in cognition. Origins of self-reflective consciousness*. Oxford: Oxford UP, pp. 116-141.
- Oers, B. van (2005). 'Langlopende leerlijnen' in: *Dwarsdenken: onderwijspedagogische essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Van Gorcum, pp. 15-29.
- Onderwijsraad en Raad voor Cultuur. (2006). *Advies: Onderwijs in cultuur*.
- Scholten, S.J. (2007). *Literatuuronderzoek doorlopende leerlijn cultuureducatie*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Colofon

'Cultuur in de Spiegel'
is een samenwerkingsproject
van de Rijksuniversiteit
Groningen en SLO -
het nationaal
expertisecentrum
leerplanontwikkeling.
Het project wordt
gefinancierd door het
VSBfonds en het Ministerie
van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap, de
Rijksuniversiteit Groningen
en de deelnemende
scholen voor primair en
voortgezet onderwijs.

© Barend van Heusden
Groningen, 2010

Grafisch ontwerp: JUSTAR -
Justine van Heusden en
Arnoud Beekman

