

University of Groningen

Tussen willen en weten

Copini, Emiel Jacob

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2019

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Copini, E. J. (2019). *Tussen willen en weten: Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van metacognitie in de adolescentie*. [, Rijksuniversiteit Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

TUSSEN WILLEN EN WETEN



rijksuniversiteit
 groningen

Tussen willen en weten

*Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling van
 metacognitie in de adolescentie*

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Rijksuniversiteit Groningen
 op gezag van de rector magnificus prof. dr. E. Sterken
 en volgens besluit van het College voor Promoties.

De openbare verdediging zal plaatsvinden op
 donderdag 14 februari 2019, 14.30 uur

door
 Emiel Jacob Copini

geboren op 12 december 1981
 te Leeuwarden

Promotor

Prof. dr. B.P. van Heusden

Beoordelingscommissie

Prof. dr. E.J. Korthals Altes

Prof. dr. C.B. Smithuijsen

Prof. dr. P.L.C. van Geert

Prof. dr. W. Elias

Voor mijn pake, Teade Kingma

INHOUD

11	DANKWOORD
15	INLEIDING
25	DEEL ÉÉN <i>Een waardenloze theorie in een beladen context</i>
29	HOOFDSTUK 1: <i>Een doodgewone theorie</i>
49	HOOFDSTUK 2: <i>Het veld en de argumenten</i>
75	HOOFDSTUK 3: <i>Theorie biedt hoop in bange dagen</i>
89	DEEL TWEE <i>De metacognitieve ontwikkeling gedurende de adolescentie</i>
93	HOOFDSTUK 4: <i>Pleidooi voor een FSO-benadering</i>
111	HOOFDSTUK 5: <i>Gewoon bijzonder</i>
133	HOOFDSTUK 6: <i>Een veelzijdig beeld</i>
161	HOOFDSTUK 7: <i>Bespiegelingen vanuit een analytisch ideaal</i>
195	DEEL DRIE <i>Theorie in praktijk</i>
199	HOOFDSTUK 8: <i>Opzet praktijkonderzoek</i>
225	HOOFDSTUK 9: <i>Beschrijving en vergelijking van de casussen</i>
267	HOOFDSTUK 10: <i>Gebruik, begrip en waardering van de theorie</i>
341	CONCLUSIE
347	SUGGESTIES EN AANBEVELINGEN VOOR ONDERZOEK EN PRAKTIJK
355	BIBLIOGRAFIE
373	SAMENVATTING

DANKWOORD

"[A man] has as many social selves as there are individuals who recognize him and carry an image of him in their mind. [...] He has as many different social selves as there are distinct groups of persons about whose opinion he cares. He generally shows a different side of himself to each of these different groups. [...] From this there results what practically is a division of the man into several selves" (James, 1890, p. 184).

Die prachtige traditie om te mogen benoemen wie er direct en indirect hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit proefschrift, brengt mij allereerst bij de financiers van het project Cultuur in de Spiegel: het VSB-fonds, het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, en Fonds 21. In het bijzonder dank aan Martine Consten, Wim Burggraaff, Joost Kuggeleijn, en Frank Verhagen. Het was voor het eerst dat er zo grootschalig onderzoek werd gedaan naar een doorlopende leerlijn cultuureducatie. Het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling ben ik erkentelijk voor de gelegenheid om dit terrein gezamenlijk met de Rijksuniversiteit Groningen te verkennen. De wetenschapscommissie, bestaande uit Willem Elias, Ton Bevers, Diederik Schönau en Kees Vuyk, dank ik voor hun kritisch meedenken.

Essentieel voor het onderzoek was dat de betrokken scholen het vertrouwen hadden om samen te werken, open te staan voor het experiment en hun curriculum te durven heroverwegen. Dank aan de directies, maar met name ook aan de docenten – Esther, Dennis, Leendert, Frank, Emrys, Paulien, Saskia, Eva, Lina, Nido, Jelte, Yke, Stijn, Michelle, Yvonne, Ellis, Joke, Cees, Pepijn, Charlotte, Imka, Huugh, Trudi – bedankt dat jullie me toelieten in jullie klaslokalen, in jullie didactische denkwereld en overtuigingen.

Mijn medepromovendi Welmoed Ekster en Theisje van Dorsten wil ik bedanken voor de bijzondere dynamiek binnen ons onderzoeksteam, voor de missie en de toewijding die we deelden, voor de vele gesprekken en discussies. Ons denken over en vanuit theorie en onderwijs bleek nooit klaar en altijd weer een voedingsbodemp voor kritische heroverweging. Hadewijch de Jong dank ik voor haar steun en bevoegenheid, en voor haar expertise van het cultuureducatieve veld, Fianne Konings voor de inhoudelijke uitwisseling. JUSTAR grafisch ontwerpers dank ik hartelijk voor het ontwerp en de layout van het proefschrift. Adam

Handelzalts ben ik erkentelijk voor zijn advies op het gebied van het praktijkonderzoek, Viola van Lanschot Hubrecht voor de samenwerking vanuit SLO. Astrid Rass bleek niet alleen binnen Cultuur in de Spiegel, maar ook daarna en daar buiten een betrokken collega en inspirerende gesprekspartner op het gebied van kunst- en cultuuronderwijs.

In het bijzonder gaat mijn dank uit naar mijn promotor Barend van Heusden. Zijn vermogen om met taal door taal heen te kijken; zijn niet te stoppen intellectuele nieuwsgierigheid; en zijn enthousiasme om grote verschillen tussen herinnering en actualiteit betekenis te geven, hebben mij altijd geïnspireerd. Ik genoot van de gesprekken, van de gedeelde interesses en het gemak waarmee we elkaar begrepen. Het geduld, de kritische nauwkeurigheid, en vooral zijn oprechte bezieling zijn voor mij van grote waarde geweest.

Ik wil ook graag mijn werkgevers bedanken die me de gelegenheid boden om parallel aan en na afloop van het promotietraject naar nieuwe verbindingen te zoeken tussen onderwijs, beleid en wetenschap op het terrein van kunst en cultuur: Hanzehogeschool Groningen en Academie Minerva, de Master Kunsteducatie in Groningen, ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten, de Master Kunsteducatie in Zwolle, NHL Stenden Hogeschool, opleidingen dBKV en docent Theater, en Keunstwurk. Kansen en mogelijkheden om mij als onderzoeker, docent en adviseur te ontwikkelen werden mij geboden door Gudrun Beckmann, Maeve O'Brien Braun, Antine Zijlstra, Elsbeth Veldpape, Lummie Fokkema, Anne Graswinckel en Douwe Zeldenrust. Vanuit ArtEZ spreek ik mijn dank ook uit naar John Johnston, Nishant Shah en vooral Jeroen Lutters voor de ruimte die ik kreeg om kunst en onderzoek zinvol te verbinden. Daarnaast heb ik mij gesteund gevoeld door collega's als Annet ten Brug, Loura Marchal, Ronald de Ceuster, Tobias Frenssen, Mirjam Zegers, Janneke Simons en Olga Potters.

Belangrijk voor mijn ontwikkeling was ook Annie van den Oever, die me in contact bracht met de films van Fellini, met het Koninklijk Nederlands Instituut Rome, en die me stimuleerde onderzoek te gaan doen. Gedurende het onderzoekstraject was het ook heel prettig om op vriendschappelijke wijze te kunnen sparren met bijvoorbeeld Joost Krijnen en Frank Harbers. In het bijzonder de periode waarin ik het kantoor deelde met Eelco van Es heb ik gewaardeerd: de droge humor, de vrijblijvende stiltes, de herkenning, steun en boeiende gesprekken.

Het is fantastisch om vrienden te hebben die me hielpen relativeren, koers te bepalen, die me alternatieve mogelijkheden toonden, die me soms wakker konden schudden of hielpen herinneren aan waar het in het leven om zou kunnen draaien. Rogier Modderkolk, Pieter den Hartogh, Frank Venema, Bas de Wildt, Bram Esser, Romain Copini, Pieter Kolk. Mijn dank gaat in het bijzonder uit naar Boris Noordenbos, die me nu bijstaat als paranimf, en die me altijd zowel persoonlijk als professioneel, terzijde stond.

Mijn schoonfamilie dank ik voor het thuisgevoel dat ze me altijd gaven. Het gemis van mijn schoonvader is nog dagelijks voelbaar. Familieleden die in het bijzonder interesse toonden in de voortgang van mijn onderzoek waren Yvonne, Tjeerd, maar ook Henk en Greetje, die me in de afrondende fase enorm gesteund hebben. Ook vind ik het zeer speciaal dat mijn beide grootmoeders de afronding van dit proefschrift nog mee mogen maken. Mijn geliefde zussen Heleen en Laura, en ook Abe, dank ik voor hun betrokkenheid, steun en gekke grappen. Mijn ouders voor de perfecte balans tussen vrijheid en bemoeienis. Ik ben jullie erg dankbaar voor alles wat jullie mogelijk hebben gemaakt.

Gabriëlle, bedankt voor wie je bent, bedankt dat we het leven en onze levens mogen delen, met onze dochters, Giulia, Elia en Louise. Jullie leren me zo veel, iedere dag opnieuw.

INLEIDING

In 2009 ging het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel (2009-2014) van start. Het kwam voort uit gesprekken die hoofdonderzoeker prof. dr. Van Heusden voerde met leerkrachten, docenten en beleidsmakers. Bepaalde vragen bleken hierin telkens terug te komen. Hoe kunnen we onderwijs in kunst en cultuur een sterker fundament geven? Hoe kunnen we meer samenhang creëren, zowel tussen schoolvakken als tussen de verschillende leerjaren? Hoe kunnen we het onderwijs goed afstemmen op en laten passen bij de leerling? Een samenwerking tussen de Rijksuniversiteit Groningen en het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling was het gevolg. Het project werd gefinancierd door het VSBfonds, het ministerie van OCW, Fonds21 en het Fonds voor Cultuurparticipatie. Uitgangspunt vormde de door Van Heusden ontwikkelde cultuurtheorie. We wilden te weten komen wat een theoretisch fundament het kunst- en cultuuronderwijs, zowel basis- als voortgezet onderwijs, te bieden heeft. Dit leidde tot de volgende hoofdvraag:

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

Het onderzoeksteam, bestaande uit Van Heusden, Ekster, Van Dorsten en mijzelf, heeft vervolgens de onderzoeksopdracht verder uitgewerkt en afgebakend. De opdracht die we formuleerden was om de cultuurtheorie uit te werken voor de onderbouw en ontwikkeling van cultuuronderwijs, met zowel aandacht voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren als voor de wijze waarop leerkrachten en docenten de cultuurtheorie in hun onderwijspraktijk zouden kunnen gebruiken. Iedere promovendus had een eigen aandachtsgebied: leerlingen in de leeftijd 4-10 jaar, leerlingen in de leeftijd 10-14, en leerlingen in de leeftijd 14-18+. Mijn focus lag op de laatste groep, en had daarmee vooral betrekking op jongeren en docenten in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Gaandeweg het proces werd ons steeds meer duidelijk dat er in de relatie tussen de theorie en cultuuronderwijs iets bijzonders aan de hand was, iets waar we aanvankelijk niet goed greep op konden krijgen. De indruk ontstond dat er in het culturele veld een diepgewortelde en terugkerende spanning bestaat tussen legitimering en theorie. Het onderscheid tussen *visie* en *theorie*, tussen *waarde* en *waarheid*, tussen *willen* en *weten*, wordt doorgaans niet gemaakt en niet herkend. Deze spanning, de wijze waarop visie en theorie zich tot elkaar verhouden, vormt de essentie en rode draad in mijn betoog. Vanuit drie domeinen zal ik dit spanningsveld belichten: vanuit beleid, vanuit ontwikkeling en vanuit de onderwijspraktijk. Ik stel niet dat theorie in het algemeen noch dat de theorie die wij presenteren deze span-

ning kan oplossen. Ik ben ook niet van plan te beargumenteren dat theorie in de plaats van visie zou moeten komen of dat visie opeens overbodig zou zijn geworden. Het gaat me er om te laten zien dat theorie en visie complementair zijn, dat ze elkaar nodig hebben, en dat juist enig inzicht in het onderscheid de verbinding en onderbouwing pas echt mogelijk maakt.

Het eerste deel (Een waardenloze theorie in een beladen context) gaat over de vraag hoe de theorie die we binnen Cultuur in de Spiegel hebben ontwikkeld, zich verhoudt tot dit veld. Hoe reageert men op theorie in een veld dat zo gekenmerkt wordt door ideologie? Wat kan het veld met theoretisch inzicht? Het tweede deel (De metacognitieve ontwikkeling gedurende de adolescentie) geeft inzicht in de ontwikkeling van jongeren met deze zelfde theorie als uitgangspunt. In de periode van de midden en late adolescentie blijkt de wijze waarop jongeren op zichzelf reflecteren gekenmerkt te worden door eenzelfde spanningsveld tussen visie en theorie: ze doen dit met name in termen van waarden, idealen en visie; het conceptuele denken domineert. Hoe dit denken zich verhoudt tot een meer analytische of theoretische reflectie komt eveneens aan bod. Het derde deel (Theorie in praktijk) beantwoordt de vraag hoe de theorie in de onderwijspraktijk gebruikt kan worden om gezamenlijk passend onderwijs mee te ontwikkelen. Het spanningsveld tussen visie en theorie, tussen willen en weten, speelt namelijk ook in de inhoudelijke onderbouwing van onderwijs door docenten een fundamentele rol. De dynamiek die het gevolg is van de spanning tussen visie en theorie, kan in de dagelijkse praktijk van het onderwijs bepalend zijn. De noodzaak binnen het schoolsysteem om nut, belang, waarde en kwaliteit van kunst- en cultuuronderwijs te verkondigen en aan te tonen, gecombineerd met de tijds- en prestatiedruk, en de dwingende vakkenstructuur, zorgen ervoor dat ook de inhoudelijke afstemming en samenwerking tussen docenten in het voortgezet onderwijs wordt gekenmerkt door het spanningsveld tussen willen en weten. Het weten wordt (te) vaak beheerst door het willen en moeten. Ook waar het gaat om het gebruik van de theorie in het onderwijs is dit proefschrift geen pleidooi voor uitsluitend theoretisch denken, maar laat ik zien dat een meer doordachte verbinding tussen beide, een inzicht in hoe ze complementair kunnen zijn, moeite kost, maar ook iets oplevert.

‘Kunst, cultuur, wat is dat eigenlijk?’ Het klinkt als de meest basale (en banale) vraag die je kunt stellen als het gaat om kunst- en cultuureducatie. Toch wordt deze vraag niet vaak gesteld. Veel gebruikelijker is het om te vragen naar het *nut* en de *waarde* van onderwijs in kunst en cultuur. De cultuursector lijkt er helemaal aan gewend te zijn haar bestaansrecht voortdurend te moeten verdedigen. De antwoorden zijn niet zelden van wezenlijke aard: cultuur ‘geeft het leven zin’, ‘laat ons de wereld en ons zelf net even anders zien dan we gewend zijn’, ‘zorgt voor sociale cohesie’, of ‘brengt ons begrip, respect en inlevingsvermogen bij’, om maar enkele voorbeelden van waarderende uitspraken te noemen. Als het gaat om een mogelijke verklaring van deze verwarring, is door Van Heusden en Gielen geopperd

dat de vanzelfsprekendheid van kunst en cultuur in het onderwijs met name in de jaren '60 en '70 sterk is ondermijnd. Ontzuiling en processen van emancipatie zorgden er enerzijds voor dat de westers georiënteerde canon niet meer evident was. Anderzijds werd het kunstbegrip vanuit de kritische filosofie ter discussie gesteld: wanneer kunst niet meer als eigenschap van het artefact gezien kan worden, brengt ook dat onzekerheid met zich mee over zowel waarde en kwaliteit van kunst en cultuur als over de onderbouwing van onderwijs op dat terrein (Van Heusden & Gielen, 2015, pp. 10–13).

Er is sprake van een *legitimeringsdrang* die het veld een bijzondere dynamiek geeft, zoals onder anderen Teunis IJdens heeft betoogd (IJdens, 2012). Alles wat kan dienen om belang en waarde van kunst en cultuur te ondersteunen, wordt aangegrepen ter bevestiging van nut en noodzaak. Je zou voorzichtig kunnen stellen dat er sprake is van een onderdanige positie, die misschien wel gepaard gaat met een minderwaardigheidsgevoel en geldingsdrang. Deze dynamiek heeft ook gevolgen voor onderzoek dat in dit veld wordt gedaan: resultaten kunnen worden ingekleurd of ingezet ter ondersteuning van visie en beleid. Ook kunnen visies als feiten worden gepresenteerd. Dit fenomeen heeft niet alleen betrekking op het terrein van educatie: de kunst- en cultuursector wordt enerzijds gekenmerkt door een overdaad aan visies en een gebrek aan theorie, en anderzijds door verwarring omtrent de relatie tussen visie en theorie.

Kan dit ook anders? Is deze dynamiek die het gevolg is van een voortdurend zoeken naar bestaansredenen voor kunst- en cultuureducatie te doorbreken? Tegen de achtergrond van die vraag is het onderzoeksproject 'Cultuur in de Spiegel' opgezet. Wanneer zowel kunst als cultuur vanuit een evolutionair perspectief worden benaderd als cognitieve vermogens die mensen nu eenmaal hebben en gedurende hun leven ontwikkelen, zou dat cultuureducatie misschien een meer vanzelfsprekende positie kunnen verschaffen. Laten we in plaats van iets van cultuur en kunst te vinden, eerst trachten vast te stellen wat het is. Vervolgens kunnen we dan bepalen wat we (ermee) zouden willen. Theorie komt dus niet in plaats van visie, maar zou een fundament kunnen bieden waar een visie op voortbouwt. Een van de doelstellingen van 'Cultuur in de Spiegel' was het denken in visies en idealen, het legitimeringsmechanisme, even uit te stellen. Wat zou het opleveren als we docenten vanuit een theoretisch kader gezamenlijk cultuuronderwijs laten ontwikkelen?

De theorie die het uitgangspunt vormde voor het onderzoeksproject 'Cultuur in de Spiegel' geeft inzicht in de structuur van cultuur als een cognitief proces, dat bovendien reflexief van aard is. Dit reflexieve of metacognitieve vermogen om een combinatie van vaardigheden en media in te zetten om betekenis te geven aan cultuur zelf, is het *cultureel bewustzijn*. Gedurende het leven ontwikkelt dit cultureel bewustzijn zich. Wanneer we als samenleving, als provincie of gemeente, als schoolbestuur, als vakgroep of als individuele docent besluiten dat

onderwijs aan kinderen en jongeren moet aansluiten bij of moet bijdragen aan het cultureel bewustzijn, dan is kennis van de ontwikkeling van dit vermogen een pre.

De geschetste aanpak vroeg om drie verschillende onderzoeksperspectieven. Deze zijn uitgewerkt in de drie delen van dit proefschrift. Ze zijn naast elkaar ontstaan en uitgevoerd en kunnen dan ook afzonderlijk gelezen worden. Alle drie hebben betrekking op de werking en uitwerking van een theorie van cultuur voor het cultuuronderwijs.

De volgende drie (sub)vragen structureren dit onderzoek:

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

In het eerste deel bespreek ik hoe de theorie zich verhoudt tot het veld. Het mechanisme van legitimeringsdrang is kenmerkend voor het kunst- en cultuurbeleid en daarmee ook voor het kunst- en cultuureducatiebeleid. De voortdurende behoefte aan legitimering is zo sterk dat het veld gedreven wordt door een min of meer vast palet aan waarden, visies en idealen. Het zijn telkens dezelfde argumenten die de revue passeren. Het verwarrende is alleen wel dat veel visies worden gepresenteerd en worden opgevat als feiten, en dat omgekeerd feiten en theoretische inzichten worden gezien als waarden of idealen. Dat vraagt om een perspectief waarmee die verwarring kan worden blootgelegd. Cultuur in de Spiegel staat vanzelfsprekend niet buiten het legitimeringsmechanisme, integendeel, het project werd eveneens gesteund vanwege de verwachting en de wens dat het misschien iets zou kunnen doen aan het minderwaardigheidsgevoel en de onderdanige positie van de sector. Zonder deze context zou het project niet zijn gerealiseerd. Een theorie doet in de basis wel iets anders dan een visie: het theoretisch perspectief is gericht op de aard en werking van in dit geval kunst en cultuur als cognitieve vermogens. In het eerste deel zal ik laten zien dat in dit veld, dat doordrongen is van visies, theoretisch denken niet gebruikelijk is; dat theorie fundamenteel verschilt van visie; maar ook dat het onderscheid tussen beide juist kan leiden tot een doordachte en gefundeerde combinatie van beide. Het benadrukken of inzichtelijk maken van het onderscheid tussen visie en theorie is dus zeker geen poging tot rangorde, het ene is zeker niet beter of belangrijker dan het andere, maar inzicht in het verschil tussen beide kan het veld waarschijnlijk wel meer zekerheid en een steviger fundament bieden. Vanuit de hoofdvraag gezien – *Hoe draagt een theorie van cultuur bij aan cultuuronderwijs in het primair en voortgezet onderwijs?* – heeft het eerste deel vooral betrekking op de inhoud: wat is kunst en cultuur, en hoe vergaat het een dergelijke theoretische vraag in het veld van cultuur en cultuureducatie?

In het tweede deel van dit proefschrift werk ik de theorie¹ op een specifieke manier uit met het oog op de ontwikkeling van jongeren. Ik stel een nieuw, geïntegreerd perspectief op de bestudering van metacognitieve ontwikkeling voor. Daarin bouw ik voort op het werk van cognitiepsychologen en evolutionair biologen als Donald (1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2011, 2012), Nelson (1996, 2007) en Tomasello (1999, 2016), die aansturen op wat ik een FSO-perspectief noem: bestudering van de menselijke cognitie moet gericht zijn op de onderlinge wisselwerking tussen fylogenetische, sociogenetische en ontogenetische processen. Biologie, cultuur en psychologie zijn onderling zodanig verweven dat een interdisciplinaire benadering noodzakelijk is. De theorie, zo zal ik laten zien, kan een basis bieden voor een dergelijke onderneming. Hierbij kan ik aansluiten bij veel recent FSO-onderzoek, bijvoorbeeld waar culturele processen worden verklaard in het licht van evolutionaire ontwikkeling, of waar psychologische ontwikkeling vanuit de wisselwerking met de specifieke cultuurhistorische context wordt gezien. De metacognitieve ontwikkeling gedurende de adolescentie kan niet simpelweg worden weergegeven in termen van duidelijke stappen en in een overzicht van ‘waar zij op welke leeftijd toe in staat zijn’. Merlin Donalds stadia en Van Heusdens vaardigheden kunnen in een FSO-benadering echter wel worden gehanteerd als uitgangspunt en zoeklicht betreffende een interdisciplinair literatuuronderzoek naar de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten. Deze auteurs beschrijven het fylogenetische ontstaan van de mens in een aantal adaptieve transitieën, waarbij de voorgaande stappen behouden bleven in een cumulatieve structuur. Die structuur werk ik ontogenetisch vanuit twee uitgangspunten uit voor de adolescentie. Ten eerste veronderstel ik een dominantieverschuiving binnen een cumulatieve structuur, in die zin dat de vaardigheden die de adolescent achtereenvolgens ontwikkelt en aanwendt elkaar niet vervangen maar omvatten. Ten tweede veronderstel ik dat analytisch denken een vaardigheid is die niet aangeboren is en die dus ook niet vanzelf tot stand komt. Vanuit verschillende combinaties en varianten van een wisselwerking tussen fylogene (F), sociogene (S) en ontogene (O), werk ik de adolescentieperiode interdisciplinair uit vanuit de vraag wat hen (meta)cognitief kenmerkt.

Een geïntegreerd FSO-perspectief op de metacognitieve ontwikkeling gedurende de adolescentie vanuit de theoretische uitgangspunten van Donald en Van Heusden leidt tot de hypothese dat de vroege en midden adolescentie gedomineerd worden door een conceptueel cultureel bewustzijn. De voorkeur voor of neiging tot een talig, conceptueel, mythisch zelfbeeld, sluit aan bij een fylogenetisch perspectief op de integratieve, verbindende functie die verhalen kunnen hebben voor de sociale organisatie van groepen mensen. Gedeelde overtuigingen, normen, waarden, ideeën, idealen, en een gedeeld perspectief op zowel het zelf als de wereld versterken de sociale cohesie. Ontogenetisch gezien komt vanuit de ontwikkelingspsychologie een vergelijkbaar

¹ Voor een uitgebreide vergelijking van de theorie met andere cultuurtheorieën verwijst ik naar Van Dorsten (2015).

beeld naar voren van de jongere die met name gedurende de vroege en midden adolescentie zichzelf beschrijft in termen van sociale kenmerken, vaardigheden en gevoelens. Het zelf wordt veelal gezien in het licht van de ander, maar met het eigen conceptuele systeem als uitgangspunt. Relativering van het eigen normen- en waardensysteem komt dan nog weinig voor. Een recente tendens in de ontwikkelingspsychologie, van universalistische typering richting steeds meer oog voor differentiatie en de invloed van sociaal-culturele factoren op de ontogenese, neemt niet weg dat er (door neo-Piagetianen) ook nog steeds stadia beschreven worden, zij het meer verfijnd en in termen van ministappen en substadia. Deze meer verfijnde benaderingen maken duidelijk hoe gedifferentieerd en gefragmenteerd het zelfbewustzijn van de jonge adolescenten is en hoe het varieert naargelang de sociale context waarin de jongeren zich begeven. Ook helpen ze inzichtelijk te maken waarom dit pluriforme zelfbeeld in de vroege adolescentie nog geen innerlijk conflict oplevert. De wijze waarop adolescenten zichzelf (individueel en collectief) beschrijven, is in toenemende mate abstract. Tevens komen in de bespreking van de metacognitieve ontwikkeling gedurende de vroege en midden adolescentie in deel 2 fenomenen als de persoonlijke fabel en het denkbeeldig publiek voor, in de context van de ontwikkeling van perspectiefname en 'theory of mind'. Ook bespreek ik ten aanzien van het conceptuele cultureel bewustzijn de wijze waarop culturele, oftewel sociogenetische factoren de ontogenese beïnvloeden. De hedendaagse westerse context versterkt het conceptuele, fragmentarische en pluriforme karakter van het cultureel bewustzijn van jongeren. Ook de wijze waarop dit conceptueel gerichte metacognitieve vermogen van jonge adolescenten samenhangt met de verbeelding, met taalontwikkeling, en met het vermogen zich te verplaatsen in andere cultuurhistorische omstandigheden komt aan bod.

Met betrekking tot de midden en late adolescentie stel ik de vraag aan de orde of een meer-voudig zelfbeeld en een pluriforme samenleving noodzakelijkerwijs leiden tot een vorm van crisis en innerlijk conflict, én de vraag of in het op handen zijnde conflict, inherent aan de potentiële tegenstrijdigheid in het gedifferentieerde zelfbeeld van de vroege adolescentie, de belofte schuilt van een geïdealiseerd, volwassen, analytisch kader dat de jongere na verloop van tijd eerst bewust zal maken van een identiteitscrisis, waarna datzelfde kader de oplossing zal bieden om die crisis in het zelfbeeld weer te boven te komen. Vanuit fylogenetisch perspectief bespreek ik zowel het verschil tussen conceptualisering en analyse, als ook het verschil tussen gesproken taal en geschreven taal. Een FSO-perspectief, zo zal blijken, is onontbeerlijk als het gaat om de mate waarin het cultureel bewustzijn analytisch of theoretisch van aard wordt. Analytisch denken ontstaat niet vanzelf, dus is de vraag hoe ons onderwijssysteem en de specifiek westerse cultuurhistorische omstandigheden hierop aansturen. Gedurende de midden adolescentie wordt het zelfbeeld complexer naarmate een toenemende differentiatie van het zelf tot een veelzijdiger, mogelijk tegenstrijdig zelfbeeld heeft geleid in de voorgaande periode. Waar in de vroege adolescentie vele 'werelden'

en 'waarheden' naast elkaar kunnen bestaan, kan het besef van contradictie in de midden adolescentie juist wel tot innerlijk conflict leiden. Ik zal betogen dat dit conflict zowel conceptueel als analytisch verklaard kan worden. Ook bespreek ik de mate waarin het conflict intersubjectief en intercultureel variabel is, de wijze waarop analytisch denken ontstaat en zich ontwikkelt, en de wijze waarop het zich verhoudt tot het autobiografisch geheugen. Tot slot ga ik uitvoerig in op de relatie tussen sociogenese en ontogenese betreffende de ondersteuning en stimulering van analytisch denken.

De vraag richting de onderwijspraktijk was of de cultuurtheorie zodanig uitgewerkt kon worden dat docenten meer duidelijkheid zouden krijgen over de mogelijke inhoud, samenhang en aansluiting van hun cultuuronderwijs. In het derde deel draait het om de theorie als mogelijk fundament voor kunst- en cultuuronderwijs. Wat is onderwijs in en over cultuur precies, hoe verhoudt het zich tot de rest van het schoolcurriculum, en hoe zorg je dat het past bij de vermogens en kennis van de leerlingen? In welke mate, onder welke voorwaarden en op welke wijze komt dit kader tegemoet aan de behoefte aan inzicht in de inhoud, samenhang en aansluiting van cultuuronderwijs? Om die vraag te verkennen heb ik me afgevraagd hoe de theorie wordt begrepen, gebruikt en gewaardeerd binnen het cultuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Met docentontwikkelteams is er in een iteratief proces gedurende twee jaar cultuuronderwijs ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd, op verschillende scholen (in totaal 4 scholen, 23 docenten). De wijze waarop het kader werd overgedragen veranderde mee met de geconstateerde behoefte en met de werking binnen de teams. Aangezien de theorie in eerste instantie verklaart en inzicht biedt in de werking van kunst en cultuur, en geen visie op cultuuronderwijs omvat of keuzes voorschrijft ten aanzien van onderwijs, werkt deze vooral als een structuur of als een web van mogelijkheden. Docenten, coördinatoren en directie kunnen (gezamenlijk) de theorie hanteren om een pas op de plaats te maken: te bepalen wat ze doen en zicht te krijgen op wat ze zouden kunnen doen. Die inventarisatie en de opening van perspectieven, wordt binnen een school of docententeam gevolgd door inkleuring van het kader: hoe willen we het cultureel bewustzijn van onze jongeren gezamenlijk aanspreken en ontwikkelen? Cultuuronderwijs is binnen dit ontwerpgericht onderzoek opgevat als onderwijs in cultureel bewustzijn: de jongere reflecteert – in een combinatie van vaardigheden en media – op een aspect van cultuur. Op die manier geeft de leerling betekenis aan zijn omgeving, aan zichzelf als individu of als groep. Docenten kunnen vanuit een gedeelde structuur gezamenlijk aansturen op een verticale doorlopende leerlijn en/of op deze wijze pogen hun onderwijs horizontaal meer te integreren of vakoverstijgend te maken. Om dit te bereiken, verhoudt de docent zich tot zowel de belevingswereld als het ontwikkelingsniveau van de leerling. Zonder een hoge generaliseerbaarheid te suggereren, is in de casusselectie – zowel op school- als docentniveau – gestreefd naar een hoge mate van variatie. Op die wijze is vanuit verschillende invalshoeken, onderwijsvisies en groepssamenstellingen verkend hoe

de theorie kan worden gebruikt, gewaardeerd en begrepen in de ontwikkeling en evaluatie van cultuuronderwijs.

Door de combinatie van invalshoeken, zowel inhoudelijk als methodologisch, wordt vanuit beleid, onderzoek en onderwijs belicht en besproken wat een cultuurtheorie de cultuuronderwijspraktijk zou kunnen bieden. Wat doet en kan een theorie tussen de visies? Hoe werkt en ontwikkelt zich dat cultureel bewustzijn gedurende de adolescentie? En hoe zou binnen de onderwijspraktijk (in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs) deze theorie gebruikt kunnen worden om te bouwen aan de inhoud, samenhang en aansluiting van cultuuronderwijs?



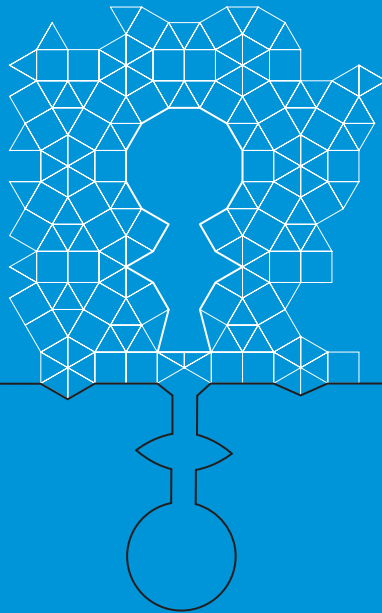
DEEL ÉÉN

HOOFDSTUK 1: *Een doodgewone theorie*

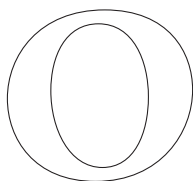
HOOFDSTUK 2: *Het veld en de argumenten*

HOOFDSTUK 3: *Theorie biedt hoop in bange dagen*

Een waardenloze theorie in een beladen context



“Als de overheid zou weigeren kunst te financieren, dan zou ik geen enkel overtuigend argument weten, waarmee zij toch tot subsidiëring zou moeten worden bewogen, want maatschappelijk nut heeft de kunst volgens mij niet”
(Van het Reve, 1963, p. 382).



nderwijs in en over cultuur: het is een fenomeen dat velen na aan het hart ligt en waarvan velen het idee hebben dat het bescherming en ondersteuning behoeft. Zowel binnen cultuurbeleid in de breedte als

binnen cultuureducatiebeleid klinkt de roep om erkenning duidelijk en onophoudelijk. Het veld² besteedt veel tijd en aandacht aan het verdedigen van haar bestaansrecht. Die kwetsbare positie en de daarmee verbonden legitimeringsdrang geven de sector een dynamiek die eerder verwarring en verdeeldheid oplevert dan een heldere missie en gedeelde uitgangspunten. De introductie van een verklarend kader, een theorie van cultuur, in deze beladen context, was een poging om te verkennen of die dynamiek van legitimeringsdrang doorbroken zou kunnen worden. Wat zou er gebeuren wanneer we niet zozeer belang en waarde van cultuur benadrukken, maar ons in de eerste plaats afvragen wat cultuur eigenlijk is? Wanneer we ons zo waardenvrij³ mogelijk afvragen wat cultuur en kunst – als fenomenen, als vormen van menselijk gedrag – eigenlijk zijn, en hoe ze functioneren in een specifieke cultuurhistorische context; zou daarmee wellicht verhelderd worden welke keuzes er gemaakt kunnen worden ten aanzien van onderwijs óver en ín die vormen van menselijk gedrag. Een theoretisch perspectief, in eerste instantie gericht op verklaring, komt daarmee niet in de plaats van visies en waarden, maar maakt inzichtelijk wat de mogelijkheden zijn waarop visie en beleid gefundeerd kunnen worden. In dit eerste deel zal ik daarom een theorie van cultuur introduceren tegen de achtergrond van die beladen dynamiek van legitimeringsdrang.

Het eerste deel van dit proefschrift is gericht op de eerste deelvraag: *Hoe verhoudt een cultuurtheorie zich tot het beleid ten aanzien van kunst- en cultuuronderwijs?* Die beantwoord ik in drie stappen. Ten eerste zal ik de belangrijkste kenmerken van het theoretisch kader bespreken om te verduidelijken hoe visie en theorie zich tot elkaar kunnen verhouden. Wat kenmerkt theoretisch denken in het al-

2 ‘Sector’, ‘domein’ en ‘veld’ gebruik ik hier als synoniemen, om in algemene zin te verwijzen naar de binnen- en buitenschoolse vormen van cultuureducatie die zowel lokaal, regionaal als nationaal georganiseerd en verbonden (kunnen) zijn.

3 Waardenloos en waardenvrij hanteer ik hier als synoniemen. Met het verschil dat de eerste aanduiding een ironische lading mag hebben, juist omdat de waarde van (het gebruik van) theorie binnen dit onderzoeksproject een veelzeggend discussiepunt bleek.

gemeen en wat kenmerkt het denken over kunst en cultuur vanuit dit specifieke kader? Ten tweede geef ik inzicht in de aard van de legitimeringsdynamiek die het culturele en cultuureducatieve veld kenmerkt. Welke argumenten ter verdediging van cultuureducatie worden er gebezigd? Ten derde breng ik de beide gebieden samen: hoe functioneert dit specifieke kader binnen dit veld? Wat vooral zal blijken, is dat het veld meer behoefte lijkt te hebben aan visie dan aan theorie. Sterker nog, de dynamiek van het veld is zodanig dat een theorie in deze context vrijwel onvermijdelijk wordt gezien en gehanteerd als een visie.



Een doodgewone theorie

Wat gebeurt er wanneer je met een theorie onder de arm een school binnenstapt? Wat zou het kunnen opleveren om vanuit een theorie van cultuur naar cultuuronderwijs te kijken? Met

die basale vraag betraden we het cultuureducatieve veld. In hoofdstuk 2 zal ik laten zien dat de bijzondere dynamiek van dit veld kan verklaren hoe de theorie ontvangen en begrepen werd. Hoe past het streven naar belangeloosheid, passend bij theoretisch denken, in een veld vol waarden en een sterke drang tot waardering? In hoofdstuk 3 ga ik verder in op de vraag hoe een theorie van cultuur, ingezet voor de onderbouwing van cultuuronderwijs, in dit beladen veld zou kunnen functioneren. Maar voordat ik dat kan doen, moet ik eerst bespreken wat een theoretisch kader is en kan zijn, en ook de belangrijkste eigenschappen van de betreffende theorie uitleggen.

I.1 WAT MAAKT EEN THEORIE?

In het volgende hoofdstuk zal ik een veld schetsen dat een sterke behoefte heeft aan waarde en waardering. Er worden voortdurend visies uitgesproken en verdedigd vanuit een vast en wisselend repertoire aan argumenten, ter verdediging van een belang. Een theorie doet in de basis iets anders. Een theorie gaat over wat iets is, en niet over wat iets zou moeten zijn. Om te verhelderen hoe visie en theorie zich tot elkaar kunnen verhouden, wil ik daarom eerst kort ingaan op het streven naar ‘objectiviteit’ en ‘waardenvrijheid’. Dat kan namelijk verduidelijken wat er gebeurt wanneer in de beladen context van het culturele veld een in principe ‘waardenloos’ instrument wordt geïntroduceerd.

Objectiviteit als methodologisch beginsel

“Als waardeoordelen van politieke, religieuze of morele aard de feiten gaan kleuren, wordt *de onafhankelijkheid van de wetenschap* aangetast” (Koningsveld, 2006, p. 44). Herman Koningsveld legt in *Het verschijnsel wetenschap* uit dat de uitgangspunten van objectiviteit en

waardenvrijheid in feite vragen om de 'onafhankelijkheid van wetenschappelijk onderzoek'. 'De wereld van de feiten' tegenover een 'wereld van waarden'. Wat er op de onderzoeksagenda komt en wat er met de resultaten van onderzoek gebeurt, wordt bepaald door politieke beslissingen, maar het onderzoek zelf en de resultaten mogen niet gestuurd worden door maatschappelijke wensen of persoonlijke behoeftes (Koningsveld, 2006, p. 47). De zoektocht naar een methode die objectief, onafhankelijk en waardenvrij denken mogelijk maakt, is door verlichtingsdenkers in de zeventiende en achttiende eeuw in gang gezet. Zij bouwen voort op het onderscheid tussen 'episteme' en 'doxa' dat in de Griekse oudheid al als een fundamenteel onderscheid gold: "De eerste soort wordt geassocieerd met tijdloze, noodzakelijke waarheden, met inzicht in de werkelijke oorzaken, met sluitende antwoorden op de vraag waarom dingen zijn zoals ze zijn; de andere soort met denkbeelden die gebonden zijn aan een standpunt en die typerend zijn voor een bepaalde periode, groep of individu" (Leezenberg & De Vries, 2001, p. 16). De 'wetenschappelijke methode' die gedurende de wetenschappelijke revolutie ontstond en die steeds verder is aangepast in de jaren daarna, roept echter ook allerlei kritische vragen op. Is die methode niet voorbehouden aan de natuurwetenschappen en dus irrelevant voor bijvoorbeeld de sociale- of de geesteswetenschappen? Is dit streven naar objectiviteit niet in feite onmogelijk en dus naïef en doelloos gebleken? En blijkt uit de dwangmatige toon waarop 'logisch positivisten' en ook 'kritisch rationalisten' de 'empirische cyclus' aan ons opdringen niet dat ze uiteindelijk niet meer dan een gelijkwaardig alternatief bieden voor de vele andere mogelijke manieren om betekenis te geven aan de ons omringende wereld? De wetenschappelijke methode is ontstaan met als doel om een alternatief te bieden voor de machtsstrijd tussen ideologieën, religieuze overtuigingen en andere normatieve bewegingen. Het was een poging om zo belangeloos mogelijk te redeneren. Wat is een bepaald verschijnsel, zonder dat we er iets van vinden of mee willen? Dit streven wil ik hier benadrukken als het hoofdkenmerk van theoretisch denken.

Adri Smaling, emeritus hoogleraar methodeleer, stelt dat objectiviteit ingezet kan en moet worden als methodologisch beginsel. Dit 'recht doen aan het object van onderzoek' is een streven om kennis en begrip van een object op te doen, ook al staat de subjectiviteit van de onderzoeker dit streven in de weg. Onderzoekers hebben zowel vooroordelen en vooronderstellingen die onvermijdbaar en onbewust zijn, als vooroordelen en vooronderstellingen die wel bewust gemaakt en vermeden kunnen worden (Smaling, 2012, pp. 21-22). Het streven naar objectiviteit is in de exacte wetenschappen beter controleerbaar en toepasbaar dan in een meer 'softe' omgeving als de wereld van cultuureducatie. Tegelijk, zo zal ik in hoofdstuk 2 naar voren brengen, wordt in het legitimeringsdebat in de cultuursector wel veel gebruik gemaakt van kennis over kunst en cultuur. 'Feiten' worden dikwijls ingezet om het belang en de waarde te ondersteunen. Juist die vermenging en verwarring van waarheid en waarde vraagt om een perspectief waarmee beide duidelijker onderscheiden kunnen worden.

Biochemicus Jacques Monod liet in zijn meer wetenschapsfilosofische werk zien hoe we door middel van een zoektocht naar noodzakelijke en voldoende voorwaarden tot demarcatiecriteria kunnen komen, bijvoorbeeld om te bepalen wat de mens tot mens maakt of wat levende wezens onderscheidt van alle andere objecten in het universum. Een belangrijk kenmerk van de wetenschappelijke methode is dat waarden buiten beschouwing worden gelaten en genegeerd *moeten* worden. “The moment one makes objectivity the *conditio sine qua non* of true knowledge, a radical distinction, indispensable to the very search for truth, is established between the domains of ethics and of knowledge. Knowledge in itself is exclusive of all value judgment [...] whereas ethics, in essence *nonobjective*, is forever barred from the sphere of knowledge” (Monod, 1971, p. 174). Toch kunnen die beide werelden niet gescheiden blijven. De beide categorieën lopen allereerst in de praktijk, in het handelen en in het discours, volledig door elkaar. Maar er is nog een andere belangrijke reden te noemen waarom het objectieve, wetenschappelijke systeem zichzelf in de staart bijt. “In order to establish the *norm* for knowledge the objectivity principle defines a *value*: that value is objective knowledge itself” (Monod, 1971, p. 176). Ook al doe je er alles aan om waarden buiten beschouwing te laten in een objectief systeem omdat iedere vermenging van visie en theorie verboden is, dan is nog steeds de keuze voor gebruik van de wetenschappelijke methode om tot ware kennis te komen, waardegeladen.

De wetenschappelijke methode: systematisch, gegrond, intersubjectief

Stel dat we ervoor kiezen deze methode te hanteren, aan welke regels moeten we ons dan houden als we deze toepassen? Koningsveld legt uit dat ‘de zuivere natuurwetenschappen’ lange tijd model stonden voor wat wetenschap is of zou moeten zijn. Het ‘standaardbeeld van wetenschap’ werd door de *logisch positivisten* voor het eerst geformuleerd en onder invloed van Karl Popper grondig herzien. Het standaardbeeld van wetenschap vertegenwoordigt “een wetenschapsopvatting, die in onze cultuur dominant is geworden” (Koningsveld, 2006, p. 28). Volgens het standaardbeeld heeft wetenschap als doel om ‘ware kennis over de ons omringende werkelijkheid’ te ontwikkelen. Onderzoek draait om “*de vorming van ware theorieën waarmee de empirische verschijnselen in de wereld om ons heen verklaard kunnen worden*” (Koningsveld, 2006, p. 29). We zoeken naar wetten en regels die ‘achter de verschijnselen’ liggen, waarmee we vervolgens weer verschijnselen in onderlinge samenhang kunnen verklaren. “Theorieën [bieden] *inzicht* in de wereld om ons heen, ze verklaren hoe iets gebeurt” (Koningsveld, 2006, p. 30).

Wat kenmerkt nu de wetenschappelijke methode en op welke wijze kan ze worden onderscheiden van andere manieren om betekenis te geven aan de wereld om ons heen? Een belangrijk onderscheidend kenmerk is dat onderzoek gebaseerd moet zijn op ‘wetenschappelijke rationaliteit’: ‘door waarneming en experiment verzamelde feiten’ én ‘logische argumentatie’ zijn de pijlers van die rationele activiteit. “Een theorie over een aspect van de wereld om

ons heen [...] moet opgetrokken zijn op een solide basis van feiten, die door systematische waarneming zijn verkregen” (Koningsveld, 2006, p. 32). Dat wil niet zeggen dat er binnen de wetenschap geen ruimte is voor verbeelding en creativiteit. Sterker nog, zonder fantasie is vernieuwend wetenschappelijk onderzoek onmogelijk. Via dromen, volledig intuïtief, of op basis van vage vermoedens en onverklaarbare ingevingen, kunnen nieuwe ideeën ontstaan die een verklarende kracht blijken te hebben. Vervolgens zal dit creatieve idee of deze persoonlijke beleving echter wel onderbouwd en controleerbaar gemaakt moeten worden ten overstaan van de wetenschappelijke gemeenschap (Koningsveld, 2006, pp. 32–33).

De wetenschappelijke methode, theorievorming, heeft dus drie noodzakelijke kenmerken: waarheidsvinding geschiedt volgens een bepaalde systematiek, is empirisch gegrond, en komt voort uit een intersubjectief proces.

De waarneming moet zo objectief mogelijk, zelfs theorievrij, gebeuren. Dat wil zeggen: ‘onbevooroordeeld’, ‘onvooringenomen’, ‘zonder gekleurde bril’, zonder ‘theorieën, vooroordelen, overtuigingen’, ‘de feiten voor zich laten spreken’ (Koningsveld, 2006, p. 33). Vanzelfsprekend verschilt de mate waarin dit mogelijk is per wetenschappelijke discipline aanzienlijk. Binnen een natuurwetenschappelijke aanpak, bijvoorbeeld in een experimentele laboratoriumsetting, is dit beter te realiseren dan binnen sociaalwetenschappelijk onderzoek. In alle gevallen waarin je iets wilt verklaren, vanuit welke wetenschappelijke discipline dan ook, zou ik willen stellen, is het streven naar waardenvrijheid of het bewust zijn van de wijze waarop onze verwachtingen, wensen en behoeften van invloed zijn op onze waarneming noodzakelijk.

Generaliseren, falsificeren en gebruiken van theorie

Wanneer we ervoor kiezen vanuit een streven naar objectiviteit – systematisch, gegrond, en intersubjectief – tot kennis te komen, is de vervolgvraag hoe dit proces verloopt. De ‘empirische cyclus’ kan verhelderen hoe theorievorming werkt in het standaardbeeld van wetenschap. Deze cyclus laat zien hoe via hypothesevorming in de waarneembare werkelijkheid getoetst kan worden of en hoe bepaalde verwachtingen bevestigd of ontkracht worden. Op basis van een eindig aantal waargenomen feiten, wordt een uitspraak gedaan over een oneindige verzameling feiten. Dit proces van inductie wordt ook wel generalisatie genoemd; hoewel we niet zeker weten of een bepaalde uitspraak geldt voor alle gevallen, gaan we er voorlopig toch van uit dat de uitspraak voor alle vergelijkbare gevallen geldt. Op die manier ontstaan universele waarnemingsuitspraken of empirische wetten waarmee ook weer nieuwe voorspellingen kunnen worden gedaan en hypothesen kunnen worden geformuleerd (Koningsveld, 2006, p. 36). Het zogeheten ‘inductieprobleem’ legt bloot dat de inductieve methode strikt genomen nooit tot zekerheid zal leiden en dat het dus feitelijk onmogelijk is om feiten echt vast te stellen. Het oneindige aantal waarnemingen is

nimmer waarneembaar, wat impliceert dat iedere nieuwe waarneming zou kunnen leiden tot verwerping van de theorie. Karl Popper legde uit dat we daarom moeten streven naar falsificatie of verwerping, in plaats van naar verificatie of bevestiging van wat we al dachten of verwachtten. Om *confirmation bias* en tunnelvisie tegen te gaan, moeten we ons er bewust van zijn dat een theorie wel steeds waarschijnlijker kan worden, maar nooit helemaal vastligt (Popper, 1978, p. 61).

Echter, deze bewuste zoektocht naar falsifieerbaarheid hoeft zeker niet tot een voortdurende onzekerheid te leiden in het gebruik van theorieën. Ook betekent het niet dat zodra een enkele waarneming de betreffende hypothese ontkracht, de gehele theorie volledig wordt verworpen. Een fout in de waarneming of een redeneerfout kan de oorzaak zijn. Wanneer een deel van de theorie zelf niet klopt, wordt deze vaak aangepast, geclausuleerd, waardoor mogelijke uitzonderingen of afwijkingen van een bepaalde structuur logisch onderdeel worden van het betreffende patroon (Koningsveld, 2006, p. 42). Hoe zit het dan met het gebruik en de toepassing van ‘voorlopige zekerheden’? Een wetenschapper die werkt volgens de wetenschappelijke methode, staat open voor en zoekt bewust naar tegenwerpingen van theorie en hypotheses. Daarnaast past hij of zij het betreffende theoretisch kader ook toe en redeneert vanuit dit kader. Op die manier kan een theorie dus wel degelijk functioneel zijn op basis van haar verklarende kracht.

Toepassing van het drietal noodzakelijke kenmerken van theoretisch of wetenschappelijk denken – systematisch, gegrond en intersubjectief – impliceert dat theorie altijd bekritiseerd mag, kan en zelfs moet worden. Wetenschappers wijzen elkaar bijvoorbeeld op een gebrek in de systematiek of in de wijze waarop er wordt waargenomen. Essentieel daarbij, zo hebben we ook voortdurend gemerkt gedurende dit onderzoeksproject, is dat een theorie op die gronden bekritiseerd kan worden, uitgaand van het controlemechanisme op de wijze waarop een deel van de empirische cyclus wordt doorlopen. Later in dit deel zal ik laten zien dat de betreffende theorie ook op andere gronden werd en wordt bekritiseerd vanuit het waardegeladen culturele veld. “Waarden kunnen nooit uit feiten worden afgeleid”, zo stelden de logisch positivisten (Koningsveld, 2006, p. 50). En toch lijkt het voortdurend en onvermijdelijk te gebeuren.

De wetenschappelijke methode binnen de geesteswetenschappen

Als je er binnen de geesteswetenschappen als onderzoeker voor kiest om te werken binnen of in het licht van de empirische cyclus, dan roept dat allerlei vragen op. Wat is in deze benadering nu eigenlijk het *object* van onderzoek? Als je redeneert vanuit de wetenschappelijke methode en deze toepast, moet je de hypothese die je formuleert dan ook empirisch toetsen? Is een multidisciplinaire benadering daarbij toegestaan? Mag je je begeven op terreinen waar je geen specialist bent?

Het recente werk van literatuurwetenschapper Korthals Altes raakt direct aan deze vragen. Ze laat zien hoe de cognitiewetenschappen doordringen in de humaniora en hoe zij zich verhouden tot hermeneutische benaderingen, hoe ze elkaar beïnvloeden, maar ook hoe het object van onderzoek daarmee kan variëren. De vele benaderingen van narratologie kunnen op een schaal geplaatst worden tussen enerzijds een wetenschappelijke, cognitieve benadering en anderzijds een hermeneutische interpretatiepraktijk. Ergens in het midden is dan plek voor wat zij een metahermeneutische benadering noemt (Korthals Altes, 2014, p. xi). In dit geval gaat het om bestudering van literatuur, maar ik zou deze vraag meer algemeen willen stellen ten aanzien van bestudering van de kunsten en andere cultuuruitingen: wat is precies het object dat bestudeerd wordt? Van Es legt vanuit de bestudering van poëzie uit waarom het object binnen de geesteswetenschappen verwarrend en onduidelijk kan zijn. “Traditionally, interpretation has been associated with the humanities, while analysis is the dominant strategy of empirical science. [...] In science, one’s primary concern is not interpretation, but the discovery of natural laws that can explain structural relations between observed phenomena” (Van Es, 2013, p. 97). Wanneer er binnen de literatuurkritiek gesproken wordt over het ‘ontcijferen’, ‘ontrafelen’ of ‘ontdekken’ van de betekenis van het object, dan lopen die beide benaderingen door elkaar. Van Heusden legde in een lezing die hij hield in 2012 aan de Academie Minerva eveneens uit hoe de verwarring omtrent het object verklaard kan worden. Wanneer je, zoals Popper en ook Monod dat ten aanzien van andere verschijnselen deden, op zoek gaat naar hetgeen dat kunst tot kunst maakt, naar de noodzakelijke eigenschappen ervan, dan zal uiteindelijk blijken dat er geen noodzakelijke of voldoende kenmerken van het fysieke object te benoemen zijn die kunst tot kunst maken. Wanneer je kunst en ook cultuur beschouwt als een cognitief proces, als een proces van betekenisgeving, dan blijkt dit wel het geval (Van Heusden, 2012). De stap die Korthals Altes zet van hermeneutiek naar metahermeneutiek, is in feite ook een manier of een poging ‘to objectivate interpretive processes’. Terwijl de metahermeneuticus uitzoomt en literatuur en kunst ziet als een betekenisgevingsproces dat zich op velerlei manieren intersubjectief voltrekt, plaatst zij zich echter niet boven en buiten dit proces. Ze is er zelf onderdeel van en gebruikt ook dezelfde instrumenten, namelijk interpretatie en logische argumenten (Korthals Altes, 2014, p. 29). Binnen de bestudering van kunst en cultuur zien we in toenemende mate multi- en interdisciplinaire benaderingen. Deze ‘interdisciplinaire cocktails’ kunnen kritiek oproepen van specialisten die de afzonderlijke disciplines vertegenwoordigen, maar zo verdedigt Korthals Altes haar specifieke samstelling van benaderingen, “each addresses a blind spot in the other” (Korthals Altes, 2014, p. xiv). Dat brengt mij bij een laatste belangrijke vraag ten aanzien van de implicaties van wetenschappelijk denken in de bestudering van kunst en cultuur: wanneer je je onderzoek doet in het licht van de empirische cyclus, ben je dan ook verplicht om je hypothesen empirisch te toetsen en dus om de cyclus volledig en meermaals te doorlopen? Hoewel de multidisciplinaire aanpak zeker nieuwe inzichten kan verschaffen, zou de schoenmaker

wellicht ook de grenzen van zijn of haar leest moeten kennen. “Others, better equipped than myself for empirical research, will hopefully feel inspired to undertake the testing of the proposed hypotheses” (Korthals Altes, 2014, p. xiv). Nee, jezelf expliciet verhouden tot de wetenschappelijke methode en de empirische cyclus, betekent niet dat je dit proces altijd als individu volledig doorloopt. Waar de een zich richt op de toepassing of uitwerking van de theorie, ontwikkelt de ander mogelijk nieuwe hypothesen die door weer een ander eventueel getoetst zouden kunnen worden.

1.2 WAT KENMERKT DE THEORIE?

Kern van dit onderzoek is de vraag wat een specifieke theorie doet en kan doen. Een specifieke theorie in een specifiek veld. Maar ook: een gewone theorie in een bijzonder veld. Doodgewoon, omdat theorie in feite altijd hetzelfde doet: redenerend volgens de wetenschappelijke methode, komen we tot inzicht in hoe verschijnselen verklaard zouden kunnen worden. We zoeken naar patronen en structuur. “Theorievorming is er op uit om de mechanismen op te sporen die achter die waarneembare regelmatigigheden zijn aan te treffen” (Koningsveld, 2006, p. 39). We gaan op zoek naar hoe iets zit, hoe iets werkt, waarom iets gebeurt. We zoeken naar noodzakelijkheid en causale verbanden.

Theorie in de spiegel?

Dit project is gestart vanuit een bestaand theoretisch kader. Dat kader is uitgewerkt, verder ontwikkeld en toegepast in de cultuuronderwijspraktijk. In het licht van het voorgaande wetenschapstheoretische en -filosofische perspectief is de vraag hoe het onderzoeksproject zich verhield tot de wetenschappelijke methode. In hoeverre is de theorie en de uitwerking systematisch, gegrond en intersubjectief tot stand gekomen? Het is een ruime, veelomvattende theorie, die vrijwel niet in zijn geheel kan worden getoetst. Ik heb de theorie dan ook vooral als uitgangspunt gehanteerd en me gericht op het redeneren vanuit en het werken met dit theoretisch kader. Wanneer men uitgaat van de verklarende kracht en toepasbaarheid van theorie, rijst de vraag of dat noodzakelijkerwijs *confirmation bias* met zich meebrengt. Ten eerste heb ik gepoogd tunnelvisie te voorkomen door in het literatuuronderzoek, deel 2 van dit proefschrift, gericht op de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten, een interdisciplinaire, veelzijdige benadering te hanteren voor de vraag hoe jongeren zich ontwikkelen. Wetenschappelijke bevindingen die delen van de theorie weerspreken, werden daarbij niet alleen niet genegeerd, maar ook bewust opgezocht. Ten tweede is een kritische houding ook in het praktijkgedeelte, in deel 3 van dit proefschrift, bewust ingezet. Binnen de onderwijspraktijk was het cruciaal om open te staan voor de mogelijkheid dat de ervaring van docenten met leerlingen, een ander beeld zou laten zien dan wat de theorie beschrijft. Ook de mogelijkheid dat werken met en vanuit de theorie niet gewaardeerd zou worden door docenten, is niet uit de weg gegaan, noch opgevat als een wetenschappelijk falen.

Wat hier in ieder geval nog benadrukt moet worden alvorens ik de basiselementen van het gekozen theoretisch kader kan uitleggen, heeft direct met de onderzoeksvraag te maken. Een specifiek misverstand is telkens weer hardnekkig gebleken. Het project kwam voort uit een behoefte aan houvast en inzicht in het veld van kunst- en cultuuronderwijs; houvast betreffende de inhoud, samenhang en aansluiting van dit onderwijs. Maar daarmee is niet gezegd dat de voorgestelde theorie per se tegemoetkomt aan die behoefte, of dat het probleem wordt opgelost door theoretisch denken in dit veld aan te moedigen. De vraag is meer open: hoe functioneert een dergelijke cultuurtheorie in de cultuuronderwijspraktijk? In welke mate wordt het werken met en het denken vanuit dit kader gewaardeerd? En in welke mate komt het tegemoet aan de geconstateerde driedelige behoefte aan houvast met betrekking tot inhoud, samenhang en aansluiting van dit onderwijs? Dit type vragen komt aan bod in deel 3 van dit proefschrift, waar het draait om het werken met en denken vanuit de theorie in de onderwijspraktijk.

In hoofdstuk 2 schets ik een veld dat vanwege een onophoudelijke legitimeringsdrang mode, trends en hypes met graagte omarmt. Alles dat waarde en kwaliteit lijkt te kunnen verschaffen, kan functioneren als dé nieuwe strohalm. Enerzijds is het dan vanzelfsprekend dat ook een theoretisch kader op deze wijze zal worden aangegrepen als nieuwe onderbouwing voor belang en kwaliteit. Anderzijds opent een theorie juist de mogelijkheid tot een alternatief voor, of aanvulling op het visie-denken.

De theorie in een notendop

Een theorie kan inzicht bieden. Een theorie kan de structuur zichtbaar maken van een aspect van de werkelijkheid. In welke verschijnselen biedt de voorgestelde theorie nu precies inzicht? Het gaat om een cultuurtheorie van waaruit cultuur wordt gezien als een algemeen menselijk, cognitief vermogen, gekenmerkt door een bepaalde structuur. Of en op welke wijze men dit vermogen wil ontwikkelen of stimuleren in een onderwijscontext, is een keuze. Het theoretisch kader biedt slechts inzicht in dit vermogen en schrijft niets voor.

Een theorie is meer dan een serie definities van bepaalde begrippen. Met andere woorden, het gaat er niet om dat we tot overeenstemming komen over de definitie van die begrippen of over hoe we de termen 'kunst' en 'cultuur' zouden moeten gebruiken. We zijn met het gebruik en denken vanuit een theorie gericht op kunst en cultuur als verschijnselen. Door ons te richten op verschijnselen, in plaats van op termen en definities, kan worden blootgelegd dat we soms dezelfde woorden gebruiken voor verschillende verschijnselen en dat we ook dikwijls verschillende woorden gebruiken om hetzelfde verschijnsel aan te duiden. Een bewustzijn van deze wisselwerking kan spraakverwarring niet alleen inzichtelijk maken, maar ook voorkomen. Zo wordt natuurlijk ook de term 'theorie' zelf op allerlei manieren gebruikt en toegepast. Meest verwarrend is het synoniem 'conceptueel systeem'

dat veelvuldig wordt gebruikt in verschillende disciplines binnen onder andere de geesteswetenschappen en onderwijskundige benaderingen. In dat geval is een ‘theorie’ een waardegeladen systeem om vanuit een bepaald interpretatiekader betekenis te geven aan een verschijnsel. Dat impliceert dat de ‘theorie’ een keuze is die onderhevig is aan mode, trends en machtsstrijd. Een ‘theorie’ is in dat geval inwisselbaar voor iedere andere ‘theorie’. Dit type conceptuele systemen is ideologisch geladen en moeilijk falsifieerbaar. Een wetenschappelijke theorie en een conceptuele ‘theorie’ zijn dan ook in die mate van verschillende aard, dat ze onvergelykbaar zijn. Alleen door vanuit de wetenschappelijke methode na te gaan of er aan de drie genoemde criteria – systematisch, gegrond en intersubjectief – is voldaan, kunnen we nagaan of we daadwerkelijk met een theorie te maken hebben.

In de afgelopen jaren hebben we op allerlei manieren getracht een theorie voor een groot publiek toegankelijk en begrijpelijk te maken. In met name deel 3 zal blijken dat het kader enerzijds te complex en abstract wordt gevonden, vooral wanneer het in al haar geïmpliciteerde nuance gepresenteerd wordt; en dat het anderzijds als te simplistisch wordt beoordeeld, wanneer geprobeerd wordt het zo begrijpelijk en eenvoudig mogelijk over te brengen. Een theorie op een begrijpelijke wijze overbrengen en toch recht doen aan de nuance ervan, vormt de grootste uitdaging. In dit deel wil ik onder de noemer ‘de theorie in een notendop’ een beknopt overzicht van de kerninzichten bieden. Het is een overzicht van de basiselementen van het kader ter introductie.⁴

4 Het kan bijzonder verwarrend zijn om theorie voor te stellen als een begrippenkader, als een kwestie van definiëring of als een conceptueel systeem. Echter, terwijl ik voorstel om voorbij of door de taal heen te kijken naar een verschijnsel, gebruik ik eveneens de taal als instrument om dit te doen. Nog problematischer is het dat ik daarbij de begrippen ‘cultuur’ en ‘kunst’ bezig; begrippen die een heel scala aan waarden en waardering vertegenwoordigen. Minstens zo problematisch is het om deze begrippen te gebruiken in een context die schreeuwt om waardering en legitimering, en

te verwachten dat alle betrokkenen daarbinnen hun overtuigingen en idealen even opzij zetten om ‘door de taal heen te kijken’ naar het verschijnsel, zonder daar iets van te vinden of mee te willen. Je gebruikt dan waarde(n)volle begrippen voor iets waar ze totaal ongeschikt voor zijn, namelijk voor de beschrijving en verklaring van een waarde(n)-loos verschijnsel. Ik ben me bewust van deze ongemakkelijke relatie tussen taal en theorie, maar zal toch een poging wagen om de theorie op een talige wijze te behandelen.

Element 1 – Mensen beschikken over een cultureel bewustzijn

Het theoretisch kader presenteer ik hier aan de hand van drie elementen: mensen⁵ hebben een cultureel bewustzijn; dat wordt gekenmerkt door een bepaalde structuur; en dat bewustzijn ontwikkelt zich op een bepaalde manier.

Zoals iedere andere wetenschappelijke theorie, is ook deze een “systematic and explanatory model of an aspect of reality” (Van Heusden, 2012). Het betreffende aspect van de werkelijkheid is cultuur. In deze theorie van cultuur wordt het object, cultuur dus, opgevat als een cognitief-semiotisch proces. Cultuur is iets dat wij doen, het is een bepaald gedrag. “Als de semiotiek [...] ons iets heeft geleerd, dan is het wel precies dit: dat cultuur geen eigenschap van objecten kan zijn, om de eenvoudige reden dat alles betekenis kan krijgen, als het als zodanig door iemand wordt opgevat” (Van Heusden, 2010). Van Heusden hanteert een antropologisch cultuurbegrip. Zijn werk is beïnvloed door dat van evolutionair biologen, cognitiewetenschappers, semiotici en psychologen. Een vraag die voorafgaat aan inzicht in de specifiek menselijke cognitie, is hoe cognitie in meer algemene zin werkt voor organismen. “In the course of evolution, through variation and selection, living species acquired a variety of patterns of reactions” (Van Heusden, 2009, p. 611). Deze reactiepatronen, grotendeels aangeboren en deels aangeleerd, vormen het geheugen en bieden een representatie van de omgeving van het organisme. Als deze ‘patterns of sensory-motor activity’ geactiveerd worden, is daarmee de omgeving betekenisvol voor het betreffende organisme. De anatomie en de beschikbare gedragspatronen bepalen dus wat het betreffende organisme kan herkennen (Van Heusden, 2009, p. 612). “Zo leeft ieder levend wezen in een wereld die bepaald wordt door zijn eigen specifieke geheugen.” De herkenning op grond van het beschikbare geheugen wordt ‘cognitie’ genoemd; een herkenningsproces dat zowel de emotie, de waarneming als de mogelijke reactiepatronen omvat (Van Heusden, 2010a, p. 19).

Als we het over cognitie hebben, is dat dus een erg breed begrip. Het zet ons met beide benen op de grond. Van Heusden gebruikt het werk van bioloog Jakob von Uexküll, in het bijzonder het begrip ‘Umwelt’, om uit te leggen hoe ieder organisme leeft in een wereld die past bij de soort. De gedragspatronen die door natuurlijke selectie zijn behouden, maken onder vergelijkbare omstandigheden het voortbestaan van de soort mogelijk (Van Heusden, 2009, p. 612). De vraag die mensen zichzelf blijkbaar kunnen en willen stellen, is wat ons ‘anders’ maakt. Wat kenmerkt ons? Dit kan in termen van ‘uniek’ en ‘bijzonder’, maar dat is niet noodzakelijk. Geredeneerd vanuit het voorgaande is dan vooral de vraag wat onze cognitie en dus onze Umwelt kenmerkt. Welk deel van onze cognitie is specifiek menselijk?

⁵ Ik ben me ervan bewust dat dit genuanceerder ligt. Zo is er bijvoorbeeld ook onderzoek gedaan op het terrein van metacognitieve ontwikkeling bij personen met een stoornis in het autistisch spectrum of bij mensen met een ernstige meervoudige beperking. In de context van dit onderzoek heb ik me gericht op de ‘normale ontwikkeling’.

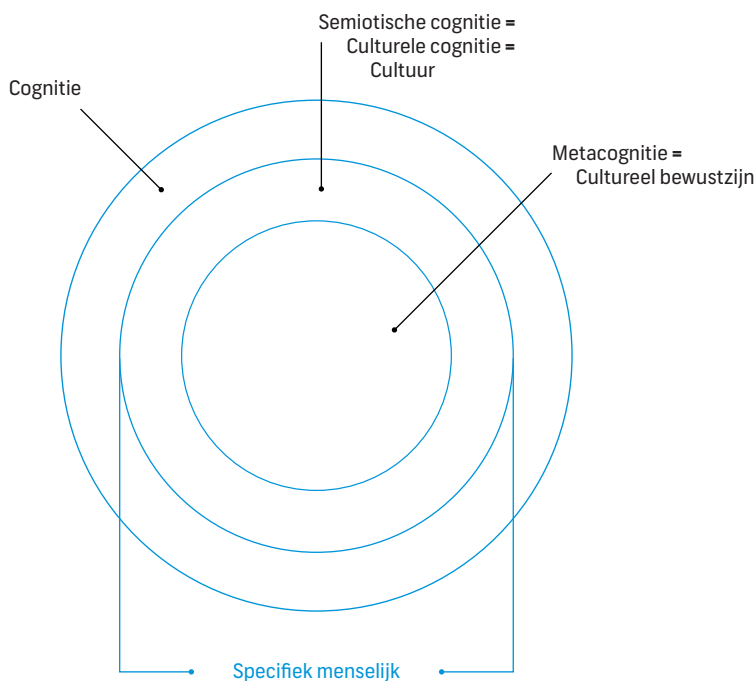
Van Heusden formuleert het voorzichtig: “There is something which humans seem to do a little differently – not always, but often – with respect to most, if not all, other organisms” (Van Heusden, 2009, p. 614). Een klein verschil met enorme consequenties. Voor de meeste dieren krijgt een situatie betekenis wanneer de bijpassende gedragspatronen geactiveerd worden. Geheugen en werkelijkheid vallen dan samen. Dit is bij mensen vaak niet het geval. Zo zijn wij ons bijvoorbeeld bewust van de grenzen van onze eigen Umwelt en hoewel we ons een voorstelling kunnen maken van een andere Umwelt, beseffen we ook dat we nooit volledig kunnen ervaren hoe een kikker of een vogel ‘de wereld’ ervaart.

Humans experience an absence of meaning. This awareness of absence, or difference [...] even seems to be basic to human cognition: what we recognize is not, is never identical with the patterns used to recognize. We do not live in, and reality does not coincide with, our representations. (Van Heusden, 2009, p. 614)

Wij leven niet *in* maar *met* ons geheugen. Dit wordt ook wel ‘double processing’ genoemd, een dubbel informatieverwerkingsproces. Ook de begrippen ‘verdubbeling van het representatieproces’ (Van Heusden, 2007, p. 3) en ‘decoupling’ (Van Heusden, 2012) verwijzen naar dit mechanisme. Tooby en Cosmides beschrijven deze ont koppeling als een beschermingsmechanisme van ons geheugen. Zo leggen ze uit dat de verbeelding allerlei vormen van fictie en dus in feite onjuiste informatie mogelijk maakt, maar dat die ont koppeling er voor zorgt dat bestaande herinneringen niet direct door die nieuwe ervaringen worden beïnvloed (Tooby & Cosmides, 2001, p. 9). Wanneer wij een situatie meemaken, dan lijkt deze in een bepaalde mate op een eerdere ervaring, maar ze valt er maar zelden volledig mee samen. Om onze wereld ‘kloppend’ te houden, overbruggen we dit verschil tussen onze herinnering en de actualiteit voortdurend. We leven niet in een voortdurend hier en nu, en we hebben de vrijheid om iets anders te bedenken dan hetgeen zich op een bepaald moment voordoet. Dit verschil kan leiden tot twijfel, onzekerheid, angst en gekte, maar ook tot fantasie, religie, technologie, kunst en wetenschap. Het ervaren verschil tussen min of meer stabiele herinneringen en een telkens veranderende werkelijkheid, maakt onze cognitie typisch menselijk. Het maakt onze cognitie ook semiotisch. Zoals Peirce het uitlegde: ieder geluid, beeld, iedere smaak of geur, ieder object kan voor ons functioneren als een teken, wat wil zeggen dat we er betekenis aan toekennen. Niets heeft intrinsiek betekenis, maar alles kan betekenis krijgen wanneer we het opvatten als een verwijzing naar of staand voor iets anders (Chandler, 2007, p. 13). Deze specifieke en uniek menselijke, semiotische cognitie is voor Van Heusden het antwoord op de zoektocht naar de ontologie van het fenomeen cultuur. Zoals gezegd, kiest hij voor een antropologisch cultuurbegrip en dus niet voor de bredere benadering van cultuur als aangeleerd gedrag, of voor de engere benadering van cultuur als beschaving of cultuur als synoniem voor kunst (Van Heusden, 2010a, pp. 61–63). Hebben we nu te maken met een theorie van cultuur of eigenlijk met een theorie van men-

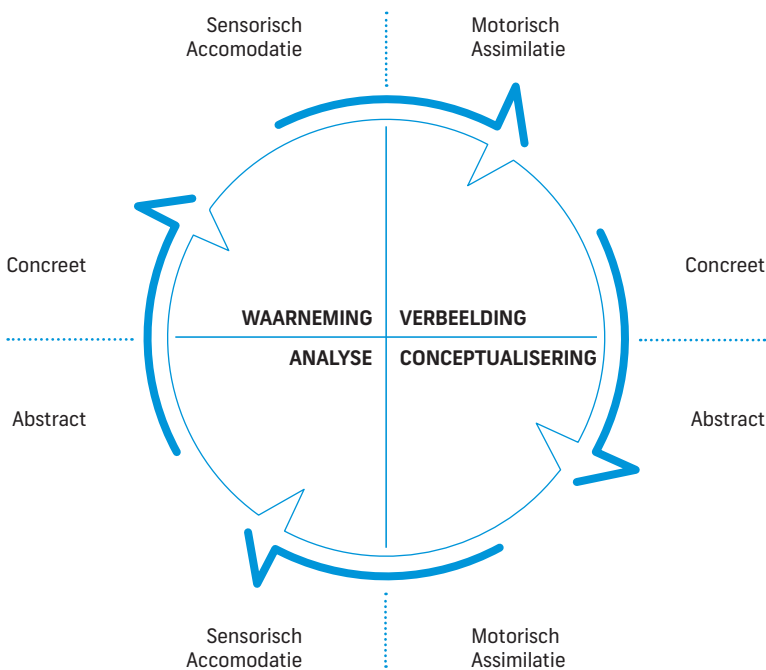
selijke cognitie? Of is dat hetzelfde? Het onderzoeksproject was een reactie op de behoefte in het veld aan duidelijkheid over wat cultuur is en daarmee over wat cultuureducatie zou kunnen zijn. Dat klinkt als een behoefte aan verheldering van een begrip. Echter, het antwoord komt uit cognitief-semiotische hoek, waar wordt gestreefd naar verklaring van verschijnselen en waar een traditie bestaat van verklaring van menselijk denken en handelen. Vanuit die wetenschappelijke benadering gaat het dus niet om ‘hoe we het noemen’ maar vooral om duiding en verklaring van het fenomeen. Deze nuance mag volgens mij niet onbelicht blijven: we hebben te maken met een vooral menselijk vermogen, een cognitief-semiotische manier van omgaan met en betekenis geven aan de wereld. En precies dit vermogen leidt tot wat we cultuur zouden *kunnen* noemen.

Inherent aan deze semiotische cognitie is de reflexieve variant van dit vermogen. Mensen zijn in staat te reflecteren op zichzelf en hun cultuur, op de wijze waarop zij individueel en collectief betekenis geven aan hun omgeving. “Here self-consciousness as a distinctive human faculty arises. In, and as, a changing here and now, we are a difference to ourselves; we are a difference to be dealt with” (Van Heusden, 2009). Een gedeelte van onze semiotische cognitie wordt daarom wel omschreven als ‘metacognitief’. In dit proefschrift zal ik het ‘cultureel (zelf)bewustzijn’ als synoniem hanteren van deze ‘metacognitie’.



Element 2 – Het cultureel bewustzijn heeft een bepaalde structuur

Metacognitie komt voort uit en overeen met de structuur van onze semiotische cognitie in het algemeen. Daarom zal ik de structuur van het cultureel bewustzijn uitleggen aan de hand van de structuur van cultuur. Dankzij de eerder besproken verdubbeling die inherent is aan semiotische cognitie, oftewel het vermogen om herinneringen onafhankelijk van de actualiteit op te roepen en aan te passen, bestaat er een heel scala aan mogelijkheden om met dit verschil om te gaan. Van Heusden onderscheidt vier vaardigheden waarmee we met dit verschil tussen herinnering en het ‘hier en nu’ om kunnen gaan. Deze vaardigheden zijn evolutionair gezien na elkaar ontstaan, waarbij ze op elkaar voortbouwden zonder elkaar daarmee te vervangen. Dit leidde tot een cumulatieve structuur.

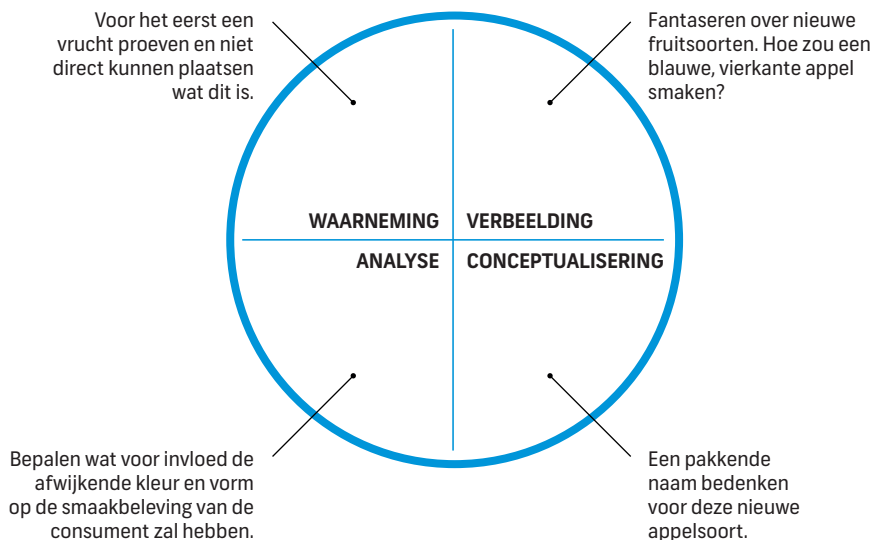


De eerste vaardigheid in het semiotische proces is de *waarneming*. Wanneer we in het hier en nu iets waarnemen dat niet helemaal samenvalt met wat we al kennen, met onze herinnering, dan overbruggen we het geconstateerde verschil door middel van vergelijking. Het actuele of nieuwe kan dan in ons geheugen worden opgenomen. De psychologen Sander en Hofstadter hebben dit analogie-mechanisme uitgelegd als een cognitief proces van het gedurende ons leven stapsgewijs creëren en bijstellen van categorieën: “Only by making an analogy between a new situation and a prior category are we able to activate the category, and moreover, we simultaneously modify the category so that it will ‘fit’ with the new situation” (Bianchini, 2013, p. 24).

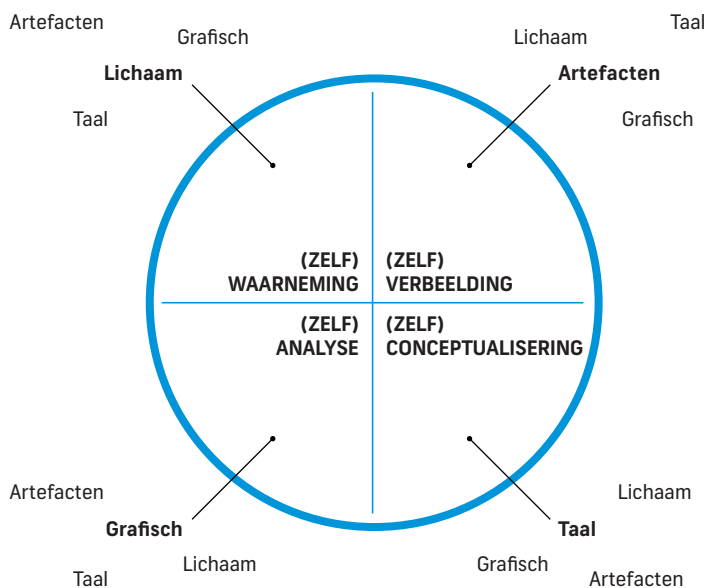
De tweede vaardigheid is de *verbeelding*. Op basis van wat we kennen, zijn we in staat om iets toe te voegen, te variëren, bekende elementen te combineren tot iets nieuws. Dit kan door een actuele waarneming worden geactiveerd, maar kan vanzelfsprekend ook helemaal los van het hier en nu tot stand komen.

Met de derde vaardigheid wordt abstractie geïntroduceerd. Bekende en bestaande concrete herinneringen kunnen worden gebundeld door middel van *conceptualisering*. Dit kan bijvoorbeeld een gebaar zijn, een klankcombinatie of een bepaalde figuur. Taal speelt hierbij een grote rol.

De vierde vaardigheid is erop gericht om structuur te ontdekken. Met *analyse* kunnen patronen en regelmatigigheden duidelijk worden en eventueel voorspellingen worden gedaan.



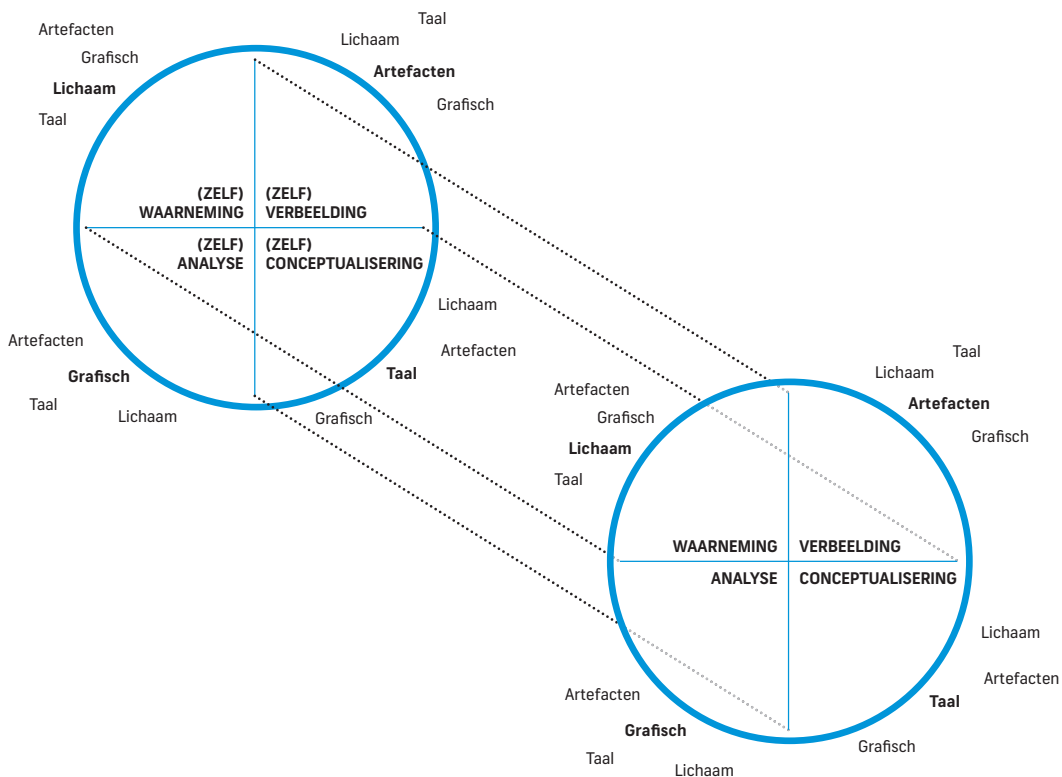
Deze vaardigheden kunnen niet bestaan zonder 'media'; de dragers van cultuur, de materiële basis. Ook hier onderscheidt Van Heusden vier groepen: lichaam (zintuigen, gezicht, ledematen, stem), voorwerpen (bijvoorbeeld kleding, instrumenten, gebouwen), taal (stem, gebaren, rijm, metrum), grafische media (bijvoorbeeld afbeeldingen, schema's, modellen) (Van Heusden, 2010a, pp. 42-43). De vier vaardigheden en de vier mediagroepen zijn onderling verbonden. Ook de mediagroepen bouwen evolutionair gezien op elkaar voort en zijn na elkaar en uit elkaar ontstaan. Ook daarin is dus die cumulatieve structuur terug te zien. Het lichaam heb je nodig om waar te kunnen nemen, artefacten zijn producten



van de verbeelding, taal is nodig om conceptueel te kunnen denken, en grafische media zijn nodig om te kunnen analyseren (Van Heusden, 2011). Deze sterke relatie tussen de vier vaardigheden en de vier mediagroepen heeft echter geen uitsluitend karakter. Media worden in de praktijk veel gecombineerd, afgewisseld, en natuurlijk ook met andere vaardigheden verbonden.

De vaardigheden en media stellen ons in staat onszelf te handhaven in een omgeving die voortdurend veranderlijk is, een omgeving die we op basis daarvan telkens *herkennen*, telkens opnieuw betekenis geven. Meestal zijn de verschillen klein en gemakkelijk overbrugbaar, soms groter. Metacognitie, het deel van onze semiotische cognitie dat de semiotische cognitie zelf als onderwerp heeft, wordt gekenmerkt door dezelfde structuur. Psycholoog Corballis volgt Chomsky in de stelling dat het ‘recursieve’ de sleutel is om te kunnen verklaren waarom de variatie van menselijke uitingen in principe oneindig is. Hij ziet onze taligheid echter niet, zoals Chomsky, als een oorzaak daarvan, maar eerder als een gevolg. Die recursieve structuur kenmerkt onze menselijke cognitie, vooral in wat wel ‘tijdreizen’ wordt genoemd: we hebben de beschikking over herinneringen van onze ‘past episodes’ en zetten die in in actuele situaties en ook om over toekomstige situaties na te denken. Een vermogen dat ook onze verbeeldingskracht kan verklaren: “Mental time travel also blends into fiction, whereby we imagine events that have never occurred, or are not necessarily planned for the future.” Corballis betoogt dat taal ons de mogelijkheid bood om die complexe mix van

herinneringen, plannen en fantasieën te delen. Op soortgelijke wijze legt hij uit dat onze ‘theory of mind’ recursief van aard is: we zijn ons ervan bewust dat anderen zich ervan bewust zijn wat wij zouden kunnen denken (Corballis, 2014, p. xiii). De cumulatieve opbouw van de vaardigheden en media, en de vele variaties die dit mogelijk maakt, geeft het proces een cyclisch karakter, terwijl het reflexieve dus zorgt voor een recursief karakter. Het zijn dezelfde vier vaardigheden en dezelfde vier typen media die worden ingezet om betekenis te kunnen geven aan de verschillen die we aantreffen of constateren ten opzichte van onszelf als betekenisgevers. In verschillende samenstellingen van media wordt er door middel van vaardigheden gereflecteerd op vaardigheden. Een enorm scala aan varianten is denkbaar; zo kun je bijvoorbeeld de argumentatiestructuur van een debat in kaart brengen (analyse van conceptualisering), een kunstwerk interpreteren (conceptualisering van verbeelding), of aan iemand proberen uit te leggen hoe jouw favoriete gerecht smaakt (conceptualisering van waarneming). Metacognitie staat niet los van semiotische cognitie, het staat er niet naast of boven. Semiotische cognitie draagt simpelweg de mogelijkheid in zich dat ook het betekenisproces zelf het onderwerp kan zijn van dit zelfde proces van betekenisgeving.



Wat de structuur van semiotische cognitie betreft, oftewel de structuur van cultuur als cognitief proces, is nu een aantal elementen verhelderd:

Het onderscheid dat wij kunnen maken tussen min of meer stabiele herinneringen en een veranderende actualiteit, zorgt voor de ervaring van een **verschil**. Om dat verschil te **overbruggen**, hebben we vier vaardigheden tot onze beschikking, en media die eveneens in vier groepen onderverdeeld kunnen worden. Zowel media als vaardigheden staan vaak niet op zichzelf maar kunnen gecombineerd worden. Bepaalde media en vaardigheden hebben onderling een sterke relatie, maar dat sluit andere combinaties niet uit. De mogelijkheden tot overbrugging stellen ons in staat onze wereld in een bepaalde mate te begrijpen en te voorspellen. Zowel vaardigheden als media kennen een **cumulatieve structuur**: ze zijn in een bepaalde volgorde uit elkaar voortgekomen en bouwen op elkaar voort. Die structuur heeft echter geen hiërarchische implicaties, het zegt niets over welke vaardigheid of welk medium belangrijker is. **Semiotische cognitie impliceert metacognitie**. Zoals wij verschil en verandering kunnen ervaren ten aanzien van de natuur, zo kunnen wij die ook ervaren ten opzichte van onszelf. Dit maakt semiotische cognitie **recursief**.

Element 3 – Het cultureel bewustzijn ontwikkelt zich op een bepaalde manier

Sinds Darwin hebben we inzicht in hoe “(her)kensystemen en gedragsprogrammatuur zijn gevormd en op doelmatigheid geselecteerd in een evolutionair aanpassingsproces. Pavlovianen en skinnerianen wijzen er vervolgens nog op dat conditioneringsprocessen de (her)kenschema’s en de gedragspatronen van het individuele dier afstemmen op de eigenschappen van de individuele leefomgeving en wel op grond van diens ervaringen” (Van Hooff, 2007, p. 119). Dierlijk gedrag wordt gevormd door een combinatie van aangeboren vermogens en door de specifieke context en omstandigheden aangeboden leerprocessen. Tot zover geen woord over het onderscheid hierin tussen mens en dier. De linguïst Jan Koster constateert een tendens van anti-cartesianisme en continuïteitsdenken in de wetenschap, waar hij zich tegen wil verzetten door te benadrukken dat er zowel continuïteit als discontinuïteit bestaat tussen mens en dier. Hij ziet die tendens van het doorslaan in continuïteiten bijvoorbeeld in de huidige preoccupatie met de ‘evolutionaire psychologie’ en met ‘de biologisering van de menswetenschappen in het algemeen’ (Koster, 2007, p. 132).

Van Heusden start zijn uitleg van het betreffende theoretisch kader meestal vanuit continuïteit, om vervolgens de stap te maken naar discontinuïteit. Waarom zou de constatering dat we een ‘bijzondere diersoort’ zijn, het ‘opeisen van een uitzonderingspositie’, getuigen van menselijke hoogmoed? (Koster, 2007, p. 133) Zoals ik hiervoor beschreven heb, leidde de zoektocht naar een ontologie van kunst en cultuur Van Heusden in de richting van een cognitief perspectief op kunst- en cultuurwetenschap. Semiotische cognitie, met metacognitie als een logische bijkomstigheid daarvan, wordt daarmee het object van onderzoek. En

ja, semiotische cognitie is voor zover we weten, een discontinu kenmerk. Het onderscheidt ons, het maakt ons anders. De bestudering van menselijk gedrag kan ons inzicht geven in de structuur van onze cognitieve vermogens. Om te begrijpen hoe we cognitief functioneren en waarom, ligt een evolutionaire benadering voor de hand. Merlin Donald, wiens werk een belangrijke bron is voor Van Heusden, legt uit hoe 'the modern human mind' ontstond uit 'the primate mind' via een aantal grote adaptaties, waarbij iedere aanpassing leidde tot een nieuw systeem van representatie. Op deze wijze ziet hij in de huidige menselijke cognitie een cumulatief patroon: "Each successive new representational system has remained intact within our current mental architecture, so that the modern mind is a mosaic structure of cognitive vestiges from earlier stages of human emergence" (Donald, 1991, pp. 2-3). In de structuur van onze huidige semiotische cognitie kunnen we dus de evolutionaire ontstaansgeschiedenis van deze structuur herkennen. Dit betekent niet dat we het proces van evolutie simpelweg moeten opvatten in termen van vooruitgang en doelmatigheid, waarin we stap voor stap steeds efficiënter en steeds beter uitgerust zijn geraakt om de soort in stand te houden. Het gaat om uiterst langzame processen van toevallige genetische mutatie en natuurlijke selectie. Processen van adaptatie (structuren nemen geleidelijk een vorm aan die beter past bij de functie die ze vervullen) en exaptatie (structuren die een bepaalde functie hadden, krijgen geleidelijk een andere functie) zijn zeer langzame biologische veranderingsprocessen (Koster, 2007, p. 134). Ontwikkelingspsycholoog Tomasello legt uit dat deze trage, evolutionaire processen niet toereikend zijn om te verklaren waarom wij in een relatief korte tijd van zes miljoen jaar qua gedrag en cognitie zo sterk afwijken van de chimpansees en bonobo's waar we voorouders mee delen en waar we genetisch zo sterk op lijken. "There simply has not been enough time for normal processes of biological evolution involving genetic variation and natural selection to have created, one by one, each of the cognitive skills necessary for modern humans to invent and maintain complex tool-use industries and technologies, complex forms of symbolic communication and representation, and complex social organizations and institutions" (Tomasello, 1999, p. 2). De oplossing van deze puzzel ziet hij in een biologisch mechanisme dat veel sneller werkt, namelijk dat van sociale of culturele transmissie. Reeds aanwezige kennis en vaardigheden worden doorgegeven. Hoewel dit ook bij andere diersoorten voorkomt, is deze menselijke culturele overdracht uniek te noemen. Dit proces van 'cumulatieve culturele evolutie' wordt gekenmerkt door drie manieren van leren: nabootsing, instructie en samenwerking. Deze drie manieren van cultureel leren zijn mogelijk doordat mensen zich kunnen verplaatsen in hun soortgenoten: "the ability of individual organisms to understand conspecifics as beings *like themselves* who have intentional and mental lives like their own" (Tomasello, 1999, pp. 5-6).

Er wordt dus een analogie gesuggereerd tussen de huidige structuur van semiotische cognitie en het evolutionaire proces dat hiertoe geleid heeft. Die veronderstelde analogie biedt verklaringen in beide richtingen: evolutionair biologen en cognitiewetenschappers lijken

elkaar nodig te hebben. Maar hoe zit het met de wijze waarop de mens zich cognitief ontwikkelt gedurende het leven? In welke mate komen ontogenese en fylogenese overeen? Is er een overeenkomst tussen de wijze waarop semiotische cognitie evolutionair gezien ontstond en de wijze waarop semiotische cognitie zich ontwikkelt gedurende een mensenleven? De zoöloog Ernst Haeckel speelde met zijn ‘recapitulatietheorie’ in de tweede helft van de 19^{de} eeuw een belangrijke rol in de ‘biologisering’ van het in die tijd voornamelijk romantische denken over de ontwikkeling van het kind. Zijn hypothese werd niet geheel onbescheiden ook wel ‘the biogenetic law’ genoemd en samengevat als ‘ontogeny recapitulates phylogeny’. Hij zag de recapitulatie vooral in de menselijke embryonale ontwikkeling, maar zijn stelling kreeg bredere consequenties toegedicht: bestudering van de ontwikkeling van het kind geeft ons inzicht in hoe de mens zich als soort heeft ontwikkeld. Inmiddels is deze theorie achterhaald, maar ontwikkelingspsycholoog Willem Koops benadrukt dat desondanks de recapitulatietheorie van immens belang is geweest voor het ontstaan van de ontwikkelingspsychologie. Hij laat zien hoe in het werk van de ‘three fathers of developmental psychology’, Hall, Baldwin en Piaget, het recapitulatiedenken te herkennen is. Koops verwoordt de visie van Baldwin als volgt: “Cognitive development at an individual level cannot be understood without simultaneously studying the correlation with [...] the evolution of thought within the human race.” En ook in het werk van Piaget ziet hij de recapitulatietheorie impliciet terug: “In order to trace this evolution [of human thought], [Piaget] considered that he had to study the development of children in particular, as evolution is being rapidly repeated in this development” (Koops, 2015, pp. 635–636). Een achterhaalde, maar invloedrijke theorie dus. Het ligt allemaal een stuk gecompliceerder met de relatie tussen ontogenese en fylogenese. Tomasello legt in het verlengde van onder anderen Vygotski uit dat veel cognitieve menselijke vermogens uiteindelijk historische tijd en processen behoeven om ontogenetisch tot ontwikkeling te kunnen komen: “Although there are invariant processes such as genetic variation and natural selection, if we ask how a given species came to be what it is now [...], the answer is a narrative that unfolds in time with different processes working in different ways at different points along the way” (Tomasello, 1999, p. 49). Het gaat dan niet meer om de vraag of een bepaalde cognitieve structuur aangeboren of aangeleerd is, maar meer om begrip van de ontwikkelingsprocessen die tijdens de menselijke ontogenese een rol spelen (Tomasello, 1999, p. 51).

Het kader van Van Heusden geeft inzicht in hoe menselijke cognitie werkt, in het bijzonder het deel van de cognitie dat semiotisch is, en nog meer in het bijzonder het deel van de semiotische cognitie dat zelfreflexief oftewel metacognitief is. In navolging van onder anderen Merlin Donald gaat hij er daarbij van uit dat onze huidige semiotische cognitie ook een licht werpt op hoe deze fylogenetisch tot stand is gekomen. De vraag is nu of dit cumulatieve en recursieve patroon ook ontogenetisch zichtbaar is. Zien we in de wijze waarop semiotische cognitie bij kinderen en jongeren tot stand komt, iets terug van de fy-

logenetische opeenvolging en het samenspel van basisvaardigheden en media? Karl Popper zou me hier wellicht even moeten terugfluiten: “Onze neiging naar regelmaat te zoeken en de natuur wetten op te leggen, leidt tot een psychologisch verschijnsel: *dogmatisch denken* en meer in het algemeen dogmatisch gedrag. Wij verwachten overal regelmaat en proberen het ook daar te vinden waar het niet is. [...] Dit dogmatisme is tot op zekere hoogte een noodzaak. Wij leven in een wereld waarin wij ons alleen staande kunnen houden door er onze gissingen aan op te dringen” (Popper, 1978, p. 78). Toch moet het ook met open vizier en een kritische houding mogelijk zijn om te inventariseren wat er bekend is over de ontogenetische ontwikkeling van kinderen en jongeren, meer in het bijzonder in de leeftijdsfase 14-18 jaar. Zonder te vervallen in een Haeckeliaans simplisme, kan ik vooruitlopend op deel 2 van dit proefschrift wel alvast vermelden dat er overeenkomsten lijken te zijn tussen de (evolutie van de) structuur van semiotische cognitie en de ontwikkeling van dit vermogen gedurende de adolescentie.

Theoretisch denken als streven

Een theorie is niet gericht op verdediging van nut, belang of relevantie. Een theorie drukt geen visie uit met betrekking tot kwaliteit of waarden. Hoewel de keuze om wetenschap te bedrijven of theoretisch denken in te zetten wel degelijk voort kan komen uit een ideaal of overtuiging, en de daaruit voortgekomen inzichten praktisch nuttig en toepasbaar kunnen blijken, streeft de theoreticus objectiviteit na in zijn redenering en toetsing. Voor zover mogelijk komen theorieën systematisch, gegrond en intersubjectief tot stand, en staan ze open voor falsificatie. Het is precies dat spanningsveld dat ik in dit proefschrift heb omarmd: enerzijds uitproberen waar de uitwerking van een bestaande theorie en het gebruik ervan in een praktijk toe zou kunnen leiden, en anderzijds proberen kritisch te blijven ten aanzien van dat denkkader om tunnelvisie te voorkomen. Wie in het culturele veld, dat vooral visiegestuurd en visiegedreven is, theoretisch denken wil inzetten, doet iets dat haaks lijkt te staan op wat in dat veld gebruikelijk is. In het volgende hoofdstuk richt ik mij op de specifieke dynamiek van het cultuureducatieve veld om vervolgens te kunnen verklaren hoe waardenloos denken verloopt in een waardegeladen omgeving.



Het veld en de argumenten

Het bleek niet eenvoudig om het theoretisch kader in het cultuureducatieve veld te introduceren. Geleidelijk werd duidelijk dat dit alles te maken heeft met de dynamiek die eigen is aan het veld. De legitimerings-

drang die ik hier als uitgangspunt neem om het veld te typeren, is niet alleen kenmerkend voor de cultuureducatieve sector⁶, maar ook kenmerkend voor het culturele veld als geheel. Ik laat zien dat inzicht in dit legitimeringsmechanisme veel duidelijk maakt als het gaat om het gebruik van een theorie van cultuur in deze context. Waar belangen worden verdedigd, waar het draait om verdeling van de (beperkt) beschikbare middelen, daar leven de argumenten die worden gehanteerd voor de onderbouwing van het nut van kunst en cultuur(educatie). In dit tweede hoofdstuk concentreer ik me zoveel mogelijk op onderwijs, met in het bijzonder aandacht voor het voortgezet onderwijs, maar ik neem ook de vrijheid om het onderwerp vanuit een breder perspectief te belichten. Ik breng visie en theorie met elkaar in verband, om aan te geven hoe cultuurbeleid en cultuurwetenschap zich tot elkaar kunnen verhouden. Het is een verhaal over belang en inzicht; over waarde en waarheid. Ik probeer ze kunstmatig te scheiden, niet omdat de beide terreinen onverenigbaar zouden zijn, maar omdat inzicht in het verschil kan leiden tot een meer transparante en meer doordachte verbinding van beide. Dit doe ik in lijn met wat Van Heusden en Van Es in dezen als een noodzakelijke stap beschouwden: “Inzicht in het precieze onderscheid tussen theorie- en visievorming lijkt ons de basis te moeten vormen van de communicatie tussen een kennisinstelling als de Rijksuniversiteit Groningen en een maatschappelijk, koersbepalend segment als het cultuureducatieve ‘veld’” (Van Heusden & Van Es, 2014, p. 92).

⁶ Ik gebruik het begrip ‘cultuureducatie’ vooral wanneer het een beleidscontext betreft en binnen- en buitenschoolse vormen omvat. Het begrip ‘cultuuronderwijs’ gebruik ik om te verwijzen naar onderwijs in en over cultuur, in de schoolcontext.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd: na een inleiding in het mechanisme van legitimeringsdrang binnen het veld, heb ik aandacht voor dit fenomeen in termen van argumenten en legitimeringsgronden. Ik zal laten zien dat zowel een historisch perspectief als een focus op het debat gedurende een specifiek tijdsgewricht inzichtelijk kan maken wat voor rol legitimering speelt binnen het veld van cultuureducatie en welke belangen er op het spel staan.

2.1 LEGITIMERINGSDRANG

De marginale status van cultuuronderwijs, de onzekere positie en de afhankelijkheid van subsidiëring zorgen ervoor dat de sector zich voortdurend moet verdedigen en verantwoorden. Dat wil niet zeggen dat de sector hulpeloos en machteloos is; het Nederlandse cultuureducatielandschap beschikt over een gelaagd institutioneel netwerk van waaruit het belang van cultuureducatie wordt onderstreept. Het doel van deze paragraaf is om te laten zien op grond van welke argumenten dat belang wordt benoemd. Een historisch perspectief laat zien dat er zowel constanten als fluctuaties in die onderbouwing zichtbaar zijn, maar dát het van belang is om cultuureducatie te steunen en te stimuleren wordt binnen het veld eigenlijk nimmer betwist. Er is een sterke mate van eensgezindheid over nut en noodzaak van onderwijs in kunst en cultuur. Dit is in alle overheidslagen terug te zien aan de hand van cultuurnota's, programma's, regelingen, initiatieven, actieplannen en subsidieregelingen.

Piet Hagenaars spreekt in de inleiding bij 'Het cultuurnetwerk' zijn bezorgdheid uit over de complexe infrastructuur van dit veld. In dat document is een poging gedaan deze 'turbulente omgeving' en alle relevante actoren in kaart te brengen (Tal, Hagenaars, & Hoek, 2012). "De infrastructuur voor cultuureducatie lijkt op een strand vol zandkastelen, die we vol enthousiasme en met de beste bedoelingen bouwden. Met elke eb-en-vloed beweging dreigt het water ze echter weg te vagen. [...] Wat gisteren een beginnend instituut was, bestaat morgen al niet meer" (Tal et al., 2012). Organisatorisch en institutioneel wordt het veld gekenmerkt door turbulentie en snelle veranderingen. Een situatie die, zo zal ik in dit deel betogen, verklaard kan worden door de wijze waarop visie en theorie zich binnen dit veld tot elkaar verhouden. Voordat ik de gebruikelijke argumenten en visies in kaart breng, wil ik eerst kort bespreken hoe de steun voor cultuureducatie beleidsmatig georganiseerd is.

Institutionele erkenning van cultuureducatie

De tendens in het landelijk cultuurbeleid 2013-2016⁷ is om de sector meer op eigen benen te laten staan. "De Rijksoverheid draagt bij aan een sterke cultuursector die minder afhankelijk wordt van de overheid" (OCW, z.d.-a). De overheid blijft wel culturele instellingen subsidiëren, om een 'hoog cultuuraan-

⁷ Een aanzienlijk deel van het landelijke cultuurbeleid heeft betrekking op culturele instellingen, maar dit deel wil ik nu even buiten beschouwing laten. Ik concentreer me nu op de beleidsontwikkelingen rond cultuuronderwijs, vooral verbonden met het voortgezet onderwijs.

bod' te kunnen garanderen, maar vanaf 1 januari 2013 is de 'culturele basisinfrastructuur' (BIS) verkleind (OCW, z.d.-b). In de 'Wet op het specifiek cultuurbeleid' (sinds 1993) is bepaald dat iedere vier jaar het rijkscultuurbeleid op hoofdzaken in een nota wordt vastgelegd, waarbij de regels omtrent subsidiëring worden beschreven. Sinds 1994 zijn de departementen 'Cultuur' en 'Onderwijs' beleidsmatig weer samengebracht op het Ministerie van OCW. In 1996 werd in de Notitie 'Cultuur en School' van Nuis en Netelenbos bepaald dat cultuureducatie een belangrijk onderdeel van het landelijke cultuurbeleid zou worden. Cultuureducatie wordt gestimuleerd met een aantal landelijke initiatieven. In 1997 ging het programma *Cultuur en School* (1997-2012) van start. Cultuur en onderwijs werden verbonden en cultuureducatie kreeg een vaste plaats in het rijksbeleid. In het jaar 2000 werd *Actieplan Cultuurbereik* opgezet: in een samenwerkingsverband tussen rijk, provincies en gemeenten werd gewerkt aan het bereiken van meer en nieuw publiek bij cultuur. Dit werd in 2009 opgevolgd door de *Regeling Cultuurparticipatie provincies en gemeenten* van het Fonds voor Cultuurparticipatie. In de Cultuurnota van Plasterk in 2007, 'Kunst van Leven', speelde cultuureducatie eveneens een belangrijke rol, vooral in de beleidsplannen voor cultuurparticipatie en talentontwikkeling. In 2011 werd het programma *Cultuureducatie met kwaliteit* gepresenteerd, gericht op het beter verankeren van cultuureducatie in het (primair) onderwijs en bij alle culturele instellingen. Zowel de Cultuurkaart als het vak CKV dreigden in 2012 te verdwijnen. Beide konden uiteindelijk toch behouden blijven, zo bleek in 2013 uit een brief van minister Bussemaker aan de Tweede Kamer. De Cultuurkaart bestond om jongeren meer bij cultuur te betrekken en om te zorgen dat culturele instellingen hun aanbod aantrekkelijker zouden maken voor jongeren. Ook was er in de periode 2006-2012 een subsidieregeling speciaal voor lerarenopleidingen VO die cultuureducatie in hun programma wilden opnemen. De ontwikkeling van Cultuurprofiel scholen werd tevens vanuit OCW gesteund (Tal et al., 2012). Twee belangrijke rijksadviesorganen komen gevraagd en ongevraagd met advies aan de regering. De Raad voor Cultuur op gebied van kunsten, cultuur en media, en de Onderwijsraad op het terrein van het onderwijs. Op zowel provinciaal (Interprovinciaal Overleg, IPO) als op gemeentelijk (Vereniging Nederlandse Gemeenten, VNG) niveau zijn er daarnaast belangenorganisaties. In de VO-Raad, gericht op kwaliteitsbevordering in het onderwijs en ondersteuning bij onderwijsontwikkeling, zijn 95% van de schoolbesturen en 92% van alle middelbare scholen in Nederland verenigd (Tal et al., 2012).

OCW, IPO en VNG hebben onderling afspraken gemaakt voor een algemeen kader voor beleidsafstemming en voor het afsluiten van cultuurconvenanten. "Cultuur is een kerntaak van provincies waar dit de lokale belangen overstijgt. Aangezien rijk, gemeenten en provincies ieder verantwoordelijk zijn voor een deel van een zeer verweven keten ligt het voor de hand de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de kennismaking met cultuur van alle kinderen en jongeren als uitgangspunt te blijven nemen" (OCW, 2012). De provincies rich-

ten zich daarbij vooral op deskundigheidsbevordering en regionale spreiding. Naast de landelijke afspraken, wordt het beleid per provincie ook vastgelegd in een vierjarige cultuurnota. “De provincie heeft geen wettelijke taak op het terrein van cultuureducatie.” Toch subsidiëren ze wel provinciale instellingen voor kunst (verenigd in de Raad van Twaalf) en erfgoed (Overleg Provinciale Erfgoedinstellingen) (Tal et al., 2012).

“Gemeenten hebben de verantwoordelijkheid om deelname aan kunst en cultuur voor alle burgers mogelijk te maken.” Er is een driedeling gemaakt van gemeenten gerelateerd aan het inwonertal. Hoe groter de gemeente, hoe veelomvattender het cultuurbeleid. “De gemeente (...) bepaalt en betaalt grotendeels de lokale infrastructuur waar een school gebruik van maakt” (Tal et al., 2012).

Aan landelijke, provinciale en gemeentelijke erkenning en steun voor cultuureducatie lijkt het dus niet direct te ontbreken. De vraag waar het mij echter vooral om gaat is welke legitimeringsgronden er worden gehanteerd, en hoe visies en theorie zich in het veld tot elkaar verhouden. De dynamiek van legitimeringsdrang zet ik neer als een problematisch kenmerk van het culturele en van het cultuureducatieve veld. Dit veld zal zeer beperkt ontvankelijk blijken voor inzicht in het verschil tussen visie en theorie.

Onderzoek en beleid zijn onafscheidelijk

Een veelzeggend voorbeeld van de problematische relatie tussen visie en theorie, tussen beleid en onderzoek, is de publicatie ‘Strategische Verkenning’ van het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) uit 2015, waarin toekomstvoorspellingen en aanbevelingen voor het veld van cultuureducatie worden gedaan. Er wordt een beeld geschetst van de maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen die ons vermoedelijk te wachten staan. De ‘strategische visie op de toekomst van de sector’ is geformuleerd op advies van de Raad voor Cultuur. De onderbouwing voor deze ‘creatieve speculaties’ wordt niet helemaal duidelijk, maar in de inleiding staat vermeld dat ze het gevolg zijn van een ‘uitgebreide consultatie van actoren uit ons veld en gerelateerde maatschappelijke domeinen’ (LKCA, 2015, p. 8).

Een ‘strategische verkenning’ is een interessant en veelzeggend uitgangspunt. Enerzijds is het een beschrijving van huidige processen, een tamelijk neutrale verkenning van de trends en ontwikkelingen. Anderzijds wil het LKCA richting geven, stimuleren en inspireren. Zowel beschrijven als sturen dus. In die zin lopen onderzoeksdoelen en beleidsdoelen hier door elkaar. Het LKCA heeft uitgesproken visies, opvattingen en wensen over hoe het veld van cultuureducatie zich zou *kunnen* ontwikkelen. Volledig dichtgetimmerd is dit niet; de lezer krijgt een aantal dilemma’s voorgeschoteld, vaak zijn het kwesties met twee ‘elkaar uitsluitende strategische opties’. Het gaat erom dat we ‘scherpte geven aan de keuzes

waarvoor we staan' (LKCA, 2015, pp. 7–8). Het moge duidelijk zijn dat 'waarvoor we staan' op twee manieren gelezen kan worden.

De doelstelling van het landelijk kennisplatform is in de context van deze paragraaf interessant. "Via kennisdeling en onderzoek dragen we bij aan de kwaliteit van praktijk en beleid" (LKCA, 2015). Zowel het inzicht bieden in ontwikkelingen als het adviseren en bijdragen aan beleidsvorming behoort tot haar kerntaken. In het beleidsplan 2013-2016 is dan ook een meer activistische inslag voelbaar: "We staan niet naast het veld, maar midden in het veld en we staan voor het veld als dat nodig is" (Ros, 2014, p. 10). Onderzoek en beleid worden dus gecombineerd, lopen door elkaar en vullen elkaar aan. Die verstrengeling is kenmerkend voor het gehele veld van cultuureducatie.

Visie en theorie, beleid en onderzoek, waarde en waarheid, lijken onafscheidelijk te zijn; ze hebben elkaar nodig en kunnen elkaar ondersteunen. Echter, wanneer de verstrengeling zodanig is dat het onmogelijk wordt om beide te onderscheiden, lijkt mij dat onwenselijk. Wanneer het legitimeringsvraagstuk niet buiten beschouwing gelaten kan worden, is de vraag bovendien of er eigenlijk nog wel onderzoek gedaan kán worden binnen het veld van kunst- en cultuureducatie. De voortdurende noodzaak en behoefte om haar eigen bestaansrecht te verdedigen, lijkt de sector dan volledig in haar greep te houden. Ik vat 'visie' op zoals Van Heusden en Van Es dat doen:

Een visie is in de eerste plaats een bepaalde houding ten opzichte van de werkelijkheid. Een visie is een manier om de dingen te lijf te gaan, niet fysiek of met gereedschap, maar met taal. Een visie is een verwoording van wat je wilt, van idealen en waarden, en eventueel ook van manieren waarop je die idealen kunt, wilt of moet realiseren. Het gaat bij het formuleren van een visie in de eerste plaats niet om een bepaalde logische argumentatie, maar vooral om het uitdrukken van een waarde, een overtuiging, misschien zelfs een gevoel, die alle richting kunnen geven aan het handelen. (Van Heusden & Van Es, 2014, p. 93)

Een blik op onderzoek met betrekking tot kunst- en cultuureducatie bevestigt het beeld van een sector waarin beleid en onderzoek onafscheidelijk zijn en waarin visie theorie overschaduwet. De stand van zaken omtrent onderzoek op het terrein van cultuureducatie is onder meer geïnventariseerd in 1973 (Werkgroep O3 en NIVOR), in 2002 (Damen, Haanstra, & Henrichs), in 2011 (Ijdens & Kommers), en in 2016 (Van Dorsten). In het rapport uit 1973 klonken de alarmbellen luid en duidelijk. Men concludeerde dat "onderzoek naar kunstzinnige vorming nog een betrekkelijk onderontwikkeld terrein is, dat het bestaande onderzoek fragmentarisch is en nauwelijks wordt verricht vanuit een theoretisch referentiekader" (Damen, Haanstra, & Henrichs, 2002, p. 15). Haanstra geeft toe dat de ambities

van 1973 in de jaren daarna niet zijn waargemaakt – noch de voorgestelde infrastructuur voor onderzoek, noch de systematische uitvoering van het onderzoeksprogramma (Damen et al., 2002, p. 5). Wel nam het aantal publicaties steeds verder toe. “Bijna 70 procent van alle publicaties verscheen na 1995, 55 procent de laatste tien jaar en 32 procent de laatste vijf jaar” (Ijdens & Kommers, 2011, p. 6). Veel van dit onderzoek is in opdracht verricht. Het merendeel van het cultuureducatieonderzoek blijkt betrekking te hebben op kunst en cultuur in het algemeen, dus niet op specifieke kunstdisciplines (Ijdens & Kommers, 2011, p. 8). Verder is opmerkelijk dat tweederde van het onderzoek niet bij een bepaalde wetenschappelijke discipline is in te delen. Het gaat dan ook om veel beschrijvend, inventariserend en evaluatieonderzoek (Ijdens & Kommers, 2011, p. 14). Er is een groot tekort aan fundamenteel onderzoek; het merendeel is beleidsgericht, toegepast onderzoek, vaak zonder expliciet theoretisch kader (Damen et al., 2002, p. 89). De kwalitatieve onderzoeksbenadering krijgt de voorkeur (Damen et al., 2002, p. 96). Internationaal gezien, maar ook in Nederland, wordt een discrepantie ervaren tussen theoretische ontwikkelingen en de dagelijkse onderwijspraktijk. Met het initiatief van een ‘onderzoeksagenda cultuureducatie’ poogde men een aantal jaar geleden “te komen tot actuele, meer theoretisch onderbouwde curricula van cultuureducatie” (Werkgroep Onderzoeksagenda Cultuureducatie, 2008, p. 8). Deze kloof tussen theorie en praktijk, deze ‘theory gap’, wordt ook belicht door cultuursocioloog Nico Wilterdink en cultuurwetenschapper Ton Bevers. In de jaren ’80 kregen zowel theorievorming als empirisch onderzoek op gebied van kunst en cultuur een impuls. In de volgende decennia richtten de universitaire onderzoekers hun pijlen echter meer op internationaal onderzoek, waardoor beleidsonderzoek meer bij particuliere, gespecialiseerde onderzoeksbureaus terecht kwam. Met de opkomst van het neoliberale marktdenken verschoof het onderzoek van de sociologen naar organisatieadviseurs, economen en bestuurskundigen. Het beleidsonderzoek moest snel en beknopt gepresenteerd worden, en draaide vooral om marktonderzoek en beleidsverbetering. Universitair onderzoek en cultuurbeleid zijn steeds verder uiteengedreven. Bevers legt uit dat het onderzoek van de onderzoeksbureaus “doorgaans niet theoriegestuurd [is], maar tamelijk inventariserend en beschrijvend van aard” (Twaalfhoven, 2012a, p. 87). Twaalfhoven concludeert dan ook op basis van de analyses van Bevers en Wilterdink: “Zowel het wetenschappelijk onderzoek als het versnipperde beleidsonderzoek functioneren steeds meer in beperkte kring. Dat verzwakt hun bijdrage aan de verbetering van de discussie over kunst en cultuur in de samenleving (..)” (Twaalfhoven, 2012a, p. 87).

“De relatie tussen kunstbeleid en onderzoek lijkt een haat-liefdeverhouding. Bestuurders en beleidsmakers omarmen resultaten die in het eigen straatje passen maar laten ongewenste rapporten het liefst verdwijnen in de bureaulade” (Twaalfhoven, 2012c, p. 2).

Onderzoek en beleid: een ongemakkelijke relatie

De mate waarin onderzoek en beleid binnen de sector verbonden zijn of zelfs in elkaar verstrikt zijn geraakt, heeft nadelen die niet onopgemerkt zijn gebleven: “Feiten en beleid onderhouden een ongemakkelijke relatie met elkaar” (Adams, 2012, p. 26). Vooral de wijze waarop onderzoek wordt ingezet om het belang en de waarde van kunst en cultuur kracht bij te zetten, wil ik hier benadrukken: “In de kunstwereld leeft het idee dat harde cijfers over het belang van kunst voor de economie, de innovatie, het welzijn of de sociale cohesie daarbij helpen. Is dat de manier om de weerbaarheid te vergroten?” (Twaalfhoven, 2012b, p. 7) Deze retorische vraag legt Twaalfhoven voor aan Robbert Dijkgraaf en hij bevestigt haar twijfels bij deze doorgesloten ‘evidence based policy’. We willen heel graag tastbare, telbare bewijzen zien voor het belang van wat de sector te bieden heeft. Deze cijferverzameling dient vaak een ‘kortstondig, enkelvoudig doel’ zegt ook Cas Smithuijsen: “Ze kan gepresenteerd worden ter adstructie van een beleidsnota of ten behoeve van een kortstondig lobby-offensief. Ze kan ook gebruikt worden om subsidies te verantwoorden of om het resultaat van een businessplan te staven” (Smithuijsen, 2012, p. 15). Peter van der Zant legt uit dat de hoofdlijnen van het cultuureducatiebeleid vooral uitkomst zijn van een politiek onderhandelingsproces, waar de wetenschap weinig invloed op heeft, maar dat in de uitwerking daarvan onderzoek wel een grote rol speelt (Van der Zant, 2012, p. 38). Ook hij benoemt de ‘evidence based’ tendens: “In de gehele cultuursector, en zeker ook op het terrein van de cultuureducatie, [is er] een ontwikkeling gaande waarbij de overheid steeds meer waarde hecht aan het meten van resultaten. Dat heeft alles te maken met de noodzaak om in de politieke arena het effect van investeringen in cultuur en cultuureducatie met feiten te onderbouwen” (Van der Zant, 2012, p. 39). De invloed van beleid op onderzoek lijkt in de cultuursector veel sterker dan de invloed van onderzoek op beleid. Ton Bevers heeft de indruk dat vooral sinds de kunstenplansystematiek het beleidsonderzoek ‘bijna klakkeloos de agenda van beleidsmakers volgt’. De onderzoeksagenda is daarmee heel sterk afhankelijk van de vierjaarlijkse beleidscyclus. Sterker nog, “De kunstenplannen bepalen grotendeels wat er gemeten en gewogen wordt” (Twaalfhoven, 2012a, p. 89). “De ervaring leert dat persoonlijke visies van beleidsmakers en anderen die de toon aangeven, zelfs de meest overtuigende, op harde cijfers gebaseerde, onderzoeksuitkomsten kunnen overschaduwen” (Ranshuysen, 2012, p. 58). De roep om ‘evidence based’ beleidskeuzes kan bijzonder selectief klinken. Van der Zant raadt onderzoekers zelfs aan om nou maar te accepteren dat “men vanuit onderzoek soms maar weinig invloed kan uitoefenen op de keuze van de hoofdlijnen van beleid, omdat deze de uitkomst zijn van een politiek onderhandelingsproces, waarin feiten en onderzoeksuitkomsten maar een geringe betekenis hebben” (Van der Zant, 2012, p. 40). Er is sprake van ‘feitenresistentie’, zo stelt Adams, waarmee hij illustreert hoe selectief er met onderzoeksresultaten wordt omgegaan in een politieke context. “[Feiten] komen voor politici vooral in beeld als daarmee het eigen gelijk of het ongelijk van opponenten kan worden aangetoond” (Adams, 2012, p. 24). In een

rapport van Bamford wordt een vergelijkbare verontrustende conclusie getrokken, ook in internationaal opzicht:

Veel van de internationale studies naar het kunst- en cultuurbeleid worden bekritiseerd vanwege de nauwe band tussen de financiers en de uitvoerders van de studie. Met andere woorden: vaak tonen de uitkomsten eerder aan wat de financier wil horen dan dat ze een geloofwaardig beeld geven van de feitelijke kwaliteit. Dit is begrijpelijk in een klimaat waar het pleiten voor kunst essentieel is voor financiële stabiliteit, maar het draagt er niet toe bij dat beleidsmakers c.q. degenen die het beleid uitvoeren van nauwkeurige informatie worden voorzien. Daar komt bij dat er in Nederland een scheiding bestaat tussen beleid en uitvoering. (Bamford, 2007, p. 177)

Onderzoeksagenda's en onderzoeksresultaten worden ingezet en gebruikt in die legitimeringsstrijd. Hoewel velen binnen de sector hier hun zorgen over uitspreken, lijken zij geen alternatief te kunnen bieden. Er wordt veel gepraat, genetwerkt en georganiseerd in de sector. Institutionele erkenning van kunst- en cultuureducatie is er volop. In de volgende paragraaf zet ik uiteen hoe de sector krampachtig op zoek is naar argumenten om haar belang kracht bij te zetten en hoe visies daarbij over elkaar heen buitelen. In hoofdstuk 1 heb ik het gekozen theoretisch perspectief al geïntroduceerd. In het nu volgende deel zal ik aan de hand van de meest gebruikte legitimeringsgronden laten zien hoe de theorie zich verhoudt tot deze beladen context.

2.2 LEGITIMERINGSGRONDEN

In het onderzoeksrapport *De waarde van cultuur* wordt een overzicht geboden van de bekende legitimeringsgronden in de cultuursector en het type onderzoek dat daarbij wordt ingezet. De auteurs wijzen op een gevaar dat schuilt in het modieuze evidence-based denken: "Het wordt pas problematisch wanneer een overheid alleen nog maar maatregelen gaat nemen waarvan men op voorhand weet of wenst dat ze meetbaar zijn" (Gielen, Elkhuisen, Hoogen, Lijster, & Otte, 2014, p. 30). Hiermee bevestigen ze de ongemakkelijke relatie tussen onderzoek en beleid in de sector. Ze geven een overzicht van verschillende typen onderzoek naar effecten van cultuur: cognitief, economisch, sociaal, en betrekking hebbend op de gezondheid en de ervaring. Veel onderzoek lijkt inderdaad ingezet te zijn om een bepaalde waarde of kwaliteit te ondersteunen: "Nogal wat onderzoek – hoe wetenschappelijk en onafhankelijk ook uitgevoerd – draagt dan ook wellicht de al dan niet impliciete opdracht met zich mee om georganiseerde cultuur – al dan niet gesubsidieerd – te legitimeren" (Gielen et al., 2014, p. 89). De auteurs van het OESO-rapport getiteld 'Art for Art's Sake' kwamen al tot een soortgelijke conclusie, maar benadrukken daarnaast dat veel van dit type onderzoek niet overtuigend is: "Partly because of an insufficient volume

of experimental research on these matters and also because of the difficulty of adequately measuring these skills.” Ze bevelen aan zowel beter testbare theorieën te ontwikkelen als betere methodes om impact te kunnen vaststellen (Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013, p. 256).

Teunis Ijdens onderscheidt met betrekking tot cultuureducatie⁸ de legitimatievraag en de kwaliteitsvraag. De eerste vraag komt meestal voort uit de ‘geïsoleerde en marginale status’ van dit domein en gaat om de kwestie “(..) waarom dit leergebied deel uit maakt van de wettelijk vastgelegde inhoud van het onderwijs (..)” (Ijdens, 2012). De kwaliteitsvraag gaat om de kwestie wat goede cultuureducatie is. In het veld van cultuureducatie is de druk om het bestaansrecht te verdedigen erg sterk aanwezig: “De legitimatiedruk die pleitbezorgers en belangenbehartigers van cultuureducatie wordt opgelegd – of die ze zichzelf opleggen – [leidt] nog wel eens tot een vlucht naar voren in onbewezen transfereffecten (..). De behoefte aan geloof in deze lijkt veel groter dan de behoefte aan kennis (..)” Ijdens verwijst in dit verband naar het OESO-rapport waarin ook wordt gesteld dat te vaak en te gemakkelijk een causale relatie wordt verondersteld tussen deelname aan kunsteducatie en schoolprestaties op andere gebieden (Ijdens, 2012a, p. 11). Deze typering van het veld van cultuureducatie als een domein waarin angstvallig wordt gezocht naar legitimeringsgronden geeft precies het probleem weer dat ik hier aan de orde wil stellen: ik betoog dat het juist het gebrek aan theorie is in dit veld, gecombineerd met een overtuiging van het belang en de noodzaak van cultuureducatie, dat heeft gezorgd voor een legitimeringsdrang die zo sterk is dat vrijwel ieder argument kan functioneren als legitimeringsgrond. In een veld waar zoveel overeenstemming is over het belang, maar zo weinig overeenstemming over hoe dat te verdedigen is, ontstaat een wildgroei aan visies en opvattingen met betrekking tot veronderstelde positieve effecten. Kwaliteit en legitimatie zijn daarbij direct met elkaar verbonden: in de voortdurende pogingen cultuureducatie te legitimeren, worden haar allerlei kwaliteiten toegedicht. Het ligt voor de hand dat het onderzoek naar kunst- en cultuureducatie veelvuldig wordt ingezet om deze pogingen kracht bij te zetten.

De argumenten: een momentopname

Om inzicht te krijgen in de argumenten op basis waarvan de sector het belang van onderwijs in cultuur verdedigt, de zogenaamde legitimeringsgronden, heb ik me gericht op de argumenten voor en tegen subsidiëring van de cultuursector ten tijde van de bezuinigingen in het kabinet-Rutte I in de periode 2011/2012. Mijn veronderstelling was dat juist in een periode waarin de polemiek sterk opblaast het retorisch repertoire gecondenseerd zichtbaar wordt. Het legitimeringsdebat speelt zich voor een deel af in krantenartikelen, columns en opiniërende vakbladen. Ik

⁸ Ijdens vat cultuureducatie op als synoniem voor ‘kunstzinnige oriëntatie’. Dit wijkt af van het bredere cultuurbegrip dat aan de orde is vanuit het in dit proefschrift voorgestelde theoretisch kader.

heb me ten aanzien daarvan gericht op de argumenten aan weerszijden. Welke begrippen en typeringen worden er gebruikt door de voor- en tegenstanders? Dit debat speelt zich af over de volle breedte van de cultuursector en gaat dus niet specifiek over cultuureducatie. Desondanks kies ik voor dit brede perspectief, omdat ontwikkelingen in het cultuureducatiebeleid een uitvloeisel zijn van ontwikkelingen in het algemene cultuurbeleid. Beleid wordt in beide gevallen gemaakt in een OCW-context. Binnen de school zal de politieke dimensie niet overal dagelijks doorklinken en de vraag naar subsidiëring is daar evenmin aan de orde van de dag. Wanneer ik de resultaten van deel 1 en deel 3 met elkaar vergelijk, blijkt de legitimeringsdynamiek wel sterk overeen te komen.

Het aantreden van Halbe Zijlstra als staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in het kabinet-Rutte I in 2010 vertegenwoordigt een keerpunt in het cultuurbeleid. Wanneer er flink bezuinigd wordt op cultuur, kan dat zowel interessant als frustrerend zijn, zo stelt Geert Drion: “Interessant omdat we in korte tijd het volledige repertoire aan argumenten voorbij zien komen. Frustrerend is dat die argumenten elkaar steeds in de staart bijten” (Drion, 2010). Ook Robbert Dijkgraaf legt uit hoe leerzaam het kan zijn om een systeem onder stress te zien. Hij ziet vooral dat de cultuursector verward, verdeeld en defensief reageert: “Geen consensus, geen boegbeeld of één verhaal. Dat maakt de kunsten in deze tijd extra kwetsbaar. De sector is te verbrokken, met te veel verschillende rollen, subgroepen en stakeholders” (Dijkgraaf, in Twaalfhoven, 2012, p. 7).

Om de beide zijden van het debat te verhelderen, heb ik me gericht op het taalgebruik dat over en weer wordt gebezigd, vanuit het idee dat in de wijze waarop een bepaald verschijnsel wordt besproken, de visie of het standpunt van de spreker doorklinkt. Of, zoals de navolgers van Erving Goffman het formuleren: “Any group wishing to push an agenda [...] frames the relevant issue in a way that advances its cause” (D’Angelo & Kuypers, 2010, p. xiii). In die ‘framing’ benadering heb ik me gericht op de beladen retorische termen die de revue passeren.⁹ Sterk geladen begrippen in het debat heb ik gebruikt en in het volgende deel geaccentueerd als middel om zicht te krijgen op de onderliggende argumenten van de voor- en tegenstanders van bezuiniging in de cultuursector. Zoals gezegd, veronderstel ik dat de retoriek omtrent cultuurbeleid congrueert met die omtrent cultuureducatiebeleid.

⁹ Het lijkt erop dat in de hevigheid van het bezuinigingsdebat retorisch zware middelen werden gebruikt. Wellicht past het actieve metafoorgebruik bij de intensiteit van het debat. Hoewel er nog weinig onderzoek is gedaan naar het functioneren van metaforen in crisistijd, wordt hier in een recente masterscriptie wel aandacht aan besteed. De auteur stelt: “Het lijkt er [...] op dat deze stijlfiguur een passend retorisch middel is in een onrustige tijd als een crisis” (Voituron, 2014, p. 8).

Wie beschaafd is, pleit voor subsidiëring

Het begrip 'legitimering' heb ik in het voorgaande gebruikt om te verwijzen naar de onderbouwing van nut en noodzaak van kunst en cultuur. In de context van het debat rond bezuinigingen binnen de cultuursector wordt legitimering vooral opgevat in het kader van subsidiëring van kunst en cultuur. In die gelijkschakeling van legitimering en subsidiëring schuilt echter wel een verwarring die in het debat zo nu en dan wordt benoemd: het zou namelijk impliceren dat degene die tegen overheidsbemoeienis en subsidiëring van de cultuursector is, per definitie een **cultuurbaar** is (Drion, 2010). Het zou betekenen dat cultuur pas waarde heeft of dat die waarde of kwaliteit pas erkend wordt wanneer er financiële ondersteuning aan te pas komt vanuit de overheid. Wanneer men kunst die door een **kleine groep** in de samenleving gewaardeerd wordt, liever niet van rijkswege gefinancierd ziet, zou men dus '**onbeschaafd**' zijn (Van den Boogaard, 2011).

Hevig protest was in 2012 de inzet van de '**Mars der Beschaving**' en de '**Schreeuw om Cultuur**'. Als reactie op de aangekondigde bezuiniging van ongeveer 20%, jaarlijks 200 miljoen, gingen velen de straat op of klommen in de pen. Zijlstra ging de sector te lijf met een '**kaasschaaf**' in de ene en een '**botte bijl**' in de andere hand (Schouten, 2014).¹⁰ De meest ingrijpende cultuurbezuiniging uit de naoorlogse vaderlandse geschiedenis was een feit. Er werd gevreesd voor '**verschraling**', '**uitholling**' (Schouten, 2014), '**afbraak van de beschaving**' en '**vernietiging van de cultuur**' (Vloemans, 2011). De meest gehoorde uitdrukking was '**kaalslag**'. Zijlstra, die heel wat bijnamen kreeg, moest het persoonlijk ontgelden. Waar de staatssecretarissen en ministers die hem voorgingen vooral niet als cultuurbaar gezien wilden worden (Bockma, 2009) en achtereenvolgens juist de cultuursector vooral stimuleerden, doorbrak Halbe Zijlstra het ritueel van het '**subsidie-infuus**' (Cillekens, 2011). Hij ging veel verder dan zijn voorganger Plasterk die overigens ook al vond dat kunst en cultuur geen **uitzonderingspositie** verdienen. Hij zag niet per se een reden om ze de bezuinigingsdans te laten ontspringen (Bockma, 2009). Zijlstra voegde de daad bij het woord en kon als '**buitenstaander**' en '**botterik**' pas echt de rol van '**saneerder**' vervullen (Bockma, 2012).

Hoe **overtuigend** was de schreeuw? De cultuursector liet van zich horen, maar de vraag is natuurlijk op basis van welke argumenten dit gebeurde. Henk van Os reageerde op de toon van het brede protest en formuleerde zijn behoefte aan een 'bredere argumentatie voor overheidssubsidiëring van cultuur': "Voor de meeste demonstranten was die kenmerkend volstrekt vanzelfsprekend en behoefde niet nader beargumenteerd te worden, maar alleen **stampvoetend verdedigd**" (Van Os, 2013). Zowel het overdadige metafoorgebruik als de afweershouding, meer '**pantser**' dan '**ruggengraat**' (Twaalfhoven, 2012b),

¹⁰ 'Kaasschaaf' werd gebruikt om te verwijzen naar een korting op alle uitgaven (generiek), en de 'bijl' om te verwijzen naar kortingen op specifieke uitgaven op de Cultuurbegroting.

waren voorspelbaar en typerend voor de cultuurwereld: “Als het stormt, gaat iedereen schuilen en klagen. De neiging tot introspectie en zelfkritiek laat te wensen over in de cultuurwereld” (Cillekens, 2011).

“Met de maatregel *Cultuursubsidies* uit het regeerakkoord van het kabinet-Rutte/Verhagen werd beoogd om in 2011, 2012 en 2013 respectievelijk 30 miljoen, 50 miljoen en 100 miljoen euro te besparen, oplopend naar 200 miljoen euro structureel met ingang van 2015” (Algemene Rekenkamer, 2015). Kortingen op specifieke uitgaven, generieke kortingen op de uitgaven op de cultuurbegroting, maar vooral een herinrichting van de Culturele Basisinfrastructuur (BIS) moesten leiden tot deze bezuinigingen. In 2016 is voorzichtig de balans opgemaakt. Wat zijn de gevolgen en effecten geweest? De Algemene Rekenkamer concludeert dat 83% van de instellingen het wegvallen van de rijkssubsidie heeft overleefd. Gemiddeld genomen is er een toename zichtbaar van het aantal bezoekers aan BIS-instellingen in de periode 2011-2013 (Algemene Rekenkamer, 2015). Deze voorlopige conclusies zijn in 2015 direct door de VVD ingezet om te benadrukken dat ‘het allemaal wel wat meeviel’. Excuses werden geëist van die druktemakers die een aantal jaren eerder met zoveel bombarie de ondergang van de cultuursector voorspelden (Kortweg, 2015). De kunstwereld bleek innovatieve manieren gevonden te hebben om te overleven en liet zich blijkbaar niet tegenhouden door bezuinigingen. De sector bleek ‘vitaal’ (Schouten, 2014) te zijn en over ‘veerkracht’ (Kortweg, 2015) te beschikken. Hoewel de bezuinigingen ook op veel plekken schade hebben toegebracht (Raad voor Cultuur, 2014a), wordt aan beide zijden toch enigszins opgelucht ademgehaald. “Ondanks de economische crisis en flinke bezuinigingen staat de culturele sector nog fier overeind” (Raad voor Cultuur, 2014b). Is het nu ondanks of dankzij Zijlstra zo gelopen? Knarsetandend, schoorvoetend en veelal off-the-record wordt toegegeven dat het harde kunstbeleid ook voordelen heeft gehad (Bockma, 2012), dat de sector moest worden opgeschud, dat veel instellingen voordien te onzichtbaar waren geweest (Abels, 2011) en dat de bezuinigingen processen van innovatie in de creatieve sector hebben versneld (Kortweg, 2015). Velen vonden de vraag om een ‘sorry’ echter buitengewoon misplaatst: “Zijlstra slaat ons knock-out en als we weer oprabbelen moeten we dankbaar zijn voor die klap?” (Schouten, 2014) De **Zijlstra-paradox**: als je er als kunstinstelling in slaagt om zonder of met minder subsidie te overleven, bewijs je het gelijk van de voormalig ‘staatssecretaris tegen cultuur’. Dat is heulen met de vijand (Bockma, 2012).

Dat [Zijlstra] die zwakte in de legitimering van het kunstbeleid heeft aangetoond, zou je de verdienste van de staatssecretaris kunnen noemen. Zijn voorstellen en de politieke reacties daarop, onthulden een cultuurpolitiek vacuüm van immense afmetingen. Het denken over de betrekkingen tussen de staat en de cultuur blijkt ernstig te zijn verwaarloosd. Een overtuigend weerwoord ontbreekt en het gekerm dat opstijgt uit de oppositiebanken verraadt vooral één ding: ideologische armoede. Kunstsubsidies? Niet

van onze centen', zeggen Henk en Ingrid al vele jaren. En nu staan de parlementaire cultuurspecialisten met de mond vol tanden. (Oosterbaan Martinius, 2011)

Dat legitimering en subsidiëring in de cultuursector veelal worden gelijkgeschakeld, wellicht omdat men zich pas hoeft te verantwoorden in een situatie van afhankelijkheid, kan dus verwarrend zijn en er bijvoorbeeld voor zorgen dat alleen het weerloze van waarde lijkt. Dat die gelijkgeschakeling dus in feite een onjuiste weergave is en een ongenueanceerd beeld geeft, is nu duidelijk. Dat brengt me bij het eigenlijke vraagstuk van deze paragraaf: welke argumenten worden er uitgewisseld? In het debat dat rond de bezuinigingsperiode plaatsvond, lijken twee thema's te domineren: 'verheffing' en 'diversiteit'.

Verheffing

Sinds de jaren '50 was er overeenstemming over het belang van subsidiëring van kunst en cultuur. De sector is nu niet meer heilig (Bockma, 2009). Voor een meerderheid van de bevolking komt de kunst- en cultuursector, samen met het koningshuis, ontwikkelingshulp en integratie, in aanmerking voor bezuinigingen (Giebels, 2011). Met name politici die willen korten op de cultuursector vinden dus steun bij een groot deel van de bevolking. Waarom zouden wij die **'linkse hobby's'** moeten bekostigen? De schreeuwers in de Mars der Beschaving eisten toch vooral dat de overheid hun **'speeltjes'** moest blijven betalen? (Os, 2013) Die protesten "ronkten van het algemeen belang, maar roken vooral naar **eigenbelang**" (Vloemans, 2011). Op die manier worden de verdedigers van subsidiëring van kunst en cultuur vooral als **egoïsten** neergezet. Cultuur is een **luxeproduct** en "Al die types die zich **'van onze centen'** met **moeilijke dingen** bezighouden, moeten zelf maar eens hun broek gaan ophouden." Henk en Ingrid willen helemaal niet verheven worden. Kunst en cultuur dienen geen algemeen belang maar een **beperkt groepsbelang** (Van den Boogaard, 2011). "Velen kregen het gevoel **onbegrijpelijke** kunst door de strot gedrukt te krijgen" (Bockma, 2012). Geert Drion legt uit dat de **provocatie** als retorische figuur veel voorkomt binnen dit debat. De valkuil van de **'elitepositie'** wordt op die manier gemakkelijk voorbereid (Drion, 2010). De wijze waarop PVV'er Sietse Fritsma het Residentie Orkest typeerde is inmiddels befaamd: "Waarom moet **Jan Modaal** betalen voor een **elitegezelschap** dat een **tromboneclubje** bezoekt?" (Zuidervaart, 2010).

De pleitbezorgers voor de subsidiëring van kunst en cultuur hadden het zwaar. Ze bleven benadrukken dat we te maken hebben met 'iets heel belangrijks', terwijl de meerderheid van de bevolking maar niet overtuigd raakt: een **paternalistische** houding, gericht op **verheffing** van het volk. Zo legt Plasterk in zijn visie op kunst en cultuur uit wat het **'merit good** principe' behelst, ter onderbouwing van subsidiëring van cultuur: dat we er toegang toe krijgen 'wordt gunstig geacht' en 'de meeste mensen vinden dit' (Plasterk, 2007, p. 3). De bijpassende redenering dat we te maken hebben met iets van **'intrinsieke waarde'**

klinkt circulair: het is waardevol omdat het waarde heeft; het is belangrijk omdat het van belang is. Verdediging van het belang van verheffing en van het onderscheid tussen hoge en lage cultuur lijkt vrijwel onmogelijk zonder in de verdachte, elitaire hoek te belanden (Drion, 2010). Dit veronderstelt namelijk een autoritaire of verheven positie van personen of instanties die weten ‘wat goed voor ons is’. Henk van Os heeft als volksverheffer ook ondervonden dat spreiding en verheffing geen eenvoudige taak is. Het LKCA constateert en voorspelt nu een toenemende segregatie in de samenleving; een groeiende verdeeldheid en tegenstellingen tussen hoog en laag; en zij benadrukt hierin vooral dat laag bezig is hoog buiten de deur te houden (Jantje Smit ‘is van ons’) (LKCA, 2015, p. 17). Van Os verklaart de moeizame verheffing en ‘**cultuurspreiding**’ vanuit een omgekeerd proces. Wat moeten al die mensen toch met onze kunst? “Kunst heeft eeuwenlang gediend om je van anderen te onderscheiden.” Velen in het culturele veld houden deze distinctieve werking graag in stand (Van Os, 2013).

Diversiteit

Het meest gehoorde argument is dat we **diversiteit** en **pluriformiteit** zouden moeten stimuleren in onze samenleving. Het draait dan om **keuzemogelijkheden** voor burgers en het ‘**verbreden van hun culturele horizon**’. Vervolgens verschuift het debat dan naar de vraag of overheidssteun noodzakelijk is voor behoud van pluriformiteit of dat het particulier initiatief dit ook kan ondervangen (List, 2004). Wanneer bezoekersaantallen, ondernemerschap en zelfstandig kunnen overleven op de markt doorslaggevend zijn binnen de cultuursector, zoals nu aan de orde lijkt te zijn, dan lopen we het risico dat ‘**alleen wat behaagt nog wordt geprogrammeerd**’. “Kunst waarbij mensen zich **ongemakkelijk** voelen doordat zij hen confronteert met het **vreemde**, het ongekende” kan op die manier buiten de boot vallen (Ten Hooven, 2010). Het ‘**rendementsdenken**’ of het ‘**economisme**’ zou ten koste gaan van diversiteit en tot ‘**eenheidsworst**’ leiden (Kammer & Van Lent, 2015; Klaver, 2015). Dijkgraaf zegt iets vergelijkbaars: “Zonder subsidie sterven tal van soorten uit en krijg je geen rijk vol dieren maar 30 miljoen kippen” (Twaalfhoven, 2012b, p. 9). Vooral ‘**innovatie**’ en ‘**experiment**’ moeten ruimte krijgen, willen we het brede palet behouden (Bockma, 2012). Bussemaker benadrukt in haar visie op cultuur: “Het experiment, **kwetsbare** cultuuruitingen, innovatie en creativiteit zullen altijd ondersteuning nodig hebben” (Cultuur beweegt, 2013). Ze stelt niet dat **alles van waarde weerloos** is, maar wel dat het kwetsbare **bescherming** behoeft. Melle Daamen constateert echter op basis van het advies van de Raad voor Cultuur aan de minister een tendens in de richting van meer nadruk op publieksbereik. De Raad breekt met de focus op ‘communicatie’ en ‘diversiteit’ met de gangbare beleidsvocabulaire (Daamen, 2015). Het gaat ze er vooral om dat publiekspatronen sterk veranderd zijn. Er moet “in het huidige tijdsgewricht, waarin de legitimering van subsidiëring van de kunstsector onder druk staat” een betere **afspiegeling van de samenleving** worden nagestreefd. Met name in de hoek van de traditionele, gecanoniseerde cultuuruitingen moet beter worden nagedacht

over publieksbereik (Raad voor Cultuur, 2015, pp. 57–61). Er komen naast pluriformiteit, spreiding en publieksbereik nog vele andere maatschappelijke, artistieke en economische argumenten voorbij waarmee gepoogd wordt de functie van kunst en cultuur, en de noodzaak tot ondersteuning van de sector te benadrukken. Zijlstra brak met de gewoonte om de sector ‘heilig’ te verklaren. Het ‘tere kasplantje’, de ‘kwetsbare zielenpiet’ (Bockma, 2009). Warna Oosterbaan legt uit hoe Zijlstra met die koers de machteloosheid van de cultuursector om zichzelf te legitimeren blootlegde. Zijlstra’s optreden “maakte duidelijk hoe wankel het ideologisch fundament onder de kunstsubsidies is” (Oosterbaan Martinius, 2011).

De argumenten: een historisch perspectief

Een frame-analyse van het debat over het belang van kunst en cultuur gedurende het kabinet-Rutte I laat zien welke argumenten en welke toon er door de verschillende kampen werden gebezigd. Het was een bijzondere periode, maar het repertoire aan argumenten was dat niet zozeer. Een kort historisch overzicht van het legitimeringsdebat, zoals ik hierna zal geven, laat vooral schommeling zien in de dominantie van argumenten.

Historisch georiënteerde overzichtswerken met betrekking tot het Nederlandse cultuurbeleid kunnen inzicht bieden in hoe het legitimeringsdebat is ontstaan en verlopen. Wat zijn historisch gezien nu de terugkerende argumenten en legitimeringsgronden ter ondersteuning van cultuur en cultuureducatie? Via het werk van kunstsociologen en historici die het Nederlandse cultuurbeleid in een breder perspectief hebben geplaatst, kunnen de legitimeringsgronden ook vanuit een historisch perspectief worden belicht. Ik wil wederom benadrukken dat het hier gaat om cultuurbeleid en dus niet specifiek om cultuureducatiebeleid.

Het lijkt erop dat hoewel er door de jaren heen een discours- en accentverschuiving optreedt, er tevens constanten zijn in het repertoire dat de voor- en tegenstanders in dit ‘eeuwige’ legitimeringsdebat hanteren. De enigszins gedateerde standaardwerken van de historici Jozef Vos (1999) en Roel Pots (2002), die beiden de relatie tussen overheid en het culturele leven in Nederland in de afgelopen eeuwen in kaart brachten, gebruikte ik hierbij als uitgangspunt, evenals het proefschrift van Warna Oosterbaan Martinius (1990) die specifiek ingaat op de kwestie van legitimering en verantwoording van het kunstbeleid na 1945. Ook behulpzaam was het werk van Quirine van der Hoeven (2005) die het Nederlandse cultuurbeleid beschreef in vergelijking met de Vlaamse situatie, en het historisch overzicht dat door het Ministerie van OCW werd uitgebracht (2002). Deze overzichtswerken vul ik aan met recente bronnen om de actuele situatie te kunnen vergelijken met de langlopende trends in het debat.

Oosterbaan Martinius legt in 1990 de rolverdeling in Nederland uit en laat daarin de zogenaamde ‘legitimeringsparadox’ al cynisch doorklinken: “Op advies van deskundigen draagt

de overheid een deel van de belastingopbrengst over aan kunstenaars, die daarmee dingen doen en maken die in de ogen van het grote publiek vaak vreemd of mal zijn. Die vier groepen – overheid, deskundigen, publiek en kunstenaars – zijn wat betreft de kunst steeds afhankelijker van elkaar geworden, maar houden er uiteenlopende ideeën en opvattingen op na” (Oosterbaan Martinius, 1990, pp. 9–10).

De constanten en de variabelen in de legitimering van het cultuurbeleid kunnen op tal van manieren worden gepresenteerd. Een chronologische weergave ligt voor de hand; een opsomming van tegenstellingen ook. De paradox lijkt me echter in dit verband het meest geschikt om de dynamiek in het legitimeringsdebat te presenteren. Vooral kenmerkend voor het debat is namelijk dat er elementen worden samengebracht die elkaar lijken uit te sluiten. Ik zal daarom de argumentatie binnen het legitimeringsdebat aan de hand van drie paradoxen uitleggen die onderling ook weer sterk verbonden zijn. Oosterbaan Martinius legt uit hoe de ‘verschillende en wisselende opvattingen over kunst’ die in het kunst- en cultuurbeleid circuleren, leiden tot de zo kenmerkende dynamiek in dit veld: “Uit die divergenties vloeien de spanningen en dilemma’s in het kunstbeleid voort. Tegelijk werken die divergenties als een belangrijke ‘motor’ van het kunstbeleid; een van de constante doelen van het kunstbeleid is de overbrugging van de verschillen” (Oosterbaan Martinius, 1990, p. 10). Waar ik in het vorige de kernbegrippen heb geaccentueerd en ‘geframed’ binnen het legitimeringsdebat in een specifieke periode, zal ik dat ook in dit historisch overzicht doen waar voor- en tegenstanders duidelijk kleur bekennen. Ook hiervan is het doel om het fenomeen van legitimeringsdrang en de bijbehorende legitimeringsgronden verder inzichtelijk te maken als een bepalend kenmerk van de cultuursector.

Paradox 1 – Betrokkenheid op afstand

Zoals hiervoor al geïllustreerd is, zijn het legitimeringsdebat en het debat over subsidiëring van kunst en cultuur sterk verbonden. Dikwijls worden ze zelfs gelijkgeschakeld, wat ertoe leidt dat kwaliteit en waarde alleen lijken te bestaan wanneer ze verzilverd worden. Om die reden wil ik starten met de mate van overheidsinvloed op het culturele leven. De gewenste afstand die de overheid inneemt, is een thema dat in Nederland telkens terugkeert. Dit heeft volgens Pots te maken met de traditioneel grote invloed van particulieren; hij geeft aan dat deze vraag daarom juist in Nederland actueel is gebleven (Pots, 2002, p. 422). Hoewel ons cultuurbeleid sinds de Tweede Wereldoorlog vooral een overheidszaak is (Oosterbaan Martinius, 1990, p. 10) en het kunstbeleid vooral een subsidiebeleid, “loopt ‘het adagium van Thorbecke’ als een rode draad door de ontwikkeling van het Nederlandse cultuurbeleid” (Pots, 2002, p. 422). De uitspraak dat de regering ‘geen oordelaar van wetenschap en kunst’ zou moeten zijn, is sinds 1862 eigenlijk altijd actueel gebleven (OCW, 2002, p. 41). “Over de noodzaak dat de overheid zich op het terrein van cultuur begeeft, bestaat min of meer politieke consensus” (Van der Hoeven, 2005, p. 32). Ze is echter vooral ‘voorwaarden-

scheppend' en handelt vanuit het 'subsidiariteitsbeginsel': "de overheid treedt pas op als het particuliere initiatief of de markt tekortschiet" (Oosterbaan Martinius, 1990, pp. 32–34). Ze blijft dus op afstand en is tegelijk in staat het 'autonome' culturele leven te bevorderen (Pots, 2002, p. 422). "De overheid grijpt in op de markt, doet dat in samenspraak met adviescolleges en legt over de besteding van de gemeenschapsgelden verantwoording af aan het parlement. Dat optreden leidt voortdurend tot een discussie" (Oosterbaan Martinius, 1990, p. 11). Die 'principiële afstandelijkheid' van de overheid vertoont paradoxale trekken (OCW, 2002, p. 65). Deskundigen geven advies aan bestuurders met een 'beschavingstaak' om de schijn van inhoudelijke inmenging en partijdigheid te beperken.

De vraag is dus in welke gevallen het nuttig en noodzakelijk is dat de overheid ingrijpt. Wanneer schieten particulier initiatief en markt tekort? Die vraag wordt afhankelijk van maatschappelijke en politieke ontwikkelingen telkens anders beantwoord. In het volgende deel zal ik laten zien hoe de gewenste overheidsdistantie door de jaren heen veranderde. Zo werd het Thorbeckiaanse uitgangspunt in bepaalde periodes gebruikt om intensieve overheidsbemoeienis tegen te gaan en de autonomie van de kunsten te beschermen. In andere periodes werd een beperkte staatsinvloed juist afgedaan als afstandelijk en onverschillig. Men zag dan juist een essentiële rol weggelegd voor de overheid ter stimulering of bescherming van bijvoorbeeld het nationale cultureel erfgoed (Pots, 2002, p. 422).

"Wat wordt gezien als cultuuruitingen ten aanzien waarvan de overheid beleid dient te voeren, kan naar tijd en plaats aanzienlijk verschillen. Belang en waardering zijn in hoge mate afhankelijk van wat zich in een breder perspectief in de samenleving afspeelt" (OCW, 2002, p. 32).

Het huidige beleid ten aanzien van kunst en cultuur wordt vaak getypeerd vanuit een bredere historische context. Veelal wordt de Verlichting of de Bataafs-Franse periode als startpunt genomen om de huidige situatie te doorgronden. Sindsdien groeide de overheidsbemoeienis met het culturele leven "van summier, incidenteel, sectoraal tot samenhangend, wettelijk geordend en op breed cultuurbegrip afgestemd geheel van bemoeienissen, voorzieningen en activiteiten" (Pots, 2002, p. 417). Vos benadrukt de "toenemende vervlechting van particuliere inzet en overheidsbeleid" als een algemene ontwikkeling in die periode (Vos, 1999, p. 15). Waar aanvankelijk machtscentra als kerk en staat bepalend waren voor de heersende geloofsovertuiging, openbare mening en smaak, is het culturele klimaat in de afgelopen twee eeuwen van 'repressief' in 'verregaand tolerant' veranderd (OCW, 2002, p. 31).

Eenzijds is er dus sprake van een tendens richting een toleranter klimaat, anderzijds is er een toenemende betrokkenheid van de overheid. Met de wet op het specifiek cultuurbeleid in 1993 werd vastgelegd dat de rijksoverheid belast is met de taak voorwaarden te schep-

pen om cultuuruitingen in stand te houden, te ontwikkelen en te verbreiden (OCW, 2002, p. 32). Volgens Pots markeerde die wet het voorlopig eindpunt in de lange strijd tussen overheid en particulier initiatief om wie het voor het zeggen moest hebben. “Openbaar bestuur, particulieren en professionals hebben allen een duidelijke plaats gekregen” (Pots, 2002, p. 424). Maar wat gebeurde er in de tussentijd? Hoe verliep de manier waarop en de mate waarin de overheid zich met cultuur bemoeide?

In 1795 kwam met de vestiging van de Bataafse Republiek de nationale eenheidsstaat tot stand, een essentiële schakel in het uiteindelijke ontstaan van ‘georganiseerde staatszorg voor cultuur’ (OCW, 2002, p. 38). Onderwijs, kunsten en wetenschappen worden dan nog gezien als een geheel van kundigheden dat kon dienen tot “**opheldering van het verstand, beschaving van de smaak en veredeling van het hart.**” Er werd een **heilzame werking** aan toegeschreven op het “**patriottisch karakter en het nationaal saamhorigheidsgevoel**” (OCW, 2002, p. 39). Met de Staatsregeling voor het Bataafsche Volk van 1798 wordt op nationaal niveau de scheiding van kerk en staat vastgesteld. Staatssteun voor onderwijs, kunsten en wetenschap heeft als doel de beschaving van het volk en de versterking van het nationale saamhorigheidsgevoel (OCW, 2002, p. 34). De periode daarna wordt betreffende de overheidsbemoeienis met cultuur gekenmerkt door schommeling in twee opzichten. Ten eerste is er de afwisseling in de neiging om “cultuurbeleid [al dan niet] te laten bijdragen aan de verwezenlijking van bredere politiek-bestuurlijke idealen” (Pots, 2002, p. 417). Tal van argumenten ter legitimering van overheidsbemoeienis zijn de revue gepasseerd, waar ik hier niet te diep op in zal gaan omdat het buiten mijn bestek valt. In periodes waarin juist werd gepleit voor een beperking van het overheidsingrijpen spreekt men van het streven naar optimale condities om het ‘autonoom geachte culturele leven’ te laten floreren. Pots vult daarbij aan dat deze beide uitersten “binnen de spelregels van de tot consensus neigende Nederlandse parlementaire democratie vooral tot accentverschillen [leidden]” (Pots, 2002, p. 418). Ten tweede is er de schommeling die in feite voortdurend aanwezig was. In het historisch overzicht van OCW wordt deze als een constante in het cultuurbeleid getypeerd: een ‘karakteristieke tweeslachtigheid’. Aan de ene kant de overheidsambitie om cultuuraanbod ‘van hoge artistieke of cultuurhistorische kwaliteit’ te steunen en veilig te stellen, waarbij de kwaliteitsbepaling geschiedt door deskundigen. Dit leidt tot ondersteuning van cultuur die ideologische of geografische grenzen zou overstijgen. Aan de andere kant het streven naar ‘pluriformiteit in cultuurhistorische tradities en kunstuitingen’. Dit leidt meer tot steun aan ideologisch of geografisch bepaalde gemeenschappen (OCW, 2002, p. 66). Die ambivalentie in de gewenste overheidsdistantie was ook merkbaar in de periode 2010-2012, zoals ik hiervoor aan de hand van de thema’s ‘verheffing’ en ‘spreiding’ heb uitgewerkt. Deze ambivalentie, die op ieder moment aan het licht gebracht kan worden, en de historische schommeling in overheidsbemoeienis, zijn samen kenmerkend voor de dynamiek in het legitimeringsdebat. Hoe die schommeling historisch gezien verloopt, zal ik nu globaal bespreken.

Vanaf 1840, met het aftreden van Willem I, wint het liberalisme terrein. Dit leidt tot “een afwijzende houding tegenover een controlerende, sturende overheidsrol ten aanzien van kunst en wetenschappen” (OCW, 2002, p. 40). Het particulier initiatief overheerst. Ondanks en met dat liberale denken ontstaat er in de tweede helft van de 19^e eeuw wel consensus over het belang van **bescherming** van ‘verheven uitingen van cultuur’ (Van der Hoeven, 2005, p. 31). De ‘nationaal voelende burgerij van de jonge eenheidsstaat Nederland’ had gedurende het grootste deel van de 19^e eeuw het doel om met de eerste nationale cultuurpolitiek in moderne zin **de bevolking tot een eenheid te smeden** (OCW, 2002, p. 40).

In 1917 verliezen de liberale partijen de meerderheid in het parlement. Vanaf dan zijn confessionele partijen meer dan 75 jaar aan de macht. Nederland wordt lange tijd geregeerd op basis van christelijke levensbeschouwing (OCW, 2002, p. 35). In de eerste helft van de 20^e eeuw is het cultuurbeleid vooral **preventief** en beschermend georiënteerd. De bevolking moest **beschermd** worden tegen de opkomende verderfelijke uitwassen van de massacultuur.

Integrale overheidsverantwoordelijkheid voor cultuur is pas na de Tweede Wereldoorlog echt aan de orde. De cultuurpolitiek van de eerste naoorlogse minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, Van der Leeuw, wordt gezien als “de belangrijkste schakel [...] in het ontstaan van een nationaal concept voor het cultuurbeleid. Mede door zijn toedoen, is men in sociaaldemocratische kring en in de praktijk van het overheidsbeleid, cultuur gaan benaderen als een zaak van gemeenschappelijk belang die zich niet laat uitsplitsen over zuilen” (OCW, 2002, p. 56). Met de opkomst van de verzorgingsstaat ontstaat meer regie en samenhang. De overheid neemt steeds meer taken over van particulieren (Bockma, 2009). Het geloof in een systematische en planmatige ordening van de samenleving groeit. Vos ziet dan ook het hoogtepunt van de verstrengeling van overheidsbemoeyenis en particulier initiatief in de periode 1955-1980 (Vos, 1999, p. 16). Met het oog op een vermeend **beschavend** effect, richt men zich op het **beschermen en stimuleren van schoonheid**. Interessant is vooral dat er tot de jaren ’60 werd gedacht dat de subsidiëring van kunst slechts tijdelijk zou zijn, een tijdelijke ondersteuning om “de verbroken relatie tussen kunstenaar en samenleving te herstellen” (OCW, 2002, p. 58).

De periode van de jaren ’60 en ’70 is om meerdere redenen opvallend. Geleidelijk verdween het idee dat subsidiëring tijdelijk zou zijn en werden culturele activiteiten en instellingen als vanzelfsprekende voorzieningen beschouwd waar iedereen baat bij en recht op zou moeten hebben (OCW, 2002, p. 58). Het type onderbouwing en legitimering van overheidsbemoeyenis in de culturele sector is dan eveneens opvallend. Het is de periode van **ontzuiling** en **democratisering**. Het belang van **pluriformiteit** en **verscheidenheid** wordt benadrukt. Afwijking van de dominante cultuur wordt meer getolereerd en ook populaire cultuuruitingen krijgen meer erkenning (OCW, 2002, pp. 60–61). Met dit bredere cultuurbegrip en de meer

instrumentele benadering in termen van positieve effecten op het **welzijn** van de bevolking, werd **maatschappelijke relevantie** een sterker argument voor subsidiëring dan de **esthetische, artistieke** overwegingen in termen van **kwaliteit** (OCW, 2002, p. 258). Er is groot vertrouwen in de **maakbaarheid** van de samenleving en in het sturend vermogen van het openbaar bestuur (Pots, 2002, p. 424). Het **spreidingsbeleid** was aanvankelijk vooral bedoeld om tegenwicht te bieden **tegen de massacultuur** (OCW, 2002, p. 60), maar wordt in deze periode ook gericht op aparte regio's en doelgroepen (Van der Hoeven, 2005, p. 36).

Aan het eind van de jaren '70 blijkt spreiding een utopie te zijn geweest (Van der Hoeven, 2005, p. 38). Begin jaren '80 wordt weer gepleit voor een terugtrekkende overheid en krijgt het criterium van **artistieke kwaliteit** en **intrinsieke waarde** weer de overhand. Het cultuurbeleid wordt onderbouwd in termen van **esthetische** en **cultuurhistorische** belangen (Pots, 2002, p. 424). Toch blijft het streven naar een zo breed mogelijk publiek wel overeind. "Dat is het centrale dilemma voor een overheid die in een democratie cultuurpolitieke ambities koestert" (OCW, 2002, p. 260). De verzakelijking die optreedt en het ter discussie stellen van de verzorgingsstaat kan natuurlijk niet los worden gezien van de economische stagnatie van die tijd (OCW, 2002, p. 64).

Wat dit historisch overzicht laat zien is dat de verschillende standpunten die in het huidige legitimeringsdebat rondom de bezuinigingen worden gehanteerd geenszins nieuw zijn. Hoewel er sprake is van fluctuaties en accentverschuivingen, blijft het palet aan mogelijke argumenten in feite onveranderd.

Paradox 2 – De legitimeringsparadox

Een tweede paradox in het legitimeringsdebat is wat door Oosterbaan Martinius 'de legitimeringsparadox' werd genoemd. Welke argumenten er door de jaren heen of op een bepaald moment ook worden gebruikt ter onderbouwing van het belang van steun aan de kunst- en cultuursector, de legitimeringsredenering blijft paradoxaal van aard:

"Hoe meer de overheid aan de verantwoordingsdwang toegeeft en haar beleid verdedigt met een beroep op de waarde van kunst voor de samenleving, des te meer zal de beperkte participatie aan kunst die redenering ontkrachten" (Oosterbaan Martinius, 1990, pp. 60-61).

Hoe weerloos is het waardevolle?

Zoals in het voorgaande is betoogd, wordt legitimering veelal direct gekoppeld aan subsidiëring: men benoemt het belang om anderen ervan te overtuigen dat erin geïnvesteerd moet worden, of men beredeneert dat het wel waardevol zal zijn omdat erin geïnvesteerd wordt. De vraag die vooraf gesteld zou moeten worden, en die niet altijd wordt gesteld, is of financiële

ondersteuning de enige en beste oplossing is om uitingen van kunst en cultuur te laten bestaan. Voor Oosterbaan Martinius lijkt de noodzaak van subsidiëring tamelijk evident:

Zonder de subsidies, de opdrachten en de aankopen van de overheid zou het kunstleven in Nederland nog wel bestaan, maar het zou een ander aanzien hebben. Er zouden nauwelijks professionele symfonieorkesten, toneel- en balletgezelschappen bestaan, er zouden bijna geen Nederlandse speelfilms worden gemaakt en menig schilder, beeldhouwer en schrijver zou naar een andere broodwinning moeten omzien. (Oosterbaan Martinius, 1990, p. 33)

Zoals ik hiervoor heb aangegeven, heeft de Algemene Rekenkamer in kaart gebracht wat de feitelijke gevolgen zijn geweest van de bezuinigingen in de cultuursector sinds 2012. De sector bleek veerkrachtiger dan Oosterbaan Martinius destijds veronderstelde. Ook daaruit kan worden opgemaakt dat gelijkschakeling van legitimering en subsidiëring onterecht kan zijn, en dat de gepresenteerde legitimeringsgronden niet per definitie overheidsingrijpen rechtvaardigen. De legitimeringsparadox komt direct voort uit de veronderstelde een-op-eenrelatie tussen subsidiëring en waardering, en is hardnekkig gebleken.

Het legitimeringsdebat wordt gekenmerkt door ‘polemieken’ die op gezette tijden oplaaien, met een bijna ‘ritueel karakter’. Juist omdat een eenduidige harde legitimering ontbreekt, is ‘permanente reflectie’ nodig en dat verklaart de ‘permanente beweging’ van het kunst- en cultuurbeleid (Oosterbaan Martinius, 1990, p. 35). De verschillende argumentatielijnen, zoals ik onder paradox 1 heb besproken, bestaan tegelijk en wisselen elkaar historisch gezien af. Die structuur wil ik nu verder vereenvoudigen om de legitimeringsparadox te verhelderen. De begrippen kwaliteit en verscheidenheid lijken zich hier goed voor te lenen.

Kwaliteit

Gedurende de tweede helft van de 19^e eeuw was men het erover eens dat ‘verheven uitingen van nationale cultuur’ beschermd en in stand gehouden moeten worden. Deze uitingen werden onderscheiden van zaken die ideologisch, sociaal of geografisch representatief waren voor verschillende bevolkingsgroepen (Van der Hoeven, 2005, p. 31). Vooral in periodes met een overwegend liberaal regeringsbeleid klinkt in de argumentatie een roep om kwaliteit en intrinsieke waarde sterk door. Dit gebeurde niet zelden vanuit een negatieve of preventieve redenering.

“Het negatieve oordeel over het onbeschaafde en smakeloze gedrag van grote groepen in de samenleving is gedurende de laatste twee eeuwen juist een van de belangrijkste argumenten geweest voor de ontwikkeling van een formele, weldoordachte en geïnstitutionaliseerde esthetische opvoeding” (Vos, 1999, p. 13).

Hoewel dat een logisch opstapje lijkt in de richting van cultuurbeleid gericht op spreiding en verheffing, zijn er ook periodes geweest waarin er vooral werd gesproken over artistieke kwaliteit en intrinsieke waarde zonder dat kunst en cultuur per se toegankelijk zouden hoeven zijn voor een breed publiek (OCW, 2002, p. 38). Hoe kwaliteit precies wordt begrepen verandert door de jaren heen, maar duidelijk is wel dat er een bepaalde autonome waarde aan kunst en cultuur wordt toegeschreven. Het gaat dan om het veilig stellen van de 'uitnemende onderdelen' van het cultuuraanbod, het deel waaraan door deskundigen een hoge artistieke of cultuurhistorische kwaliteit wordt toegekend, zonder dat dit representatief hoeft te zijn voor de smaak of behoefte van de bevolking (OCW, 2002, p. 66). De aanhoudende en terugkerende kritiek op een cultuurbeleid dat vooral kwaliteit benadrukt om steun te legitimeren, ligt voor de hand: deze uitingen van kunst en cultuur zouden 'elitair' en 'ondemocratisch' zijn, en alleen nog te begrijpen voor ingewijden. Ook zou het leiden tot een sterkere band tussen overheid en cultuurmakers, ten koste van de band tussen publiek en cultuurmakers (OCW, 2002, p. 67). Vanuit het kwaliteitsprincipe is de selectie van het cultuuraanbod niet zozeer gebonden aan marktmechanismen of aan de wensen van het grote publiek, of aan een bepaalde politieke of levensbeschouwelijke voorkeur. Juist wanneer er maar een beperkte behoefte blijkt te bestaan aan dergelijke uitingen, laat dit kwaliteitsbeginsel zich niet altijd gemakkelijk legitimeren (OCW, 2002, p. 261).

Verscheidenheid

Tegenover en naast het kwaliteitsprincipe stond en staat "de drang om pluriformiteit in cultuur-historische tradities en kunstuitingen te waarborgen" (OCW, 2002, p. 66). In die periodes waarin men het 'welzijnsbevorderende effect' van kunst en cultuur benadrukt, wordt een breed cultuurbegrip ingezet om overheidssteun voor een grotere verscheidenheid aan cultuuraanbod te legitimeren. In deze welzijnsvisie leidt een pluralistische oriëntatie op kunst tot het besef en de erkenning van verschillende soorten kunstbeleving onder bevolkingsgroepen. Steun en erkenning van deze variëteit zou de ontplooiingskansen van die groepen in de samenleving vergroten (OCW, 2002, pp. 33–34). Nog even los van de vraag of dit type overheidssteun een voorwaarde is voor een rijk en pluriform cultuuraanbod (Bockma, 2009), werd en wordt het dus wel op die gronden gelegitimeerd. Het ideaal zou zijn dat de "diversiteit van culturele disciplines, genres en stijlen, regionale uitingsvormen en waarden en voorkeuren levend onder de bevolking" in het cultuuraanbod wordt weerspiegeld (OCW, 2002, p. 262).

Spreiding en verheffing

Er zijn periodes geweest waarin kwaliteit werd benadrukt (bijvoorbeeld halverwege de 19^e eeuw en begin jaren '80 van de 20^e eeuw), periodes waarin diversiteit werd benadrukt (bijvoorbeeld in de jaren '70 van de 20^e eeuw), en periodes waarin werd ingezet op een balans tussen beide uitersten (bijvoorbeeld halverwege de jaren '80 van de 20^e eeuw). In feite lopen

ze natuurlijk voortdurend door elkaar en moeten er altijd wederzijds concessies worden gedaan. De combinatie van beide uitersten, de ‘karakteristieke tweeslachtigheid’ waarin die resulteert, wordt een constante in het cultuurbeleid genoemd (OCW, 2002, p. 66). In de infrastructuur van het cultuurbeleid landelijk, regionaal en lokaal is dat meervoudige doel ook zichtbaar. Maar hoe komen de begrippen kwaliteit en verscheidenheid terug in het ideaal om ‘het volk te verheffen’? Wordt het volk op haar wenken bediend of moet zij eten wat de subsidiepot schaft?

“Wij socialisten, en nog een paar weldenkende landgenoten, ... denken dat er een cultuur bestaat die waardevoller is dan die waarmee velen zich op dit moment moeten behelpen en deze cultuur willen wij ‘spreiden’” (Blokland, 1988, p. 349).

Politicooloog Blokland formuleert zowel oprecht als ironisch de overtuiging dat ‘het beste of schoonste wat de westerse beschaving tot dusverre heeft voortgebracht’ toegankelijk moet worden gemaakt voor eenieder. Hij maakt de balans op aangaande het cultuurspreidingsideaal, en doet dit op een kantelmoment in de jaren '80. Hij geeft verklaringen voor het falen der cultuurspreiding, maar bovenal maakt hij zich boos over het gemak waarmee velen lijken te berusten in die mislukking. Het gelijkheidsbeginsel geeft aan dat eenieder in staat zou moeten zijn en het recht zou moeten hebben om deel te nemen aan ‘de beschaving’, maar hij legt ook uit hoe ‘achterhaald’ dit idee is: “We hebben iemand een viool voor zijn verjaardag gegeven en ons er vervolgens over verbaasd [...] dat hij er niet direct op kon en wilde spelen” (Blokland, 1988, p. 354). Hij legt uit dat dit ideaal een ‘emancipatiedilemma’ meebrengt dat uiteindelijk onoplosbaar is. Het democratisch uitgangspunt dat de voorkeuren en wensen van een ieder gerespecteerd moeten worden, botst met het beginsel dat zelfontplooiing pas kan slagen wanneer het individu door socialisatie de verschillende keuzealternatieven kent om autonoom een voorkeur te bepalen en richting te kunnen geven aan het eigen leven (Blokland, 1988, pp. 352–353). Dit verklaart de ambivalente houding ten aanzien van verheffing en overheidsingrijpen.

Dat dilemma raakt direct aan de legitimeringsparadox. Het aloude idee dat ‘het volk’ moet worden ‘onderwezen’, ‘beschaafd’, ‘veredeld’, en vooral ontvankelijk moet worden gemaakt voor kunst, botst met de beperkte behoefte die deze doelgroep, als die al bestaat, hiervoor aan de dag legt (OCW, 2002, p. 31). Het ontbreken van een brede collectieve steun voor de kunst- en cultuursector is zowel een argument voor als tegen subsidiëring; de inzet van collectieve middelen ter bevordering van spreiding en participatie van iets dat maar door een beperkt deel van de samenleving wordt gewaardeerd is moeilijk te verdedigen. Bovendien heeft dit streven, vanwege het beperkte succes ervan en de hoge kosten om financiële drempels weg te nemen, ‘een katalyserend effect op de legitimeringsparadox’ (OCW, 2002, p. 37). Blokland citeert sociologe Langeveld die op basis van Bourdieu bevestigt hoe lo-

gisch het eigenlijk is dat ‘er afweer bestaat tegen een opgedrongen goed’. “Wat [heeft] ons, cultuurspreidingsidealisten, in de jaren vijftig [beziel] om mensen zonder noodzaak iets te willen opdringen dat zij zo duidelijk niet lustten?” (Blokland, 1988, p. 351) Met rugdekking van Bourdieu noemt hij het kunstbeleid ‘een voorzieningenbeleid voor een geprivilegieerde klasse uit onze samenleving’. Daarmee is het in feite niet te rechtvaardigen dat “de particuliere hobby van een aantal beterbetaalde snobs – meer is kunst niet – met gemeenschapsgelden gefinancierd wordt” (Blokland, 1988, p. 351). Dat de duurste vormen van cultuur, zoals opera, vooral worden bezocht en gewaardeerd door de kapitaalkrachtigen onder ons, is koren op de molen voor de tegenstanders van overheidssteun aan de cultuursector.

Verdediging van ‘verticale cultuurspreiding’ kan alleen wanneer men uitgaat van een ‘merit good’. Iets dat waarde heeft, belangrijk is, iets dat een bepaalde kwaliteit vertegenwoordigt. Ook al is de ontvanger niet geheel overtuigd van het nut ervan, het is nu eenmaal van groot belang voor hem of haar. Een pessimistische conclusie ligt dan voor de hand. Als verticale spreiding niet alleen een utopisch doel bleek te zijn, maar ook nog eens een geveinsd doel, aangezien de behoefte aan een elitaire distinctie veel sterker is, dan wordt legitimering van overheidssteun inderdaad steeds moeilijker. Spreiding is echter niet per definitie verbonden met de pretentie van kwaliteit en de presentatie van een ‘merit good’. Er zijn ook pogingen gedaan om spreiding in termen van diversiteit te vatten: “Een pluralistisch spreidingsmodel waarin de vele onderscheiden cultuurgroepen de mogelijkheid geboden wordt de eigen kunstuitingen te produceren” (Blokland, 1988, p. 351). Bevers en Wilterdink leggen ook uit hoe het streven om het genot van cultuur, met een grote C welteverstaan, te verbreiden naar alle lagen van de bevolking en alle uithoeken van het land, een combinatie van spreiding en verheffing, lange tijd stand hield. De talloze onderzoeken waaruit bleek dat dit in feite een gevecht tegen de bierkaai was, maakten weinig indruk op beleidsmakers. Pas recentelijk is dit oorspronkelijke beleidsdoel verlaten (Twaalfhoven, 2012a, p. 88).

Paradox 3 – Onverantwoord verantwoord

“De voortdurende discussie over de uitgangspunten van het kunstbeleid staat in een merkwaardig contrast met de brede overeenstemming over de noodzaak van het kunstbeleid” (Oosterbaan Martinius, 1990, p. 36). Oosterbaan Martinius verwoordt hier de derde paradox die ik als kenmerk van het legitimeringsdebat presenteer.

Enerzijds is er duidelijk eensgezindheid over het belang van steun voor de kunst- en cultuursector. Er heerst in brede kring ‘consensus over de legitimiteit van overheidssteun voor cultuur’ (OCW, 2002, p. 65). Dat de overheid zich op het terrein van cultuur begeeft, staat eigenlijk nauwelijks ter discussie (Van der Hoeven, 2005, p. 32). Hoewel recente ontwikkelingen iets anders laten zien, gold lange tijd een uitzonderingspositie voor de sector als er bezuinigd moest worden. De sector was onaanraakbaar, heilig (Bockma, 2009) en het subsidie-infuus

(Cillekens, 2011) was volledig vanzelfsprekend. Anderzijds heeft het cultuurbeleid in Nederland altijd tot 'heftige openbare debatten' geleid. Pots legt uit hoe dit verklaard kan worden: "Cultuurbeleid [speelt] zich, wellicht meer dan welk ander beleidsgebied dan ook, [af] op een terrein waarin status, belangen en normen en waarden een relatief grote rol spelen" (Pots, 2002, p. 427). Er zijn maar "weinig onderdelen van het regeringsbeleid waarover zoveel wordt gediscussieerd en waar de discussies zo'n principieel karakter hebben" (Oosterbaan Martinius, 1990, p. 34). De derde paradox zal ik hier verder niet uitwerken, juist omdat deze punten in deel 2 en deel 3 van dit proefschrift nog uitgebreid aan de orde komen. Kunst- en cultuureducatie zijn vanzelfsprekend én bijzonder, dat komt zowel naar voren in de metacognitieve ontwikkeling als in de wijze waarop docenten gezamenlijk onderwijs ontwikkelen.

Legitimering als basishouding

In het voorgaande heb ik laten zien hoe de dynamiek van legitimeringsdrang het culturele veld beheerst en beïnvloedt. De drie paradoxen die ik hiervoor besproken heb, lijken de legitimering een blijvend en noodzakelijk karakter te geven. De vraag of de sector zichzelf deze noodzaak tot legitimering oplegt of dat deze haar wordt opgelegd, is niet eenvoudig te beantwoorden, maar dat het een voortdurend proces is, moge duidelijk zijn. In het voorgaande is naar voren gekomen dat deze legitimeringsdrang of legitimeringsdruk ertoe heeft geleid dat de sector zelfbewust is, volledig gewend om zichzelf te verdedigen met zowel sterke als minder sterke argumenten. Jezelf bevragen en herontdekken lijkt een noodzakelijke en vanzelfsprekende basishouding. Door de jaren heen zien we dat er iets verdedigd wordt met wisselende, maar terugkerende argumenten. Welk argument er ook maar voor handen is of in een bepaalde periode en context functioneel blijkt te zijn, wordt vol overgave in de strijd gegooid. Dat kan zelfs een lege schreeuw om cultuur zijn, of een retorische uitspraak als: Ik hoef u natuurlijk niet uit te leggen hoe belangrijk kunst en cultuur zijn voor onze samenleving, daar zijn we het al over eens.

Nu zowel de theorie als de visies zijn besproken, richt ik me op de wijze waarop waarheid en waardering zich tot elkaar kunnen verhouden. Hoe verhoudt een theorie zich tot de vele visies die dit veld kent? Wat voor invloed kan theoretisch denken hebben op de dynamiek van legitimeringsdrang? Wat gebeurt er met deze theorie van cultuur wanneer deze wordt toegepast in dit specifieke veld?



Theorie biedt hoop in bange dagen

Nu zowel het veld als de theorie geïntroduceerd zijn, is de vraag hoe ze zich tot elkaar verhouden. In deel 3 van dit proefschrift staat die vraag voor de praktijk van het voortgezet onderwijs centraal: wat kunnen

docenten met de theorie en wat hebben ze eraan wanneer ze gezamenlijk vanuit de theorie hun cultuuronderwijs ontwikkelen? In dit laatste korte hoofdstuk van deel 1 wil ik in algemenere zin nog de vraag stellen hoe theoretisch denken, of het denken vanuit een theorie, een plaats kan krijgen in het culturele veld. Hoe past het streven naar belangeloosheid in een veld vol waarden en met een sterke drang tot legitimering? Waar ik in het voorgaande hoofdstuk het culturele veld vooral in de breedte heb benaderd, zal ik in dit laatste hoofdstuk meer inzoomen op cultuureducatie.

Waardering lijkt onmisbaar en onontkoombaar

In hoofdstuk 2 is het culturele veld en daarbinnen tevens het cultuureducatieve veld getypeerd als beladen; als een veld dat zichzelf voortdurend opnieuw moet of denkt te moeten verdedigen en bewijzen. Die legitimeringsdrang heeft voor een deel te maken met de financiële afhankelijkheid van de sector. In het debat, met zowel voor- als tegenstanders van subsidiëring van de cultuursector, dat bovendien nimmer voltooid lijkt te zijn en dat vooral oplaait in periodes van recessie en bezuiniging, wordt duidelijk dat er een min of meer vast repertoire aan legitimeringsgronden voorhanden is. Doorgaans is de behoefte aan legitimering zo sterk, dat alle mogelijke en enigszins steekhoudende argumenten worden ingezet. En ook in de wijze waarop die argumenten worden gebezigd, in de retoriek, is voelbaar dat deze strijd hoe dan ook gewonnen moet worden. Daarbij zal het niemand verbazen dat onderzoek en onderzoeksresultaten eveneens voor het legitimeringskarretje gespannen kunnen worden. Wanneer we de veronderstelde gunstige effecten, kwaliteiten en waarden van onze dierbare kunst- en cultuureducatie met wetenschappelijke resulta-

ten zouden kunnen ondersteunen, dan zou dat helemaal fantastisch zijn. Tot op zekere hoogte gebeurde rondom het CiS-project exact hetzelfde. Het project had zelfs nooit tot stand kunnen komen bij afwezigheid van de dynamiek van legitimeringsdrang. Ik zal in dit proefschrift dan ook laten zien dat hoezeer we ook geprobeerd hebben een analytische bril te bieden aan het veld, de neiging tot inkleuring die inherent is aan het veld voortdurend van kracht bleef. Waardenloos lijkt onherroepelijk waardevol te worden.

Wanneer een ‘doodgewone theorie’ in een ‘bijzonder veld’ wordt gebracht, treedt er een opmerkelijk mechanisme in werking. Ook al biedt een theorie ‘slechts’ een beschrijving en verklaring van een bepaald fenomeen of verschijnsel, wanneer die theorie in de praktijk wordt toegepast en gebruikt, met name in een veld dat schreeuwt om legitimering, dan blijft het doorgaans niet bij een neutrale beschouwing.¹¹ Als voorschot op deel 3 van dit proefschrift, wil ik aan de hand van de variabelen ‘waarde’ en ‘waardering’ alvast tot een globale, logische indeling komen van mogelijke manieren om met dit kader om te gaan. Met waarde bedoel ik dat de waardenvrijheid van de theorie al dan niet wordt erkend. We hebben veelvuldig benadrukt dat de theorie in de eerste plaats kan dienen om inzicht te verschaffen in de structuur van cultuur opgevat als een cognitief proces. Afhankelijk van en passend bij de betreffende context komt visie ter sprake. Echter, er bleken op allerlei manieren al in de basis waarden in de theorie te worden herkend. Met waardering bedoel ik dat er zowel positief als negatief werd geoordeeld over (gebruik van) het theoretisch kader.

Deze twee variabelen leiden tot vier varianten in de omgang met het kader, die ik hieronder illustreer met bijpassende uitspraken van de betrokkenen. Eén van de uitspraken komt uit het gesprek met de vertegenwoordigers van de wetenschappelijke bureaus van de politieke partijen.¹² De andere drie uitspraken zijn van de bij mijn onderzoek betrokken docenten.¹³

11 Zie ook paragraaf 10.2.

12 Hier kom ik later in deze paragraaf nog op terug.

13 Deel 3 van dit proefschrift is gericht op het perspectief van de docenten.

	POSITIEF OVER HET KADER	NEGATIEF OVER HET KADER
WAARDENVRIJHEID NIET ERKEND	“Dit kader komt zeer overeen met mijn levensgevoel en met het mensbeeld dat ik graag aanhang. Die spanning tussen de herinnering en de actualiteit, dat je jezelf dus op een historische manier definieert. En die spanning tussen breuk en continuïteit die er is in een mens. Dat lijkt me een prachtig uitgangspunt.” <i>(reactie van een van de vertegenwoordigers van de wetenschappelijke bureaus van de politieke partijen)</i>	“Het wordt allemaal zo geponeerd. Je zou het wat meer betogend of essayistisch moeten brengen. Niet zo van zó is het, terwijl het natuurlijk ook maar een soort visie is of zoiets”. <i>(docent)</i>
WAARDENVRIJHEID ERKEND	“Kijk wij zien natuurlijk cultuur, en cultuuronderwijs, zien wij als een vorm van zelfreflectie. Maar nu krijg je als het ware een theoretisch kader mee, een framework, waarmee je het ook naar anderen overtuigend kunt brengen. Dus wat voor ons vanzelfsprekend is, namelijk literatuur is zelfreflectie, heeft nu een dusdanig breed kader gekregen, dat je het ook naar andere mensen kunt overbrengen. Dat vind ik een winstpunt”. <i>(docent)</i>	“Ik vind dat vrij primitief, dat je gewoon een raster, een vrij analytisch kaal raster, over iets heen legt wat voor mij gewoon bloedeloos is. Waar geen interactie tussen docenten in zit”. <i>(docent)</i>

Tussen waarde en waarheid

Om verder te verkennen hoe visie en theorie zich tot elkaar verhouden in dit veld, en ook hoe beleid en onderzoek elkaar beïnvloeden, heb ik ervoor gekozen dit te verkennen met een partij die letterlijk tussen beleid en wetenschap, tussen visie en theorie in beweegt.

Het voorgaande suggereert al dat visie en theorie in de sector van cultuur en cultuureducatie zowel onverenigbaar als onafscheidelijk zijn. Wanneer duidelijk is hoe dat gebeurt en hoe ze zich tot elkaar verhouden, hoeft dat niet problematisch te zijn. Wel problematisch wordt het wanneer ze ongemerkt van gedaante verwisselen. Bijvoorbeeld wanneer visie zich, soms onbewust, vermomt als theorie. Het zou volgens mij veel spraakverwarring en belangenverstrengeling kunnen voorkomen, wanneer waarde en waarheid elkaars bestaan herkennen en erkennen, en vanuit daar tot een onderlinge samenwerking komen.

Zoals ik heb uitgewerkt, wordt het veld gekenmerkt door een veelheid aan visies op (het belang van) kunst- en cultuureducatie, terwijl theoretisch denken juist wordt gekenmerkt door een streven naar belangeloosheid. Wat gebeurt er wanneer je een theorie van cultuur in het cultuureducatieve veld ‘loslaat’? In deel 3 zal ik die vraag beantwoorden met betrekking tot een deel van de cultuuronderwijspraktijk. Als voorschot daarop wil ik nu een andere casus presenteren. Het leek me interessant om het vraagstuk van de (on)verenigbaarheid van waarde en waarheid voor te leggen aan een groep personen die een brugfunctie vervullen tussen wetenschap en politiek, namelijk vertegenwoordigers van de wetenschappe-

lijke bureaus van de politieke partijen. Met hen voerden we een oriënterend, vrijblijvend gesprek over de vraag of een waardenvrije theorie zou kunnen bestaan en hoe deze dan zou kunnen functioneren in het veld van cultuureducatie.

In oktober 2012 bracht ik¹⁴ een aantal vertegenwoordigers van de verschillende wetenschappelijke bureaus van de politieke partijen in Nederland bijeen. Iedere politieke partij in Nederland heeft een wetenschappelijk bureau. “De wetenschappelijke bureaus hebben op de eerste plaats een onderzoeksfunctie; ze zijn wetenschappelijk onafhankelijk maar verrichten vanuit hun specifieke politieke interesse onderzoek naar maatschappelijke thema’s” (PDC - Universiteit Leiden, z.d.). Ze vervullen dus een uiterst complexe, misschien wel onmogelijke, dubbelfunctie. Enerzijds belangeloos, kritisch en onafhankelijk, anderzijds ten dienste van de partij. Kritische meedenkers dus, die de reputatie van ‘luis in de pels’ misschien wel tevergeefs koesteren. In de missies en doelstellingen is deze ambivalentie duidelijk zichtbaar. De *Mr. Hans van Mierlo Stichting* benadrukt haar kritische en onafhankelijke positie, maar wil ook “het sociaal-liberale gedachtegoed verder ontwikkelen en verspreiden” en de standpunten van D66 “wetenschappelijk en ideologisch onderbouwen” (Mr. Hans van Mierlo Stichting, z.d.). De Teldersstichting wil ‘op wetenschappelijk verantwoorde wijze’ vraagstukken onderzoeken, maar wel ‘ten behoeve van het liberalisme’ en ten dienste van de VVD (Teldersstichting, z.d.). Het blad *Christen Democratische Verkenningen* van het Wetenschappelijk Instituut van het CDA benadrukt haar ‘onafhankelijke opstelling ten opzichte van het CDA’, maar zegt ook het geheugen te willen vormen van de christendemocratische beweging ter verdieping van haar ideologie (CDV, z.d.). *Bureau de Helling*, het wetenschappelijk bureau van GroenLinks, “ontwikkelt en versterkt het groene gedachtegoed” en brengt vier keer per jaar een ‘opiniërend’ magazine uit (Bureau de Helling, z.d.). Het wetenschappelijk instituut van de ChristenUnie benoemt als eerste doel binnen haar missie het “tot verdere ontwikkeling brengen van het christelijk denken over staat en samenleving” (ChristenUnie, z.d.). Uit interviews met verscheidene directeuren van de instituten blijkt dat zij zich volledig bewust zijn van deze tegenstrijdigheid. Intern wordt er dikwijls gesproken over het streven naar ‘onafhankelijkheid’ (Vermaas, 2000). “Politici weten zich graag gesteund door degelijk onderzoek. Maar als de uitkomsten daarvan niet sporen met de doelen die ze nastreven, is een conflict snel geboren” (Jungschleger & Klein, 1996). “De spanning tussen de logica van de ideeën en de logica van de macht voel ik elke dag”, zegt Monika Sie van de Wiardi Beckman Stichting (Forum, 2008). De meeste directeuren geven toe dat “het beoefenen van waardevrije wetenschap voor een politieke partij onmogelijk is” (Jungschleger & Klein, 1996). Maar is die relatie tussen politiek en wetenschap dan niet transparanter en kritischer geworden sinds de jaren ’70? Historicus Gerrit Voerman vraagt zich ten aanzien van de politieke geschiedschrijving in Nederland af in welke mate de verzuiling plaats maakte

14 [Organisatie met Hadewijch de Jong, Barend van Heusden als spreker, en Marcel ten Hooven als gespreksleider.](#)

voor een meer objectieve, historisch-wetenschappelijke bestudering van politieke partijen. De zuilgebonden geschiedschrijving, zo legt hij uit, was sterk pedagogisch en propagandistisch van aard en moest daarom altijd door de 'gelovigen' zelf worden ontwikkeld. De geschiedschrijving moest "mobiliseren, de partij een zingevend verleden verschaffen, de bewustwording en inspiratie van de achterban bevorderen, en het zelfvertrouwen en het gevoel van innerlijke kracht bevorderen" (Voerman, 2005, p. 229). De jaren zeventig en tachtig vormen de cesuur richting een meer 'moderne, onbevangen, wetenschappelijke benadering'. De onderonsjes van gelijkgezinden maakten plaats voor historisch-wetenschappelijke bestudering van de partijen. De partijgeschiedschrijving werd daarmee neutraler, kritischer en analytischer. Voerman constateert echter toch nog wel een zuilgebonden residu in de huidige aanpak: de academici blijken in veel gevallen nog steeds verbonden met het betreffende levensbeschouwelijke milieu en de partijgeschiedschrijving is vaak nog steeds verbonden met de partij of het daaraan gelieerde wetenschappelijke bureau. "Instellingen als partijen, wetenschappelijke bureaus of congeniale subsidieverschaffende organisaties [spelen] een belangrijke stimulerende rol bij het faciliteren en publiceren van historisch onderzoek naar een bepaalde partij, dat dan vaak wordt uitgevoerd door historici van dezelfde (politieke of religieuze) denominatie" (Voerman, 2005, p. 267).

Tegen de achtergrond van deze ambivalentie moet een gesprek tussen vertegenwoordigers van de wetenschappelijke bureaus dus worden beluisterd. Een geheel belangeloos gesprek, over de mogelijkheid en het eventuele nut van een belangeloos kader, is daarmee redelijk onwaarschijnlijk. Dat neemt niet weg dat zij een interessant licht konden werpen op het functioneren van een theoretisch kader in een beladen veld, juist omdat zij zo bekend zijn met de wisselwerking tussen waarde en waarheid.

We stuurden aan op een *gesprek* (in plaats van een *debat*) over de mate waarin een theoretisch kader de partijpolitiek zou kunnen overstijgen. Een verkennend gesprek over hoe zij zich tot dit kader verhielden. De gesprekspartners bleken zowel te redeneren vanuit hun partijprogramma en de algemene grondbeginselen van hun partij als ook expliciet partij-overstijgend en vrij te willen reageren. Om geheel vrijuit te kunnen spreken, gaven ze de voorkeur aan een geanonimiseerde weergave van het gesprek. Deze casus functioneert hier daarom als niet meer dan een inleiding in hoe er met dit kader wordt omgegaan en hoe het wordt begrepen. De overeenkomsten met hoe er door docenten en docententeams op het kader gereageerd werd, zullen in deel 3 blijken.

In het gesprek bleek al snel op welke wijze de gesprekspartners pogen het kader in te zetten ter legitimering van cultuureducatie. Dwingt een kleurloos kader dan tot het bekennen van kleur? Allereerst wil ik verkennen welke argumenten er in het gesprek voorbijkwamen ter onderbouwing en legitimering van cultuuronderwijs. Het gaat me dus om de vraag hoe

binnen de wisselwerking van politiek en wetenschap wordt gesproken over de legitimeringskwestie aan de hand van het theoretisch kader. Net als in paragraaf 1.2, accentueer ik ook in dit hoofdstuk de begrippen die blijk geven van een bepaalde legitimeringsgrond.

Kleur bekennen

Biedt deze theorie iets dat naast, boven of onder de partijpolitieke discussie zou kunnen staan? Dat was de kernvraag van de dag. Ook hebben we de vraag gesteld of cultuuronderwijs beleid nodig heeft. Beide vragen werden overwegend met ‘ja’ beantwoord. De sprekers waren het er over eens dat cultuuronderwijs houvast en duidelijke kaders behoeft, en voldoende ruimte en vrijheid moet bieden om dit deel van het onderwijs op een eigen wijze in te vullen, afhankelijk van je visie op het leven. De vraag of het kader helpt om het partij-overstijgende gesprek met elkaar aan te gaan, is gecompliceerder. Het mechanisme dat namelijk telkens lijkt op te treden, is dat deze theorie bewust en onbewust vrijwel direct wordt ‘ingekleurd’. Afhankelijk van de visie die de spreker heeft op de functie en het belang van kunst- en cultuureducatie, worden bepaalde elementen uit het kader gewaardeerd, afgekeurd, of zodanig aangepast dat ze in een bepaald straatje passen. Misschien is dit inherent aan een kader dat breed, veelomvattend en wellicht complex is, daar zal ik uitvoerig op in gaan in deel 3. De vraag die ik hier wil verkennen is: welke delen van het kader worden wel of juist niet gewaardeerd, en wat zegt dat over hoe de sprekers kunst- en cultuuronderwijs legitimeren?

Intrinsiek en esthetisch

Aangezien kunst en cultuur in veel kringen nog steeds als synoniemen worden gehanteerd, gebeurt het vaak dat het gesprek naar aanleiding van het theoretisch kader direct over de kunsten gaat. In deze theorie worden kunst en cultuur uitgelegd als cognitieve processen, als algemeen menselijke vermogens. Bij sommigen riep het weerstand op om deze processen zo **functioneel** en neutraal gepresenteerd te krijgen. “Ik kan toch niet anders dan naar de kunsten kijken als het resultaat van iets dat wij **intrinsieke waarde** toekennen, op basis van **esthetische criteria**. Daar zie ik dat functionele niet in.” Gezien vanuit de twee variabelen die ik in dit hoofdstuk heb besproken, zou deze uitspraak over de theorie rechtsonder in het schema gesitueerd kunnen worden: de waardenvrijheid wordt erkend, maar dat leidt niet tot positieve waardering voor de theorie.

	WAARDERING +	WAARDERING -
WAARDE +		
WAARDE -		X

Als cultuur en kunst worden gepresenteerd als algemeen menselijke vermogens of vaardigheden, waar we nu eenmaal over beschikken, dan kan dit voor sommigen beledigend

of zelfs bedreigend zijn. Wie er bijvoorbeeld van uit gaat kunst en cultuur ‘verdiend’ te hebben, door tot een bepaalde sociale klasse te behoren, of door aangeboren talent, of door jarenlange training en opvoeding, zou wellicht kunnen schrikken van de gedachte dat iedereen in zekere mate over deze vermogens beschikt.

Ambacht en vakmanschap

In het verlengde daarvan werd het theoretisch kader, dan wel de auteur ervan verweten dat hij de kunsten met deze theorie ‘ontmythologiseert’. Het wordt allemaal zo gewoon gemaakt dat de waardering voor het **ambacht** en het **vakmanschap** van de kunstenaar verloren dreigt te raken. Kritiek op de vermeende gelijkschakeling van **productieve en receptieve kunstbeleving** ligt in het verlengde hiervan. Het ‘maken’ en het ‘meemaken’ van kunst. “Voor mij zijn dat heel verschillende dingen, omdat het verschillende competenties vereist, het maken en het ervaren van kunst.” Voor sommigen is het ontzag voor de kunstenaar een essentieel onderdeel van hun artistieke beleving. Kunst opgevat als metacognitie door verbeelding lijkt dan wellicht afbreuk te doen aan die verhevenheid. Het idee dat gewone stervelingen, zelfs willekeurige kinderen, een vergelijkbaar proces tot stand zouden kunnen brengen, of het idee dat de concertbezoeker of de museumbezoeker ook in receptief opzicht een proces van verbeeldende metacognitie doormaakt waarin de kunstenaar niet het laatste woord hoeft te hebben, kan dan eveneens bedreigend zijn.

Creativiteit

In het vermogen tot verbeelding herkennen de gesprekspartners het **creatieve vermogen**. “Die focus op rekenen en taal in het onderwijs is helemaal niet toereikend om de complexe problemen op te lossen waar de huidige maatschappij mee te maken heeft.” Ze lezen in dit kader een legitimering voor meer aandacht voor de creatieve vermogens in het onderwijs. Vanuit de beide variabelen gezien, wordt er dan dus waarde toegekend of herkend in de theorie en wordt het om die reden gewaardeerd.

	WAARDERING +	WAARDERING -
WAARDE +	X	
WAARDE -		

Dit lijkt te passen bij de 21st-century-skills beweging, die sinds enkele jaren het culturele veld sterk beïnvloedt, door sommigen gezien als de zoveelste hype ten behoeve van de legitimering van kunst- en cultuuronderwijs: “Op de vele onderwijscongressen orakelt de ene na de andere trendwatcher over de arbeidsmarkt van de toekomst en de bijbehorende ‘21st century skills’ (doorgaans iets met ‘creatief’, ‘adaptief’ en ‘flexibel’)” (Bregman, 2014).

Paard van Troje

Dit kader kan functioneren als een ‘Paard van Troje’. We proberen al zo lang op zo veel manieren duidelijk te maken hoe belangrijk kunst- en cultuureducatie zijn binnen onze samenleving. Door een dergelijke structuur binnen te brengen in het veld, duidelijk te maken wat de mogelijkheden zijn, kan het vervolgens helpen om kunst- en cultuureducatie een serieuzere plek te verschaffen.

Ook dit type uitspraken is veelzeggend. Zoals wellicht van een hype-effect gesproken kan worden met betrekking tot de 21st-century-skills, zo zagen we ten aanzien van Cultuur in de Spiegel vergelijkbare reacties. Het veld, dat ik hiervoor al heb getypeerd aan de hand van de dynamiek van legitimeringsdrang, toont hierin haar voortdurende neiging om alles aan te grijpen dat kan helpen bij de bevestiging van haar nut en belang.

Te veel ‘zelf’, te weinig ‘de ander’ en ‘het onkenbare’

Het aanvankelijke gebruik van het begrip ‘zelfbewustzijn’ in dit kader heeft voor zowel misverstanden als kritiek gezorgd. “Het woordje ‘zelf’ komt iets te vaak voor. Hoe zit het met **de ander** en het andere en het vreemde? Wie is de ander en hoe ga je daar mee om? En dat bedoel ik niet alleen individueel. Ook als cultuur, als samenleving kun je heel erg in het zelf, in het nationale blijven hangen. In ónze cultuur, in óns. Je kunt beginnen waar het bekend en vertrouwd is, maar ook helemaal aan de andere kant, aan **de breukkant**.” Dit misverstand bleek niet op zichzelf te staan. Daarom is in de uitleg van het theoretisch kader ‘cultureel zelfbewustzijn’ geleidelijk vervangen door ‘cultureel bewustzijn’.

Dit kader komt overeen met mijn mensbeeld en levensgevoel

Ook wanneer een kader wordt gepresenteerd als ‘beschrijvend’ bestaat de mogelijkheid dat het vrijwel direct wordt ‘ingekleurd’: “Dit kader komt zeer overeen met mijn levensgevoel en met het mensbeeld dat ik graag aanhang. Die spanning tussen de herinnering en de actualiteit, dat je jezelf dus op een historische manier definieert. En die spanning tussen breuk en continuïteit die er is in een mens. Dat lijkt me een prachtig uitgangspunt.”

	WAARDERING +	WAARDERING -
WAARDE +	X	
WAARDE -		

Ook een dergelijke reactie is veelzeggend. Betekent dit nu dat mensen de neiging hebben een waardenloos kader, misschien zelfs onbewust, van ideologie te voorzien? Of is het kader zelf al ideologisch geladen?

We vinden het allemaal belangrijk, maar weten bij god niet waar we het over hebben!

De meerderheid van de gesprekspartners was het eens over het nut van inzicht in wat we überhaupt aan het doen zijn binnen cultuureducatie. “In de beleidslaag zit weinig deskundigheid. Ze praten niet met kunstenaars, niet met kunsteducatieconsulenten, niet met wetenschap. Die verbinding moet worden gelegd. Onderwijs is al lastig voor veel beleidsmakers en ambtenaren, maar kunsteducatie al helemaal!”

Het kader opgevat als een middel om te ontdekken wat cultuur en kunst zijn en zouden kunnen zijn, even ongeacht het belang dat we eraan hechten, is ook een reactie die we vaker kregen. Dit komt het dichtst in de buurt van de wetenschappelijke benadering.

	WAARDERING +	WAARDERING -
WAARDE +		
WAARDE -	X	

Zelfontplooiing en individuele ontwikkeling in een sociale context

Ook werd het kader aangegrepen om te benadrukken hoe belangrijk het is dat leerlingen **zichzelf leren kennen** in hun lokale omgeving, in hun culturele omgeving. “Dat ze zich vestigen als mens, een **identiteit** ontwikkelen. En dat leerlingen geen lading kennis over zich uitgestort krijgen, zoals dat nu vaak gaat, maar dat het aanbod aansluit bij hun bewustzijn.” Hierbij werd zowel naar de functie van kunst, cultuur als erfgoed verwezen. “Ik zou zeggen, houd dat ‘volle’ vast, die synchroniteit, de manier waarop de culturele cognitieve vermogens elkaar nodig hebben. Dat is mijn waardering voor dit model, de rijkdom die er in zit. Daarmee heb je echt iets te bieden.”

Ook dit hebben we vaker gehoord in dit project. Toch is ook hier sprake van inkleuring van het kader. Het theoretisch kader laat zien dat mensen beschikken over of geneigd zijn tot semiotische cognitie, dat dat metacognitie impliceert, en dat dat vermogen zich op een bepaalde manier ontwikkelt gedurende het leven. Of je ervoor kiest om dit vermogen in een onderwijscontext te willen ontwikkelen, waarbij je het aanbod afstemt op of laat aansluiten bij de leerling, is een keuze die je als samenleving, als schoolbestuur, of als docent maakt.

	WAARDERING +	WAARDERING -
WAARDE +	X	
WAARDE -		

Verheffing en een flexibele canon

“Het denken over wat cultuuronderwijs zou moeten zijn, begint met de basale vaststelling die niet vaak genoeg wordt gemaakt, dat cultuur niet iets statisch is, maar iets dat **permanent in beweging** is. Als je cultuuronderwijs te veel inricht op het statische element, zoals bij erfgoed vaak gebeurt, dan mis je de kern van wat cultuuronderwijs zou moeten zijn.” In het gesprek bleek ook dat er binnen een wetenschappelijk bureau tegenstellingen kunnen ontstaan: een werkgroep die de culturele **canon** het liefst wil afschaffen, tegenover een curatorium dat juist het **behoud van erfgoed en culturele tradities** voorstaat. Een gerelateerde kwestie is die van ‘**verheffing**’ als essentieel doel van cultuuronderwijs. Een deel van de groep verdedigt dit standpunt: “Verheffing vind ik een vreselijk woord. Ik laat mijn kind niet graag verheffen door de gemiddelde politicus in ons land. Maar ik denk wel dat je altijd sturend blijft. We kunnen niet zonder inhoudelijke sturing. Wat is er mis met de canon? Dan leg je ten minste een bodem.” Toch is er in de groep wel eensgezindheid over een genuanceerdere vorm hiervan: “Over die canon moet je kunnen discussiëren. Dat je kinderen ook leert dat die canon open en veranderlijk is. Een gesloten canon kan desastreuus zijn. Juist het debat erover is interessant!” Een van de sprekers waarschuwt voor een patstelling, wanneer partijen te dogmatisch blijven in hun benadering van cultuur en cultuuronderwijs: “De PvdA begint weer over cultuurverheffing en de VVD wil weer alles **vermarkten**. Beide kunnen tot iets moois leiden, maar zodra het te dogmatisch wordt, gaat het mis.”

Inkleuren mag

Aan de hand van het gesprek met de vertegenwoordigers van de wetenschappelijke bureaus van de politieke partijen heb ik enkele kernthema's kunnen introduceren en illustreren, die kenmerkend zijn voor hoe dit theoretisch kader doorgaans begrepen en gewaardeerd wordt. Zo bleek de neiging tot inkleuren van een in de basis belangeloos kader sterk aanwezig te zijn. Ook bleek dat wanneer je kunstopvatting wordt bepaald door intrinsieke waarde, esthetische kwaliteit, ambachtelijkheid en/of vakmanschap, de benadering van kunst als universeel menselijk vermogen tot zelfreflectie weerstand kan oproepen. Verder werd duidelijk hoe hype- en trendgevoelig het veld is. Aansprekende begrippen en grote woorden doen het er goed. Aangezien de drang tot legitimering zo sterk en voortdurend aanwezig is, worden begrippen als ‘21st century skills’, ‘Bildung’, ‘subjectivering’, ‘authentieke kunsteducatie’ en ook ‘cultureel bewustzijn’ van harte geadopteerd door het veld en krijgen ze de kans voor een zekere periode rond te zingen in met name beleidskringen. Wie een subsidie-aanvraag gehonoreerd wil krijgen, moet vooral goed met taal(trends) kunnen spelen en de juiste begrippen op het juiste moment laten doorklinken. De deelnemers aan dit gesprek vormden geen afspiegeling van het cultuureducatieve veld; het zijn geen docenten in het voortgezet onderwijs. Toch denk ik dat ze juist door de overbrugging en vertegenwoordiging van politiek en wetenschap, een verhelderende blik hebben geworpen op hoe een dergelijk kader in dit veld wordt gezien. De meest ingewikkelde kant van de analyse van een dergelijk gesprek is om te ontdekken waar de sprekers partij-overstijgend redeneren en

waar ze toch vooral, misschien indirect en/of onbewust, de partijbelangen verdedigen. In welke gevallen wordt het kader ingekleurd, en welke kleur wordt er dan gebruikt? Hoewel ik in het voorgaande de uitspraken van de deelnemers niet verbond met de spreker of met een bepaald ideologie of overtuiging, wil ik toch enige kleurduiding toevoegen.

Een blik op enkele van de bronnen, uitgebracht door of verbonden met de instituten, toont ons de contouren van de gehanteerde legitimeringsgronden. Zo wordt in *Manifestaties van de vrijheid des geestes*, een rapport van de Teldersstichting uit 2012, de dynamiek van legitimeringsdrang neergezet als een 'linkse' neiging tot paternalisme: "Uit de behoefte om sport en cultuur in te zetten als instrument voor andere doeleinden en de neiging om ter legitimering van subsidies te wijzen op positieve externe effecten kan worden opgemaakt dat het sportbeleid en het cultuurbeleid beide zijn doortrokken van het *maakbaarheidsdenken*. [...] Zodra een verband tussen input en output maar enigszins aannemelijk kan worden gemaakt, wordt dat 'bewijs' door beleidsmakers en belangengroepen met beide handen aangegrepen" (Van Hilvoorde et al., 2012, p. 8). Overheidsbemoeienis op het terrein van cultuurdeelname is daarmee een soort '(verkapt) beschavingsoffensief'. In de lijn met het VVD-verkiezingsprogramma *Orde op zaken* uit 2010 en het regeerakkoord *Vrijheid en verantwoordelijkheid* wordt gesteld: "Hoewel het maatschappelijk belang van zowel cultuur als sport ten volle wordt erkend, zouden kunst en cultuur wel varen bij een terugtrekkende overheid die cultuur teruggeeft aan de burger en ruimte maakt voor het particuliere initiatief" (Van Hilvoorde et al., 2012, p. 103). Daarnaast wordt er gewezen op het belang van bescherming van erfgoed en behoud van waardevolle tradities. Het zal niet verbazen dat waar het VVD-instituut zich cynisch uitlaat over paternalisme, de Wiardi Beckman Stichting al van oudsher ten strijde trekt tegen de economisering van de kunsten: "De waardering van wat de kunstwereld in Nederland bijdraagt aan onze samenleving, wordt primair in economische termen vertaald" (Becker & Hennekeler, 2005, p. 7). Het streven naar cultuurspreiding, participatie en volksverheffing is ondanks het besef van het voortdurend falen van vrijwel al het beleid dat hierop gericht was, altijd gebleven (Becker & Hennekeler, 2005, p. 75). Ook waar de groene kleur bekend wordt, blijft 'volksverheffing' de sleutelterm: "In een tijd dat kunst en cultuur zwaar onder vuur liggen en minder dan ooit als een wezenlijk bestanddeel van onze samenleving worden gezien, is het vloeken in de kerk om te pleiten voor culturele verheffing. Toch is dat wat we [...] zullen doen" (Meijers & Smithuijsen, 2011, p. 115). De auteurs wijzen in hun herformulering van het belang van culturele verheffing en 'vrijzinnig paternalisme' vooral op de functie die kunst kan hebben met betrekking tot het ontwikkelen van zelfkritiek en zelfinzicht, in de confrontatie met andere mogelijke werelden (Meijers & Smithuijsen, 2011, pp. 131-132).

Misschien is de luis in de pels toch meer een pluus in de pels. Het valt niet mee om als wetenschappelijk bureau kritisch en onafhankelijk te blijven ten opzichte van de partij die je tevens bijstaat en ondersteunt. In ieder geval zijn de gesprekspartners gewend om zich te

begeven op het grensvlak van politiek en wetenschap. Ze kennen de dynamiek tussen die twee werelden en de onmogelijkheid om ze echt van elkaar te scheiden. De wijze waarop ze op het kader reageerden, bleek illustratief voor de wijze waarop er doorgaans op gereageerd wordt vanuit het culturele veld. Maar belangrijker nog, de wijze waarop ze bepaalde elementen er in positieve of negatieve zin uitlichtten, blijkt vrijwel direct inzicht te bieden in hun favoriete legitimeringsgronden ten aanzien van cultuuronderwijs en dus hun visie op waar het belang ervan gezocht zou moeten worden. Dit is een interessant proces. Het lijkt erop dat een theorie die gepresenteerd wordt als neutraal, gericht op het tonen van mogelijkheden vanuit een benadering van kunst en cultuur als cognitief proces, onvermijdelijk beladen of geladen wordt. De behoefte aan legitimering in dit veld lijkt zo sterk te zijn dat beschrijving en analyse vrijwel direct vervangen worden door visie en onderbouwing. Zie je wel, cultuuronderwijs is nuttig, nodig en noodzakelijk!

Een eerste stap richting ontwikkeling en praktijk

Met het eerste deel van dit proefschrift heb ik de theorie geïntroduceerd in de context van het culturele veld. De theorie is in grote lijnen besproken, maar nog niet uitgewerkt voor een bepaalde periode in de ontwikkeling. In deel 2 volgt de uitwerking hiervan voor de levensfase van de midden en late adolescentie. De dynamiek van het veld is eveneens in grote lijnen besproken, maar nog niet uitgewerkt voor de specifieke context van cultuuronderwijs binnen het voortgezet onderwijs. In deel 3 volgt die uitwerking voor het gebruik van deze theorie in de onderwijspraktijk. De grote vraag die blijft hangen, is wát er nu eigenlijk gelegitimeerd of verdedigd moet worden.



DEEL TWEE

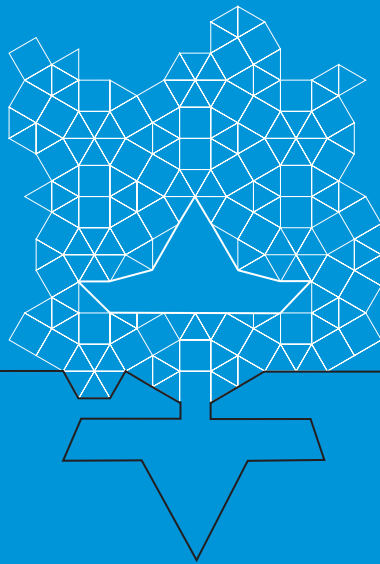
HOOFDSTUK 4: *Pleidooi voor een FSO-benadering*

HOOFDSTUK 5: *Gewoon bijzonder*

HOOFDSTUK 6: *Een veelzijdig beeld*

HOOFDSTUK 7: *Bespiegelingen vanuit een analytisch ideaal in bange dagen*

De metacognitieve ontwikkeling gedurende de adolescentie



“Each child, coming to participate in the phylogenetic acquisition of culture, as the trajectory of cultural development unfolds, can only do so through the personal (ontogenetic) acquisition of skills and experience” (Renfrew, 2008, p. 2046).

De inzet van de theorie van cultuur om cultuuronderwijs gezamenlijk te onderbouwen vereist kennis van de metacognitieve ontwikkeling van kinderen en jongeren. Zoals aangegeven in paragraaf 1.2 beschikken mensen over een cultureel bewustzijn. Dit ontwikkelt zich gedurende het leven. Binnen cultuuronderwijs is het reflexieve vermogen het uitgangspunt. Het stelt mensen in staat in allerlei vormen en media te reflecteren op cultuur; op wie ze zijn als individu en als collectief. Het project Cultuur in de Spiegel was gericht op een doorlopende leerlijn van 4 tot 18 jaar, om zowel primair als voortgezet onderwijs te omvatten, en die periode hebben de promovendi onderling verdeeld. Door middel van een literatuuronderzoek geef ik inzicht in de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van jongeren in de leeftijd waarop zij doorgaans voortgezet onderwijs genieten.

In het voorgaande deel heb ik drie kernaspecten besproken van het theoretisch kader dat het uitgangspunt voor dit onderzoek vormde: het cultureel bewustzijn als ‘condition humaine’ (1), gekenmerkt door de cumulatieve en recursieve structuur van semiotische cognitie (2), die zich zowel fylogenetisch als ontogenetisch volgens een bepaalde logica ontwikkelt (3). Het tweede deel van dit proefschrift is een uitwerking van het derde kernaspect, namelijk de ontwikkeling van dit vermogen tot reflexieve semiotische cognitie gedurende de adolescentie. Die formulering verradt al de complexiteit van deze onderneming: dat dit vermogen zich zou ‘ontwikkelen’ suggereert dat het allemaal vanzelf gaat, als een automatisch proces waarin gefaseerd of getrapt achtereenvolgens nieuwe facetten van het reflexief vermogen hun intrede doen. Dat ligt genuanceerder. Voordat ik de theorie vanuit een ontogenetisch perspectief kan uitwerken voor de adolescentiefase, wil ik daarom eerst een aantal kernkwesties bespreken aangaande de relatie tussen de fylogenetische (F), culturele (S) en ontogenetische (O) ontwikkeling(en). In hoofdstuk 4 werk ik een geïntegreerd en interdisciplinair perspectief op ontwikkeling uit, waarna ik vanuit dat FSO-perspectief in hoofdstuk 5 een aantal kenmerken van de adolescentie bespreek. Het onderliggende betoog is dat (metacognitieve) ontwikkeling zowel evolutionair, cultureel als psychologisch moet worden belicht en dat deze drie perspectieven elkaar onderling beïnvloeden. In de hoofdstukken 6 en 7 bespreek ik achtereenvolgens de metacognitieve ontwikkeling gedurende de midden en late adolescentie.

In de loop van deel 2 zal blijken dat het kernthema van deel 1, de relatie tussen waarde en waarheid, tussen visie en theorie, ook in de adolescentie een cruciale rol speelt. Het visiedenken, dat ik in hoofdstuk 2 heb neergezet als kenmerkend voor het culturele en cultureducatieve veld, wordt sterk bepaald door conceptueel denken. Ik heb al laten zien dat een spanning tussen visie en theorie voor veel verwarring kan zorgen. Theoretisch denken, zoals uitgewerkt in hoofdstuk 1, vraagt om analyse en is in de ontwikkeling van jongeren minder vanzelfsprekend, zo zal blijken in hoofdstuk 6 en 7. De spanning tussen waarde en waarheid, tussen visie en theorie, komt ook in dit deel aan bod, maar nu tegen de achtergrond van de wijze waarop jongeren (kunnen) reflecteren op cultuur.

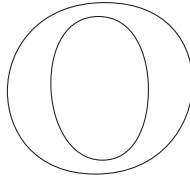


Pleidooi voor een FSO-benadering

“There is no possibility of divorcing biology from culture in [Donald’s] scheme. Similarly, there is no possibility of divorcing the mind from the body” (Nelson, 1996, p. 59).

4.1 HET DUALISME VOORBIJ

Bekende tegenstellingen



Ons huidige denken over de geest, de hersenen en het lichaam wordt nog steeds beheerst door een vergissing van Descartes: “De onoverbrugbare scheiding tussen lichaam en geest, tussen de uitgebreide, dimensionele, mechanisch functionerende, oneindig deelbare substantie van het lichaam aan de ene kant, en de niet-uitgebreide, niet-dimensionele, niet-mechanische, ondeelbare substantie van de geest aan de andere kant” (Damasio, 2009, p. 270). De ‘meest geraffineerde functies van de geest’ staan tegenover de ‘structuur en functie van een biologisch organisme’. Damasio verwerpt deze dualistische houding omdat deze tot eenzijdige en onvolledige verklaringen leidt. Om die te voorkomen, stelt hij een ‘organicistisch gezichtspunt’ voor, waarbij de geest wordt gezien vanuit het domein van biologisch weefsel en wordt verbonden aan een compleet organisme “waarin lichaam en hersenen geïntegreerd zijn en dat in alle opzichten met zijn materiële en sociale omgeving in wisselwerking treedt” (Damasio, 2009, p. 272). Ook al wordt de noodzaak om dit dualisme en andere cartesische dichotomieën te elimineren inmiddels breed erkend in academische kringen, “dualistic intuitions are still deeply rooted in contemporary thought”. Ook eigentijds werk van veel neurowetenschappers zit nog vol met veelal onbewuste dualistische neigingen, zoals de ‘double-subject fallacy’ elementen in het taalgebruik van wetenschappers. Formuleren als ‘ons brein bepaalt wat wij doen’, ‘de hersenen weten al wat wij gaan beslissen’ of ‘het brein is in staat ons te misleiden’, zijn meer dan toegankelijke beeldspraak om een breed publiek te kunnen bereiken; brein en individu worden nog steeds, ook door cognitiewetenschappers besproken als “independent subjects who can simultaneously occupy divergent psychological states and even have complex in-

teractions with each other” (Mudrik & Maoz, 2014, p. 211). Wellicht heeft de ontwikkeling van fMRI-technieken het dualistische denken nieuw leven ingeblazen. Het ‘neurale determinisme’, de neiging om neurowetenschappers op basis van fMRI-scans het laatste woord te geven over hoe cognitieve ontwikkeling werkt en verloopt, is behoorlijk sterk: “There are now a plethora of neural techniques [...] to measure the brain’s activity when people think, feel, or act in a certain way that did not exist when Erikson, Piaget or Kohlberg formulated their theories of psychosocial, cognitive, and moral development” (Lourenço, 2016, p. 130). Een werkelijk interdisciplinaire aanpak, misschien zelfs een ‘holistische benadering’ van menselijke ontwikkeling, waarbij we onze dualistische neigingen opzij kunnen zetten, blijkt geen eenvoudige onderneming te zijn. De hardnekkigheid van het dualistische denken is ook duidelijk merkbaar in de inmiddels onjuist gebleken tegenstelling tussen aangeboren, zich automatisch voltrekkende cognitieve ontwikkelingen en ontwikkelingen die door omgevingsfactoren in gang worden gezet. De ontwikkelingspsychologie is lange tijd gedomineerd door twee stromingen: enerzijds het Piagetiaanse denken dat de nadruk legt op aangeboren cognitieve processen en anderzijds het Vygotskiaanse denken dat de nadruk op externe en (met name) sociale factoren legt. Hoewel Piaget ook de invloed van de sociale omgeving op de ontwikkeling erkende en Vygotsky aandacht had voor interne cognitieve factoren, zijn de tegenstellingen tussen de beide psychologen door de volgelingen van beide zijden nogal overtrokken: “[they] focused almost exclusively on either the social or the cognitive aspects of development” (Homer & Tamis-LeMonda, 2005, p. xi). De laatste decennia heeft in de ontwikkelingspsychologie het denken over ontwikkeling vanuit die tegenstelling steeds meer plaats gemaakt voor benaderingen gericht op de wederzijdse beïnvloeding en het samenspel tussen intrinsieke cognitieve ontwikkeling en de sociale omgeving.

Deze twee erfenissen van het dualistische denken, de tegenstelling lichaam en geest, en de tegenstelling tussen aangeboren en aangeleerde cognitieve processen, heb ik hier willen benoemen ter introductie van mijn betoog dat inzicht in de metacognitieve ontwikkeling van jongeren een interdisciplinaire aanpak vereist waarin cultuur en cognitie onafscheidelijk zijn. In de volgende delen zal ik laten zien dat ook in het denken over de adolescentie dualistische neigingen hardnekkig zijn, maar het opheffen daarvan noodzakelijk is.

Recapitulation revisited

“In the case of human cognition, it may be argued that the human mind is too complicated for any single field to master, and in this case, interdisciplinarity is not a luxury but a necessity” (Donald, 2004, p. 248).

Stephen Gould waarschuwde in *The Mismeasure of Man* (1981) voor de gevolgen van een doorgeslagen biologisch determinisme. Vanuit een historisch perspectief noemt hij de evolutieer een idee dat zijn weerga niet kent als het gaat om de wijze waarop het is ingezet om

doctrines en denkbeelden kracht bij te zetten. In het bijzonder de recapitulatiehypothese, veelal bondig geformuleerd als ‘Die Ontogenese rekapituleert die Phylogenese’, in de woorden van Ernst Haeckel, fungeerde als voedingsbodem voor gevaarlijke ideeën. Het individu doorloopt gedurende het leven als het ware de evolutionaire stadia, “representing *adult* ancestral forms in their correct order – an individual [...] climbs its own family tree” (Gould, 1981, p. 114). Dit gedachtegoed was van enorme invloed op tal van gebieden in de laatnegenentiende-eeuwse wetenschap. Meest desastreus was dat het aanleiding gaf tot het op wetenschappelijke gronden hiërarchisch rangschikken van groepen mensen: “Recapitulation served as a general theory of biological determinism. All ‘inferior’ groups – races, sexes, and classes – were compared with the children of white males” (Gould, 1981, p. 115). Gould, zo stelt Katherine Nelson, gaf met dit betoog schijnbaar de genadeklap aan iedere poging tot analogie tussen fylogenie en ontogenese. Iedere suggestie van recapitulatie is bij voorbaat verdacht, en wordt door zowel biologen als psychologen oppervlakkig en misleidend geacht (Nelson, 2007, p. 48). Psycholoog Jeffrey Arnett laat zien hoe ook in *Adolescence*, het omvangrijke werk waarmee G. Stanley Hall in 1904 de basis legde voor de bestudering van de adolescentie, en dat volgens hem aan een herwaardering toe is, de recapitulatietheorie haar weerslag had. We zouden volgens Hall in de ontwikkeling van adolescenten een herhaling van ‘the history of the race’ kunnen herkennen. Arnett laat zien dat dit idee in Halls ogen ook directe consequenties zou moeten hebben voor de wijze waarop we onze adolescenten opvoeden en onderwijzen: “As for adolescents, the dramatic biological and psychological changes of the period indicated clearly to Hall that it recapitulates a highly active and challenging period of the human past, so it must be a mistake to keep them cooped up in a classroom all day, sitting passively at their desks” (Arnett, 2006, p. 191).

Nelson stelt een ‘weak form of the recapitulation hypothesis’ voor, aangezien “the stricture can be taken so far that [...] clues from the conditions of phylogenetic sequences are overlooked in development” (Nelson, 2007, p. 48). Donald acht de kritiek dat Nelson ‘recapitulatory views’ zou hanteren onjuist (Donald, 2004, p. 247), maar Nelson geeft aan dat haar werk uit 1996, waarschijnlijk terecht als ‘recapitulatory’ begrepen werd (Nelson, 2007, p. 48). Tegelijk is ze zich ervan bewust dat er een zwaar taboe rust op iedere suggestie van analogie tussen ontogenetische en fylogenetische ontwikkelingsprocessen, aangezien Haeckels idee – van een uitgewerkte theorie was nog geen sprake – inderdaad is ingezet om ontwrichtende en verwoestende denkbeelden en ideologieën kracht bij te zetten. “Of course, any developmental analog of an evolutionary model must take into account certain well-understood cautions about drawing lessons for ontogeny from phylogeny” (Nelson, 1996, p. 76). Ze somt een aantal aandachtspunten op die in acht genomen moeten worden wanneer men voorzichtig het recapitulatie-pad bewandelt. Ten eerste groeit een kind in de huidige, ontwikkelde samenleving op in een cultuur die niet eerst episodisch is, vervolgens mimetisch, dan mythisch en uiteindelijk theoretisch, zoals Donald de fylogenetische route beschrijft,

maar in een omgeving waarin het wordt blootgesteld aan een combinatie van verschillende culturele vaardigheden. Vanuit Donalds gezichtspunt is dit ook precies wat het menselijk brein uniek maakt: het is een 'hybride' product van biologie en cultuur. Het vermogen van ons brein om cultuur zowel te genereren als te assimileren, maakt dat bestudering van 'the hybrid mind' vraagt om een perspectief dat zowel evolutionair is als cultureel (Donald, 2002, p. xiii). Ten tweede benadrukt Nelson dat de ontwikkeling van het individu richting 'the end point of the modern human' en 'the most advanced thinking' zeker niet vanzelf gaat, maar van een combinatie van factoren afhankelijk is: vanuit haar benadering gaat het dan om de wisselwerking tussen biologische ontwikkeling en culturele context. Het sociale milieu, waarin op bepalende momenten vaardigheden in meer of mindere mate kunnen worden gestimuleerd, is cruciaal. "The idea that biological development of the cognitive system is succeeded by and interdependent with cultural development raises the possibility that growth may be a function of different processes at different points in development" (Nelson, 1996, p. 77). Ten derde geeft Nelson aan dat voorzichtigheid geboden is als het gaat om de suggestie van een vergelijkbare chronologie. Of de fylogenetische opeenvolging van cognitieve vaardigheden inderdaad analogieën vertoont met de ontogenetische volgorde van diezelfde strategieën, moet nog uitgebreid vanuit tal van perspectieven worden onderzocht. Haar vierde punt is eveneens een roep om meer bewijs, maar dan betreffende de rijping van hersengebieden: hersenonderzoek moet uitwijzen welke gebieden zich op welke wijze en op welk moment ontwikkelen. Haar vijfde punt leidt ze in vanuit het debat rondom het denken over de ontogenetische ontwikkeling in termen van stadia. Ze concludeert dat hoewel het (neo-)Piagetiaanse stadiumdenken sterk bekritiseerd is, er in het ontogenetische verloop toch vanuit vele disciplines grote veranderingen en verschillen zichtbaar zijn gemaakt. De vraag die door verder onderzoek zal moeten worden beantwoord is hoe die verschillen gekenmerkt en verklaard kunnen worden (Nelson, 1996, p. 80).

Nelsons waarschuwing voor het overhaast veronderstellen van analogieën tussen fylogene en ontogenese is in feite een oproep om via onderzoek dit terrein verder te verkennen. Ze verdedigt voorzichtig de relevantie van een softe versie van de recapitulatiehypothese door Donalds model te typeren als: "a detailed model of representational stages in evolution that *provoke* developmental analogies" (Nelson, 1996, p. 59, mijn cursivering) en "the proposed stages in human evolution *imply* the possibility of a developmental parallel" (Nelson, 1996, p. 74, mijn cursivering). Hoewel Donald zelf veel voorzichtiger was ten aanzien van het recapitulatietaboe en zich concentreerde op het fylogenetisch perspectief, herkent hij in Nelsons aanpak "the benefits to be gained from applying interdisciplinary thinking to cognitive science" (Donald, 2004, p. 247). Ik zal gehoor geven aan haar oproep om, ondanks de voorzichtigheid die daarbij geboden is, de analogie tussen fylogene en ontogenese verder te verkennen. Wel zal daar eerst nog een (culturele) tussenstap aan toegevoegd moeten worden.

4.2 CUMULATIEF LEREN

Ondanks de voorgaande waarschuwingen, vooral met betrekking tot de risico's van generalisaties omtrent de analogie tussen ontogenese en fylogeneze, lijken zowel Nelson als Donald, de een iets explicietier dan de ander, toch voor een 'recapitulatie light' benadering te gaan. Ik zal in dit deel uitwerken dat dit analogiedenken in feite een interdisciplinair perspectief op ontwikkeling met zich meebrengt. Tomasello maakt dat verband al duidelijker dan Nelson en Donald: "We cannot fully understand human cognition – at least not its uniquely human aspects – without considering in detail its unfolding in three distinct time frames" (Tomasello, 1999, p. 202). Naast, of eigenlijk tussen, het fylogenetische en het ontogenetische perspectief, acht hij het zicht op een historische tijdspanne noodzakelijk. Dit historische perspectief benadert hij vanuit de vraag welke cognitieve vaardigheid ons specifiek menselijk maakt:

This adaptation consists in the ability and tendency of individuals to identify with conspecifics in ways that enable them to understand those conspecifics as intentional agents like the self, possessing their own intentions and attention, and eventually to understand them as mental agents like the self, possessing their own desires and beliefs. (Tomasello, 1999, p. 202)

Nabootsen en aanleren

Er zijn al heel wat pogingen gedaan om het unieke vermogen van de mens om op vrijwel iedere plek op aarde te kunnen overleven te verklaren, en dan vooral de relatieve snelheid waarmee Homo sapiens zich verspreid heeft tot in de verste uithoeken van de aarde. Een dominante opvatting was dat we beschikken over een groter brein, meer intelligentie, maar vooral een grote cognitieve flexibiliteit, waardoor we in staat zijn gebleken ons aan te passen aan allerlei omstandigheden. Deze 'cognitive niche hypothesis' wordt de laatste jaren echter als ontoereikend beschouwd om ons ecologische succes te verklaren en is daarom aangevuld met de 'cultural niche hypothesis': "We owe our success to our uniquely developed ability to learn from others. This capacity enables humans to gradually accumulate information across generations and develop well-adapted tools, beliefs and practices" (Boyd, Richerson, & Henrich, 2011, p. 1). Tomasello legt uit hoe ingrijpend de consequenties van deze soorteigen cognitieve adaptatie zijn. Het heeft tot gevolg dat er een veel sneller evolutionair proces mogelijk werd dat cultureel of historisch genoemd kan worden. "A key feature of uniquely human cultural products and practices is that they are cumulative. One generation does things in a certain way, and the next generation then does them in that same way" (Tennie, Call, & Tomasello, 2009, p. 2405). Culturele overdracht die is gebaseerd op sociaal leren is niet uniek menselijk, maar "outside of the human species there is nothing like cumulative evolution" (Tomasello, 2016, p. 3). Er is veel onderzoek gedaan naar aanleiding van de vraag of in de dierenwereld soortgelijke overdracht plaatsvindt, bijvoor-

beeld bij chimpansees. Wanneer we leren of 'teaching' opvatten als "a flexible, generalizable ability facilitated by the ability to make assumptions as to what others know", waarvoor het je kunnen verplaatsen in de ander of het bestaan van een 'theory of mind' dus een voorwaarde is, dan lijkt dit type leerprocessen beperkt te blijven tot de mens (Thornton & Raihani, 2008, p. 1824). Uniek aan de menselijke cultuur is dus de nauwkeurige intergenerationele overdracht van kennis en vaardigheden. Om de cumulatieve aard van dit mechanisme te verhelderen, gebruikt Tomasello de in deze context gebruikelijke metafoor van de ratel: het zogenaamde 'ratchet effect'. Dit ratel- of 'pal-effect'¹⁵ suggereert een onomkeerbaar proces van culturele evolutie waarbij de volgende generatie voortbouwt op de kennis van de vorige.

Human cumulative culture combines high-fidelity transmission of cultural knowledge with beneficial modifications to generate a 'ratcheting' in technological complexity, leading to the development of traits far more complex than one individual could invent alone. (Dean, Vale, Laland, Flynn, & Kendal, 2014, p. 284)

De populatie is erop gericht zo getrouw mogelijk kennis en vaardigheden van generatie op generatie door te geven. Deze historische accumulatie van modificaties maakt dat we als het ware op de schouders van vele voorgaande stervelingen staan die allemaal samen een reus vormen. Of, zoals Boyd en Richerson het formuleerden: "midgets standing on the shoulders of a vast pyramid of other midgets" (Richerson & Boyd, 2005, p. 50). Lange tijd was de verklaring voor dit cumulatieve proces dat menselijk leren wordt gekenmerkt door 'process copying' in plaats van 'product copying', waardoor ons leerproces efficiënter zou verlopen dan bijvoorbeeld bij chimpansees. "But added to that we believe that uniquely human forms of cooperation make human social organization in many ways different as well, as things such as teaching and norms of conformity contribute to the cultural ratchet" (Tennie et al., 2009, p. 2413). In de overdracht, of culturele transmissie, speelt samenwerking een cruciale rol. Opgroeïende kinderen in de moderne tijd "encounter and interact with their physical and social worlds almost totally through the mediating lenses of preexisting cultural artifacts, which embody something of the inventors' and users' intentional relations to the world when using them" (Tomasello, 1999, p. 202). Dus ook het voortbouwen op producten die door onze voorouders zijn ontwikkeld en waarin we een zekere intentionaliteit herkennen doordat we ons verplaatsen in de functie die deze producten voor hen hebben gehad, typeert Tomasello als (indirecte) samenwerking (Tennie et al., 2009, p. 2411). Wat kenmerkt nu die typisch menselijke vorm van samenwerking en hoe leidt deze tot culturele transmissie? Tomasello onderscheidt twee gespecialiseerde vormen van cultureel leren: nagebootst en

¹⁵ De metafoor drukt uit dat een proces stapsgewijs verloopt en in één richting. Het kan ook worden aangeduid als 'palradmechanisme' (het 'ratchet'-effect).

geïnstreueerd leren. De eerste vorm van culturele overdracht beschrijft hij als volgt: “to copy the exact actions of others, including arbitrary gestures, conventions, and rituals” (Tomasello, 2016, p. 1). Nadoen gebeurt met een opmerkelijke precisie. Voor een deel gaat het om direct nuttige en functionele informatie en vaardigheden die worden aangeleerd en overgenomen. Maar de tendens om zich te conformeren aan de normatieve verwachtingen van de groep dient ook een ander doel: conformistisch gedrag draagt ertoe bij dat men deel uit gaat maken van een bepaalde sociale groep. “This so-called social function of imitation – simply to be like others in the group – is clearly an important part of human culture and cultural transmission and enables much more faithful reproduction of behaviour in the process of cultural ratcheting” (Tennie et al., 2009, p. 2412). Er is dus sprake van een normatieve dimensie in de overdracht van kennis en vaardigheden. Wat kinderen voorgedaan krijgen is niet hoe het *zou kunnen*, maar wordt vaak gebracht of opgevat als hoe het *zou moeten* (Tennie et al., 2009, p. 2412). Ook door dit conformisme wordt de culturele overdracht bestendigd. Bij jonge kinderen treedt al een soort correctiemechanisme op: ze wijzen elkaar er bijvoorbeeld op hoe iets moet, hoe iets hoort, en waar een bepaald artefact voor dient of bedoeld is (Tomasello, 2016, p. 2). Individuen passen dus sociale leerstrategieën toe die aangeven wanneer en van wie sociale informatie wordt overgenomen (Dean et al., 2014, p. 295). Er wordt veelal onderscheid gemaakt tussen het imiteren van succesvolle individuen, de ‘prestige bias’, en het imiteren van de meerderheid, de ‘conformist bias’ (Block, 2010, p. 15; Mesoudi, Chang, Dall, & Thornton, 2016, p. 215).

Social imitation [...] and strong conformity are not so much social learning strategies for increasing personal success in problem-solving situations, but more social strategies for aligning oneself with others so as to show one's affiliation and group identity with them. (Tomasello, 2016, p. 2)

De tweede vorm van cultureel leren is ‘teaching’, een overdracht van kennis en vaardigheden die in alle menselijke culturen voorkomt. Volwassenen en kinderen staan in een pedagogische relatie tot elkaar, waarbij kinderen zich ontvankelijk opstellen om iets te leren (of hiertoe gedwongen worden) en volwassenen geneigd zijn om iets aan hen over te dragen. In sommige culturen draagt dit mechanisme bij aan het *ratchet* effect (Tennie et al., 2009, p. 2411). Ook deze vorm van cultureel leren draagt bij aan de nauwkeurigheid van kennisoverdracht (Dean et al., 2014, p. 294). Of het nu gaat om ‘explicit verbal instruction in generic normative language’, zoals kenmerkend voor westerse schoolsystemen, of om ‘normative expectations embodied in adults’ guided participation’, zoals in meer kleinschalige traditionele samenlevingen, “cumulative cultural evolution is only possible because all individuals of a particular generation mostly learn the same thing from their elders [which] keeps cultural knowledge and practices stable until a novel

innovation occurs” (Tomasello, 2016, p. 3). De vervolgvraag zou dan kunnen zijn of de ‘transmission of cultural knowledge by communication’, zowel verbaal als non-verbaal, in feite een universeel maar wel een specifiek menselijk verschijnsel is en een evolutionaire adaptatie vertegenwoordigt. In recent onderzoek wordt die redenering bevestigd en spreekt men van ‘natural pedagogy’. Een vermogen tot overdracht van noodzakelijke kennis en vaardigheden (zoals bijvoorbeeld ten behoeve van de gezamenlijke jacht). De communicatieve kennisoverdracht die hiertoe bijdroeg “must have opened up new domains of cultural contents to be preserved or stabilized by communicative means. Conventions, rituals and novel symbol systems could also be transmitted to the next generation by natural pedagogy” (Csibra & Gergely, 2011, pp. 1155–1156). Aanvankelijk was het onderzoek naar cumulatieve cultuur vooral theoretisch van aard en kreeg het met name aandacht van populatiebiologen. Inmiddels is er zowel multi- als interdisciplinair veel aandacht voor experimenteel onderzoek naar cumulatieve cultuur (Dean et al., 2014, p. 284).

Cultuur verbindt fylogense en ontogenese

Imitatie en onderwijs, zo stelt Tomasello, zijn twee manieren waarop mensen kennis en vaardigheden van generatie op generatie overdragen. Mede door een conformistische tendens, waardoor de groepsidentiteit in stand blijft, verloopt dit proces tamelijk accuraat en efficiënt. Waarom stappen veel theoretici dan toch zo gemakkelijk over deze cultuurhistorische, of ‘sociogenetische’ processen heen, vraagt Tomasello zich retorisch af? Waarschijnlijk omdat uniek menselijke cognitieve vermogens veel gemakkelijker, sneller en empirisch nauwelijks weerlegbaar lijken te kunnen worden uitgelegd in termen van genetische adaptatie en aangeboren cognitieve modules (Tomasello, 1999, p. 207). Dit denken in termen van afzonderlijke modules, in de zogenaamde ‘modularity theories’, heeft een filosofische oorsprong, maar vierde vervolgens hoogtij in tal van empirische paradigma’s, zoals in de evolutionaire psychologie, de sociobiologie, de ontwikkelingspsychologie en de evolutionaire antropologie. Het grote probleem met dit soort benaderingen, zo stelt Tomasello, is dat er (te) grote sprongen worden gemaakt van de genetica naar de (huidige) menselijke cognitie, “leaving out of account formative elements in both historical and ontogenetic time that intervene between the human genotype and phenotype” (Tomasello, 1999, p. 204). Zo zijn veel vaardigheden op het terrein van bijvoorbeeld taal en rekenen het product van zowel historische als ontogenetische ontwikkeling in samenhang met verschillende aangeboren menselijke cognitieve vaardigheden (Tomasello, 1999, p. 208). “The fact that culture is a product of evolution does not mean that each one of its specific features has its own dedicated genetic underpinnings” (Tomasello, 1999, p. 216). Wanneer cultuur beschouwd wordt vanuit een evolutionair perspectief, bestaat het risico dat de analogie wordt overdreven en gesimplificeerd, zoals bijvoorbeeld bleek tijdens de kortstondige opleving van de ‘memetica’ waarin de overeenkomst

tussen genen en hun veronderstelde culturele tegenhanger sterk werd overschat (Henrich, Boyd, & Richerson, 2008, p. 120). Een belangrijk argument tegen de verklaring van culturele evolutie uitsluitend in termen van natuurlijke selectie, zoals bijvoorbeeld Susan Blackmore pleegt te doen, is dat ‘memen’, de veronderstelde culturele ‘bouwstenen’, tijdens de overdracht veel vaker en ingrijpender systematisch omgevormd worden dan genen (Boyd & Richerson, 2000).

Fylogeneese en ontogenese, met het historische perspectief daartussen, vormen zodoende een ondeelbare drie-eenheid. De menselijke ‘extended ontogeny’ – het gegeven dat wij en daarmee ons brein relatief veel tijd nodig hebben om tot volle wasdom te komen – is in feite een evolutionaire strategie: “Learning is [...] a product of evolution. [...] There is thus no question of opposing nature versus nurture; nurture is just one of the many forms that nature may take” (Tomasello, 1999, p. 212). Deze synergie tussen de drie tijdspannes bevestigt wederom de noodzaak, maar ook de complexiteit van een interdisciplinaire aanpak. Inzicht in hoe kinderen en jongeren opgroeien en zich ontwikkelen, vraagt om een scherp oog voor dit samenspel: “They have the genes they need and they are living in a pre-structured cultural world ready to facilitate their development and actively teach them things as well” (Tomasello, 1999, p. 212). Evolutionair antropoloog Joe Henrich verfijnt dit beeld verder en legt uit waarom nature and nurture veel genuanceerder gerelateerd zijn dan aanvankelijk werd gedacht. Het is geen kwestie van structuur en inhoud; geen vaste machinerie die wordt ingevuld met kennis en vaardigheden. Cultuur heeft een niet te onderschatten invloed op onze cognitieve uitrusting:

A wide variety of evidence suggests that learning involves the construction of brain structures (‘wiring’), which occurs throughout the human life course, but particularly during ontogeny [...] In short, people from different cultures – having experienced different social and physical environments while their brains were developing – likely possess different cognitive architectures. (Henrich, 2008, p. 190)

Pragmatische fasering

Aan de aanbeveling van Tomasello om inzichten in de menselijke fylogeneese, de cumulatieve cultuur en de ontogenese te combineren tot een geïntegreerde benadering van ontwikkeling, wil ik in dit tweede deel van deze studie graag gehoor geven. De vraag hoe de adolescent zich metacognitief ontwikkelt, zal ik dan ook vanuit deze drie perspectieven trachten te belichten. Zoals uit het voorgaande is gebleken, kunnen ze eigenlijk niet goed afzonderlijk beschouwd worden en is een interdisciplinaire benadering daarom onvermijdelijk. Het denken over ontwikkeling in termen van fasen en stadia mag in het licht van deze geïntegreerde benadering niet ontbreken. Zowel ontogenetisch als fylogenetisch, en zelfs historisch, is het denken in fasen gebruikelijk, maar ook stevig bekritiseerd. Tomasello zegt

het enigszins cynisch, in dit geval ten aanzien van de sociale ontwikkeling van kinderen: “There are of course the usual contingent of theorists who think that the understanding of beliefs is an innate module that simply ripens on its own independent maturational timetable” (Tomasello, 1999, pp. 174–5). Het idee dat de ontogenetische ontwikkeling een automatisch en universeel verloop zou kennen ongeacht de context waarin de jongere opgroeit, is inderdaad achterhaald. Toch zijn er in de huidige ontwikkelingspsychologie vele benaderingen waarin het denken in stadia meer of minder evident doorklinkt. Ontwikkelingspsycholoog Orlando Lourenço legt uit hoezeer de perspectieven op ontwikkeling, in het bijzonder de mate waarin men een (neo)Piagetiaans stadiumdenken aanhangt, kunnen variëren:

Developmental psychologists appeal to different factors and processes that underlie and lead to developmental change. This difference has much to do with the psychological approach that one embraces, the type of explanation one is looking for, the empirical method used to assess developmental change, and the conception of development one adopts. (Lourenço, 2016, p. 131)

Hij bespreekt een aantal verklaringen voor de wijze waarop de nalatenschap van Jean Piaget wordt geïnterpreteerd. Een aantal hardnekkige misverstanden in de standaardreceptie van Piagets werk heeft volgens Lourenço veroorzaakt dat zijn inzichten voor een deel op onterechte gronden zijn bekritiseerd. Zo werd Piaget aangerekend dat hij het individu veel te algemeen neerzette; in termen van opeenvolgende stadia reduceerde hij het individu tot een aantal nomothetische kenmerken. Lourenço neemt het voor hem op door te benadrukken dat Piaget zeker in zijn latere werk het proces van ‘décavage’ erkent: het bereiken van een bepaald stadium in het ene cognitieve domein impliceert niet dat het in alle domeinen wordt bereikt (Lourenço, 2016, p. 124). Anders gezegd: “When one finds different degrees of success for different tasks associated with a stage, Piaget described the task success differences as the effect of a *horizontal décalage*” (Young, 2011, p. 420). Ook werd Piaget wel verweten dat hij slechts één ontwikkelingsroute mogelijk zou achten, dat die duidelijk aan leeftijd gebonden zou zijn, en dat hij de individuele variatie in het tempo waarin kinderen en jongeren die fasen doorlopen veronachtzaamde (Lourenço, 2016, p. 124). Piaget stelde gedurende zijn lange carrière, en in zijn omvangrijke oeuvre, zijn uitgangspunten regelmatig bij wanneer hij dat nodig achtte, en dat is eveneens gedaan door de neo-Piagetianen, post-Piagetianen en anti-Piagetianen die in zijn voetsporen traden of zich tot die voetsporen verhielden. Lourenço ziet uiteindelijk vooral een pragmatische, functionele toepassing van het fasedenken als de grote verdienste van Piaget: “If developmental stages did not exist in the field of developmental psychology, it seems that it would be necessary to invent them” (Lourenço, 2016, p. 126). Ze vormen vooral een bruikbare heuristiek om verandering en verloop in de ontwikkeling te kunnen herkennen

en karakteriseren (Lourenço, 2016, p. 133). De algemene vraag die het debat rondom het fase-denken beheerst is of ontwikkeling continu of discontinu verloopt. De betrekkelijkheid van deze vraag lijkt echter eenvoudig te kunnen worden aangetoond: hoe kleiner het tijdsinterval, hoe groter de kans dat een ontwikkeling continuïteit vertoont. Door over langere periodes te kijken of te meten, bijvoorbeeld gedurende een jaar in plaats van gedurende een week, wordt de kans om zicht te krijgen op ‘stappen’, of zelfs ‘sprongen’, vergroot (Lourenço, 2016, p. 131). Aangezien onderzoek naar de ontogenetische ontwikkeling methodologisch afwijkt van onderzoek naar historische en fylogenetische processen, lijkt gelijkschakeling van de drie tijdspannes, evolutie, cultuur en ontwikkeling, niet direct mogelijk. Het denken in ontwikkelingsfasen of -stadia is op tal van punten herzien en genuanceerd, maar is niet weg te denken uit de ontwikkelingspsychologie. Dat de invloed van individuele en cultuurgebonden verscheidenheid op de ontwikkeling voorheen werd onderschat, en dat daarmee het denken in fasen te simplistisch en generalistisch is, neemt niet weg dat inzicht in ‘de grote lijnen’ van de ontogenetische ontwikkeling als een bruikbaar startpunt kan fungeren, ook waar het erom gaat zicht te krijgen op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden.

Universalistische neigingen

Een interdisciplinaire aanpak bij de bestudering van de mens is noodzakelijk en onafwendbaar, zo stelt ook Merlin Donald. Met alleen het blind verzamelen van data door toepassing van telkens nieuwere technologie komen we geen stap verder. Volgens hem zal het interdisciplinaire onderzoek altijd theoriegestuurd moeten verlopen. Zoals ook Darwin dat deed: “[his theory of evolution] was confirmed and extended by its convergence with findings from many other disciplines [...] trying to simplify extreme complexity” (Donald, 2004, p. 249). De cognitiewetenschappen staan nu voor een soortgelijke uitdaging. De inzet van specialistische kennis vanuit afzonderlijke disciplines blijft noodzakelijk, in een vorm van samenwerking met theoretici, die niet ieder veld hoeven te beheersen maar wel de mogelijkheden en beperkingen van de afzonderlijke disciplines kennen. Bevindingen vanuit verschillende disciplines moeten dan wel in onderlinge samenhang beschouwd worden. Wanneer fylogenetische en ontogenetische processen meer geïntegreerd benaderd worden, zou dat impliceren dat een psychologische theorie die biologisch gezien niet klopt, in ieder geval voorlopig onhoudbaar is, terwijl een evolutionaire interpretatie die niet strookt met theorie over ontogenetische ontwikkeling wellicht eveneens verworpen of herzien moet worden.

Just as physics must seek to make the theory of the very large (relativity) compatible with the theory of the very small (quantum mechanics), so psychology might make the theory of slow-moving cognitive dynamics (evolution) compatible with the theory of fast-moving cognitive dynamics (development). (Donald, 2004, p. 253)

Wat levert de drieslag fylogeneese-sociogeneese-ontogeneese¹⁶ nu op waar het gaat om de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten? Ten eerste biedt het een systematiek; het biedt de mogelijkheid om bestaand en beoogd onderzoek te plaatsen. Ten tweede wordt duidelijk hoe onderzoek vaak niet beperkt blijft tot één van de genoemde dimensies, maar betrekking heeft op de onderlinge wisselwerking tussen de dimensies. Ten derde zou ik een stap willen zetten in de richting die zowel Nelson en Tomasello, alsook Donald voorstaan, namelijk dat cognitieve ontwikkeling uiteindelijk interdisciplinair zal moeten worden beschouwd. De drie tijdspannes zouden daartoe op basis van hun onderlinge samenhang geïntegreerd moeten kunnen worden.

Evolutionary and developmental processes are both part of the same dynamic cognitive system. Many of the most abstract and uniquely human abilities of the adult mind are neither inborn nor automatic, but rather are the result of a hybrid brain-culture developmental process that interweaves the phenotype with cultural evolution. (Donald, 2004, p. 254)

4.3 RECENTE FSO VERBINDINGEN

Een geïntegreerd perspectief op fylogeneese, sociogeneese en ontogeneese is niet nieuw, maar lijkt recentelijk wel meer aandacht te krijgen. De theorie van cultuur die in dit proefschrift het uitgangspunt vormt, strookt met deze tendens, door cultuur te benaderen als een cognitief proces dat ons kenmerkt als soort, als een vermogen dat zich gedurende een mensleven ontwikkelt en dat cultuurhistorisch gezien heel uiteenlopende verschijningsvormen kent. Juist de wisselwerking tussen die drie dimensies van dat ene – culturele – vermogen is voor een groot deel nog onontgonnen terrein en vraagt om samenwerking tussen wetenschappers afkomstig uit uiteenlopende disciplines.

De genen die cultuur maken

Onder de noemer ‘culture-gene coevolutionary psychology’ (CGC) zijn wetenschappers werkzaam die zich richten op de interactie tussen biologische en psychologische processen. Dat uitwisseling tussen hen moet plaatsvinden, wordt veelal erkend, maar het ontbreekt nog aan overkoepelende kaders: “While most psychologists recognize the importance of genes and culture in shaping human cognition, few theoretical perspectives in the field offer a framework for understanding their relationship and for deriving predictions about the structure of the variation we see across space and time” (Moya & Henrich, 2016, p. 112). De CGC kaders zouden volgens de auteurs de mogelijkheid bieden om de sociale wetenschappen met de psychologie te ver-

¹⁶ Vanaf nu zal ik naar deze driedeling verwijzen als FSO en de afkorting tevens in alternatieve volgorde en samenstelling hanteren om de wisselwerking tussen de verschillende ‘genesen’ aan te duiden.

binden. Het gaat dan om benaderingen die gericht zijn op de FSO-wisselwerking en die verder (willen) gaan dan de constatering dat zowel genen als cultuur van invloed zijn op de menselijke psychologie. Dit kan leiden tot theorieën die inzicht bieden in de oorsprong en het functioneren van de cognitieve mechanismen die cultureel leren en dus ‘culturele evolutie’ mogelijk maken, en hoe FS processen leiden tot ‘cross-cultural patterns of psychological variation’ (Moya & Henrich, 2016, p. 112).

“This conceptualization clarifies that cultural capacities are integral components of human biology and that cultural psychological differences are not static monoliths, but rather the products of interacting individual minds that change across history and space” (Moya & Henrich, 2016, p. 112).

Dit zou ik als volgt willen vertalen naar het hier ontwikkelde kader: semiotische cognitie is een aangeboren vermogen dat in een cultuurhistorische context tot uiting komt. Het is echter niet alleen zo dat cultuur en culturen gevormd worden door biologische mechanismen, het gaat om een wisselwerking: “Technologies such as cooking, food processing techniques, cutting tools, water containers, and projectile weapons, have shaped our stomachs, colons, teeth, sweat glands, and much more” (Moya & Henrich, 2016, p. 112).

In het voorgaande heb ik uiteengezet waarom zowel recapitulatie-pogingen als strikt modulaire en/of gefaseerde benaderingen niet meer al te serieus genomen worden. Interdisciplinaire FSO-benaderingen lijken tegemoet te kunnen komen aan de middenweg die Nelson voorstaat (zie paragraaf 4.1). Beide taboes – zowel de gesimplificeerde recapitulatie als het strikte fasedenken – lijken hiermee niet verworpen te worden, maar van een meer genuanceerde context te worden voorzien. In CGC benaderingen wordt veelal expliciet een analogie erkend tussen fylogeneese en ontogeneese. Men gaat uit van aangeboren en zich volgens een bepaald patroon ontwikkelende processen die in de basis universeel zijn, maar die afhankelijk van de sociaalhistorische context verschillende vormen aan kunnen nemen.

Culture-gene coevolutionary theory has much to offer [to] both biology and psychology. For psychology, CGC provides a broad evolutionary framework that explicitly incorporates cultural explanations alongside non-cultural hypotheses. [...] For cultural psychology, CGC theory not only provides a means to understanding the micro-foundation and evolution of culture, but also a means to build deductive theories that explain psychological variation. (Moya & Henrich, 2016, p. 115)

Evolutionaire modellen met betrekking tot sociaal leren, oftewel benaderingen waarin sociogenetische processen worden verklaard in het licht van fylogenetische ontwikkeling, terwijl daarmee ook het ontogenetische proces verhelderd wordt, kennen twee uitgangspunten:

onze neiging om te leren en te imiteren komt voort uit een proces van natuurlijke selectie, en dat proces vindt plaats in een cultuurhistorisch variabele omgeving (Boyd et al., 2011, p. 4). Dit type benaderingen, dat uitgaat van de ‘cultural niche hypothesis’, veronderstelt dat individuen gedurende hun ontogenetische ontwikkeling vaak niet precies weten waarom ze bepaald gedrag of gewoontes imiteren of aanleren: “Cultural evolution operating over generations has gradually accumulated and recombined adaptive elements, eventually creating adaptive packages beyond the causal understanding of the individuals who use them.” De auteurs benadrukken dat de cultureel lerenden zich in eerste instantie de plaatselijke gewoonten toe-eigenen, terwijl er in beperkte mate aanpassingen aan of experimenten mee worden gedaan (Boyd et al., 2011, p. 6). Op deze wijze wordt de parallel tussen fylogeneese en sociogeneese inzichtelijk: het individu in een bepaalde cultuurhistorische context is een lichaam dat door een evolutionair proces geworden is tot wat het op dat moment is, inclusief een adaptief gebleken neiging tot sociaal leren – met name door imitatie en onderwijs. Dankzij die neiging tot overdracht worden gedrag en gewoontes van de specifieke omgeving waarin het individu opgroeit, overgenomen en gedeeld. Ook dat pakket aan gedrag en gewoontes is, sociogenetisch gezien, adaptief gebleken in een specifieke cultuurhistorische context. Wanneer de omgeving zodanig verandert dat de doorgegeven ‘cultuur’ minder voldoet, kunnen modificaties en experiment tot aanpassing leiden (Mesoudi et al., 2016, p. 215).

Toch is dit sociaalhistorische ontwikkelingsperspectief vrij beperkt in zijn vermogen om (te) grote afwijkingen van de norm te verklaren, zo constateerde ook Arthur Efland. Hij beschreef hoe kunst een fundamentele rol speelt in de wijze waarop mensen betekenis geven aan hun omgeving en de cultuur waarin ze leven. Hij reflecteert daarbij ook op hoe Vygotsky en Piaget onze creatieve en artistieke vermogens typeren en verklaren. Met zijn focus op het formele, analytische denken zou Piaget te weinig aandacht hebben gehad voor de kunsten, terwijl Vygotsky daar meer ruimte voor biedt, zo stelt Efland. “Individuals are born into specific cultural situations and acquire the accumulated knowledge structures of their culture.” Dat mechanisme kan heel mooi verklaren hoe iemand in een bepaalde omgeving de aanwezige kennis en vaardigheden overneemt en aangeleerd krijgt. Het verklaart echter niet hoe individuen tot nieuwe kennis komen; hoe ze via verbeelding tot inzichten komen die er nog niet waren. “Vygotskian theory can account for new knowledge using the existing tools of the culture, but it does not account for the creation of new tools.” Piaget erkende de epistemologische complexiteit van ‘mogelijkheden’ vanuit een empirische benadering, en verbond daarom in zijn constructivisme ‘mogelijkheden’ met ‘verbeelding’: “possibility in cognition meant essentially invention and creation” (Efland, 2002, pp. 39–40).

Het onderzoek naar sociaal leren vanuit de evolutionaire en gedragsbiologie is de laatste jaren toegenomen (Mesoudi et al., 2016, p. 215). In een artikel uit 2010 houdt filosoof Andreas de Block een pleidooi voor een benadering die een aanzet zou kunnen zijn om

de moeilijk overbrugbare kloof tussen de evolutiepsychologie en de klassieke menswetenschappen te slechten. Hij legt uit hoe de verschillende paradigma's als concurrerend worden opgevat, mede vanwege hardnekkige misverstanden. Een kernkwestie in die onderlinge strijd is de vraag naar de mate waarin het culturele domein als autonoom opgevat moet worden. De Block bespreekt in de lijn van de evolutionair psychologen Tooby en Cosmides de beide uitersten in dit spectrum: enerzijds het 'Integrative Causal Model' dat het brein opvat als een 'mentaal Zwitsers zakmes' met een enorm scala aan 'modules' die allerlei afzonderlijke evolutionaire functies hebben, en anderzijds het 'Standaardmodel van de Sociale Wetenschappen' waarin de menselijke geest een tabula rasa is en het gedrag volledig door het autonome systeem van de cultuur wordt bepaald (Block, 2010, p. 4). Een belangrijke misvatting, volgens hem, is dat de evolutiepsychologische benadering interculturele variatie zou uitsluiten. Integendeel, met het variëren van de omgeving varieert ook het gedrag en de mogelijke oplossingen voor aanpassing aan die omgeving (Block, 2010, p. 8). De evolutionaire denkers, die 'culturele universalia' en 'culturele adaptieve varianten' als onderzoeksobject hebben, wordt door Vygotsky en andere sociaal-constructivisten reductionisme en een gebrek aan accuraatheid verweten. De klassieke sociologische stromingen richten zich op de culturele uitingen en hen wordt verweten dat ze uiteindelijk niets verklaren en vooral aan de oppervlakte blijven. De Block verdedigt vooral de eerste groep: "Het bestaan van culturele universalia spreekt geenszins hun sociaal geconstrueerde aard tegen, aangezien deze universalia ook tot stand kunnen komen door sociale processen en individueel leren" (Block, 2010, p. 11). Via het werk van Boyd en Richerson verdedigt De Block een interdisciplinaire benadering van cultuur door ook de FSO wisselwerking te benadrukken. Hij pleit voor een 'verstandig gebruik van de analogie' tussen culturele evolutie en natuurlijke evolutie: "Een gebruik dat rekening houdt met de gelijkenissen én de verschillen, kan er wel degelijk toe leiden dat men culturele evolutie darwinistisch kan verklaren en begrijpen" (Block, 2010, p. 14). Cultuur kan onze voorkeuren en verlangens veranderen en heeft daarmee invloed op onze natuur die plastisch en flexibel van aard is, terwijl tegelijk cultuur onderdeel is van de menselijke natuur. De 'dual inheritance theory' van Boyd en Richerson, overeenkomstig de eerder beschreven CGC benadering, zou volgens De Block het 'integrative causal model' moeten vervangen en daarmee een aanzet doen in de richting van verzoening tussen de menswetenschappen en de neodarwinistische evolutietheorie. Wat de sociaal-constructivisten en andere sociale wetenschappers met de dual inheritance theory verbindt, is de erkenning van het belang van sociaal leren en culturele tradities (Block, 2010, p. 17).

Alex Mesoudi et al. betogen dat in veel van het onderzoek naar dit type overdracht te gemakkelijk wordt gesteld dat sociaal leren een 'universal species-typical capacity' is. Er is aandacht voor een aantal sociale leermechanismen en sociale leerstrategieën, maar veel te weinig aandacht voor individuele variatie binnen de soort en binnen de subcultuur als het gaat

om hoe vaak, door wie, van wie en hoe er geïmiteerd en geleerd wordt (Mesoudi et al., 2016, p. 215). De auteurs beweren dat hoewel dit onderzoek nog in de kinderschoenen staat, er al wel substantieel bewijs voor is dat “individuals within a species often systematically [differ] in their tendency to learn from others, and their use of different social learning strategies and mechanisms” en dat er verschillende oorzaken zijn voor die individuele variatie, zoals genetische verschillen in persoonlijkheidskenmerken en culturele achtergrond (Mesoudi et al., 2016, p. 216). Zo worden er bijvoorbeeld experimenten gedaan met betrekking tot de mate waarin er consistente, contextonafhankelijke verschillen bestaan in de neiging tot leren van anderen, en hoe die verschillen correleren met persoonlijkheidskenmerken, maar ook met vroege levenservaringen en culturele invloeden (Toelch, Bruce, Newson, Richerson, & Reader, 2013, p. 2). Vanuit dit type inzichten wordt eveneens een FSO dynamiek geschetst die gekenmerkt wordt door een sterke mate van interactie tussen de drie tijdspannes. Mesoudi et al. stellen een ‘continuum of increasing phenotypic plasticity’ voor, waarbij het ene uiterste wordt vertegenwoordigd door erfelijke individuele verschillen in de wijze waarop individueel leren verloopt en het andere uiterste door ‘sociaal leren van het sociaal leren’ waarbij de wijze waarop cultureel leren geschiedt, bepaald wordt door de culturele traditie waarin men opgroeit (Mesoudi et al., 2016, p. 220). Verschillen in het gebruik en de overdracht van sociale informatie tussen populaties maken duidelijk welke sociale leerstrategie het meest voordelig is in een bepaalde subcultuur. De herkenning en erkenning van individuele en culturele variatie in sociaal leren doet echter volgens mij geen afbreuk aan het universele karakter ervan als drijvende kracht achter het cumulatieve proces.

Vreemd is de norm

Het zou zo mooi zijn – inzicht geven in de wijze waarop reflexieve semiotische cognitie zich ontwikkelt gedurende de adolescentie. Liefst in duidelijke stappen. Maar dit inzicht verschaffen in ‘waar ze op welke leeftijd toe in staat zijn’ is niet alleen een onmogelijke opgave, het gaat ook uit van een onjuiste voorstelling van zaken met betrekking tot het verloop van de ontwikkeling. Met deze paragraaf heb ik een pleidooi willen houden voor een meer integratieve FSO-benadering van menselijke ontwikkeling, vanuit de verwachting dat een dergelijke aanpak een meer genuanceerd en correct beeld oplevert. In de hiervoor besproken CGC-benaderingen ligt de nadruk op wisselwerking tussen genen en cultuur, tussen fylogene en sociogene. Op soortgelijke wijze toont recent onderzoek aan dat sociogene een sterke invloed heeft op de ontogene. Dat leidt tot nog meer argumenten om het denken in stadia en modules te nuanceren of zelfs te verwerpen.

Is de cultuur of de subcultuur waarin een jongere opgroeit mede bepalend voor de cognitieve vaardigheden die de jongere inzet en ontwikkelt? Wordt de metacognitieve ontwikkeling door grotendeels cultuuronafhankelijke ‘universalia’ bepaald, of spelen hier ook andere factoren mee, zoals maatschappelijke ontwikkelingen, religie, opvoeding, en onderwijs?

Psycholoog Jeffrey Arnett hield in 2008 de Amerikaanse psychologie een opzienbarende spiegel voor. Op basis van een overzicht van APA publicaties liet hij zien dat de psychologie toch vooral een westerse, Amerikaanse, onderneming is. Wanneer 95% van de proefpersonen en respondenten afkomstig is uit westerse, geïndustrialiseerde landen, een groep die 5 tot maximaal 12% van de wereldbevolking uitmaakt, kun je dan als onderzoeker beweren dat de resultaten representatief zijn voor de gehele mensheid? Nee, lijkt het antwoord te zijn: “The result is an understanding of psychology that is incomplete and does not adequately represent humanity” (Arnett, 2008, p. 602). Kijkend naar de voorafgaande decennia ziet Arnett wel een toename in ‘cultural and cross-cultural psychology’, maar de onderzoeksgebieden van de cognitieve psychologie en de neurowetenschappen “which largely disregard cultural considerations in pursuit of universal processes and principles” groeien nog veel harder (Arnett, 2008, p. 612). De dominante wetenschappelijke methode, met een voorkeur voor fundamentele, universele processen, lijkt culturele diversiteit als variabele liever uit te sluiten (Arnett, 2008, p. 608). Gedragwetenschappers en psychologen zijn niet alleen geneigd om vooral gebruik te maken van WEIRD proefpersonen (Western, educated, industrialized, rich and democratic), maar achten de resultaten universeel geldig en dus representatief voor de gehele populatie. Dit wordt nog problematischer nu in toenemende mate uit onderzoek blijkt dat de inzet van cognitieve processen onderhevig is aan culturele variatie: “Recent developments in evolutionary biology, neuroscience and related fields suggest that these [cognitive] differences stem from the way in which populations have adapted to diverse culturally constructed environments” (Henrich, Heine, & Norenzayan, 2010a, p. 29). Sociogenetische variabelen met ingrijpende ontogenetische consequenties stellen grenzen aan het denken in universele stadia en modules. Er wordt te makkelijk uitgegaan van de veronderstelling dat cognitieve processen slechts minimaal variëren tussen verschillende populaties en te gemakkelijk wordt ook verondersteld dat proefpersonen representatief zijn voor de menselijke soort als geheel. Beide veronderstellingen lijken onjuist. De WEIRD “are among the least representative populations one could find for generalizing about humans” (Henrich, Heine, & Norenzayan, 2010b, p. 61). Op welke gronden zou het gerechtvaardigd kunnen zijn om universele menselijke kenmerken te claimen op basis van een steekproef uit een heel beperkte, specifieke subpopulatie? De genoemde auteurs bieden een overzicht van het relatief zeer beperkte aantal onderzoeken dat wél cultureel vergelijkend van aard is. Hoewel een evolutionair georiënteerd theoretisch perspectief geneigd lijkt om te veronderstellen dat het menselijke psychologisch repertoire universeel van aard is, zoals ze zelf stellen, blijkt veel van dit vergelijkend onderzoek op het tegendeel te wijzen (Henrich et al., 2010b, p. 64). Er blijken aanzienlijke verschillen te bestaan in visuele perceptie, ruimtelijk denken, maar ook waar het gaat om het zelfbeeld, moreel denken en de mate waarin analytisch of holistisch wordt gedacht. Ik zal hier in de volgende paragrafen verder op in gaan, vanuit de vraag hoe sociogenetische processen de metacognitieve ontwikkeling in de adolescentie zouden kunnen sturen.

In een geïntegreerde FSO benadering is er dus aandacht voor de wijze waarop biologische, culturele en individuele factoren de ontwikkeling beïnvloeden, maar belangrijker nog is dat wordt erkend dat die perspectieven ieder afzonderlijk geen juist beeld kunnen geven van hoe jongeren zich (metacognitief) ontwikkelen. Een stap in de richting van zo'n geïntegreerde benadering zou ongeveer zo kunnen klinken: "Natural selection has favored ontogenetic adaptations that allow humans [...] to adapt non-genetically to local environments" (Henrich et al., 2010b, p. 79). Ontogenetisch raken we, dankzij onze fylogenetisch ontstane neiging tot leren en imiteren van cultuurhistorisch bepaalde gewoontes en gedragingen, afgestemd op de cultuur en subcultuur waarin we opgroeien (sociogenese).



Gewoon bijzonder

De voorgaande uiteenzetting is een pleidooi voor een interdisciplinaire en geïntegreerde benadering van de ontwikkeling van kinderen en jongeren, met oog voor de dynamiek tussen fylogenetische, sociogenetische en ontogenetische processen. Een dergelijke geïntegreerde benadering streef ik dan ook na in de hierna volgende beschouwing over de metacognitieve ontwikkeling in de adolescentie. Ontwikkelingspsychologen zijn vooral ontogenetisch georiënteerd, biologen sterk fylogenetisch, en de geesteswetenschappen richten zich in feite op de sociogenese. Toch is uit het voorgaande ook gebleken dat veel onderzoekers zich al niet meer altijd bij hun leest houden. Een strikte driedeling aanbrengen in het bestaande onderzoek in termen van drie min of meer autonome ‘perspectieven’ blijkt dan ook een onmogelijke (en onwenselijke) opgave. Daarom behandel ik de metacognitieve ontwikkeling al direct OFS-geïntegreerd: het zwaartepunt ligt bij de ontogenetische processen, met fylogenetische en sociogenetische aanvullingen waar dat nuttig of nodig blijkt.

In paragraaf 4.2 heb ik de vraag of de cognitieve ontwikkeling in stapjes verloopt, in sprongen, of in stadia al kort besproken. Het interval, dat wil zeggen het aantal keren dat men naar een proces kijkt in een bepaalde periode, lijkt mede bepalend voor de verandering die waarneembaar is. Het medium film is een goede metafoor om dit te illustreren: 24 beelden per seconde nemen we waar als bewegend beeld, maar wanneer we het aantal beelden per seconde terugbrengen, maakt beweging plaats voor steeds meer staccato verschillen. Evolutiebiologen richten zich, zij het altijd indirect, op zeer traag verlopende, langdurige processen.¹⁷ In zijn theorie van de evolutie van cultuur en cognitie presenteert Merlin Donald een indeling in ontwikkelingsstadia vanuit het idee dat er sprake is van ‘kwalitatieve

¹⁷ Wel zijn er fylogenetisch verschillende benaderingen. Het ‘punctualisme’ gaat uit van het ‘punctuated equilibrium’, wat betekent dat soorten gedurende lange tijd niet of nauwelijks veranderen

waarna ze gedurende een relatief korte tijd relatief snel veranderen. De tegenhanger is ‘phylogenetic gradualism’ dat ervan uit gaat dat soorten erg langzaam maar wel voortdurend veranderen.

verschillen' tussen deze stadia. Kleine variaties en veranderingen vatten we op als 'meer van hetzelfde', terwijl veranderingen over een langere periode groter lijken en zijn, en daarom kwalitatief verschillend worden geacht. Binnen de ontwikkelingspsychologie van de adolescentie is op soortgelijke wijze veel te doen geweest over de vraag hoe deze periode precies afgebakend zou moeten worden en of het een levensfase betreft die een zodanige eigenheid toont dat we kunnen spreken van een *kwalitatief* verschil ten opzichte van de voorgaande en de volgende fase (Goossens & Luyckx, 2004, p. 26). Het fasedenken en de zoektocht naar kwalitatieve verschillen mag dan een enigszins vereenvoudigd, en misschien zelfs onjuist beeld geven, het is nog steeds duidelijk aanwezig in de ontwikkelingspsychologie. Zeker in een onderwijscontext waarin individuen veelal worden ingedeeld in klassen en leerjaren, en waarin slechts in beperkte mate gelegenheid is tot differentiatie, blijken de hapklare brokken van strikte fasedenkers bij veel docenten en coördinatoren op het boodschappenlijstje te staan. Het is niet mijn intentie geweest om aan die behoefte tegemoet te komen. Wel heb ik de indeling in vaardigheden van Van Heusden en daarmee ook de indeling in stadia van Donald als uitgangspunt en zoeklicht gehanteerd in het literatuuronderzoek betreffende de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten.

5.1 FYLOGENESE EN ONTOGENESE: DRIEMAAL TRANSITIE EN VIERMAAL VAARDIG

Aangezien zowel Donald als Van Heusden een theorie van cultuur presenteert die uitnodigt tot een FSO-perspectief, zet ik in dit deel respectievelijk de stadia en de vaardigheden uiteen die de basisstructuur vormen van de twee benaderingen. Ook vergelijk ik de beide benaderingen met het oog op inzicht in de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten.

Donalds transities

Zoals in paragraaf 4.1 al werd opgemerkt, waagt Merlin Donald zich niet expliciet aan een recapitulatie-vertaling van fylogenese naar ontogenese. Wel lijkt hij anderen daartoe uit te nodigen of zelfs aan te sporen. Het sociogenetische ontwikkelingsproces, dat ik in de vorige paragraaf heb neergezet als de onmisbare schakel tussen evolutionaire en psychologische ontwikkeling, beschouwt hij net als Tomasello als een proces van sociaal leren in een cumulatieve cultuur. Donald gebruikt hiervoor de term 'distributed cognition': de wijze waarop wij ons oriënteren binnen een cultuur is sterk verbonden met de wijze waarop we collectief in staat zijn kennis op te slaan, te delen en door te geven (Donald, 2002, p. 260). In de evolutie van menselijke cultuur en cognitie onderscheidt hij vier stadia en drie transities.

Ruim 2 miljoen jaar geleden vond de eerste transitie plaats van episodische naar mimetische cultuur, de overgang waarbij uit de familie Hominidae of mensachtigen binnen de orde van primaten *Homo erectus* voortkomt. Aangezien het gedrag van de mensapen nog

‘ongereflecteerd, concreet en situatie-gebonden’ is en hun sociale gedrag uit onmiddellijke korte-termijnreacties op de omgeving bestaat, stelt Donald voor om deze cognitieve cultuur ‘episodisch’ te noemen. Deze hominiden leven in een reeks concrete episodes die in feite een voortdurend heden vormen (Donald, 1991, p. 149). Het hierbij passende ‘episodische geheugen’, een begrip van Endel Tulving, betreft herinneringen aan concrete gebeurtenissen, die sterk perceptueel zijn. In tegenstelling tot het oudere procedurele geheugen, dat draait om generalisering van situaties en gebeurtenissen, blijft in het episodische geheugen juist het specifieke en niet het generieke bewaard (Donald, 1991, p. 151). Het semiotische, dus de ont koppeling van herinnering en actualiteit, of anders gezegd de verdubbeling van het representatieproces, is in het episodische stadium nog niet, of hoogstens rudimentair aanwezig: “Animals excel at situational analysis and recall but cannot re-present a situation to reflect on it, either individually or collectively” (Donald, 1991, p. 160). Gedurende de eerste transitie, de overgang naar typisch menselijke cultuur, wordt *mimesis* de dominante vorm van representatie. In ieder volgend stadium blijft het voorgaande voortbestaan, in lijn met het evolutionaire basisprincipe van adaptatie door behoud van doorgegeven eigenschappen, waardoor het cognitieve systeem van de biologisch moderne mens een cumulatieve, gelaagde structuur kent. Aanwijzingen voor de eerste transitie zijn de toename van het leefgebied, een groter brein, en toenemende en verfijnde productie van artefacten. In dit opzicht zijn de verschillen tussen *Homo habilis* en *Homo erectus* zo groot dat er sprake is van een ‘kwalitatief verschil’. Uitgaande van een cumulatieve, conservatieve structuur, zo redeneert Donald vanuit het principe van rudimentaire structuren, kunnen we de sporen van *erectus* nog terugvinden in de huidige mens. We beschikken nog steeds over procedurele en episodische geheugensystemen, maar deze worden tegenwoordig gedomineerd door het semantische geheugen (Donald, 1991, p. 152). In zijn zoektocht naar een adaptatiepatroon dat tussen de episodische en de moderne cultuur in ligt, komt Donald uit bij het mimetische vermogen: “The ability to produce conscious, self-initiated, representational acts that are intentional but not linguistic” (Donald, 1991, p. 168). Ook dit vermogen is nog rudimentair (‘vestigial’) aanwezig in de huidige mens. Donald houdt zowel geconditioneerd en instinctief gedrag alsook het talige buiten zijn begrip van *mimesis*. Ook onderscheidt hij het van ‘mimicry’, het exact dupliceren van gedrag zoals papegaaien dat kunnen, en van ‘imitation’, het nadoen van gedrag zoals apen en mensapen doen. *Mimesis* draait om de creatie van intentionele representaties en is daarmee sterk verbonden met artistiek gedrag. Hoewel de meeste moderne kunstvormen ‘cognitive hybrids’ zijn, vanwege de combinatie van vaardigheden en media, vormt de mimetische representatie nog steeds het hart van de kunsten (Donald, 1991, p. 169, 2006). Het intentionele karakter van *mimesis*, bedoeld om een gebeurtenis te representeren en deze veelal ook te delen met anderen, vormt een duidelijke breuk met de egocentrische ‘episodic mind’. Door middel van het ontleden en opnieuw samenstellen van de essentiële componenten van een handeling of gebeurtenis wordt het mogelijk gebeurtenissen te representeren, bijvoorbeeld

door ze na te spelen. De ont koppeling van herinnering en actualiteit is met Donalds eerste transitie bestendigd: “Mimetic acts are reproducible on the basis of internal, self-generated cues. This permits voluntary recall of mimetic representations, without the aid of external cues” (Donald, 1991, p. 173). Het ontstaan van mimesis heeft verregaande sociale consequenties: gebruiken, gewoontes, rituelen en tradities worden collectief ontwikkeld, behouden en doorgegeven, bijvoorbeeld in pedagogische processen (Donald, 1991, p. 177). Wat voor type bewustzijn past nu bij deze mimetische fase? Die vraag beantwoordt Donald in termen van een mimetisch controlemechanisme: we beschikken over een domeingenerieke capaciteit om het lichaam te kunnen situeren in de omgeving. “An image of the self-in-world that is connected to the motor systems”. Dit leidt tot een bewustzijn van het lichaam als geheel, in detail, waar bijvoorbeeld dansers, acteurs en atleten gebruik van maken als ze hun uitvoeringen oefenen (Donald, 2002, p. 270).

De tweede transitie is de overgang van de archaïsche Homo sapiens naar de biologisch moderne, hedendaagse mens, de Homo sapiens sapiens, vanaf plusminus 125.000 jaar geleden (Donald, 2002, p. 261). Aangezien mimetische cultuur nog gebaseerd was op een episodische database, veranderde deze cultuur maar uiterst langzaam. De opkomst van een ‘orale semiotische cultuur’ versnelt dit proces enorm, met als gevolg een explosie aan nieuwe gereedschappen, artefacten, en politieke en sociale structuren (Donald, 1991, p. 211). In deze cultuur beheersen mythen ieder aspect van de samenleving als “a unified, collectively held system of explanatory and regulatory metaphors” (Donald, 1991, p. 214). De opkomst van taal, als collectieve uitvinding van de mythische cultuur, maakt conceptuele modellen mogelijk die de mens houvast en sturing geven (Donald, 1991, p. 217). De verbinding van een betekenaar en een betekenis is echter nog niet toereikend om taal te laten ontstaan. Donald onderscheidt verschillende soorten gebaren die al door een mimetisch brein moeten zijn voortgebracht en waarschijnlijk een overgangsfase richting spraak vertegenwoordigen (Donald, 1991, p. 225). Taal is een collectief product dat uit de mimetische context voortkomt. “Like mimesis, it imposes massive conformity and welds a group of people into a cohesive entity” (Donald, 2002, p. 274). De narratieve verbeelding, het vertellen van verhalen, is de belangrijkste drijfveer achter het gebruik van taal. “The ability to describe and define events and objects lies at the heart of language acquisition. Group narrative skills lead to a collective version of reality; the narrative is almost always public” (Donald, 1991, p. 257). Gesproken taal dient dus vooral een sociaal doel. In een ongeletterde cultuur is de taal er in de eerste plaats voor het vertellen en delen van verhalen in dienst van de overdracht en het behoud van de mythe (Donald, 1991, p. 258). Waar de mimetische cultuur nog concreet en gefragmenteerd was, heeft de mythe vanuit ‘symbolic invention’ een sterk integratieve werking: episodes en gebeurtenissen raken verbonden en krijgen betekenis in het licht van de overkoepelende mythe. Verhalen geven contextuele betekenis aan gebeurtenissen. De mimetische voorwerpen, gewoontes, vaardigheden en rituelen blijven voortbestaan, maar

worden gedomineerd door taal en verhaal (Donald, 2002, p. 297). “Myth governs the collective mind” (Donald, 1991, p. 268). Het menselijk bewustzijn is door het narratieve domein totaal veranderd: verhalen, in het bijzonder gedeelde levensverhalen, vormen de basis van het autobiografisch geheugen. “Stories and myths can completely reshape our semantic spaces, leading to consensual definition of a shared virtual reality that is the core of oral culture” (Donald, 2002, p. 296).

“If mimesis is our cultural glue, stories are the main by-product, as well as the principal organizing force, behind the classic form of human culture, the oral tradition. We are dominated by our stories” (Donald, 2002, p. 295).

Donald verwijst ook naar het ‘semantisch geheugen’ om dit mythische denken te typeren. Enige verwarring is er wel over het gebruik van deze term; zo legt James Hurford uit dat Tulving en hijzelf het ‘semantisch geheugen’ veel ruimer opvatten dan Donald, namelijk inclusief de ‘situationele kennis’ (Donald) of ‘kennis van de wereld’ (Tulving) die ruimschoots aanwezig is in het dierenrijk. “It appears that Donald reserves the terms *semantic* and *declarative* exclusively for symbolic knowledge and behaviour” (Hurford, 2007, pp. 54–55). Donald beargumenteert deze keuze aan de hand van een specifiek kenmerk van het menselijk geheugen: het vermogen om herinneringen op te roepen of te activeren (‘voluntary retrieval or recall’). Deze vrijwillige en bewuste toegang tot het geheugen ziet hij als de sleutel om de onderscheidende kenmerken van het menselijk geheugen te vatten (Donald, 2012, p. 269). Aan de hand van dit mechanisme kan ook worden verduidelijkt hoe het semantische geheugen voortbouwde op het episodische geheugen. Kenmerkend voor het episodisch geheugen in vele diersoorten is dat de herinneringen geactiveerd worden door passieve associatie: externe signalen activeren een geconditioneerd gedragspatroon, zoals dat ook gaat bij het procedurele geheugen.

I argue here that humans initially evolved the neural means for recalling memories through evolving the ability to recall procedural memories. This enabled the species to evolve a consensual morpho-phonological basis for language, and eventually transformed the surface architecture of semantic and episodic memory in our species. (Donald, 2012, pp. 275–276)

De cumulatieve structuur die Donald gebruikt om te verklaren hoe onze huidige cognitie is ontstaan, past hij dus ook toe ter verklaring van hoe er meerdere soorten geheugen konden ontstaan. De geheugensystemen ontstonden niet afzonderlijk parallel maar het een bouwde voort op het andere, waarbij het ontstane taalvermogen direct samenhangt met de wijze waarop het semantische geheugen procedurele en episodische herinneringen omvat. De derde transitie vormt opnieuw een breuk met het voorgaande, met de dominantie van

gesproken taal en narratief denken. De verandering die optreedt karakteriseert Donald op grond van drie kenmerken: 'graphic invention', 'external memory' en 'theory construction'. Visuele symbolen zijn de dominante vorm van representatie in een moderne samenleving; in toenemende mate wordt gebruik gemaakt van externe geheugenopslag en wordt er theoretisch, analytisch, paradigmatisch, logisch-wetenschappelijk geredeneerd.

The major products of analytic thought [...]: formal arguments, systematic taxonomies, induction, deduction, verification, differentiation, quantification, idealization, and formal methods of measurement. Argument, discovery, proof, and theoretical synthesis are part of the legacy of this kind of thought. The highest product of analytical thought, and its governing construct, is the formal theory. [...] It is a system of thought and argument that predicts and explains.
(Donald, 1991, pp. 273-4)

Voorspelling en verklaring onderscheiden de theoretische cultuur niet van de mythische of mimetische, dat doen alle vormen van cultuur. Het verschil zit in de manier waarop dit gebeurt. De overgang naar een theoretische cultuur is niet gebaseerd op een verandering in de biologische hardware, in het brein, maar vooral op de technologische uitvinding van externe opslagcapaciteit. Ook in de theoretische cultuur blijven de voorgaande adaptaties ingebed aanwezig. Ook deze cultuur omvat alle voorafgaande vormen: eerdere adaptaties blijven bestaan, de episodische, mimetische en mythische dimensies blijven aanwezig. Cruciaal aan deze transitie is volgens Donald dat betekenisgeving anders gaat verlopen: theorie ontleedt, analyseert, formuleert wetten en formules, principes en taxonomieën, en bepaalt volgens welke procedures informatie verwerkt wordt. "The first step in any new area of theory development is always antimythic: things and events must be stripped of their previous mythic significances" (Donald, 1991, pp. 274-275). In het streven naar objectiviteit, dat kenmerkend is voor theoretisch denken, is ontmythologisering onvermijdelijk. In die zin, zoals ik al in deel 1 heb laten zien, komt de angst voor een theorie van cultuur en kunst die bij sommige vertegenwoordigers van met name het kunsteducatieve veld in Nederland lijkt te bestaan, zeker niet uit de lucht vallen. Een theorie van kunst en cultuur zou volgens hen reductionistisch, generalistisch, maar vooral ontmythologiserend kunnen werken. Donald geeft ze gelijk, of liever gezegd, hij verklaart hun houding: "This agonizing process of demythologization [...] is still going on, thousands of years after it began." Pijnlijk, ja zelfs hartverscheurend noemt hij de overgang van het overwegend narratieve mythische naar het theoretische denken. De theoretische cultuur is de dominante vorm van denken in de postindustriële samenleving (Donald, 1991, p. 275). Verder betoogt Donald dat deze wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen niet in gang zijn gezet door de komst van geschreven taal, maar dat de uitvinding van het schrift juist een gevolg was van de opkomende theoretische cultuur (Donald, 1991, p. 333). Ondanks het feit dat deze derde

transitie anders is dan de eerste twee, want niet het gevolg van een verandering van de menselijke natuur, maar van van ‘symbolic invention’ en ‘technological hardware’, acht hij deze transitie net zo fundamenteel als de andere twee (Donald, 1991, p. 356).

Donalds benadering van de derde transitie roept ten aanzien van een FSO-perspectief¹⁸ op de ontwikkeling een fundamentele vraag op: hoe is deze sociogenetische ontwikkeling van invloed op de ontogenese? Immers, als de derde transitie niet voortkomt uit biologische veranderingen, heeft het theoretisch denken ons in cognitief opzicht dan wel veranderd? Ja, zegt Donald:

The human mind has been drastically changed by culture. In modern culture, enculturation has become an even more formative influence on mental development than it was in the past. [...] The human mind is so plastic in the way it carries out its cognitive business, individually and in groups, that the core configuration of skills that defines a mind actually varies significantly as a function of different kinds of culture. (Donald, 2002, p. 302)

Dat impliceert dat bijvoorbeeld het vermogen om te lezen en schrijven, en om formeel te denken niet genetisch vastligt, in die zin dat deze vaardigheden aangeleerd moeten worden door middel van vele jaren intensieve scholing “which change[s] the functional uses of certain brain circuits and rewire[s] the functional architecture of thought. [...] Symbolic technology has changed the way we think, remember and experience reality, individually and as a collectivity” (Donald, 2002, pp. 302–305, mijn cursivering). Naar welke ‘we’ Donald hier precies verwijst, is een vraag waar ik in de volgende paragrafen nog op terugkom. Die symbolische technieken, zoals bijvoorbeeld grottekeningen, boeken, schilderijen, landkaarten, muzikale notaties, of klokken, hebben gemeen dat ze het bewustzijn bevrijden van een uitsluitend biologisch geheugensysteem. ‘Pre-literate minds’, culturen zonder externe symboolsystemen, beperkten zich tot narratieve en mimetische methodes om een cultureel geheugen te construeren. Mythen, allegorieën en metaforen functioneren dan bijvoorbeeld om een ideaal of een morele regel in een bepaalde cultuur over te dragen en te behouden (Donald, 2002, p. 302). Waar Donald de opslag van externe symbolen bespreekt in termen van het platte vlak, doelt hij op allerlei grafische media, waaronder het schrift. Het moderne, hybride bewustzijn dat vanaf de derde transitie ontstaat, maakt gebruik van een uitermate gelaagd cultureel kader: de kern is episodisch, met daar omheen de lagen van mimetische, linguïstisch-mythische en externe, grafische representaties (Donald, 2002, p. 321). Hierbij mag niet onopgemerkt blijven dat geletterdheid zeker geen universeel gegeven is en in feite nog maar kort bestaat. Elizabeth Hart, die literatuur bestudeert vanuit historisch en cognitief perspectief, beschrijft hoe de wisselwerking tussen de technologie- [18 Zie hoofdstuk 4.](#)

sche ontwikkeling van de boekdrukkunst, het humanisme en de protestantse reformatie een sterke impuls gaven aan de vroegmoderne geletterdheid die grensoverschrijdend was, zowel geografisch als met betrekking tot klasse en gender. De opkomst van geletterdheid, zo stelt zij net als Donald, is van fundamentele invloed op het bewustzijn:

I claim that the heightened impulse to represent consciousness bespeaks a shift in people's actual experiences of themselves, insofar as the act of engaging one's consciousness as such became an aspect of human life newly worth telling, writing, and reading about. (Hart, 2011, pp. 104–105)

Filosoof Marcel Gauchet legt aan de hand van de begrippen *transmettre* en *apprendre* uit hoe ons onderwijssysteem gedurende de afgelopen decennia is veranderd. Van de klassieke kennisoverdracht zijn we nu doorgeslagen in het andere uiterste: de leerling moet steeds meer zelf gaan ontdekken wat van belang is om te leren en hierin een eigen weg zien te bewandelen. We moeten ons volgens hem echt gaan afvragen hoe kennisverwerving werkt: “Het [is] belangrijk dat we de bronnen van ons denken over onderwijs opnieuw tegen het licht houden. Zeker is wel dat kennisverwerving geen daad van natuur is, zoals we altijd stilzwijgend aannamen, maar van *cultuur*” (Kruk, 2014). Kinderen en jongeren gaan niet vanzelf leren als je ze zomaar hun eigen weg laat vinden in een wereld vol kennis, je moet ze eerst leren te leren. Het onderwijs zou er misschien wel juist moeten zijn voor die vaardigheden die niet vanzelfsprekend zijn. Schriftelijke taalvaardigheid vormt daarin een belangrijk element:

Zo zijn we de laatste jaren veel te weten gekomen over de wijze waarop wij ons het schrift hebben kunnen eigen maken. Dat vermogen ontspruit niet “spontaan” uit onze hersenen, verre van dat! [...] Dus we vragen hier iets van de hersenen dat niet noodzakelijk is voor hun “natuurlijke” functioneren. (Kruk, 2014)

In de volgende delen, in hoofdstuk 6 en 7, werk ik verder uit hoe schriftelijke taalvaardigheid zich verhoudt tot de ontwikkeling gedurende de adolescentie, in het bijzonder met betrekking tot conceptualisering en analyse.

Van Heusdens vaardigheden

In welk opzicht komt dit model van Merlin Donald, en de bijbehorende uitgangspunten, overeen met het in deel 1 geschetste kader van Van Heusden? Beide gaan uit van een voornamelijk fylogenetisch perspectief op cognitieve ontwikkeling. Beide beschrijven een proces waarin de mens in een aantal adaptieve stappen of transities is geëvolueerd, terwijl de voorgaande fasen behouden bleven in een cumulatieve structuur. De stadia die Donald onderscheidt komen nauw overeen met de vaardigheden zoals Van Heusden die benoemt. De

eerste transitie, van episodisch naar mimetisch, is wat Van Heusden de verdubbeling van het representatieproces noemt: waar het verschil tussen herinnering en actualiteit overbrugd wordt in een semiotisch cognitief proces. Het onderscheid dat Van Heusden maakt tussen de vaardigheden 'waarneming' en 'verbeelding' vinden we bij Donald niet expliciet terug. Deze twee vaardigheden vertegenwoordigen in zijn benadering samen de mime-tische cultuur. De transitie van mimetisch naar mythisch komt overeen met Van Heusdens overgang van verbeelding naar conceptueel denken, en de transitie van mythisch naar theoretisch is vergelijkbaar met de overgang van conceptueel naar analytisch denken. Net als bij Van Heusden is het mythisch/conceptuele verbonden met het medium taal, en het theoretisch/analytische sterk met grafische symbolen, maar waar Van Heusden de media lichaam en voorwerp relateert aan respectievelijk waarneming en verbeelding, accentueert Donald vooral het lichamelijke karakter van het mimetische stadium.

Op welke wijze kan deze vooral fylogenetische benadering van transities en vaardigheden nu dienen als een instrument om vanuit een FSO-perspectief zicht te krijgen op de ontogenetische metacognitieve ontwikkeling van adolescenten? Ik neem twee uitgangspunten mee. Ten eerste veronderstel ik een *dominantieverschuiving in een cumulatieve structuur*. De vermeende analogie tussen fylogenese en ontogenese, in de zin van een 're-capitulatie licht' benadering, leidt tot een perspectief op het ontwikkelingsproces waarbij een kind of jongere in een bepaalde volgorde vaardigheden ontwikkelt of aanleert die elkaar niet vervangen of uitsluiten, maar die elkaar juist cumulatief omvatten. Ongeacht de vraag of we uit moeten gaan van een gradueel of gefaseerd verlopend proces, zou die gelaagdheid impliceren dat op een zeker moment in de ontogenetische ontwikkeling een bepaalde vaardigheid of manier van denken dominant is en vanuit die dominantie de andere vaardigheden beïnvloedt. In het mediagebruik zou een vergelijkbare dominantieverschuiving te zien moeten zijn. Wat op een bepaald moment in de ontwikkeling tot stand komt, bouwt voort op het voorgaande, en blijft voortbestaan in het volgende. Ten tweede veronderstel ik dat *analytisch denken een vaardigheid is die niet aangeboren is en dus ook niet vanzelf tot stand komt*. Analooq aan Donalds perspectief op de theoretische cultuur als een manier van denken die vooral sociogenetisch gestuurd is, verwacht ik dat ontogenetisch gezien het aanleren van analytische vaardigheden daarom een cultureel bepaalde voorkeur *kan* genieten. Ook dit tweede uitgangspunt legitimeert een FSO-benadering. Toegepast op de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten in de leeftijd van 14-18 jaar, roept dit een aantal vragen op. De eerste veronderstelling of hypothese leidt tot de vraag: welke vaardigheid of vaardigheden zijn in deze periode van de (meta) cognitieve ontwikkeling dominant en welke invloed heeft die dominantie op de andere vaardigheden? De tweede veronderstelling of hypothese roept de vraag op: als we biologisch gezien vooral geneigd zijn mimetisch en mythisch op onszelf te reflecteren, welke rol speelt analyse dan in dat proces?

5.2 SOCIOGENESE EN ONTOGENESE: WAT IS DE ADOLESCENTIE?

De adolescentie wordt vooral gezien als een overgangsfase: de adolescent is geen kind meer, maar ook nog niet volwassen (Van Aken & Slot, 2004, p. 11). De adolescent maakt een transitie door van afhankelijkheid naar relatieve onafhankelijkheid. Begin- noch eindpunt laten zich echter eenduidig bepalen (Spear, 2007, p. 362). Het begin van de puberteit wordt doorgaans gezien als de aanvang van de adolescentie. Bij meisjes ligt die tegenwoordig rond de leeftijd van 10 jaar, en bij jongens rond 12 jaar (Locke & Bogin, 2006, p. 264). Het lijkt een zuiver biologisch gegeven, maar het begin van de puberteit blijkt ook te worden beïnvloed door andere dan biologische factoren. Zo treedt de menarche, de eerste menstruatie, eerder op in culturen waar meisjes te maken hebben met stressvolle 'rites de passage', in polygame samenlevingen, maar ook in situaties van familieconflict en in gezinnen zonder vader (Lerner & Steinberg, 2009, p. 132). In veel culturen vinden ceremoniële initiatierituelen plaats wanneer de eerste tekenen van de puberteit zich voordoen. In de meeste culturen is dit voor meisjes de menarche, die overigens relatief laat in de puberteit plaatsvindt, wanneer het proces van lichamelijke volwassenwording al ver gevorderd is (Weisfeld, 1999, p. 121). Ten opzichte van een eeuw geleden is de menarche ook in algemene zin sterk vervroegd, dankzij betere voeding, betere gezondheidszorg en een hogere omgevingstemperatuur (Kohnstamm, 2009, p. 23). Dit verklaart volgens Arnett waarom Hall de adolescentie aan het begin van de 20^{ste} eeuw, toen de menarche rond het 15^{de} levensjaar plaatsvond, op 14-jarige leeftijd liet beginnen (Arnett, 2000, p. 476). Dat omgevingsfactoren een dergelijke invloed hebben op de 'pubertal maturation' laat wederom zien dat het niet verstandig is om culturele en biologische factoren helemaal afzonderlijk te beschouwen. Sociaalpsycholoog Glenn Weisfeld pleit om die reden dan ook voor een meer integratieve benadering van psychologie en biologie. Over de ontwikkelingspsychologie zegt hij: "These studies of diversity provide important practical information, and they confirm the point that human behavior is highly variable. [...] Science is based on generalization. [...] Logically, a science should first describe general phenomena before exploring variations and exceptions" (Weisfeld, 1999, pp. 1-3).

Ondanks deze verschuiving naar voren in de tijd is het begin van de adolescentie dus redelijk eenvoudig en eenduidig te bepalen. Het eindpunt is moeilijker vast te stellen en in veel sterkere mate afhankelijk van culturele en economische factoren. Jeffrey Arnett vroeg expliciet aandacht voor een afzonderlijke ontwikkelingsfase die kenmerkend is voor geïndustrialiseerde samenlevingen en die wat hem betreft volgt op de adolescentie en voorafgaat aan de volwassenheid. Gedurende deze 'emerging adulthood' is de afhankelijkheid die de kindertijd en adolescentie kenmerkt nog niet voorbij en zijn de volwassen verantwoordelijkheden nog niet bestendigd. "Like adolescence, emerging adulthood is a period of the life course that is culturally constructed, not universal and immutable." Dit is geen nieuw idee; Arnett verwijst naar Erikson die al een vergelijkbare periode onderscheidde waarin de 'role experimentation' en het uitstel van toewijding en verantwoordelijkheden van de

adolescentie wordt voortgezet in wat hij ‘verlengde adolescentie’ en ‘psychosociaal moratorium’ noemde. Ook Levinson en Keniston beschrijven een periode van experiment tussen de adolescentie en de vroege volwassenheid die ze respectievelijk ‘the novice phase’ en ‘youth’ noemen (Arnett, 2000, p. 470). Arnett wil vooral benadrukken dat deze ontluikende volwassenheid geen verlenging van de adolescentie is. Ten eerste is er een demografisch verschil: in de adolescentie is er weinig variatie, aangezien vrijwel alle adolescenten in het Westen in de leeftijd van 10 tot 18 jaar thuis wonen, niet getrouwd zijn, geen kinderen hebben en naar school gaan. De demografische status in de leeftijd tussen 18 en 25 jaar is juist uiterst variabel en daarmee onvoorspelbaar. Ten tweede blijken de ‘emerging adults’ zichzelf als adolescenten noch als volwassenen te zien. Ze zitten in een levensfase waar ze geen naam voor hebben. Het moment waarop ze zich volwassen voelen, wordt in hun ogen meer bepaald door een gevoel van verantwoordelijkheid en het vermogen om onafhankelijk beslissingen te kunnen nemen dan door hun demografische status. Ten derde wordt deze fase volgens Arnett gekenmerkt door identiteitsontwikkeling en een duidelijk exploreren van liefde, werk en levensovertuiging (Arnett, 2000, pp. 470–474). Erikson benadrukte al dat dit moratorium, opgevat als ‘een uitstel van de plichten der volwassenen’, per persoon, maar ook per cultuur of subcultuur sterk kan verschillen. In deze periode krijgen jongeren de kans om met allerlei rollen te experimenteren, zonder dat ze zich hier werkelijk aan hoeven te committeren. Militaire dienst kan hierin voorzien, of de zogenaamde ‘Wanderschap’, maar ook de schoolperiode.

“Each society and each culture institutionalizes a certain moratorium for the majority of its young people. For the most part these moratoria coincide with apprenticeships and adventures that are in line with society’s values”
(Erikson, 1968, p. 157).

Of Erikson hiermee een universeel of toch een meer westers georiënteerd perspectief schetste, is een vraag waar de antropologische inventarisatie van Schlegel en Barry inzicht in zou kunnen geven. Zij richtten zich vanuit de ‘Standard Cross-Cultural Sample’, een database van 186 tribale en traditionele samenlevingen, op de vraag hoe adolescenten in pre-industriële culturen zich gedragen en worden beschouwd. Zij kwamen tot de conclusie dat de adolescentiefase in iedere cultuur wordt erkend. Er blijkt geen enkele samenleving te zijn waarin kinderen direct de volwassenheid in worden gedwongen. De aard en de duur van de adolescentie blijkt echter wel sterk variabel. In een deel van de tribale en traditionele samenlevingen herkenden ze net als Arnett in moderne industriële naties een tweede periode die voorafgaat aan de volwassenheid, en die Schlegel als ‘jeugd’ heeft getypeerd. Duidelijke sekseverschillen zijn ook binnen culturen zichtbaar, zoals bij de Maasai in Oost-Afrika, waar de adolescentie van de meisjes maar kort duurt omdat ze geacht worden al jong te trouwen, terwijl de jongens in de leeftijd 15-20 jaar zich als ‘emerging adults’ of ‘morans’

bekwamen in de jacht, strijd en het verdedigen van de kudde (Schlegel, 2003, pp. 236–240). Wat de interculturele variatie betreft die Schlegel en Barry wereldwijd constateren als het gaat om de duur van de adolescentie en de eventuele verlenging ervan, verwacht Arnett dat met de toenemende globalisering in de komende decennia ‘emerging adulthood’ steeds meer de norm zal worden (Arnett, 2000, p. 479). Ontwikkelingspsychologen strijden nog wel over de vraag of we nu te maken hebben met een verlenging van de adolescentieperiode of dat we, zoals Arnett voorstelt, moeten spreken van een fundamenteel andere, kwalitatief verschillende periode die we dan emerging adulthood zouden kunnen noemen (Kerig & Schulz, 2012, p. 8). Of en hoe we een categorisch onderscheid moeten maken tussen kinderen, adolescenten en jongvolwassenen, is dus nog voer voor discussie. Zo stelt bijvoorbeeld onderwijspsycholoog David Moshman dat adolescent en volwassene niet zo categorisch te onderscheiden zijn als kind en adolescent. Daarom ziet hij de adolescentie liever als de eerste fase van volwassenheid dan als een tussenperiode of als de slotfase van de kindertijd (Moshman, 2011, p. xvii). Psycholoog Robert Epstein gaat nog een stap verder. Het idee van de adolescent als incompetent, onverantwoordelijk individu komt volgens hem voort uit Stanley Halls typering van de adolescentie als periode van ‘storm and stress’. Volgens Epstein sluit die ‘mythe’ aan bij de tegenwoordig dominante ‘mythe’ van het onvoltooide puberbrein. Volgens hem is de adolescentie een westerse uitvinding: het zou een kunstmatige en kwalijke extensie zijn van de kindertijd. Door onze jongeren klein te houden en ze ook nog eens te isoleren van de volwassen wereld, worden hun vermogens niet optimaal benut en creëren we als cultuur de zo bekende chaos en onrust. “Adolescence as we characterize it today – as a distinct and separate period of life filled with angst and rebelliousness – is, quite simply, a fairly recent phenomenon in human history” (Epstein, 2007a, p. 24). Ook socioloog Rod Michalko volgt deze redenering: “Adolescence is a name that society gives”, de samenleving faciliteert en versterkt in feite de onstuimigheid, door een fase als zodanig te benoemen en te cultiveren (Michalko, 1984, p. 307).

Mijns inziens is de vraag naar periodisering, categorisering en demarcatie op zichzelf niet zo relevant. Interessanter is dat de twistende auteurs wel een verhelderend inzicht geven in de wijze waarop sociogenetische en ontogenetische processen verweven zijn. De mate waarin de ontogenese cultureel variabel is en de vraag wat het ontwikkelingsverloop van de huidige westerse adolescent kenmerkt, is waar ik me in dit deel op concentreer. Daarbij hanteer ik de algemeen erkende indeling in ‘midden adolescentie’ en ‘late adolescentie’, respectievelijk van 14 tot 16 en van 16 tot 18 jaar. Deze periode wordt begrensd door de vroege adolescentie die de periode tussen 10 en 13 jaar beslaat en een eventuele jongvolwassenheid van 18 tot 25 jaar (Kerig & Schulz, 2012, pp. 6–7).

5.3 FYLOGENESE EN SOCIOGENESE: WELKE FUNCTIE HEEFT DE ADOLESCENTIE?

Het evolutionair perspectief wordt maar moeizaam opgenomen in het veld van de adolescentiepsychologie. Weisfeld en Dillon benadrukken echter dat hier juist een enorme kans ligt die de mainstream psychologie veelal laat liggen: universeel menselijk gedrag kan op deze wijze worden verklaard in termen van functionaliteit, terwijl ook individuele en culturele verschillen aan bod komen. Zij willen dan ook tegenwicht bieden aan de bewering dat de adolescentie uitsluitend een sociale constructie zou zijn die vanaf de Middeleeuwen in Europa vorm heeft gekregen (Weisfeld & Dillon, 2011, p. 876). In feite stellen ze een FSO-perspectief voor, waarin de adolescentie als een cultureel verschijnsel wordt belicht, cultuurhistorisch variabel en veranderlijk, maar waarvan ook gezegd kan worden dat het een afzonderlijk ontwikkelingsstadium is met universele, pan-culturele kenmerken. Evolutionisten zijn vooral op zoek naar de functionele analyse van soortspecifieke kenmerken. Een evolutionaire verklaring van wat er ten tijde van de adolescentie met jongeren gebeurt, tijdens de transitie van kind naar volwassene, wordt doorgaans gegeven in termen van reproductieve functies: universele sociale emoties als verliefdheid, koestering en competitie treden op de voorgrond. Daarbij is er in de meeste culturen sprake van een nadrukkelijk socialisatieproces gericht op volwassen verantwoordelijkheden, dat in traditionele culturen veelal vergezeld gaat van een initiatieritueel (Weisfeld & Dillon, 2011, p. 877). Ook over de groeisput, de 'pubertal growth spurt', is veel gespeculeerd. Deze versnelling van de groei, die kenmerkend is voor alle primaten, wordt wel gezien als compensatie voor het groeiplateau tijdens de juveniele periode (Weisfeld, 1999, p. 318). Het 'juvenile growth plateau' zou vragen om een 'catch-up growth' in de adolescentie: het plateau vereist een inhaalslag. In de juveniele, pre-reproductieve fase, ook wel 'middle childhood' genoemd, is het kind al betrekkelijk onafhankelijk van de ouders (Del Giudice, Angeleri, & Manera, 2011, p. 1534). Veel sociale zoogdieren kennen een dergelijke juveniele fase, waarin ze door de toenemende onafhankelijkheid relatief veel risico lopen terwijl ze nog geen nageslacht kunnen voortbrengen. Antropoloog Barry Bogin bespreekt enkele hypotheses die het evolutionair voordeel kunnen verklaren van de groeivertraging voorafgaand aan de groeisput. De traditionele leerhypothese veronderstelt dat het stadium een verlengde periode van hersengroei en leerprocessen mogelijk maakt die nodig is voor het reproductieve succes van sociale zoogdieren. De ecologische risicovermijdingshypothese gaat er vanuit dat relatief kleine kinderen minder voeding nodig hebben om te overleven (Bogin, 1999, pp. 118-120). Ook zou nog in meer algemene termen gesteld kunnen worden dat de beperkte groei de mogelijkheid optimaliseert om te leren leven in sociale hiërarchie, op complexe wijze voedsel te verkrijgen, en reproductieve vaardigheden te trainen. Het kind moet simpelweg de periode voorafgaand aan de volwassenheid overleven en er als de best mogelijke volwassene uit komen (Locke & Bogin, 2006, p. 264). Wanneer de lichaamsgroei weer toeneemt, betekent dat de start van de adolescentie. De puberteit wordt in gang gezet door een hormonale ver-

andering: de hypothalamus instrueert de hypofyse gonadotrope hormonen af te scheiden, die op hun beurt weer aanzetten tot ontwikkeling van de geslachtsorganen en afscheiding van oestrogenen en androgenen (Bainbridge, 2010, p. 37; Kohnstamm, 2009, p. 17). Deze seksuele rijping in de puberteit heeft een culturele tegenhanger in overgangsruten, bedoeld om de verworven volwassen status en de bijbehorende vaardigheden uit te dragen, om loyaliteit jegens de gemeenschap te tonen, en bij te dragen aan de seksuele selectie. Vaak is daarbij sprake van een strikte scheiding der seksen, bedoeld om de sekserollen eigen te maken. Deze universele fase wordt ook wel de 'gang stage' genoemd, die wordt gekenmerkt door conformisme, waardoor vaardigheden snel aangeleerd kunnen worden (Weisfeld, 1999, p. 319). Dit conformisme zal ik uitgebreider bespreken in de volgende paragraaf.

De adolescentie als cultureel variabel, maar universeel en noodzakelijk verschijnsel

Veel onderzoekers pleiten voor een FSO-benadering, waarin universele en cultureel variabele factoren samengaan en op elkaar inwerken. Er blijven echter ook onderzoekers die de wenselijkheid van deze vermenging ontkennen en haar zelfs bestrijden. Al in de jaren '20 van de vorige eeuw kwam cultureel antropologe Margaret Mead met de stelling dat de adolescentie voornamelijk een sociale constructie zou zijn. Ze betoogde op grond van interviews en observaties dat de adolescentieperiode op het eiland Samoa, in de twintiger jaren van de 20^{ste} eeuw relatief stressvrij verliep in vergelijking met die in de westerse wereld (Côté, 2000, p. 525). Mead bestreed zo de centrale stelling van Stanley Hall die de 'storm and stress' als normaal en universeel kenmerk van de adolescentie zag. Mead koos voor een vergelijkende studie tussen meisjes op Samoa en Amerikaanse adolescenten en concludeerde daaruit dat de adolescentie niet noodzakelijkerwijs een stressvolle periode hoeft te zijn, maar dat culturele factoren daar aanleiding toe kunnen geven. Meads aanpak is op allerlei gronden bekritiseerd en recentelijk is de controverse rond haar werk opnieuw opgelaaid (Côté, 2000, p. 529). Meads standpunt, dat de adolescentie voornamelijk als sociogenetisch verschijnsel moet worden gezien, kreeg recentelijk bijval vanuit interdisciplinair onderzoek. Bepaalde facetten van de adolescentie blijken inderdaad in hoge mate cultureel variabel te zijn. Vanuit een evolutionair perspectief is de vraag of de adolescentiefase eigenlijk wel nodig is. Vanaf de puberteit kan de mens immers relatief snel worden klaargestoomd voor volwassen taken. Wat is dan eigenlijk de functie van een dergelijke tussenfase tussen de juveniele periode en volwassenheid? Epstein vertegenwoordigt in het debat rondom deze vraag het cultureel-deterministische standpunt. Hij ziet de adolescentie als een kunstmatige extensie van de kindertijd en verwijst daarbij naar periodes en culturen waarin nauwelijks ruimte is voor een dergelijke 'turmoil' en stress (Epstein, 2007b). De meeste biologen en primatologen benadrukken juist dat de adolescentie een universeel verschijnsel is. Primatoloog en neuroloog Robert Sapolsky legt uit dat de adolescentie vooral gekenmerkt wordt door een extreme vernieuwingsdrang:

The basic human adolescent experience, when you hit that point in life where anything that is familiar is just intolerable. Just give me something new, give me something different, give me something that's going to allow me to differentiate myself from all the people that have come before me. I'm not my parents.
(Etten & Wiering, 2003)

Om inteelt te voorkomen, worden bij de meeste sociale diersoorten tijdens de puberteit de mannetjes of de vrouwtjes verdreven. Bij primaten gaat het anders: er openbaart zich een drang om te vertrekken. De toename van oestrogeen en testosteron stimuleert onder andere de ontwikkeling van de prefrontale cortex, het deel van de hersenen dat verantwoordelijk is voor het maken van plannen, het stellen van doelen, en identiteitsconstructie. De drang om het nest te verlaten en de zoektocht naar een nieuwe, eigen identiteit gaan nu hand in hand, zo stelt psycholoog Dean Simonton: "In essence they have to try on identities almost like you're trying on clothes for a party. (..) Part of establishing that identity is finding the right group to be with" (Etten & Wiering, 2003). Dit verklaart wellicht de voorkeur voor het nieuwe en afwijkende. De sensatiezucht vormt een noodzakelijke inspiratiebron om het huis uit te gaan en nieuw terrein te betreden. Het zoeken naar spanning, vernieuwing, risico's en de neiging met leeftijdsgenoten om te gaan, hebben een duidelijke functie:

"The move outward from home is the most difficult thing that humans do, as well as the most critical – not just for individuals but for a species that has shown an unmatched ability to master challenging new environments" (Dobbs, 2011, p. 55).

Het lijkt er dus op dat de adolescentie een natuurlijk, biologisch verschijnsel is. Hoewel de duur variabel is, komt in alle culturen, zowel in moderne als traditionele, een dergelijke periode voor (Dobbs, 2011, p. 55). De variatie zit vooral in de wijze waarop individuele culturen er invulling aan geven en in de wijze waarop de adolescentie wordt benaderd (Locke & Bogin, 2006, p. 265).

"Culture clearly shapes adolescence. (..) Yet culture does not create adolescence"
(Dobbs, 2011, p. 55).

5.4 SOCIOGENESE: DE JEUGD VAN TEGENWOORDIG

Een FSO-benadering van de ontwikkeling van adolescenten, in het bijzonder van hun metacognitieve vermogen, heeft naast aandacht voor ontogenese en fylogenese ook aandacht voor de sociogenese. Dat impliceert dat wanneer je je richt op adolescenten in het Westen, in het bijzonder in Nederland, je te maken hebt met een veranderlijke jeugdcultuur en een veranderend onderwijsklimaat. Wetenschappers wagen zich over het algemeen niet aan

typeringen van de 'jeugd van tegenwoordig'. Dat laten ze over aan marketingstrategen en trendsettende trendwatchers. Hun typeringen en voorspellingen vinden gretig aftrek. In boeken als *Generatie Einstein op de werkvloer* worden 'grote uitspraken' gedaan; er wordt zonder veel schroom gegeneraliseerd, veelal zonder verwijzing naar wetenschappelijke publicaties. Deze boeken genieten een grote bekendheid onder ouders en docenten, zo bleek tijdens de gesprekken op de scholen. De auteurs typeren de jeugd van tegenwoordig onder andere als volledig levend in, en vertrouwd met de informatiemaatschappij. Ze zijn 'mediasmart', het is een generatie van sociale netwerkers die waarden als oprechtheid, authenticiteit, passie, het nakomen van beloftes, 'jezelf zijn', 'ergens voor staan' en het hebben van een eigen mening als meest belangrijk ervaart (Groen, 2008). Wat niet altijd duidelijk wordt is of de auteurs deze eigenschappen uitsluitend toedichten aan de jongeren van nu, of dat het om universele kenmerken van adolescenten gaat die in een bepaalde cultuurhistorische context op een bepaalde manier tot uiting komen. De auteurs van *De grenzeloze generatie* ergeren zich aan het feit dat casuïstiek voortdurend tot trendwatching wordt verheven: "Dit boek is anders, want wij en onze medewerkers interviewden sinds 1984 meer dan 10.000 jongeren en ouders. Onze steekproeven zijn representatief" (Spangenberg & Lampert, 2010, p. 7). Onderzoeksbureau Motivaction vergeleek met name jongeren in de leeftijd van 15-22 jaar met hun voorgangers die nu 23-37 jaar oud zijn. Ze concluderen dat onze huidige jongeren "overwegend individualistisch, hedonistisch en materialistisch zijn, met een minimale maatschappelijke betrokkenheid" (Spangenberg & Lampert, 2010, p. 25). Ze betogen verder dat 'de grenzeloze generatie' anders moet worden getypeerd dan als 'achterbankgeneratie', 'knip-en-plak-generatie', 'mediageneratie', 'Einstein-generatie' of 'Generatie Y'. Dit zijn volgens hen onbruikbare etiketten (Spangenberg & Lampert, 2010, p. 56). Hoewel ze stellen dat ze geen somber boek geschreven hebben, beschrijven ze de jeugd van tegenwoordig vooral als 'gefocus op uiterlijkheden, kicks, geld, status, consumptie', als ongeïnteresseerd in 'omgangsvormen, milieubewustzijn en een kritische houding', en met een beperkt verantwoordelijkheidsgevoel (Spangenberg & Lampert, 2010, p. 59). De auteurs spreken als 'onafhankelijke onderzoekers', benadrukken 'geen waardeoordeel' uit te spreken en 'niet moralistisch' te zijn, maar constateren wel 'verruwing', 'een toenemende zelfgerichtheid', alles "ten koste van sociale omgangsvormen en respectvol gedrag die lange tijd een natuurlijk buffer vormden en de maatschappij tot nu toe bij elkaar hielden" (Spangenberg & Lampert, 2010, p. 264). Of hier sprake is van verkapt moralisme en bezorgdheid, laat ik in het midden. Evenmin wil ik me wagen aan algemene uitspraken over hoe de huidige Nederlandse adolescent getypeerd zou moeten worden. Indirect komt het wel aan bod in de gesprekken met de betrokken docenten waarvan ik in deel 3 verslag uitbreng. Verder zal ik in hoofdstuk 7 onderzoek bespreken dat gericht is op de vraag in welke mate de sociogenetische ontwikkeling van invloed kan zijn op ontogenetische ontwikkelingsprocessen. Het gaat mij hier om de vraag in hoeverre de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten wellicht ook cultuurspecifiek is. Die vraag zal ik uitsluitend in grote lijnen

beantwoorden. Ik waag me niet aan de specifieke typeringen zoals de vele trendwatchers doen wier etiketten vaak een dag later alweer aan vervanging toe zijn.

Rita Kohnstamm probeert ook een beeld te schetsen van de puber van nu, maar stelt zich tevens de meer overkoepelende vraag of hedendaagse pubers eigenlijk wel typerende kenmerken hebben en of de pubers van nu wel zo anders zijn dan die van vorige generaties. Ze opent een congresbundel rond de vraag hoe het zit met de jeugd van tegenwoordig als volgt: “We moeten die verschillen niet overdrijven. Maar ze zullen er zijn. Tijden veranderen en mensen en dus ook pubers veranderen mee. Door ontwikkelingen in de wereld – oorlogen, ontdekkingen, technologische ontwikkelingen – wordt in verschillende tijdperken verschillend gedrag van mensen gevraagd. Daarmee komen andere eigenschappen aan bod” (Kohnstamm, 2010, p. 8). Ze noemt vier kenmerken van de huidige samenleving die volgens haar van fundamentele invloed zijn op de puber van nu. Ten eerste stelt ze dat deze puber in een ‘verseksualiseerde samenleving’ opgroeit, waarin ‘seks op straat ligt’, maar tegelijk noemt Kohnstamm cijfers waaruit blijkt dat de hedendaagse jongeren overwegend juist geen losbandig leven leiden. Ten tweede beschrijft ze onder de noemer ‘onverantwoordelijke onzelfstandigheid’ dat jongeren na de groeispurt, wanneer ze rond de leeftijd van 15, 16 jaar lichamelijk vrijwel volwassen zijn, enerzijds ‘de autonomie van de vrijheid’ beginnen op te eisen, terwijl ze anderzijds helemaal geen nieuwe verantwoordelijkheden hoeven te nemen. Hun gedrag in die fase wordt veelal gezien als egocentrisch, zelfs narcistisch, en kenmerkend voor een ‘ik-generatie’ die nauwelijks maatschappelijk betrokken is, terwijl die ik-gerichtheid wel degelijk ook een functie heeft die volgens Kohnstamm echter nauwelijks tot uiting kan komen (Kohnstamm, 2010, pp. 8–14). Dit herinnert aan het betoog van Epstein in de vorige paragraaf, die ook grote nadelen ziet in de wijze waarop we onze adolescenten ‘klein houden’. Ten derde noemt ze ‘vrijheid en betrokkenheid’ waarmee ze wil benadrukken dat waar het vroeger binnen de puberteitspsychologie veel ging over de ‘generatiekloof’, sinds de jaren ’70 het antiautoritaire opvoeden steeds meer gemeengoed is geworden en de generatiekloof heeft gedicht. De ‘autonomie van de vrijheid’ hoeft door autochtone jongeren niet meer bevochten te worden. Tot slot noemt ze nog een aantal consequenties van de virtuele wereld waarin veel jongeren leven. Games laten hen oefenen met vele vaardigheden, en sociale media bieden tal van mogelijkheden om identiteiten te verkennen en uit te proberen (Kohnstamm, 2010, pp. 14–16). In veel van dit soort typering van de hedendaagse puber wordt niet helemaal duidelijk of het universele kenmerken betreft of kenmerken die gerelateerd zijn aan cultuurhistorische omstandigheden. Een ander opvallend aspect van dit soort typering is dat er ofwel zorgen worden geuit over waar het toch heen gaat met de jeugd, ofwel juist wordt benadrukt dat het allemaal wel meevalt. In beide gevallen draait het om mogelijke zorgen ten aanzien van de ontwikkeling van jongeren. “De jeugd van tegenwoordig. In alle tijden is dat een beladen uitspraak met meestal een negatieve bijklank” (Dieleman, 2010, p. 44).

5.5 SOCIOGENESE EN ONTOGENESE: WIJ ZIJN ONZE BREINBOEKEN

Hoogleraar wetenschapstheorie en wetenschapsgeschiedenis Trudy Dehue spreekt in een essay haar zorg uit over de consequenties van een ‘onbesuisde popularisering van wetenschap’. Kennis over een bepaald vakgebied, in haar geval de psychiatrie, wordt op toegankelijke wijze onder de aandacht gebracht van de medische wereld en het brede publiek. Niet zelden gaat het dan om ‘wetenschappelijk klinkende maar ongegronde zekerheden’. Niet alleen de industrie en beleidsmakers werken dit in de hand, maar ook de wetenschappelijke gemeenschap zelf is hier volgens Dehue schuldig aan (Dehue, 2016). Dat kan leiden tot een toegankelijk, begrijpelijk, maar daarmee ongenueanceerd en soms onjuist verhaal. Pedagoog Dieleman constateert een vergelijkbare ontwikkeling met betrekking tot inzichten die vanuit de adolescentiepsychologie zijn ‘geprotoprofessionaliseerd’: eerst vanuit de psychologie verspreid onder verwante beroepsgroepen en vervolgens onder een steeds breder publiek (Dieleman, 2010, p. 54). Zo zijn boeken over pubers de laatste jaren, met name waar het de ontwikkeling van het puberbrein betreft, enorm populair. Deze boeken bepalen dan ook in hoge mate de algemene kennis die betrokken partijen – ouders, leerkrachten, media – hebben van de ontwikkeling van ‘onze jongeren’. *Het puberende brein* van Eveline Crone, *Ben ik dat?* Van Mark Mieras, *Kleine Ontwikkelingspsychologie III* van Rita Kohnstamm, *Puberbrein binnenstebuiten* van Nelis en Van Sark, *Ellis en het verbreinen* van Jelle Jolles, en *Wij zijn ons brein* van Dick Swaab zijn door ouders en docenten in groten getale aangeschaft en worden dagelijks gebruikt om de adolescent van nu te begrijpen. Crone is de sterke interesse opgevallen, onder leerkrachten, om te leren over het zich ontwikkelende brein (Crone, 2009, p. 82). Onze puberbreinboeken laten in feite zien hoe wij als samenleving omgaan met de uitdagingen waar de adolescentie ons voor stelt. Wat sterk spreekt uit deze boeken is ten eerste dat we wel wat optimistischer mogen zijn over de unieke en ook kansrijke vermogens van adolescenten en dat veel van wat er in deze periode gebeurt en wat ons soms zorgen baart begrijpelijk wordt als we over meer kennis beschikken van het zich ontwikkelende brein. “Het voorkomt veel misverstanden als ouders weten dat pubers heel andere hersenen hebben dan volwassenen. Andere hersenen, die heel anders tegen de wereld aankijken. Wat pubers nodig hebben, geloven onderzoekers, is erkenning van dat breinverschil. En het vertrouwen dat er uit dat buitenaardse wezen op een goed moment een gewone weldenkende volwassene groeit” (Mieras, 2010, p. 208). Om een beeld te schetsen van de kennis die de goed geïnformeerde docent op basis van populairwetenschappelijke bronnen opdoet, zal ik hier een aantal kernthema’s bespreken.

Ze kunnen er niets aan doen – hun brein is niet af

Pubers drinken zich lam, roken als een ketter en maken brokken in het verkeer. Pubers zijn depressief, hebben driftaanvallen en worden alsmaar in beslag genomen door sociale omgang met soortgenoten. De verklaring: de hersenen ondergaan in de puberteit [...] een grote verbouwing. (Mieras, 2010, p. 203)

De erfenis van Stanley Hall, die ruim honderd jaar geleden de basis legde voor begrip van deze 'unieke levensfase met eigen problemen en mogelijkheden' en die de 'storm and stress' vooral terugzag in 'conflicten met ouders, stemmingswisseling en risicovol gedrag', is nog steeds herkenbaar (Crone, 2009, p. 15). Crone veronderstelt dat bezorgdheid om de jeugd van tegenwoordig van alle tijden is en ziet vooral kenmerken van een ontwikkelingsfase in plaats van een maatschappelijke trend. De adolescentie is een periode waarin unieke veranderingen plaatsvinden die in de eerste plaats begrepen moeten worden vanuit de ontwikkeling en organisatie van de hersenen en de invloed van hormonale veranderingen hierop. Pubers zijn moeilijk te handhaven, roekeloos, impulsief, beïnvloedbaar door vrienden, en lijken weinig respect voor hun ouders te hebben, maar dankzij een groeiende kennis van het puberbrein kan dit verklaard worden. Ze kunnen er simpelweg niets aan doen, hun brein is niet af. De plasticiteit van het brein neemt in de loop van de kindertijd en adolescentie af en de hersengebieden vertonen onderling verschillende rijpingsprocessen. Het ene gebied is sneller volgroeid dan het andere (Crone, 2009, pp. 8–15). Ook benadrukt Crone het effect van hormonale veranderingen op de hersenontwikkeling en met name op de gebieden die verantwoordelijk zijn voor emotiesturing, waardoor stemmingswisselingen verklaard kunnen worden (Crone, 2009, p. 23). "Niet alleen de hormonen, maar ook veranderingen in de hersenen maken van een puber zo'n grillig en vreemd wezen" (Mieras, 2010, p. 203). Betreffende de cognitieve ontwikkeling, waarbij in deze context 'cognitie' voornamelijk naar rationale en abstracte denkprocessen verwijst, wordt Piaget veelal aangehaald om te verklaren dat jongeren hypothetisch en kritisch leren denken, zich beter leren verplaatsen in de ander, en steeds beter kunnen argumenteren en discussiëren (Crone, 2009, pp. 27–28). fMRI-technieken bieden de mogelijkheid om oude theorieën over bijvoorbeeld identiteitsvorming kracht bij te zetten met 'harde bewijzen'. Door zichtbaar te maken naar welke hersengebieden zuurstofrijk bloed stroomt tijdens opdrachten en activiteiten kon bijvoorbeeld worden aangetoond dat bij oudere adolescenten de hersengebieden die horen bij perspectiefneming en begrip van de intenties van anderen een grotere rol gaan spelen als het gaat om keuzeprocessen en ethische dilemma's. Kennis van de ontwikkeling van afzonderlijke hersengebieden wordt in de puberbreinboeken veelal uitgelegd in termen van 'grijze en witte stof': de grijze stof, die uit cellichamen van zenuwcellen bestaat, laat respectievelijk een toe- en afname zien wanneer een gebied zich ontwikkelt, terwijl de witte stof, die uit axonen bestaat die de zenuwcellen over lange afstand verbinden, lineair toeneemt tot de

vroege volwassenheid. Aan de piek in overproductie van grijze cellen in een bepaald gebied, de 'synaptogenese', is dus te zien wanneer een gebied het sterkst in ontwikkeling is. Bij afname van de grijze stof neemt de efficiëntie in dat gebied juist toe. Sommige gebieden in de hersenen hebben een 'gevoelige periode'; in die periode is het brein extra plastisch (Crone, 2009, pp. 31–38; Kohnstamm, 2009, pp. 21–22). Met betrekking tot de adolescentie is er betreffende de rijping van hersengebieden veel aandacht voor de prefrontale cortex, het gebied dat met name belangrijk is voor de planning van gedrag en het kunnen overzien van lange termijnconsequenties, impulscontrole en beoordeling; dit is een gebied dat zich ontwikkelt tot een jaar of vijfentwintig (Crone, 2009, p. 51). Dick Swaab schrijft het puberale kortetermijndenken en risicovolle gedrag eveneens toe aan een 'onrijpe prefrontale cortex' (Swaab, 2010, p. 118). Dit gebied rijpt in het algemeen later dan andere gebieden en het moment waarop de grijze stof piekt, lijkt verbonden te zijn met het intelligentieniveau: een latere rijping lijkt verbonden te zijn met een hoger IQ (Crone, 2009, p. 80). Dit langzame rijpingsproces van de prefrontale cortex gaat samen met een overactiviteit in de gebieden die met emotionele verwerking te maken hebben. Vaak worden in deze context de amygdala, de basale ganglia en de orbitofrontale cortex genoemd. De vaardigheid om emoties te herkennen wordt vooral door de amygdala gestuurd en ontwikkelt zich sterk tussen 10 en 18 jaar, waarbij meer complexe emoties, zoals angst en verbazing, pas goed herkend worden in de late adolescentie (Crone, 2009, p. 88). De basale ganglia bevatten het beloningscentrum, de nucleus accumbens, 'het centrum van verlangen en bevrediging' (Mieras, 2010, p. 205), waar dopamine wordt aangemaakt en dat bepalend is voor verslavingsgevoeligheid. De verwachte beloning wint veelal van de analyse van mogelijk gevaar. Deze gebieden worden sterk beïnvloed door hormonale processen rondom de aanzet van de puberteit. Ook de orbitofrontale cortex, verantwoordelijk voor het vormen van emotionele verbindingen en het afwegen van emotionele beslissingen, is bij adolescenten overactief. In een niet-emotioneel prikkelende omgeving kunnen ze juist wel goed risico's inschatten en redeneren over de uitkomsten. Swaab benadrukt ook de hoge kans op ontremd, antisociaal, agressief en delinquent gedrag bij jongeren, dat afneemt naarmate de prefrontale cortex verder ontwikkeld raakt (Swaab, 2010, p. 122). "Het emotiesysteem is hypergevoelig, terwijl het regulatiesysteem nog niet in staat is om deze gevoeligheid onder controle te houden. Het is pas in de volwassenheid dat we deze twee systemen goed op elkaar kunnen afstemmen" (Crone, 2009, p. 109). Dit alles kan verklaren waarom de jongeren spannende situaties opzoeken. "De leeuw is al wakker maar de leeuwentemmer slaapt nog" (Mieras, 2010, p. 205). Pas vanaf de leeftijd van 15 jaar gaan deze voorste hersendelen zich goed ontwikkelen, zegt ook Jolles, en pas vanaf 20 jaar zijn 'mensen hersentechnisch toe aan zelfsturing en zelfevaluatie' (Jolles, 2010, p. 35).

Ze zijn zo beïnvloedbaar door groepsgenoten

Jongeren brengen veel tijd met elkaar door en zijn beïnvloedbaar. Ze hechten veel belang aan de mening en waardering van vrienden. Dit sociale gedrag is uitvoerig besproken in de

adolescentieliteratuur, maar wordt pas recent ook in het licht van hersenontwikkeling beschouwd. Er is vooral veel aandacht geweest voor morele ontwikkeling in de adolescentie. Ook hier is het stadiumdenken van Piaget, en Kohlberg, van grote invloed geweest (Crone, 2009, p. 125). Uit fMRI-studies blijkt dat met betrekking tot morele dilemma's zowel de emotionele als de redeneergebieden actief zijn, maar dat de emotionele gebieden overheersen bij persoonlijke dilemma's terwijl de redeneergebieden actiever zijn bij niet-persoonlijke dilemma's. De emotionele gebieden zijn in de adolescentie extra gevoelig voor groepsacceptatie, samenwerking en angst voor buitensluiting. Ten aanzien van de ontwikkeling van theory of mind, het nadenken over de perspectieven van anderen, is er een speciale rol weggelegd voor de mediale prefrontale cortex (Crone, 2009, p. 140). Mark Mieras verwijst ook naar de pas laat in de adolescentie rijpende mediale prefrontale schors als de specifieke locatie in de hersenen waar de voor zelfbesef essentiële zelfreflectie plaatsvindt. Een gebied dat verbonden is met "het geheugencentrum hippocampus waar persoonlijke herinneringen opgeslagen liggen" (Mieras, 2010, p. 332). Het is veelal geen desinteresse, maar eerder een onvermogen om zich in anderen te verplaatsen. Mieras stelt verder dat het ventrale (onderste) deel van de prefrontaalschors tussen 12-14 jaar rijpt, wanneer we 'inhibitie' of impulscontrole mogen gaan verwachten. En dat het dorsolaterale (bovenste) deel van de prefrontaalschors, verantwoordelijk voor planning en gecontroleerd gedrag, tussen 14-18 jaar rijpt (Mieras, 2010, p. 205). De adolescent staat voor de uitdaging om "een selectie te maken uit vele mogelijke gedragsalternatieven". Van de auteurs die ik hier bespreek is Jolles degene die aan dit alles het meest expliciet een educatieve en pedagogische richtlijn verbindt: "Een vorm van 'steun', 'sturing' en 'leiding' zijn hierbij nodig teneinde optimale keuzen te kunnen maken" (Jolles, 2010, pp. 32-34).

Ze zijn toch erg vindingrijk en creatief

Twee andere begrippen die regelmatig voorbij komen in populaire breinboeken zijn 'pruning' en 'myelination'. Myeline is een geleidende, isolerende stof, aangemaakt door de gliacellen om de zenuwcellen te ondersteunen. Myelinisatie, het proces waardoor witte stof ontstaat, zorgt ervoor dat boodschappen tussen zenuwcellen sneller worden overgebracht. De toename van witte stof maakt de hersenen dus steeds efficiënter. "Door beurtelings te groeien en te snoeien werkt het brein aan de intellectuele eigenschappen van de toekomst" (Mieras, 2010, p. 204). Verbindingen die gebruikt worden, blijven bestaan, maar het totaal aantal verbindingen neemt in de loop van de kindertijd en adolescentie af. Dit gebeurt door 'synaptic pruning'. "Maar in de adolescentie zijn het juist de hersengebieden die belangrijk zijn voor creativiteit en vindingrijkheid, muzikaliteit, sport en maatschappelijke betrokkenheid waar als laatste wordt gesnoeid in de verbindingen" (Crone, 2009, p. 150). Daarom wordt juist aan het adolescentenbrein een enorme flexibiliteit toegeschreven, een veerkracht waarmee adolescenten tot vindingrijke oplossingen kunnen komen. Het brein zorgt bovendien voor een flexibiliteit die ze in staat stelt om zich aan wat voor

context dan ook aan te kunnen passen, wat ook de ontvankelijkheid voor nieuwe trends en technologie zou kunnen verklaren (Mieras, 2010, p. 203).

Het ongemak van de puberteit is de prijs die een tiener betaalt – en die vooral ook zijn ouders betalen – voor de opgerekte plasticiteit van de frontaalkwab, en daarmee voor de ontwikkeling van zijn intellect en de aanpassing aan zijn milieu. (Mieras, 2010, p. 207)

Inzicht in de adolescentie, en daarmee ook in de ontwikkeling van het metacognitieve vermogen gedurende deze levensfase, kan vanuit een aantal verschillende invalshoeken worden verkregen. Daarbij zijn verbindingen met fylogenese en sociogenese onmis(ken)baar. In de volgende twee paragrafen ga ik na hoe adolescenten zichzelf ervaren, wat voor type zelfbewustzijn daarbij ontstaat, en hoe zich dat ontwikkelt.



Een veelzijdig beeld

Hoe ontwikkelt zich het metacognitieve vermogen (het vermogen tot (zelf)reflectie) gedurende de adolescentie? In dit hoofdstuk zal ik betogen dat het conceptualiseren een essentiële rol speelt in het cultu-

reel (zelf)bewustzijn van adolescenten. Het domineren van deze vaardigheid is bovendien van invloed op de wijze waarop de andere drie cognitieve vaardigheden (waarnemen, verbeelden en analyseren) functioneren.

Ik streef ook hier een geïntegreerd FSO-perspectief na: in paragraaf 6.1 verbind ik het fylogenetische met het ontogenetisch perspectief; in paragraaf 6.2 bespreek ik hoe het conceptuele denken tijdens de vroege en midden adolescentie vanuit de ontwikkelingspsychologie wordt getypeerd als een meervoudig, pluriform zelfbeeld. Paragraaf 6.3 plaatst de voorgaande twee in een cultuurhistorische context.

Vanuit Donalds perspectief is de mens sinds de tweede transitie, zoals die in paragraaf 5.1 is beschreven, biologisch gezien niet meer veranderd. Inzicht in de werking van een theoretische cultuur, die het resultaat was van de derde transitie, vereist daarom een perspectief dat ook sociogenetisch georiënteerd is. In termen van de theorie van de vaardigheden (zie paragraaf 1.2 en 5.1) zou dit betekenen dat de hedendaagse mens biologisch gezien weliswaar geneigd is tot conceptueel (mythisch, narratief) denken, maar dat een sociogenetisch socialisatieproces, in de vorm van onderwijs, daar een analytisch vermogen aan toe kan voegen. Die hypothese zal ik in de volgende paragrafen uitwerken, onderbouwen en kritisch belichten.

6.1 CONCEPTUELE WEZENS (FYLOGENESE)

Ik richt mij nu eerst op het conceptuele denken in evolutionair perspectief, om vervolgens duidelijk te maken hoe bepalend dit denken is in de adolescentie en hoe het wordt ingezet om op het 'zelf' te reflecteren. Adolescenten zijn voornamelijk mythisch georiënteerd en reflecteren dan ook vooral op conceptuele wijze op zichzelf en de wereld.

Taal, een mythische verbinding

Merlin Donald typeert de mythische cultuur als sterk gericht op het vertellen van gesproken verhalen. Taal is de basis van deze vorm van cultuur, en maakt verhalen mogelijk. Verhalen hebben in een gemeenschap een integratieve, verbindende functie. In verhalen krijgen afzonderlijke gebeurtenissen betekenis. Of, zoals de filosoof Ernst Cassirer de onderlinge verbondenheid en verwevenheid van gesproken taal en mythen al typeerde: "They are two different shoots from one and the same root. Whenever we find man we find him in possession of the faculty of speech and under the influence of the myth-making function" (Cassirer, 1944, p. 109). Mythen maken de gemeenschap veelal impliciet duidelijk wat betekenisvol en waardevol handelen is in de betreffende context en hebben in die zin een voorbeeldfunctie.

[Myths] express and serve to organize shared ways of conceptualizing something within a culture. [...] Their function is to naturalize the cultural – in other words, to make dominant cultural and historical values, attitudes and beliefs seem entirely 'natural', 'normal', selfevident, timeless, obvious 'common-sense' – and thus objective and 'true' reflections of 'the way things are.' [...] Myths can function to hide the ideological function of signs and codes. The power of such myths is that they 'go without saying' and so appear not to need to be deciphered, interpreted or demystified. (Chandler, 2014a, p. 9)

Ook het perspectief van antropoloog en evolutiebioloog Robin Dunbar op het ontstaan en de functie van ons taalvermogen is in dit verband interessant. Gesproken taal wordt in het dagelijks leven vooral gebruikt voor de uitwisseling van informatie over sociale kwesties; dit gebabbel en geroddel met en over elkaar is wat volgens hem een gemeenschap in stand houdt: "Language makes us members of a community, providing us with the opportunity to share knowledge and experiences in a way no other species can" (Dunbar, 1997, p. 7). De sociale organisatie van de 'clan', met een groepsgrootte van ongeveer 150 personen, gebruikt hij om een analogie uit te werken tussen traditionele samenlevingen ten tijde van de jager-verzamelaars en huidige stedelijke sociale netwerken. De relatie tussen taal en rituelen is daarbij evident: "Clans gather together [...] to reinforce the sense of collective identity by rehearsing the old rituals and recounting the age-old myths and stories that tell of the

people's ancestry and their relationships with the spirit world" (Dunbar, 1997, p. 71). De wijze waarop rituelen, die al inherent waren aan mimetische cultuur, tevens ingebed zijn in mythische cultuur, vormt een voorbeeld van de cumulatieve structuur die in Donalds benadering eigen is aan cultuur. Als het gaat om het ontstaan van gesproken taal, ziet Dunbar hierin dan ook de meest waarschijnlijke verklaring: die zou tot stand zijn gekomen als een soort 'vocal grooming', die de bevestiging en bestendiging van een collectieve identiteit efficiënter maakte waardoor de groepsgrootte kon toenemen (Dunbar, 1997, p. 78). Mythe en religie – ik volg Cassirer in zijn overtuiging dat er geen radicaal verschil is tussen religieus en mythisch denken en dat ze in veel opzichten in elkaar overlopen (Cassirer, 1944, p. 87) – zijn in staat om de leden van een gemeenschap een gevoel van veiligheid en van controle te geven (Dunbar, 1997, p. 103). Het delen van een taal maakt gemeenschappen mogelijk die verbonden zijn door het vocabulaire dat ze gebruiken, waarmee tevens hun ideeën, idealen en een perspectief op de wereld verbonden zijn.

Without language, we each live in our own separate mental world. With language, we can share the worlds inhabited by others. [...] Language is thus a crucial factor in the history of ideas. It allows us to build on the knowledge of earlier generations. But it also allows us to exchange knowledge amongst ourselves so that the whole community becomes wrapped up in the same set of beliefs. (Dunbar, 1997, p. 105)

Een mythisch isolement

Een vermoedelijk non-grammaticale prototaal, ontstaan vanuit gebaren, klanken of zelfs zang – hypothesen hierover lopen uiteen – (Dunbar, 1997, p. 132), was er waarschijnlijk zo'n 250.000 jaar geleden al. Dat geldt ook voor het ToM (Theory of Mind) mechanisme: "The human mind seems to have been built in such a way that it assumes other individuals are trying to communicate with it" (Dunbar, 1997, p. 81). Evolutionair biologen, cognitiewetenschappers, archeologen en paleoantropologen hebben speciale aandacht voor wat er gebeurd moet zijn gedurende de zogenaamde 'Upper Paleolithic Transition'.¹⁹ De transitie die dan plaatsvindt is door Donald getypeerd als die van mythisch naar theoretisch denken. Er vinden ingrijpende veranderingen plaats in het menselijk denken en handelen waar ik in de volgende paragraaf op in zal gaan. Archeoloog Steven Mithen karakteriseert de mensen van voor deze overgang op grond van hun 'domain-specific mentality'; verschillende cognitieve domeinen bestonden nog geïsoleerd van elkaar (Mithen, 1998, p. 123).

De fylogenetisch veronderstelde domeinspecifieke mentaliteit die eigen is aan een mythische cultuur kent een ontogenetische tegenhanger in de adolescentie: adolescenten hebben een sterke voorkeur voor talig, conceptueel en narratief denken. Het denken van adolescenten, zo zal ik hier trachten aannemelijk te

¹⁹ De transitie van Middle naar Upper Paleolithic (de Late Steentijd) vond 40.000 jaar geleden plaats.

maken, vertoont dus overeenkomsten met een fase in de evolutie van cultuur en kan als mythisch worden gekarakteriseerd. Op basis van het voorgaande valt van een mythische cultuur of van een conceptueel georganiseerde groep mensen te verwachten dat zij een collectieve talige / conceptuele identiteit hebben, die door gesproken verhalen en rituelen wordt bevestigd, versterkt en behouden. Hun onderlinge verbondenheid is waarneembaar in gedeelde gewoontes en gebruiken die ook gedeelde waarden weerspiegelen: geloof, normen, ideeën, idealen, en een perspectief op de wereld. Wat het cultureel bewustzijn van deze mythische of conceptueel georiënteerde jongeren betreft, is binnen dit onderzoek de meest relevante vraag hoe dit bewustzijn functioneert in een overwegend theoretische context, namelijk die van het onderwijs en van de hedendaagse westerse samenleving. In de loop van dit hoofdstuk zal ik die vraag verder verkennen en tevens laten zien hoe dit bewustzijn zich verhoudt tot de eventuele overgang naar theoretisch denken en naar een theoretische cultuur.

Bewust, sociaal, gefragmenteerd

“The self is, first and foremost, a cognitive construction. As a result, the self will develop over time; that is, as cognitive processes undergo normative-developmental change, so will self-concepts, including their very structure and organization”
(Harter, 1999, p. 8).

Hiervoor heb ik de mogelijke analogie tussen fylogenetische en ontogenetische ontwikkeling al voorzichtig verkend en gepleit voor een FSO-perspectief. Vanuit dat geïntegreerde perspectief wil ik nu meer de focus leggen op het ontogenetische: wat is er vanuit de ontwikkelingspsychologie bekend over de wijze waarop het cultureel (zelf)bewustzijn van adolescenten zich ontwikkelt?

William Damon en Daniel Hart beschreven in 1988 hoe het zelfbegrip van kinderen en jongeren zich ontwikkelt. Ze brachten ontwikkelingspsychologische inzichten rondom dit vraagstuk samen. De complicerende factor in onderzoek naar het zelf en het zelfbegrip ('self-concept') is, zo stellen zij in navolging van Theodore Sarbin in hun introductie, dat het 'zelf' uiteindelijk een persoonlijke constructie betreft en niet direct waarneembaar is. Veel sociaal psychologen hebben het dan ook beschouwd als 'niets meer dan een geconstrueerd psychologisch concept' (Damon & Hart, 1988, p. 3). Hoe ongrijpbaar dit concept ook mag zijn, het is wel zeer bepalend voor de wijze waarop mensen hun sociale wereld organiseren. "It alone provides one with the conceptual means for distinguishing oneself from other in society" (Damon & Hart, 1988, p. 16).

Over het algemeen wordt de menselijke ervaring gekenmerkt door het idee dat er een unieke entiteit is, die de wereld ervaart: een bron van continuïteit, intentionaliteit en identiteit,

die we het zelf zouden kunnen noemen. De aard en werking van het zelfbewustzijn is in zowel de filosofie, de psychologie als in de cognitiewetenschap een van de meest besproken vraagstukken (Tagini & Raffone, 2010, p. 9). Een onderscheid dat William James al in 1890 maakte wordt in de psychologie nog steeds gehanteerd als uitgangspunt om het zelfbewustzijn te benaderen: enerzijds is er 'the self as subject', oftewel 'the I', 'the self as a thinker, causal agent and knower', en anderzijds 'the self as object', oftewel 'the Me', hetgeen we over onszelf weten, veelal benaderd in termen van 'self-image' of 'self-concept' (Tagini & Raffone, 2010, p. 10).

Damon en Hart gebruiken deze twee begrippen om het werk van een aantal adolescentiepsychologen met elkaar te verbinden. Ze constateren nuanceverschillen tussen de bestaande theorieën betreffende de ontwikkeling van de wijze waarop jongeren op zichzelf reflecteren, maar benoemen ook drie grote punten van overeenstemming. Ten eerste neemt het vertrouwen in de invloed en wilskracht van 'the I' gedurende de adolescentie toe. Ten tweede stellen ze dat jongeren 'the Me' in toenemende mate beschrijven in termen van psychologische en sociaal-relatieve concepten. Het zelf wordt steeds meer getypeerd en beschouwd in relatie tot de ander. Ten derde is er sprake van een integratieve tendens: de afzonderlijke zelfaspecten worden steeds meer samengebracht in een consistent systeem (Damon & Hart, 1988, p. 44). Deze thema's zal ik nu verder uitwerken. Het eerste en het tweede punt komen in 6.2 aan bod, het derde punt met name in hoofdstuk 7.

6.2 DE VROEGE EN MIDDEN ADOLESCENTIE: ONGECompliceerde FRAGMENTATIE (ONTOGENESE)

In deze paragraaf werk ik verder uit hoe het cultureel bewustzijn van jongeren, dat zeker in de vroege en midden adolescentie als mythisch getypeerd kan worden, functioneert. Het is een sterk gedifferentieerd zelfbeeld, maar het fragmentarische karakter ervan wordt door de adolescent niet als problematisch ervaren. Het is een bewustzijn dat sterk wordt bepaald door hoe de jongere zichzelf ziet vanuit de blik van de ander. Er is veel onderzoek gedaan naar perspectiefneming, theory of mind, en morele ontwikkeling van adolescenten. Het zelfbewustzijn wordt steeds meer interpersoonlijk, terwijl daarbij het eigen conceptuele systeem het uitgangspunt is. Van relativering van het eigen normen- en waardensysteem is (nog) nauwelijks sprake. Wel wordt de periode gekenmerkt door een toenemende creativiteit, een denken in mogelijkheden, en openheid voor het nieuwe, het andere, het onbekende.

Een gedifferentieerd zelfbeeld

Ontwikkelingspsycholoog Kurt Fischer ziet het werk van Susan Harter als representatief voor een verschuiving die heeft plaatsgevonden in het onderzoek naar de ontwikkeling van het zelfbegrip: "From overly simple, universalist conceptions of human development to-

ward richly textured, ecological conceptions that depict variable pathways” (Harter, 1999, pp. ix,x). Hij prijst haar om haar oog voor deze ontogenetische diversiteit en voor de wijze waarop de ontwikkeling door tal van sociaal-culturele factoren wordt beïnvloed, en ook om de wijze waarop ze breekt met het hokjesdenken binnen de conventionele psychologie. Ondanks de aandacht voor een brede verscheidenheid aan uitingsvormen op het gebied van ‘self-representations’²⁰ en voor de invloed van de sociaal-culturele context, stelt Harter wel dat “a cognitive-developmental analysis will focus primarily on changes in the *structure* of the self-system”, waarmee ze aangeeft dat zij via alle individuele variatie toch wel zicht denkt te kunnen krijgen op *overeenkomsten* in de zelf-representaties van individuen die zich op een bepaald ontwikkelingsniveau bevinden. Ze breekt met een star fasedenken, waarin ontwikkeling vooral als een discontinu proces werd gezien en komt door middel van het onderscheiden van ‘ministeps’ of ‘substages’ tot een meer continu verloop (Harter, 1999, pp. 8–9). Wat er in deze substadia in de ontwikkeling gebeurt, is niet te verklaren op basis van het stadiamodel van Piaget. Zo is bijvoorbeeld zijn uitgangspunt, dat er met de komst van het formele denken, vanaf de vroege adolescentie, een volwaardige zelf-theorie mogelijk zou zijn, volgens Harter achterhaald. “The Piagetian framework fails to provide an adequate explanation for the dramatic developmental changes in the self-structure that can be observed across the substages of adolescence.” Ze stelt daarom een neo-Piagetiaanse benadering voor die inzicht biedt in hoe veranderingen in de cognitieve ‘I-self processen’ resulteren in een veranderende ‘Me-self organisatie’ en hoe deze de inhoud van de zelf-representatie beïnvloeden (Harter, 1999, pp. 59–60).

Wanneer adolescenten in de vroege adolescentie²¹ wordt gevraagd zichzelf te beschrijven, doen ze dat vooral in termen van sociale kenmerken, vaardigheden en gevoelens. Sociale relaties zijn van fundamentele invloed op hoe het individu zichzelf ziet en typeert. Vooral opvallend is dat het zelf gedurende de vroege adolescentie sterk gefragmenteerd raakt: “There is a proliferation of selves that vary as a function of social context.” Het zelf raakt gedifferentieerd; de wijze waarop de jonge adolescent zichzelf beschrijft, kan bijvoorbeeld ten aanzien van de thuissituatie heel anders zijn dan in de schoolcontext of in een bepaalde vriendengroep (Harter, 1999, p. 62). Dit fenomeen werd ook al beschreven in *Principles of Psychology*, het omvangrijke standaardwerk van William James, maar dan met betrekking tot volwassenen en zonder het perspectief op de ontogenetische ontwikkeling:

20 Harter gebruikt ‘self-representations’ als synoniem voor ‘self-perceptions’ en ‘self-descriptions’. In alle gevallen gaat het haar om de wijze waarop het kind of de jongere op zichzelf reflecteert in taal.

21 Ik volg de indeling van Susan Harter, die de vroege adolescentie verbindt met de leeftijd 12-14 jaar (corresponderend met 7th en 8th grade, klas 1 en 2 in het VO), de midden adolescentie met 14-16 (9th en 10th grade, klas 3 en 4 in het VO) en de late adolescentie met 16-18 jaar (11th en 12th grade, klas 5 en 6 in het VO, of beginjaren van mbo/hbo).

[A man] has as many social selves as there are individuals who recognize him and carry an image of him in their mind. [...] He has as many different social selves as there are distinct groups of persons about whose opinion he cares. He generally shows a different side of himself to each of these different groups. [...] From this there results what practically is a division of the man into several selves. (James, 1890, p. 184)

Ook al is dit geen expliciete verwijzing naar hoe de mens zichzelf beschouwt en omschrijft, het raakt wel aan het differentiatieproces dat Harter heeft uitgewerkt. Wat betreft de beleving van dit gefragmenteerde zelf zegt James dat het als tegenstrijdig kan worden ervaren, bijvoorbeeld wanneer de verschillende sociale contexten gaan overlappen, maar dat ook een als harmonieus ervaren zelfdeling mogelijk is: “As where one tender to his children is stern to the soldiers or prisoners under his command” (James, 1890, p. 184). Hoe het mogelijk is dat potentiële tegenstrijdigheden in het zelfbeeld niet of juist wel als conflictueus worden ervaren, is een vraagstuk dat ik in de volgende paragraaf nader zal belichten. Harter legt uit dat de basis voor het denken over het meervoudige zelfbeeld (‘the multiplicity of the self’) al door James is gelegd, maar dat het idee in de periode daarna niet direct heeft postgevat. Ze legt uit dat er zeker in de eerste helft van de 20^{ste} eeuw, ten tijde van het modernisme veel verzet ontstond tegen tegenstrijdigheden en inconsistenties in het zich ontwikkelende zelfbeeld (Harter, 1999, p. 23). Inmiddels wordt ‘the multidimensional nature of the self-concept’ juist alom erkend. De groeiende differentiatie in het zelfbeeld van adolescenten komt tot uiting in de toename van het aantal categorieën waarmee ze zichzelf beschrijven, in een grotere reikwijdte aan eigenschappen en abstracties, en in een groeiend aantal domeinen van waaruit ze zichzelf kunnen beschrijven (Harter & Monsour, 1992, p. 251). Het palet van mogelijke begrippen waarmee ze zichzelf kunnen typeren wordt rijker en veelkleuriger. Tegelijk worden de zelfbeschrijvingen ook abstracter van aard, dankzij het cognitieve vermogen om eigenschappen met elkaar te verbinden en te integreren in begrippen van hogere orde: “Abstractions represent more cognitively complex concepts about the self in which various trait labels can now be appropriately integrated into even higher-order generalization” (Harter, 1999, p. 63). Differentiatie en integratie werken samen in de richting van een steeds verfijnder zelfbeeld.

De vroege adolescentie wordt dus gekenmerkt door een zelfbeeld dat steeds meer gedifferentieerd raakt. De verschillende facetten van het zelf hoeven voor de jonge adolescent niet direct met elkaar te maken te hebben. De zelfbeelden worden ‘highly compartmentalized’: ze bestaan afzonderlijk en lijken elkaar ongemoeid te laten. Neo-Piagetiaan Fischer onderscheidt in zijn cumulatieve structuur van ontwikkeling het niveau van de ‘single abstractions’, waarin mensen in staat zijn kenmerken van algemene categorieën van objecten, gebeurtenissen of mensen te benoemen. Door abstractie en integratie worden afzonderlijke elementen verbonden tot een concept (Fischer, 1980, pp. 194–195). Terwijl het toene-

mend abstractievermogen een integratief proces veronderstelt op conceptueel niveau, is er tegelijk ook sprake van een onvermogen om de verschillende concepten of conceptuele systemen, de 'single abstractions' zoals Fischer zou zeggen, onderling te verbinden of te integreren. Deze vele enkelvoudige abstracties die geconstrueerd zijn om het zelf in verschillende relationele contexten te kunnen definiëren, worden echter nog niet met elkaar in verband gebracht en eventuele tegenstrijdigheden worden nog niet als zodanig ervaren of beschreven. Ook wanneer een adolescent bijvoorbeeld constateert in de thuissituatie extravert en uitbundig te zijn en bij vrienden juist ingetogen, dan leidt dat doorgaans niet tot verwarring of zorgen. Hoewel de constructie van een meervoudig zelfbeeld de weg bereidt voor potentieel tegenstrijdige zelfkenmerken, "most young adolescents do not identify contradictions or experience conflict" (Harter, 1999, p. 63). Dit patroon van onopgemerkte potentiële tegenstrijdigheden kan drastisch veranderen gedurende de midden adolescentie, zo zal ik in de volgende paragraaf laten zien.

"Individuals reference their own perspective a great deal, as it is the 'home base' for understanding the perspective of others" (Roan et al., 2009, p. 2).

De neiging van jongeren in de vroege en midden adolescentie om conceptueel denken als een speelveld voor mogelijke identiteiten en ideeën in te zetten, zou ook kunnen worden uitgewerkt tot een onderwijsvisie. Het betoog van de filosofen Masschelein en Simons (2012) lijkt zich hier goed voor te lenen. Simons (2017) legt uit dat het actuele discours rondom onderwijs en de inrichting van leeromgevingen doorgaans uitgaat van een buitenstaandersperspectief. School is er als aanvulling op of vanwege het tekortschieten van de gezinsopvoeding, ofwel school is er ter voorbereiding op 'volwaardige participatie in de samenleving', als burger, professional, arbeidskracht. Ze stellen een alternatief voor, een 'onderwijspedagogisch perspectief' dat meer van binnenuit is georiënteerd. In plaats van het leerproces op te vatten als voornamelijk gericht op socialisatie, op het passen in een bestaande maatschappelijke orde en daarmee op reproductie, benadrukken ze de oorspronkelijke betekenis van school als 'vrije ruimte':

Dit betekent dat wat jongeren moeten leren en worden niet van nature of omwille van afkomst vastligt, maar dat de school – in tegenstelling tot andere pedagogische vormen – mogelijk maakt zelf een bestemming te geven aan het eigen leven. [...] Voor zover de school toelaat dat iedereen ongeacht afkomst en herkomst zelf een bestemming kan kiezen dan impliceert dit dat de bestaande maatschappelijke orde, met de daarbij horende sociale, culturele en economische ongelijkheden, ook altijd op het spel gezet wordt. (Simons, 2017, p. 29)

In die zin is het speelveld een in potentie krachtig instrument. Het vrijblijvend uitproberen van waarden en mogelijkheden geeft de leerling de gelegenheid om ook alternatieven af te tasten voor wat met de paplepel ingegoten werd. Het zou naïef zijn om te denken dat afkomst, herkomst en ongelijkheden geen rol meer spelen, maar in de basis liggen vrijheid en gelijkheid wel besloten in het schoolsysteem:

Hoe verschillend ook, op school is iedereen plots leerling. Het is niet de bedoeling dit te willen romantiseren, of zelfs idealiseren, maar te wijzen op de eenvoudige, en daarom misschien vaak vergeten, pragmatiek van de school: het maakt vrij en gelijk. Je verlaat het gezin, en bent dus niet langer in eerste instantie zoon of dochter, maar bent ook nog niet meteen ingelijfd in de maatschappij als burger of werknemer.
(Simons, 2017, p. 30)

Ik ben mijn eigen regisseur in de blik van de ander

De toenemende invloed en wilskracht in deze leeftijdsfase zien Damon en Hart bij verschillende auteurs terugkomen. Onderwijspsycholoog Robert Selman heeft, in navolging van Piaget en Kohlberg, onderzoek gedaan naar hoe het vermogen van kinderen en jongeren om zich te verplaatsen in de ander verloopt en hoe dit hun zelfbeeld beïnvloedt. Hij heeft dit omschreven als “the ontogenesis of interpersonal conceptions as a function of developmental levels of social perspective taking” (Gurucharri & Selman, 1982, p. 924). Binnen de stadia van perspectiefneming die hij onderscheidt ziet hij op het zogenaamde vierde²² niveau (leeftijd 10-15 jaar) dat jongeren zich bewuster worden van de invloed die zij zelf hebben op hoe ze zichzelf zien; er is sprake van een toenemende ‘sense of personal agency’: een toenemende controle over de eigen gedachten en emoties. De jongere is zich er bijvoorbeeld van bewust dat hij zichzelf voor de gek kan houden. Tegelijk ontdekt hij gedurende deze fase ook de grenzen van zijn invloed en beseft hij dat een deel van de ‘self-reflective self-control’ buiten het bereik van de wilskracht valt, bijvoorbeeld door zich te realiseren hoe moeilijk het is om iets bewust te vergeten (Damon & Hart, 1988, pp. 44-45).

Selman volgt Kohlberg in diens nadruk op de context waarin ‘morele ontwikkeling’ plaatsvindt. Perspectiefneming, door Kohlberg beschreven in termen van de ‘rollen’ die men inneemt, is een voorwaardelijke sociaal-cognitieve vaardigheid voor de morele ontwikkeling. Positieve relaties met leeftijdsgenoten en de context waarin de jongere opgroeit zijn daarbij van fundamentele invloed op het verloop van die ontwikkeling. Selmans meest cruciale inzicht hieromtrent is dat morele en sociale ontwikkeling gestuurd worden door de coördinatie van sociale perspectieven (Selman, 2003, pp. 16-17). Kenmerkend voor dit niveau is volgens Selman een sterk introspectieve neiging en tegelijk de behoefte aan samenwerking en het hebben van een gedeelde

²² Aangezien hij ook een ‘level 0’ onderscheidt, wordt het vierde niveau in andere publicaties ook wel ‘level 3’ genoemd.

ervaring. De jongere beseft dat het zelf en de ander weliswaar afzonderlijk bestaan, ieder met een eigen belevingswereld, maar ook dat beiden gerelateerd zijn. In de morele ontwikkeling mondt dit besef van het bestaan van zowel een eigen positie als die van een ander uit in een neiging tot empathie en samenwerking. Via afstemming komen beide partijen tot een interpersoonlijke samenwerking en kunnen zij een gedeeld, evenwichtig perspectief bereiken dat hen onderling bindt (Selman, 1981, pp. 409–411). Dit niveau wordt ook wel perspectiefneming in de derde persoon ('third-party perspective taking') genoemd, overeenkomend met Kohlbergs niveau van 'wederzijdse verwachtingen', omdat het verder gaat dan jezelf zien vanuit het perspectief van de ander, namelijk "including the intersubjective reciprocity of perspectives, from a third-party metaperspective" (Moshman, 2011, p. 94). Wanneer beide partijen een deels tegengesteld belang hebben, stelt de jongere zich voor hoe een onpartijdige buitenstaander hier naar zou kijken. Die veronderstelde buitenstaander ontstaat echter wel in de belevingswereld van de conceptueel denkende jongere en dus komt die vermeend onpartijdige buitenstaander voort uit hetzelfde conceptuele systeem. Hoe ziet de conceptueel denkende adolescent zichzelf dan in het licht van de ander gedurende de vroege adolescentie? Er is duidelijk wel een besef van meerdere, mogelijk tegengestelde perspectieven, en tevens een vermogen om te bemiddelen tussen die perspectieven, maar wel met het eigen mythische kader als leidraad en uitgangspunt. Relativering daarvan veronderstelt een theoretische houding, zo zal ik in hoofdstuk 7 bespreken. Pas op Selmans niveau 5 krijgt de jongere eventueel oog voor de relativiteit van zijn eigen belevingswereld: "The teenager or adult can see how third-party perspectives are influenced by cultural norms and values" (Roan et al., 2009, p. 2).

Psycholoog John Broughton onderscheidt net als Selman in de adolescentie verschillende niveaus van bewustzijn (Damon & Hart, 1988, p. 45). Niveau 3 begint in zijn benadering rond de leeftijd van 12 jaar en de meeste voorbeelden die hij presenteert hebben betrekking op 14-jarigen. In meerdere opzichten karakteriseert hij dit niveau als dualistisch. De jongere gaat zichzelf beschouwen en typeren in termen van tegenstellingen als mentaal en fysiek, echt en niet echt, geest en lichaam, innerlijk en uiterlijk, bewust en onbewust (Broughton, 1978, p. 86). Dit denken in tegenstellingen is een uiting van talig, conceptueel denken. Het dualistisch denken vertegenwoordigt ons diepgeworteld vermogen tot categorisering en het principe van binaire opposities is fundamenteel in taalgebruik (Chandler, 2014b, p. 1). Jongeren onderscheiden een 'echt' zelf dat uniek is, uitsluitend kenbaar voor het individu zelf, en in hoge mate stuurbaar, van een zelf dat anderen waarnemen, dat minder stuurbaar is en dat interpersoonlijk tot stand komt (Broughton, 1978, pp. 86–88). Broughton legt uit hoe belangrijk 'het hebben van een mening' is voor deze jongeren: "Like the outer self, truth becomes interpersonal [...] It resides ultimately in a feeling of interpersonal comfort that is not 'objective' in the usual sense of the word. Truth is a matter of acceptance and plausibility" (Broughton, 1978, p. 89).

Mogelijke werelden

In de adolescentiepsychologie is veel aandacht voor een onderwerp als 'eigenwaarde'. Zelfwaardering wordt beschreven in termen van 'zelf-evaluatie' die zowel algemeen als domeinspecifiek kan zijn. Voor 'global self-evaluation' worden ook wel de begrippen 'self-esteem', 'self-worth' en 'general self-concept' gebruikt (Harter, 1999, p. 5). In lijn met het hiervoor beschreven patroon van 'isolated self-attributes' blijkt uit onderzoek dat ook de mate van eigenwaarde sterk uiteenlopend kan zijn in verschillende sociale contexten. Het in de laatste decennia gegroeide inzicht dat de adolescentie aanvankelijk gekenmerkt wordt door meervoudige zelfrepresentatie, oftewel een proliferatie van rolgerelateerde zelfbeelden, bracht een verschuiving met zich mee van aandacht voor algemene zelfrepresentatie naar onderzoek gericht op een 'multidimensionaal netwerk' (Harter, Bresnick, Bouchey, & Whitesell, 1997, p. 835). Harter geeft aan dat bij driekwart van de jonge westerse adolescenten de mate van eigenwaarde sterk verschillend is in verschillende contexten. Ter verklaring van die wisselende eigenwaarde naargelang de context, haalt Harter het al in 1902 door Cooley beschreven fenomeen 'the looking-glass-self perspective' aan: in de vroege adolescentie zijn jongeren bijzonder gevoelig voor wat de belangrijke personen in hun leven, de 'significant others', als waardevol beschouwen. Juist omdat ze zo gevoelig zijn voor feedback in deze fase van hun leven, heeft de veronderstelde waardering van belangrijke anderen een sterke invloed op hun eigenwaarde in de betreffende sociale context (Harter, 1999, p. 65).

Hier lijken verschillende kenmerken van de vroege adolescentie samen te komen. Enerzijds zijn daar de neiging om het zelf in het licht van de ander te beschouwen, een zich ontwikkelende theory of mind (ToM), en een toenemende aandacht voor, en interactie met leeftijdsgenoten. Anderzijds is er ook die differentiatie of fragmentatie, die aanvankelijk onproblematisch verloopt omdat de verschillende aspecten, domeinen en sociale contexten niet met elkaar in verband worden gebracht maar in de beleving van de adolescent naast elkaar bestaan. Anders gezegd, de open houding met ruimte voor nieuwe mogelijkheden en perspectieven heeft een gecompartmenteerde uitwerking. Binnen ieder compartiment lijkt een aparte wereld met bijbehorende waarheden te ontstaan.

Deze proliferatie van afzonderlijke mogelijkheden heeft een aantal specifieke gevolgen voor zowel het zelfbeeld als het wereldbeeld van de jonge adolescent. Juist omdat er een beweging gaande is van concreet naar abstract, kan volgens Harter een 'onrealistisch' beeld ontstaan. Het zelf wordt ontvankelijk voor vervorming en verandering. Daar komt nog bij dat de vele hypotheses aangaande het zelf nog niet op juistheid getoetst kunnen worden met het daar wellicht voor nodige hypothetisch-deductieve denken. Ook dat biedt ruimte voor een vervorming in de zelfwaarneming (Harter, 1999, pp. 66-67). Om wat voor onrealistische zelfrepresentaties zou het hier kunnen gaan? Twee begrippen hebben sinds 1967, toen ze door ontwikkelingspsycholoog David Elkind in het leven werden geroepen,

het denken over de bijzondere trekken van de zelfbewuste adolescent sterk beïnvloed. Ten eerste het denkbeeldig publiek ('imaginary audience', IA): het geloof van de adolescent dat iedereen om hem heen net zo bezig is met hem als hijzelf. Dit gevoel voortdurend bekeken en beoordeeld te worden uit zich in een verhoogd zelfbewustzijn, een sterke bezorgdheid over wat de ander over hem zou kunnen denken, en een voortdurend nadenken over, en anticiperen op hoe anderen in echte en mogelijke situaties waarschijnlijk zullen reageren. Ten tweede de persoonlijke fabel ('personal fable', PF): de overtuiging van de adolescent dat hij heel bijzonder is. De PF kan leiden tot het gevoel volstrekt uniek te zijn, zelfs onschendbaar en almachtig (Goossens, Beyers, Emmen, & Aken, 2002, pp. 193-194). Beide fenomenen zijn getypeerd als 'self-centered ideations' en als vormen van 'adolescent egocentrism'. Met name PF is ingezet om het bij tijd en wijle roekeloze en ondoordachte gedrag van jongeren te verklaren. Hoewel deze begrippen in de adolescentiepsychologie nog steeds worden toegepast heeft er sinds Elkind ook een verschuiving plaatsgevonden van een meer traditioneel perspectief naar wat wel getypeerd wordt als de 'New Look' theorie aangaande IA en PF. In het traditionele perspectief werden ze vooral gezien als voortkomend uit veranderingen in de cognitieve ontwikkeling gedurende de transitie van kindertijd naar adolescentie, als een onoverkomelijk bijproduct van de formeel-operationele fase, en vooral als een tekortkoming en falen. IA is vanuit dit perspectief vooral een gebrek aan het vermogen om te differentiëren tussen de eigen gedachten en die van de ander, terwijl PF juist een onrealistische overdifferentiatie met zich meebrengt. In de New Look benadering worden PF en IA niet gezien als onderdeel van een *algemene* cognitieve ontwikkeling. Passend in de tendens om sociale en contextuele factoren in de ontwikkeling meer aandacht te geven in plaats van, of naast het denken in ontwikkelingsstadia, ziet de New Look PF en IA ook als onderdeel van de *sociaal-cognitieve* ontwikkeling en vooral in het licht van het proces van 'separatie-individuatie'. PF en IA worden in deze meer psychoanalytisch georiënteerde benadering niet zozeer als tekortkoming en als onvermogen gezien, maar eerder als functioneel en nuttig. In een proces waarin het verbonden blijven met, en loslaten van het 'nest' worden afgewisseld, scheidt IA de mogelijkheid voor de adolescent om zich op anderen, op 'peers', te oriënteren zonder daarbij de band met het ouderlijk huis te verliezen, terwijl PF de adolescent juist aanmoedigt een eigen weg te gaan en naar een eigen identiteit op zoek te gaan (Goossens et al., 2002, pp. 194-196). Peter Blos, een van de weinige psychoanalytici die zich specifiek richt op de adolescentie, herkende in deze periode een tweede individuatieproces, zo genoemd naar de veronderstelde analogie met wat Margaret Mahler rond het derde levensjaar, wanneer het kind een autonoom persoon wordt, zag gebeuren (Kroger, 2004, p. 56). De adolescent staat volgens Blos voor de uitdaging afstand te doen van de 'intrapyschic parental representations' die gedurende de kindertijd geïnternaliseerd zijn geraakt en de identiteitsstructuur hebben gevormd. Dit proces van "[seeking] their own vocational and romantic fortunes in the world beyond the family doorstep" gaat gepaard met een verhoogde kwetsbaarheid van hun persoonlijkheid (Kroger, 2004, p. 61).

De openheid en het denken in mogelijkheden dient vanuit de psychoanalytische benaderingen in de adolescentie dus het doel van separatie-individuele identiteiten mogen, of moeten zelfs naar hartelust worden uitgeprobeerd. Christine Kieffer sluit aan bij dezelfde traditie en benadrukt dat het in feite gaat om een creatief spel:

If we think of play as a process of trying on new identities, mimicking admired others, and then transforming this into an individual signature, renegotiating self-other relationships through differentiated action and words – then the ferment of adolescence is an important time to play. [...] Unpredictable and inconsistent development is a hallmark of adolescence, and, I would add, a measure of creativity and the capacity for play. (Kieffer, 2011, pp. 33–35)

Ze verwijst ook naar het werk van Ernest Jones, psychoanalyticus en neuroloog, die de adolescentie als een uitzonderlijk creatieve periode beschouwde: “It may assume manifold forms, religious, artistic, poetical, or purely social, but in all of them the characteristic mark is the feeling that the self is incomplete or even unsatisfactory and the intense desire to get into contact with something, an idea or a being, outside the self” (Jones, 1922, p. 36). Adolescenten ervaren de behoefte om te spelen met aspecten van mogelijke identiteiten en nieuwe sociale verhoudingen, waarbij ze een illusie van complete autonomie koesteren terwijl ze veelal in feite nog onder de vleugels van een beschermende omgeving opereren. Het tweede individuatieproces herinnert aan het eerste, waarin de peuter aan de ouders liet weten het allemaal best zelf te kunnen (Kieffer, 2011, p. 42).

6.3 ONZE ADOLESCENTEN PASSEN IN ONZE CULTUUR (SOCIOGENESE)

Een meervoudig zelfbewustzijn als product van cultuur

Ontwikkelingspsychologen, zowel Piagetianen als neo-Piagetianen, zijn op zoek naar grote lijnen, gemene delers en voorspelbare patronen. Inzicht in dat normale, in de ‘normatieve ontwikkeling’, kan eventueel tevens probleemgedrag of afwijkingen van die norm helpen verklaren. Een groot deel van de hiervoor genoemde auteurs geeft aan dat (metacognitieve) ontwikkeling sociaal-cognitief moet worden belicht; inzicht verkrijgen in ontwikkeling vraagt om een (F)SO-benadering waarbij wordt gekeken hoe cognitieve vermogens en een specifieke cultuurhistorische context elkaar wederzijds beïnvloeden. Ik richt me nu op de vraag welke factoren de dominantie van het conceptualiseren in de vroege adolescentie zouden kunnen verklaren. Zijn er wellicht ook culturele factoren van invloed op de hiervoor beschreven, voorlopig nog onproblematische proliferatie van het zelf?

Harter is duidelijk over die laatste vraag: “Both cognitive and social processes contribute to this proliferation of selves.” Er wordt weliswaar vanuit cognitief onderzoek veel nadruk gelegd op het toenemende vermogen tot differentiatie, maar “these advances conspire with socialization pressures to develop different selves in different relational contexts” (Harter, 1999, p. 62). Het zelfbeeld lijkt inhoudelijk variabel. Ook het werk van Erikson is in dit opzicht veelzeggend: hoewel hij de zogenaamde ‘identiteitscrisis’ beschreef als typerend voor de adolescentie, zag hij die identiteit ook als voortdurend in ontwikkeling, nooit af en met name vatbaar voor herdefiniëring en vernieuwing gedurende periodes van rolverandering en andere grote levensgebeurtenissen (Muuss, 1995, p. 46). De fundamentele vragen van de westerse adolescent, zoals ‘Wie ben ik?’, ‘Waar kom ik vandaan?’ en ‘Wat wil ik worden?’ zijn inherent aan de zoektocht naar een identiteit. De jongere zoekt naar ‘a sense of sameness and continuity’. Identiteiten worden in westerse samenlevingen veelal niet kant-en-klaar verstrekt. Cultuurhistorisch kunnen er omstandigheden zijn die de zoektocht naar een identiteit bemoeilijken: periodes of situaties waarin het houvast van familie- en gemeenschapstradities ontbreekt en de toekomst onvoorspelbaar is, maar ook periodes van snelle sociale verandering bemoeilijken het proces, wanneer bijvoorbeeld de oudere generatie de jonge generatie geen geschikte rolmodellen meer kan bieden (Muuss, 1995, p. 51). Ontwikkelingspsycholoog Klaczynski heeft, voortbouwend op de theorie van de ontwikkelingstaken van Havighurst, eveneens onderzoek gedaan naar de invloed van ‘grote levenstaken’ op de persoonlijke ontwikkeling en identiteit van de adolescent. Hoewel Havighurst wel benadrukte dat deze ontwikkelingstaken cultuurhistorisch bepaald zijn, is er nog weinig bekend over interculturele variatie betreffende de werking van die taken. Bovendien beklagt Klaczynski zich erover dat “many theories of development treat deviations from accepted patterns as deficits” (Klaczynski, 1990, p. 812). Wanneer bijvoorbeeld adolescenten afkomstig uit sociaaleconomisch achtergestelde milieus lager scoren op IQ-tests of ‘Piagetian tasks’ dan adolescenten uit gezinnen met hoogopgeleide ouders, dan is de interpretatie veelal dat zij minder intelligent zijn, achter lopen in de ontwikkeling, of dat de familie of culturele achtergrond hun te weinig stimulans voor intellectuele ontwikkeling biedt. In ‘contextuele modellen’ en benaderingen van ‘culturele ontwikkeling’ wordt gepoogd dit type interpretaties te corrigeren door rekening te houden met de culturele achtergrond van de adolescent (Klaczynski, 1990, pp. 812–813). Antropoloog John Ogbu pleitte al in 1981 voor een dergelijke benadering: ontwikkeling moest volgens hem vanuit de betreffende specifieke context en achtergrond worden bekeken. Hij wijst erop dat de wijze waarop kinderen en jongeren worden opgevoed in hoge mate bepaald is door de competenties die in de betreffende cultuur of subcultuur gestimuleerd en gewaardeerd worden. En dat die competenties – cognitief, linguïstisch, sociaal-emotioneel, praktisch – culturele verworvenheden zijn die in de betreffende context bekeken zouden moeten worden. Dit om ethnocentrisme te vermijden (Ogbu, 1981, p. 417). Die ethnocentristische kijk op adolescentie, de neiging om culturele factoren aan te zien voor universele verschijnselen,

lijkt inderdaad een grote invloed te hebben in de adolescentiepsychologie. Mijn onderzoek vindt plaats in een westerse, Nederlandse context, en ik denk dat het onontbeerlijk is om bedacht te zijn op hoe cultuurhistorische omstandigheden daarbinnen bijdragen aan de mate waarin het cultureel bewustzijn in de vroege adolescentie gefragmenteerd is en wat er vanuit de betreffende context van adolescenten wordt verwacht in termen van identiteit.

In het sociaal-psychologische debat vertegenwoordigt Kenneth Gergen het kamp dat het sociogenetisch perspectief sterk benadrukt. Hij ziet zelfkennis als extreem veranderlijk, contextafhankelijk en daarmee in feite totaal ongrijpbaar. Juist omdat de wijze waarop de adolescent zichzelf ziet bepaald wordt door de sociale context, is er geen stabiliteit of continuïteit mogelijk (Damon & Hart, 1988, p. 110). Wij mensen geloven dat we emoties hebben, een bewustzijn en bedoelingen, en dit geloof in 'who we are and what we are about' is bepalend voor alles wat we doen. Zo stelt hij dat het denken over 'the concept of self' ons helpt om te bepalen wat voor ons zinvol is. "What would be the purpose of education if we had no concept of reason or memory?" (Gergen, 1991, p. x) Ons taalvermogen, ons zelfbewustzijn en onze sociale aard zijn volgens hem volledig verbonden, waarbij taal doorslaggevend is: "As the vocabulary of self-expression is expanded, so is the potential repertoire of relationships" (Gergen, 1991, p. 5). Zijn nadruk op sociaal-historische, culturele dynamiek lijkt aan te sluiten bij wat ik hiervoor beschreef als de fragmentatie of proliferatie van het zelf gedurende de vroege adolescentie. Onze cultuur, in de hedendaagse westerse samenleving, heeft ons opgezadeld met een overdaad aan mogelijkheden: "Social saturation furnishes us with a multiplicity of incoherent and unrelated languages of the self. [...] This fragmentation of self-conceptions corresponds to a multiplicity of incoherent and disconnected relationships" (Gergen, 1991, p. 6). Juist omdat we worden aangemoedigd en zelfs gedwongen een breed scala aan rollen te vervullen, is een authentiek zelfbeeld met kenbare eigenschappen onmogelijk geworden, waarmee hij concludeert dat het volledig 'verzadigde zelf' geen zelf meer is. Vanuit een dergelijk relativerend perspectief op zelfbewustzijn, dat hij typeert als 'postmodern', is geen enkele vorm van kennis over het zelf of de ander mogelijk; alles is veranderlijk en weerlegbaar (Gergen, 1991, pp. 6-7). Damon en Hart stellen voorzichtig dat het werk van Gergen niet algemeen geaccepteerd is (Damon & Hart, 1988, p. 110) en Susan Harter geeft aan dat Gergen zich vooral richt op de teloorgang van het geloof in een 'essential self' en dat zijn benadering daarom nihilistisch genoemd kan worden (Harter, 1999, p. 24). Psychiater Robert Lifton, die zich verdiepte in de duistere kanten van de menselijke geschiedenis vanuit een uitgesproken hoopvolle en idealistische intentie, zet zich eveneens af tegen degenen die 'meervoudigheid' en 'fluïditeit' gelijkschakelen met de verdwijning van het zelf. Lifton benadert het fenomeen net als Gergen cultuurhistorisch maar noemt het 'the protean self', naar het vermogen tot gedaanteverwisseling van de Griekse zeegod Proteus. Hij onderscheidt drie uitingsvormen van dit zogenoemde proteanisme, dat ook in zijn betoog samenhangt met het postmodernisme. Het kan *sequentieel* zijn: "A changing

series of involvements with people, ideas, and activities”. Maar het kan ook *simultaan* zijn: “[...] in the multiplicity of varied, even antithetical images and ideas held at one time by the self, each of which it may be more or less ready to act upon”. Een derde mogelijkheid is dat het *samenhangt met de sociale context*, zodat men in verschillende omgevingen zeer uiteenlopende vormen van zelfpresentatie aantreft (Lifton, 1993, p. 8). Zo wordt ook bij Lifton zichtbaar dat de eigenschappen die ontwikkelingspsychologen toekennen aan het meta-cognitieve vermogen in met name de vroege adolescentie, per cultuurhistorische context een verschillende invulling en uitwerking kunnen krijgen: een sociogenetisch variabele uitwerking van een zelfde ontogenetisch en fylogenetisch principe.

Lifton gebruikt niet zomaar een mythische figuur om zijn visie op onze huidige samenleving uit te drukken: “Myths reveal psychological and historical possibilities, as bequeathed by human evolution. Myths do not dwell on what we now call our inner life, but tell stories in which psychological traits are transfigured into concrete actions of gods or mortals” (Lifton, 1993, p. 13). Liftons optimistische boodschap is dat het open repertoire van het ‘proteïsche zelf’ ons wendbaar en flexibel heeft gemaakt. Dit zelfbeeld, dat hij vanuit die hoopvolle blik liever meervoudig noemt dan gefragmenteerd, is tegen de achtergrond van de geschiedenis van de mensheid nog maar zeer pril. Hij beschrijft heel treffend hoe mensen functioneren in een mythische cultuur:

Human beings are highly social animals. For most of our existence, we have been embedded in immediate relationships and functions, particularly those involving kinship, communal ritual, and cultural custom. [...] One behaved in certain ways toward people around one, according to status, role or occupation, and geographic place. One did so because one was required to (and would be shamed or punished if one did not) and because one wished to (had internalized these requirements and made them one's own). (Lifton, 1993, p. 14)

Die vanzelfsprekendheid van onze rol en functie in de samenleving is gedurende de afgelopen twee eeuwen steeds verder vervaagd. Een van de oorzaken voor het ontstaan van het proteïsche zelf beschrijft Lifton als ‘historical dislocation’: wanneer sociale en institutionele patronen en mechanismen ingrijpend veranderen, verliezen de bijbehorende mythische symbolensystemen aangaande familie, religie, politiek en seksualiteit ook hun intrinsieke effectiviteit: “There is a loss of a sense of fit between what individuals *feel* themselves to be and what a society or culture, formally or informally, *expects* them to be.” Het proteïsche zelf moest volgens Lifton dan ook op zoek naar een nieuwe psychologische of ethische ‘thuislocatie’, op zoek naar een oplossing voor die spirituele dakloosheid. In de westerse context zijn vele vormen van houvast en autoriteit sinds de Renaissance en de Verlichting drastisch gewijzigd.

As a generally shared experience, however, proteanism is essentially a twentieth-century phenomenon. Only in this – and presumably the next – century does the pattern of psychological multiplicity and change take hold everywhere. [...] Whereas in past centuries people struggled from time to time against the authority of churches, kings, and feudal lords, contemporary men and women exist in a psychological landscape void of clear authority or viable community, so that the protean self must virtually reconstitute its own society. (Lifton, 1993, pp. 16–17)

Lifton voegt hier nog aan toe dat het ontstaan van dit proteïsche zelf nog is versterkt door de ruime toegang die we inmiddels hebben tot vrijwel alles: “Any of us can, at any moment, have access to any image or idea originating anywhere in the contemporary world or from any cultural moment of the entire human past” (Lifton, 1993, p. 17). Deze wereldwijde ‘multimedia-saturatie’ bombardeert jongeren met denkbeelden, ideeën en mogelijkheden. “[It made them] more fluid in response to the surrounding fluidity” (Lifton, 1993, p. 21). Kenneth Gergen legt uit waarom antropologen, maar ook historici, vanuit emancipatoire beweegredenen zo geïnteresseerd zijn in ‘people’s conceptions of the self’: wanneer we zicht krijgen op de oorsprong en veranderingen in ons (westerse) denken over ons zelf, dan zal wellicht blijken dat veel van wat wij als vanzelfsprekend en universeel beschouwen, eigenlijk cultuurhistorisch bepaald is: “Historical awareness might release us from the prisons of our current conventions of understanding” (Gergen, 1991, p. 11). In dit opzicht vraagt Gergen om speciale aandacht voor de westerse preoccupatie met een *uniek* en *individueel* zelf (bewustzijn). Op basis van het werk van een aantal historici stelt Gergen dat pas sinds de late 18^{de} eeuw het zelf zo centraal is komen te staan. “Before then, people tended to view themselves as exemplars of more general categories – members of a religion, class, profession, or the like” (Gergen, 1991, p. 11).

Constant in verandering

De nadruk op cultuurhistorische variatie, zoals we die bij Gergen aantreffen, heeft ook kritiek ge oogst. Is het zelf vanuit een dergelijk perspectief nog wel kenbaar? Psycholoog Michael Chandler onderscheidt twee stromingen, een gematigde en een meer radicale, beide gebaseerd op “the idea that the history of western thought is a nightmare of essentialism from which we are only now awakening”. Een preoccupatie met het permanente, het blijvende, het continue, heeft volgens beide stromingen het probleem van ‘continuïteit binnen verandering’ gereduceerd tot een ontologische zoektocht naar een permanente substantie. De radicale stroming die zich afzet tegen de veronachtzaming van het veranderlijke komt volgens Chandler echter met een oplossing waarin iedere vorm van persoonlijke continuïteit tot een illusie verwordt. Hij is kritisch jegens ‘poststructuralisten’ als Gergen, die volgens hem het bestaan van een ‘zelf’ totaal onmogelijk maken. Wat resteert is een vluchtig, kortstondig, doelloos en fragmentarisch zelf dat zich als een kameleon aanpast aan de om-

standigheden. Het radicale anti-essentialisme sluit door de ontkenning van iedere vorm van persistentie tevens de rol van traditie uit, zowel in het leven van individuen als in samenlevingen (Chandler, 2000, pp. 213–214). Chandler geeft toe dat in de geschiedenis van het westerse denken de nadruk inderdaad meer heeft gelegen op het permanente en stabiele dan op verandering en het onvoorziene, maar dat in veel van de alternatieve benaderingen die disbalans nogal wordt overdreven: “The place of both sameness and change in western thought about the self has in fact followed a historical course that is more heterogeneous, contested and dialectical than is ordinarily allowed” (Chandler, 2000, p. 218). Hij vervolgt zijn betoog met de stap van het historische naar het ontogenetische perspectief en stelt: ‘ontogeny recapitulates philosophy’. Uit onderzoek van Chandler en collega’s, gedaan onder 300 adolescenten in de leeftijd van 12-18 jaar, blijkt de nadruk die er historisch wordt gelegd op het zelf als ofwel een blijvende, voortdurende ‘Entity’ ofwel meer ‘Relational’ benaderingen waarin de veranderlijkheid juist wordt omarmd, ook weerspiegeld te worden in de wijze waarop de adolescenten zichzelf representeren (Chandler, 2000, p. 219). Chandler onderscheidt op basis van dat inzicht tien manieren om ‘the paradox of sameness within change’ op te lossen. De vijf varianten die hij schaaft onder het zelf als ‘entiteit’, zijn sterk gericht op het blijvende, continue karakter van het zelf. Niveau I noemt hij ‘Simple Inclusie’; het zelf is een soort collage, een ‘assemblage of juxtaposed autobiographical bits and pieces’ waarmee we onszelf beschrijven aan de hand van kenmerken zoals onze naam, woonplaats, of een moedervlek. Niveau II acht ik met name interessant in de context van deze paragraaf, aangezien het zelf hier wordt gezien als ‘Presentatie’, waardoor er vele mogelijke typologische zelfbeelden ontstaan die kunnen variëren per situatie. Chandler gebruikt hiervoor ook de aanduiding ‘polyhedronic’ en komt ter illustratie met voorbeelden waarin adolescenten aangeven meerdere ‘kanten’ te hebben. Niveau III noemt hij ‘Epigenetisch’, uitgaand van de continuïteit van belangrijke eigenschappen; in de basis zijn die eigenschappen er al, alleen ze moeten nog tot ontwikkeling komen. Niveau IV is ‘Essentialistisch’ in die zin dat het uitgaat van bepaalde eigenschappen die de kern van het individu vormen, diens ware of unieke aard. Ook al zijn er verschillen en veranderingen waarneembaar, daaronder ligt een kern die in essentie blijvend en eigen is, en die het individu in staat stelt om zichzelf variabel te manifesteren. Slechts enkele van de oudste en slimste adolescenten, zo concludeert Chandler, komen tot een niveau V dat ‘Theoretisch’ is: zij krijgen juist moeite met de kern waarnaar gezocht wordt in niveau IV typeringen, omdat zij die genotypische constructies zien als voorlopig en voortdurend vatbaar voor herziening (Chandler, 2000, pp. 219–223). Chandler onderscheidt dus wel ‘niveaus’, en tussen de regels door laat hij blijken dat ze op elkaar voortbouwen, steeds complexer worden en in zekere zin corresponderen met leeftijd en intelligentie, maar tot een duidelijke opeenvolging van leeftijdsgebonden stadia komt hij niet.

De overige vijf manieren om op het zelf te reflecteren zijn ‘Relationeel’ van aard, kennen veelal een narratieve structuur, en omarmen de veranderlijkheid. Niveau I wordt ‘Episodisch’

genoemd, en kenmerkt zich door een eenvoudige aaneenschakeling van chronologische elementen. Niveau II 'Picaresk': hier gaat het om tamelijk willekeurig verbonden verhaalelementen, nog zonder een echt plot en coherente karakterontwikkeling. Op niveau III, dat 'Causaal' wordt genoemd, wordt wel een plot gevormd dat coherentie en betekenis biedt: voorgaande gebeurtenissen en ervaringen leiden logischerwijs tot huidige en toekomstige. Niveau IV is 'Narratief' in die zin dat de hoofdpersoon zichzelf ziet als regisseur van de eigen biografie, als in een roman, waarin karakterontwikkeling en verhaalverloop in elkaars licht begrepen kunnen worden. Niveau V sluit aan bij het hiervoor beschreven 'Theoretische' Niveau V: iedere poging om continuïteit in het zelf te herkennen, wordt gezien als slechts de laatste van een wellicht eindeloze reeks pogingen om het verleden te begrijpen vanuit het heden. Wie op dit niveau is aanbeland ziet de veranderlijkheid in van het eigen perspectief op het streven naar een coherent verhaal over zichzelf (Chandler, 2000, pp. 223–225).

In de beide Niveau V typeringen lijkt zelfanalyse te domineren. Helaas zegt Chandler weinig over hoe 'Entiteit'- en 'Relationele' benaderingen zich tot elkaar verhouden, en nog minder over hoe de voorkeur voor een van beide samen zou kunnen hangen met leeftijd, ontwikkeling, intelligentie en persoonlijke voorkeuren. Wel beantwoordt hij de vraag of het begrip van continuïteit in het zelfbeeld cultureel variabel is dan wel universeel bepaald met de hypothese dat hoewel er interculturele verschillen zijn, de noodzaak van een zelfbegrip en enige continuïteit in dat zelfbegrip een universeel menselijke behoefte is.

While anyone, no matter how situated, is obliged, on pain of otherwise ceasing to be understandable, to somehow learn to count themselves as continuous in time, members of distinct cultural groups might still adopt importantly different procedural means for working out how to actually go about warranting their own and others' persistence in the face of radical personal change. (Chandler, 2000, p. 227)

Dat cultuurhistorische omstandigheden van invloed kunnen zijn op de mate waarin adolescenten zichzelf als een continuïteit benaderen en verklaren, illustreert Chandler met zijn onderzoek naar het verschil tussen de wijze waarop Canadese jongeren op zichzelf reflecteren en de wijze waarop adolescenten in een geïsoleerde Aboriginalgemeenschap dat doen. De westerse adolescenten hadden in 80% van de gevallen een 'Entity'-based benadering, terwijl de Aboriginals in meer dan de helft van de gevallen 'Relational' argumenten gebruikten (Chandler, 2000, p. 227).

Een pleidooi voor conceptuele verbeelding

Het voorgaande cultuurhistorische perspectief roept de vraag op of de proliferatie van het zelf en het toenemende vermogen tot differentiëren van het zelf in de vroege adolescentie een universeel cognitief verschijnsel is, of toch vooral een reactie op een complexe, pluri-

forme (westerse) samenleving. Het onproblematische karakter van dit meervoudige zelfbeeld lijkt ten dienste te staan van ontplooiing: het gaat hier om een oefenruimte, waarin de adolescent uiteenlopende mogelijkheden kan aftasten. Hoe en waarom dit zelfbeeld in een later ontogenetisch stadium wel problematisch kan worden, zet ik uiteen in het volgende hoofdstuk.

Als de vroege adolescentie een (veilige) oefenruimte is voor allerlei rollen, mogelijkheden, waarden, ideeën, idealen en uitingsvormen, roept dit vanuit de theorie de vraag op hoe verbeelding en conceptualisering zich hier tot elkaar verhouden. Onderwijskundige Kieran Egan ziet in deze ontwikkelingsfase een speciale rol weggelegd voor de verbeelding. De leertheorie die hij presenteert is een pleidooi voor meer verbeelding in het onderwijs. Zijn benadering heeft veel kenmerken van een FSO-benadering: hij verbindt de ontwikkeling van kinderen en jongeren, in een westerse samenleving, met een evolutionair perspectief. De indeling van *An Imaginative Approach to Teaching* (2005) is thematisch, maar indirect ook chronologisch opgezet. Een nadeel van die indeling is dat hij mondeling taalgebruik grofweg verbindt met de leeftijdsfase 4-8 jaar, waardoor het zicht op de rol die gesproken taal speelt in de adolescentie en de wijze waarop die met conceptueel denken verbonden is, niet direct belicht wordt. De ruime en vage leeftijds aanduidingen maken het bovendien lastig om een ontogenetisch patroon te herkennen. Toch wil ik hier aandacht besteden aan de wijze waarop hij de rol van verbeelding gedurende de late kindertijd en de vroege en midden adolescentie typeert, juist omdat in die periode de conceptualisering gaat domineren. De leeftijdsfase van 8 tot 16 jaar verbindt hij vooral met cognitieve vaardigheden die passen bij, of verbonden zijn met geletterdheid in een westerse samenleving. Wanneer lezen en schrijven belangrijker worden voor kinderen, heeft dat volgens Egan invloed op het type verbeelding waar ze een voorkeur voor hebben: het realistische gehalte neemt toe en magische of fantasie-elementen, zoals de superheld, worden vooral gewaardeerd wanneer deze 'kloppend' en consequent worden ingezet, in die zin dat superhelden alleen krachten mogen hebben als daar een verklaring voor is. Een held toont ons de grenzen van onze werkelijkheid (Egan, 2005, p. 78). In westerse samenlevingen hechten kinderen vanaf een jaar of tien veel waarde aan verhalen waarin werelden worden geschetst die onbekend zijn, maar die tevens coherent, herkenbaar en in die zin realistisch zijn. Die fascinatie voor nieuwe realiteiten biedt ruimte aan de meest vreemde en afwijkende kenmerken van nieuwe werelden, wat Egan als volgt verklaart: "In any new environment we strive to orient ourselves by establishing the limits of the environment and its most outstanding features" (Egan, 2005, pp. 84-85). Er is dan ook sprake van een sterke voorkeur voor uitersten, overdrijving en karikaturale representaties, afkomstig uit een weliswaar bekende wereld, zoals in de door jongeren bewonderde eigenschappen van een idool of superheld. Ze raken emotioneel door de uitvergroting van eigenschappen die ze zelf nastreven. De verklaring die Egan geeft voor dit soort voorkeuren is dat de helden veelal eigenschappen belichamen

waar de jongeren zelf onzeker over zijn of die ze denken nodig te hebben om zich staande te houden. Betreffende het onderwijs suggereert Egan dat vrijwel ieder curriculumonderdeel 'geheroïseerd' zou kunnen worden om het voor deze leeftijdsgroep aansprekend te maken (Egan, 2005, pp. 87-90). Een vergelijkbare aanbeveling doet hij met betrekking tot het activeren van de verwondering of fascinatie, bijvoorbeeld door jongeren zich van alles af te laten vragen. Ook deze aanpak vindt Egan passen bij 'the imaginative classroom' en bij 'imaginative teaching'. Een ander kenmerk van deze kinderen en jongeren is hun verzameldrang. Egan verklaart die neiging als een poging om in een steeds complexer wordende wereld vol mogelijkheden ten minste een gedeelte van de wereld beheersbaar en begrensd te maken, en zo het gevoel van oneindigheid te beteugelen. "The security of knowing all there is to know about however small an area of knowledge is immensely satisfying." Ook daaraan ontleent hij een onderwijsadvies: baken een aspect zodanig af dat de leerling het gevoel kan krijgen er alles over te ontdekken (Egan, 2005, p. 94). Ook rebellie en idealisme ziet Egan als kenmerken van de beginnende adolescentie. Terwijl ze rollen verkennen en uitproberen, kunnen jongeren zich er ook hevig tegen verzetten. Ze voelen zich dan ook aangetrokken tot verhalen waarin het bereiken van een ideaal wordt belemmerd door conventies, bijvoorbeeld in een strijd tegen 'fixed beliefs and orthodoxies' (Egan, 2005, pp. 101-102). Dit levert het basisstramien van heel wat *romantic comedies*.

De eerder in dit hoofdstuk geformuleerde hypothese dat in deze leeftijd conceptualisering de dominante vaardigheid is in het denken, en dus ook in de wijze waarop de jongere op zichzelf reflecteert, is aanleiding om te vermoeden dat die dominantie ook terug te zien is in de zelfverbeelding. Zoals ik eerder heb uitgewerkt, bestaat conceptueel denken bij de gratie van de vereenzelviging van een individu met een door een groep gedeeld repertoire aan ideeën, denkbeelden, waarden en gebruiken. Dit impliceert dat de conceptueel georiënteerde adolescent vooral denkt, handelt en redeneert vanuit een conceptueel systeem, en dus ook binnen de kaders van een sociale werkelijkheid. In de vroege (westerse) adolescentie zorgen een toenemend differentiatievermogen en een pluriforme, complexe samenleving er gezamenlijk voor dat de belevingswereld en het zelfbewustzijn van de adolescent niet beperkt blijven tot één conceptueel systeem, waardoor uiteenlopende rollen, normen, waarheden en werkelijkheden worden afgewisseld. Dit gebeurt aanvankelijk probleemloos, dus zonder enig besef van ambiguïteit, tegenstrijdigheid of incongruentie met betrekking tot de verschillende conceptuele systemen. Egans typering van de verbeelding in de vroege adolescentie past in verschillende opzichten bij de conceptuele oriëntatie van deze jongeren: hun ontluikend idealisme, of de neiging te oefenen met het verdedigen van idealen; de precaire balans tussen integratie en differentiatie; de behoefte om een schijnbaar oneindig complexe samenleving beheersbaar te maken door vast te houden aan een bepaald gedeelte ervan; de open houding ten aanzien van allerlei mogelijkheden die tegelijkertijd echter wel enigszins consistent, coherent en begrijpelijk moeten zijn.

Toch is er nog een kwestie onopgehelderd gebleven. Wanneer we het recapitulatiedenken even ongenueanceerd doorvoeren in de FSO-benadering die ik voorsta, zou de conceptueel georiënteerde adolescentie corresponderen met of passen bij een mythische en dus orale traditie. Vanuit die verbinding ligt het in de lijn der verwachting dat de jonge adolescenten leven en denken binnen, en vanuit een bepaald normen- en waardenstelsel, binnen één conceptueel systeem, en dat ze zich bovendien vooral bedienen van gesproken taal. Dat ligt echter anders. In de huidige westerse pluriforme samenleving worden ze overladen met mogelijke waarden en gebruiken, en in ons onderwijssysteem ligt de nadruk juist sterk op schriftelijke taalvaardigheden. Het is wellicht daarom dat Egan nauwelijks aandacht heeft voor de orale vaardigheden tijdens de adolescentie. Ik wil deze paragraaf dan ook besluiten met een korte reflectie op de ontwikkeling van het taalvermogen gedurende de vroege adolescentie.

Spreken is zilver, schrijven is goud

Pas sinds enkele decennia krijgt taalontwikkeling bij adolescenten enige aandacht van onderzoekers. Tot voor kort werd veelal aangenomen dat de taalontwikkeling in de kindertijd al goeddeels voltooid is (Nippold, 2000, p. 15). De taalwetenschappers Menyuk en Brisk erkennen dat de ontwikkeling van gesproken taal in het onderzoek nog minder aandacht krijgt dan de schriftelijke taalontwikkeling (Menyuk & Brisk, 2005, p. 157). Marilyn Nippold bracht inzichten samen op het gebied van taalontwikkeling van adolescenten in de leeftijd van 12 tot 20 jaar, met aandacht voor pragmatiek, syntaxis en semantiek. Ik wil de nadruk hier nu leggen op de pragmatiek en de aspecten van het taalvermogen die met spreken te maken hebben. De invloed van het schrift komt in paragraaf 7.1 nader aan bod. Uit het in paragraaf 6.1 aangehaalde werk van Dunbar bleek al dat mensen in het algemeen, en adolescenten in het bijzonder, veel tijd en aandacht besteden aan sociale conversaties, aan 'roddel'. De reputatie van dit geroddel, alsook van de bestudering ervan is niet om over naar huis te schrijven. Dunbar doet een stevige poging om dit recht te zetten: "Gossiping [...] is the core of human social relationships, indeed of society itself. Without gossip, there would be no society" (Dunbar, 2004, p. 100). Nippold legt uit dat gedurende de adolescentie taal steeds meer wordt ingezet in sociale contexten; jongeren communiceren in toenemende mate met leeftijdsgenoten en dit wordt een belangrijke bron voor emotionele steun en persoonlijk welbevinden. De communicatie met deze *peers* gaat echter, anders dan veelal wordt aangenomen, niet ten koste van het contact met de ouders. Het mechanisme van de proliferatie van het zelfbeeld zorgt voor een inhoudelijke opdeling al naargelang het type feedback waar de jongeren op uit zijn: bepaalde onderwerpen bespreken ze met familie en juist niet met peers, en omgekeerd. Persoonlijke kwesties worden meer met de leeftijdsgenoten besproken en in die context is er in het gesproken woord meer ruimte voor emotie. Meisjes praten in de vroege en midden adolescentie aanzienlijk meer met leeftijdsgenoten dan jongens. Wanneer jongeren wordt gevraagd aan

wiens advies ze de voorkeur geven, zo legt Nippold uit op basis van onderzoek van Rawlins (1992), dan stellen ze dat ze dit van de omstandigheden en de situatie laten afhangen (Nippold, 2000, pp. 16–17). Aan de hand van Larson en McKinley (1998) gaat Nippold in op hun conversatievaardigheden. In de periode van 12 tot 18 jaar neemt de frequentie van abrupte wisseling in gespreksonderwerpen af en wordt er in toenemende mate constructief geïnterrupteerd om het gesprek gaande te houden. Jongens blijken aanzienlijk meer pogingen te doen hun gesprekspartner te vermaken met grappige elementen. In de zelfevaluaties die bij dit type onderzoek een belangrijke databron vormen, worden grote verschillen zichtbaar tussen de gesprekken met leeftijdsgenoten en die met onbekende volwassenen: met de peers zijn ze meer ontspannen en spontaan, stellen ze meer vragen, krijgen ze meer informatie, zijn er meer ‘topic shifts’, wordt er meer beeldspraak gebruikt en worden er meer pogingen gedaan om de gesprekspartner te vermaken. Dit alles bevestigt de speciale rol die de *peer*-communicatie heeft voor het welbevinden van de adolescent (Nippold, 2000, p. 19). Menyuk en Brisk voegen hier aan toe dat gedurende de middelbare schooltijd, de periode van 13 tot 18 jaar, het gebruik van uitdrukkingen en beeldspraak drastisch toeneemt. De vaardigheid om deze stijlfiguren te begrijpen en te produceren neemt ook toe. Hoewel ze in de kindertijd al in staat waren spontaan bijvoorbeeld iemand als ‘hard’ te typeren, of als ‘zuur’, begrijpen ze in de adolescentie pas hoe een dergelijke typering tot stand komt (Menyuk & Brisk, 2005, p. 160). Met name interessant in het licht van deze paragraaf en het voorgaande deel over de proliferatie van het zelf is dat in het domein van pragmatische ontwikkeling de individuele variatie gedurende de adolescentie steeds groter wordt: “Conversational rules that were acquired earlier are modified to reflect greater sensitivity to situational variables. Different registers have been acquired to make communication more effective in different situations” (Menyuk & Brisk, 2005, p. 164). Daarbij worden ze ook steeds beter in het zich verplaatsen in het perspectief van de ander. De wijze waarop conversaties verlopen of dienen te verlopen is sterk cultureel bepaald: “[They] are a function of their society’s rules, or their ability to acquire the rules of the society in which they find themselves.” Dat het vermogen om zich aan te passen aan de betreffende sociale omgeving toeneemt, sluit aan bij wat Lifton ‘fluidity’ noemde en Harter ‘proliferation’. Cognitiepsychologen beschrijven dit vermogen wel als een ‘gedecentraliseerd’ zelf, kenmerkend voor het zelfbewustzijn van de adolescent. Een meer sociale verklaring voor dit fenomeen wijst op de toenemende invloed van groepsdruk die zou stimuleren tot dit ‘kameleon-gedrag’ (Menyuk & Brisk, 2005, p. 165). Adolescenten leren steeds beter het juiste ‘register’ toe te passen in conversaties; het gaat dan met name om de gepaste mate van formeel taalgebruik die sterk cultureel variabel is en afhankelijk van de conventies in een sociale groep (Menyuk & Brisk, 2005, p. 185). Wat de gespreksonderwerpen betreft nemen zij waar dat de gesprekken steeds minder egocentrisch worden, en dat kwesties met betrekking tot de persoon zelf steeds meer worden afgewisseld met samenlevings- en wereldkwesties (Menyuk & Brisk, 2005, p. 188).

Collectieve consequenties

In dit hoofdstuk heb ik een beeld willen geven van hoe de jonge adolescent in een westerse context zich metacognitief ontwikkelt. Het vermogen om op zichzelf te reflecteren heb ik beschreven als hoofdzakelijk conceptueel. Dit conceptuele denken heeft in veel opzichten een sociale functie. Mondeling taalgebruik in een conceptueel systeem dient en versterkt de integratie en sociale cohesie. De gemeenschap deelt niet alleen een jargon, maar ook een wereld van ideeën, idealen, normen en waarden. Dat de jonge adolescent in toenemende mate conceptueel denkt, versterkt de vereenzelviging van het individu met de regels en uitgangspunten van de groep. De eigentijdse, westerse adolescent groeit echter op in een pluriforme context. Wat zijn daarvan de mogelijke gevolgen voor hun cultureel bewustzijn? Het lijkt erop dat deze culturele veelvormigheid, de veelheid aan mogelijkheden, functioneert als een speelveld voor de jongere. Er kan van alles worden uitgetast en afgetast, zonder dat dit grote consequenties heeft en zonder dat de jongere wordt afgerekend op eventuele tegenstrijdigheden in zijn of haar zelfbeeld. Een confrontatie met potentiële tegenstellingen ligt op de loer, zeker in een cultuur waarin mensen geacht worden een coherent en eenduidig zelfbeeld te ontwikkelen. Ondanks dat het conceptuele denken geworteld is in collectieve processen, lijkt in veel van de voorgaande uiteenzetting de nadruk uiteindelijk toch te liggen op de individuele ontwikkeling. Wellicht is die individualistische focus debet aan het feit dat veel van de onderzoekers vanuit een WEIRD²³ perspectief redeneren.

Een meervoudig zelfbeeld, gekenmerkt door probleemloze proliferatie, vergemakkelijkt het schakelen tussen uiteenlopende sociale contexten. Het lijkt dan ook logisch dat de neiging van jongeren in deze levensfase om van alles uit te proberen en af te tasten, ook gevolgen heeft voor de mate waarin zij in staat zijn zich te verplaatsen in andere werkelijkheden, waarheden en mogelijkheden. Dit vermogen is essentieel als het gaat om kunst- en cultuuronderwijs. Een historisch perspectief, met name het begrip ‘historische empathie’, kan enig inzicht bieden in de mate waarin jongeren in staat zijn de ervaringen, beslissingen en handelingen van historische figuren te begrijpen en te contextualiseren. Het gaat dan ook om de vraag waar onderwijs in geschiedenis eigenlijk om zou moeten draaien en hoe een ‘historisch bewustzijn’ gecreëerd of gestimuleerd kan worden. Deze vorm van empathie veronderstelt het vermogen zich te verplaatsen in de betreffende historische omstandigheden (Endacott & Sturtz, 2015, p. 1). Vragen en benaderingen omtrent de ontwikkeling van historische empathie bevinden zich in feite op het raakvlak tussen geschiedfilosofie, psychologie en pedagogiek. Tot de Verlichting was het normaal dat feit en fictie door elkaar liepen, het is een theoretisch onderscheid dat voor die tijd minder strikt gemaakt werd. Peter Seixas en Carla Peck leggen dan ook uit dat de verbeelding een grote rol speelt bij het opgaan in een andere sociaalhistorische context, en dat de historische film, en allerlei

²³ Zie paragraaf 4.3.

historische reconstructies en fictionele bewerkingen hierop inzetten, maar dat het in de geschiedenisles eigenlijk ergens anders om gaat. De indruk die deze genres kunnen wekken bij de lezers of toeschouwers, “that they have a direct window into what the past looked like, felt like, and what it meant”, dit ‘opgaan in’ die andere wereld, zou volgens hen dan ook niet het educatieve doel moeten zijn. Docenten zouden leerlingen de vaardigheden moeten verschaffen om iedere historische narratief, zowel openlijk fictieve verwerkingen als het werk van historici, kritisch te benaderen, met vragen als: welke bronnen zijn er gebruikt, zijn er ook andere bronnen (denkbaar) en waarom is er voor deze bronnen gekozen? Toch stellen ze daarnaast ook dat jongeren over allerlei beelden beschikken, hoe onvolledig en inaccuraat die ook mogen zijn, van het verleden. Ze zijn wel degelijk bezig met wat het verleden voor hen en hun toekomst zou kunnen betekenen. Bij die beelden zou het onderwijs moeten aansluiten door te bouwen aan ‘historisch denken’: “The job of history education is to work with these fragments of thinking and develop them so that students have a better basis upon which to make sense of their own lives” (Seixas & Peck, 2004, pp. 109–110). Aan de hand van Faulkner en Hartley betogen Seixas en Peck dat de grootste uitdaging om een historisch besef bij jongeren aan te wakkeren ligt in de verbinding van hun beider perspectieven op hoe wij ons tot het verleden (zouden moeten) verhouden. Enerzijds ligt het verleden besloten in alles wat we zijn, doen en denken. “The past shapes everything we are, everything we do. The past is, as Faulkner said, not even past.” Anderzijds is het verleden, zoals Hartley het beschreef als ‘a foreign country’, juist in feite onkenbaar en zodanig anders dat iedere poging haar te begrijpen gedoemd is te falen:

The past may be so different, that it's different in ways that we don't even imagine. Not only did people experience a radically different external world, but the whole structure of their feelings and thoughts was different. [...] At every step of the way, then, as we try to know the past, we need to ask ourselves whether we are anachronistically imposing our own frameworks of meaning upon people from another time. (Seixas & Peck, 2004, p. 110)

Het is die tijd- en ‘(stand)plaatsgebondenheid’ waar jongeren moeite mee hebben, zo schrijft Van der Kaap in het magazine voor geschiedenisdidactiek, en hij haalt een uitspraak van Ad van Liempt aan om dit fenomeen te typeren: “Bij geschiedschrijving verplaats je je in de geest en omstandigheden van de mensen destijds. Die kunst krijg je bijna niet onder de knie omdat je kennis en opvattingen van vandaag zo in de weg zitten. Dat maakt het ook spannend en interessant” (Van Liempt, geciteerd in Van der Kaap, 2016, p. 1). Het “ontwikkelen van inzicht in en het begrijpen van het denken, voelen en handelen van mensen in een bepaalde periode en op een bepaalde plaats” vereist dan ook zowel aandacht voor de normen en waarden van die tijd als voor de normen en waarden van de eigen tijd en context (Van der Kaap, 2016, p. 10). Het is een flinke uitdaging voor jongeren om te leren

‘contextualiseren’; om zich zodanig in de context te verplaatsen dat er begrip ontstaat van het bestudeerde. Dit vereist een brede, multidisciplinaire achtergrondkennis waar jongeren veelal nog niet over beschikken. Maar nog belangrijker in de verklaring van de moeite die jongeren hebben met contextualisering, is het fenomeen ‘presentism’: begrip van de wereld komt tot stand op basis van aanwezige kennis; de moderne wereld waarin adolescenten opgroeien verschilt enorm van de werelden waarin ze zich verdiepen tijdens de geschiedenisles; en doordat ze het verleden zien door hun huidige lens en wereldbeeld, ontstaan er al gauw misinterpretaties. “Presentism interferes with contextualization by causing students to make inappropriate inferences about the motives and actions of individuals who lived in conditions very different from modern times” (Nokes, 2011, p. 388). De leerlingen betreden het klaslokaal met opvattingen en misvattingen over hun collectieve zelf en de ander, die zo sterk zijn dat de docent dikwijls een zware taak heeft: “[nothing] is more threatening to historical reasoning than the tendency to project today’s value, culture, and world on the past.” Nokes beschrijft een methode om deze tendens te doorbreken die sterk overeenkomt met Poppers methode²⁴: “[the teacher should] prepare refutational texts that directly challenge students assumptions about the past” (Nokes, 2011, p. 390). Je poogt leerlingen daarmee in feite te verleiden tot een beginnend theoretisch denken. Vrij vertaald naar Van Heusdens kader zou dit kunnen betekenen dat je als docent de conceptueel denkende adolescent uitnodigt en uitdaagt tot (meer) analytische reflectie. Het overwegend conceptuele cultureel bewustzijn is ook herkenbaar in de neiging van jonge adolescenten om de wereld en zichzelf dualistisch te beschouwen: “Students have a tendency to view the world in absolutes of good or bad, viewing questions as having one right answer and problems having one correct solution.” Daarbij aansluitend noemt Nokes in het algemeen de neiging tot oversimplificatie, merkbaar in bijvoorbeeld het toedichten van individuele kenmerken aan naties: ‘Nieuw-Zeeland was in die tijd bang voor Japan’, maar ook in andere vereenvoudigingen: “Students also have a tendency to lump people from the past into broad categories regardless of their uniqueness or distance from specific events” (Nokes, 2011, p. 391). De algemene verklaring die Nokes geeft voor de obstakels van de geschiedenisdocent is dat leerlingen geschiedenis opvatten als ‘het verleden’ in plaats van interpretaties van het verleden. Daarin schuilt wellicht een manier om ermee om te gaan: het aanwakkeren van het besef dat iedere historische narratief voortkomt uit keuzes ten aanzien van periodisering, selectie, interpretatie, en perspectief (Nokes, 2011, p. 395). Historicus Wilschut bespreekt in zijn proefschrift de uitdagingen waar de geschiedenisdocent mee te maken heeft. Hij noemt een aantal veelvoorkomende vormen van anachronisme: zo is er de neiging van jongeren om het verleden te beschouwen in termen van wat er ‘nog niet’ was of juist ‘al’ wel was, maar vooral “het zoeken naar bevestiging van de juistheid van huidige visies en claims, het zoeken naar bevestiging van de huidige identiteit of in het verleden op zoek gaan naar richtlijnen voor het heden” (Wilschut, 2011, p. 90).

24 Zie paragraaf 1.1.

De uitdaging waar de geschiedenisdocent mee te kampen heeft, lijkt een breder fenomeen te weerspiegelen. De neiging van jonge adolescenten om te schakelen tussen sociale contexten, de openheid voor mogelijkheden, het aftasten en uitproberen van diverse uitingsvormen en perspectieven, is voor de docent een rijke basis om met hen zowel individuele als sociaal-maatschappelijke, zowel fictieve als non-fictieve reflecties te verkennen. Of het nu vanuit de kunstvakken, vanuit filosofie, maatschappijleer, talen of vanuit levensbeschouwing gebeurt, dit speelveld lijkt het mogelijk te maken voor jongeren om vanuit een open houding te reflecteren op allerlei aspecten van cultuur. Tegelijk zien we ook, zoals besproken met betrekking tot een historisch bewustzijn, dat het voor jongeren zeker niet eenvoudig is om bijvoorbeeld een politieke gebeurtenis, een periode of een sociaal-economische situatie te contextualiseren. Het vraagt training om je zodanig te verplaatsen in de context dat er begrip ontstaat vanuit die context en vanuit het besef dat sociaal-culturele omstandigheden maken dat de wijze waarop we naar iets kijken altijd een bepaald perspectief, een zienswijze in zich draagt. Dat geldt dus ook voor het besef bij de leerling dat zijn of haar eigen zienswijze eveneens altijd gekleurd is en geprojecteerd wordt op hetgeen we maken en beschouwen.



Bespiegelingen vanuit een analytisch ideaal

“This theoretic thinking is not easy, nor is it obvious how such an abstracted use of language can be an effective route to dealing with practical problems”
(Egan, 1997, p. 106).

Het fenomeen van het meervoudige zelfbeeld, dat niet alleen inherent lijkt te zijn aan een bepaalde levensfase, maar dat tevens door de moderne cultuurhistorische context aangemoedigd of opgedrongen lijkt te worden, heb ik in het voorgaande hoofdstuk ‘aanvankelijk onproblematisch’ genoemd. Hiermee leek het cliché van de adolescentiecrisis vol ‘storm and stress’ nog even uitgesteld te kunnen worden, en was het toch tegelijk al onherroepelijk aanwezig. In de typering van ontwikkelingspsychologen, die benadrukken dat de jonge adolescenten *nog niet* door hebben dat hun zelfbeeld vol tegenstrijdigheden zit en daarom *nog geen* innerlijke strijd ervaren wanneer ze uiteenlopende rollen afwisselen naargelang de sociale context waarin ze zich begeven, ligt de crisis in feite al besloten. Maar leidt de wisselwerking tussen een meervoudig zelfbeeld en een pluriforme samenleving noodzakelijkerwijs tot een vorm van crisis en conflict? Of schuilt in het op handen zijnde conflict eerder de belofte van een geïdealiseerd, volwassen, analytisch kader dat de jongeren na verloop van tijd eerst bewust zal maken van een identiteitscrisis, waarna datzelfde kader de oplossing zal bieden om die crisis in het zelfbeeld weer te boven te komen?

In dit slotgedeelte van deel 2 wil ik in de eerste plaats nader uiteenzetten hoe ons vermogen tot analyse in fylogenetisch en ontogenetisch opzicht in feite niet besproken zou hoeven worden, aangezien het vooral een sociogenetisch fenomeen betreft. Toch streef ik

ook in dit hoofdstuk een FSO-perspectief na, omdat de wisselwerking tussen de drie benaderingen mogelijkheden biedt om in kaart te brengen op welke wijze en in welke mate jongeren ook op een analytische wijze op zichzelf (kunnen) reflecteren. Dit analytische of theoretische denken ontstaat niet vanzelf, maar vraagt intensieve training. In de tweede plaats zal ik daarom ingaan op de sociogenetisch georiënteerde vraagstukken: hoe beïnvloedt de mate waarin wij als samenleving conceptueel of analytisch gericht zijn, en dus ook de mate waarin opvoeding en onderwijs hierop aansturen, de wijze waarop jongeren zichzelf individueel en collectief betekenis geven? Tot wat voor type zelfbeeld leidt een dergelijke cultuurhistorische context? Welke media zetten we daarbij in en hoe leren we die aan? In de derde plaats zal ik betogen dat enige mate van innerlijk conflict, volgend op de 'onproblematische proliferatie' van het zelf zoals beschreven in het kader van de vroege adolescentie wel waarschijnlijk, maar niet noodzakelijk is. Een eventuele fase van innerlijke strijd en conflict lijkt sterk verbonden te zijn met het conceptuele denken. Analyse als cognitieve strategie biedt inderdaad een mogelijkheid om deze conflicten te boven te komen. Hoewel duidelijk is dat analytisch denken geen vanzelfsprekende vaardigheid is, lijkt er in het onderwijs toch steeds minder aandacht voor te zijn. Masschelein en Simons benadrukken in hun betoog over de kracht van wat school jongeren te bieden heeft wel die mogelijkheid om het conceptuele systeem tot onderwerp te maken. Juist omdat hetgeen op school geleerd wordt wel verbonden is met en voortkomt uit de wereld, maar er niet helemaal mee samenvalt, kan reflectie gestimuleerd worden. Juist die distantie schept vrijheid en biedt *in theorie* de mogelijkheid om los te komen van en te reflecteren op sociale conventies en waardensystemen:

Once knowledge and skills are brought into the school curriculum, they become subject matter and, in a way, become detached from everyday application. [...] That knowledge and those skills are thus liberated, that is, detached from the conventional, societal uses assigned as appropriate for them. In this sense, subject matter always consists of self-detached knowledge and skills. Or put differently: the material dealt with in a school is no longer in the hands of one particular societal group or generation and there is no talk of appropriation; the material has been removed – liberated – from regular circulation. [...] This is not to say that the suspension described [here] is actually operative in education today. Rather, the opposite appears to be true. Take, for example, the continual tendency to pin pupils to their social and cultural backgrounds or the push to shape teachers into the mould of a 'real professional' responsive to the demands of productivity and intent on making subject more (economically) relevant. (Masschelein & Simons, 2013, pp. 32–33)

7.1 CULTUUR IS COGNITIE (FYLOGENESE)

In het voorgaande hoofdstuk heb ik de sterke verbondenheid tussen Donalds mythische stadium, de vaardigheid conceptualisering en het medium van de gesproken taal uitgewerkt. De overgang van het midden- naar het laatpaleolithicum (40.000 jaar geleden) is de periode waarin een overgang plaatsvindt van een mythische naar een theoretische cultuur. Ik ga hier dieper in op die transitieperiode. In de zoektocht naar het specifiek menselijke, naar wat ons onderscheidt van andere soorten, krijgt het taalvermogen vaak speciale aandacht. Opvallend is dat in interdisciplinaire, maar cognitief georiënteerde literatuur op het terrein van de oorsprong van ons taalvermogen nauwelijks wordt stilgestaan bij de relatie en mogelijke verschillen tussen gesproken en geschreven taal, maar dat er in algemene zin naar 'taal' en 'taligheid' verwezen wordt. Voorlopig zal ik even meegaan met die gelijkstelling, om deze later weer te ontrefelen.

Kwam het taalvermogen wel uit de lucht vallen?

Een aantal theoretici ziet het uniek menselijke taalvermogen als een vermogen dat helemaal los staat van onze andere onderscheidende kenmerken of 'singulariteiten' (Fauconnier & Turner, 2002, p. 172). Noam Chomsky legde met *Syntactic Structures* (1957) de basis voor de bestudering van het taalvermogen als een universeel, aangeboren mechanisme, veelal aangeduid als een 'orgaan', dat een specifieke sociaal-culturele invulling en uitwerking mogelijk maakt (Chomsky, 2002, p. v). Aangezien er geen voorlopers van onze huidige 'taalmodule' bekend zijn en het daarmee onduidelijk is op welke wijze 'selectiedruk' tot haar ontstaan moet hebben geleid, concludeerden veel 'nativists' volgens Fauconnier en Turner ten onrechte dat ons taalvermogen het gevolg moet zijn van een plotselinge en unieke gebeurtenis in de evolutionaire geschiedenis (Fauconnier & Turner, 2002, p. 172). Ze leggen op grond van twee 'fallacies' uit waarom deze redenering onjuist is. De eerste veel gemaakte denkfout typeren ze als 'oorzaak-gevolg isomorfisme': een discontinu effect impliceert geen oorzakelijke discontinuïteit. Daarmee bedoelen ze dat het relatief plotselinge verschijnen van taal geen bewijs hoeft te zijn van evolutionaire discontinuïteit en dus van een breuk. De tweede denkfout die men geneigd is te maken is 'functie-orgaan isomorfisme': het ontstaan van een nieuwe functie betekent niet per se dat er ook een nieuw orgaan hoeft te ontstaan. In de evolutie van organen kunnen geleidelijk nieuwe functies ontstaan of oude functies vervallen. Daarom pleiten Turner en Fauconnier voor een theorie van het ontstaan van taal die de singulariteit van taal weliswaar erkent, maar die uitgaat van evolutionaire continuïteit (Fauconnier & Turner, 2002, pp. 175-177). Ze stellen een theorie voor die het taalvermogen verbindt met een aantal andere singulariteiten, zoals kunst, wetenschap, religie en logisch redeneren, op grond van een overkoepelend en onderliggend mechanisme dat voor al die vermogens onmisbaar zou zijn: er worden verschillende betekenisgebieden verbonden of over elkaar heen gelegd. Dit wordt 'double-scope conceptual integration' of 'blending' genoemd. Het grootste evolutionaire voordeel van

ons taalvermogen is volgens hen dat het zo flexibel is: taal is werkelijk in iedere nieuwe situatie bruikbaar en toepasbaar. Een individu met een redelijk vastomlijnd vocabulaire en grammatica kan zich op deze wijze, door telkens nieuwe verbindingen te leggen, staande houden in een rijke en voortdurend veranderende omgeving. De ontwikkeling van ‘double-scope blanding’ zien ze als het geleidelijke en continue proces waaruit de singulariteit van het taalvermogen kon ontstaan. Ze beschrijven dit proces als volgt:

Language [...] must be equipotential. It must be serviceable for the innumerable new situations we encounter. But the only way it can be equipotential is for the human mind to be able to blend those new situations with what we already know to give us intelligible blends with attached grammatical patterns so those existing grammatical patterns can express new situations. (Fauconnier & Turner, 2002, p. 182)

Wat de benadering van Turner en Fauconnier onderscheidt van vele andere perspectieven op het ontstaan van ons taalvermogen is dat ze een onderliggend vermogen veronderstelt dat de verschillende singulariteiten zowel mogelijk maakt als verbindt. Religie, wetenschap, kunst en taal zijn allemaal producten van de evolutie van dit onderliggende proces van betekenisvermenging (Fauconnier & Turner, 2002, p. 185). Ze bekritisieren de benadering van zowel Chomsky als Mithen op grond van de breuk met het evolutionaire principe van geleidelijkheid: het taalvermogen lijkt in hun benaderingen uit een hoge hoed getoverd te worden. Door juist de continuïteit te benadrukken in de biologische ontwikkeling van het vermogen tot conceptuele vermenging, waaruit ongeveer 40.000²⁵ jaar geleden volgens hen cultuur kon ontstaan toen ‘double-scope conceptual integration’ dat mogelijk maakte (Fauconnier & Turner, 2002, p. 389), proberen ze de denkfout van ‘oorzaak-gevolg isomorfisme’ te vermijden. Zij veronderstellen dat er een dieptestructuur is, die de verbindende schakel vormt tussen de genoemde singulariteiten. Er is enige overeenkomst met Van Heusdens theoretisch kader, waarin de vaardigheden, hoewel ze onderling verschillen, ook verbonden zijn door een overeenkomstige structuur, een behoefte en een vermogen om verschil te overbruggen; de vaardigheden worden alle ingezet om betekenis te geven aan verschillen tussen het actuele en het reeds bekende. Daarbij is er een duidelijke overeenkomst tussen het double-scope mechanisme en de wijze waarop Van Heusden semiotische cognitie beschrijft als een verdubbeling²⁶ van het representatieproces. Turner en Fauconnier lijken zich echter niet te wagen aan de vraag hoe het ontstaan en de ontwikkeling van de dieptestructuur evolutionair moet zijn verlopen en hoe de singulariteiten zich precies tot elkaar verhouden. Bovendien lijken zij in hun benadering van taal in het licht van een onderliggende, continue dieptestructuur, voorbij te gaan aan het verschil tussen mon-

25 Over het moment waarop deze transitie plaatsvond, zijn onderzoekers het niet helemaal eens. Gabora vat de aanduiding van verschillende archeologen samen door de transitie globaal te houden: tussen 60.000 en 30.000 jaar geleden. Door velen wordt er echter uitgegaan van 40.000 jaar geleden.

26 Zie paragraaf 1.2.

deling taalgebruik en het gebruik van het schrift. Door het taalvermogen in heel algemene termen te bestuderen gaan zij voorbij aan het feit dat orale culturen al veel langer lijken te bestaan dan 40.000 jaar.

Colin Renfrew noemde het ‘the sapient paradox’, de paradox van het menselijk denken: ook hij vroeg zich af hoe we onze huidige menselijke vermogens kunnen verklaren vanuit het licht dat het menselijk genoom, de DNA-structuur van homo sapiens, al zeker 100.000 jaar bestaat, terwijl de culturele revolutie pas 30.000 jaar geleden in gang werd gezet en zo’n 10.000 jaar geleden, met de neolithische revolutie, pas echt tot een culturele explosie leidde. Hoe is dat verschil, die ontbrekende schakel tussen anatomie en gedrag, te verklaren? Renfrew legt de nadruk op twee verklaringen voor onze huidige vermogens: ten eerste de plasticiteit van het menselijk brein, haar capaciteit tot aanpassing aan veranderende omstandigheden binnen een mensenleven, en ten tweede het socialisatieproces via gedeelde ervaringen (Renfrew, 2008, p. 2041). In paragraaf 4.2 heb ik al beschreven hoe Tomasello door middel van de hypothese van de ‘culturele niche’ en het ratel-effect poogde dit verschil te verklaren door uit te leggen hoe een sociogenetisch proces de wijze waarop wij leven en denken in relatief korte tijd ingrijpend kan veranderen. Steven Mithen boog zich eveneens uitvoerig over mogelijke verklaringen voor dit verschil. De schilderijen in de grotten van Chauvet Pont d’Arc worden weliswaar als het artistieke startpunt van de mensheid gezien, maar Mithen benadrukt dat we dit in een veel breder perspectief op de ontwikkeling van menselijke vermogens moeten beschouwen: “They do signify a major transition in the nature of human thought and behaviour at this very late stage in human evolution” (Mithen, 1998, p. 121). Door Richard Leakey wordt deze transitie de revolutie van het laat-paleolithicum (‘the Upper Paleolithic Revolution’) genoemd, door Mithen ‘the big bang of human culture’, vanwege de innovatieve kracht en snelle veranderingen op technologisch en artistiek gebied. Zo ontstaan er bijvoorbeeld meer geavanceerde jachttechnieken, vindt er kolonisatie plaats, worden er nieuwe gereedschappen ontwikkeld, vormen van decoratie, lichaamsversiering, begraafplaatsen (Gabora, 2003). Dat er rond die tijd op cultureel gebied snel en veel veranderd is, is duidelijk, maar ook al is deze transitie van midden- naar laat-paleolithicum een veel bestudeerd fenomeen, de prehistorische sleutelperiode roept nog steeds veel vragen op (Roebroeks, 2008, p. 918).

Cultuur is cognitie

Merlin Donald legt uit hoe de relatie tussen cultuur en cognitie doorgaans wordt voorgesteld als een proces waarin brein en cultuur weliswaar gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor verandering (hij heeft het in dit verband over een ‘coevolutionary brain-culture spiral’), maar waarbij de ontwikkeling toch vooral bepaald wordt door de invloed van cognitie op cultuur. De evolutionaire psychologie staat dus voor de taak om te verklaren hoe de cognitieve vermogens zijn ontstaan die de moderne cultuur mogelijk hebben gemaakt.

Dit uitgangspunt wil hij graag nuanceren: “Our brains and minds can be deeply affected by the overwhelming influence of symbolic cultures during development” (Donald, 2000, p. 19). Als voorbeeld van de manier waarop een culturele verandering een ingrijpend cognitief effect heeft, noemt hij ‘geletterdheid’. Niet de anatomie, maar wel de ‘functionele architectuur’ van het brein is erdoor veranderd. In een dergelijke dynamiek van cultuur en cognitie wordt cognitie zelfs afhankelijk van cultuur: “Culture is the storehouse of crucial replicative information for certain aspects of our collective cognitive matrix, without which we cannot reproduce the cognitive systems by which we now function as a species.” Moderne culturen beschikken over allerlei manieren waarop hun geheugen extern opgeslagen wordt. Donald betreurt het dat de cognitiewetenschappen, met uitzondering van de ontwikkelingspsychologie, culturele processen blijven negeren. Dit ‘cognitief solipsisme’, of deze doctrine van het ‘geïsoleerde brein’, gaat ervan uit dat onze cognitieve hardware vastligt, dat onze ontwikkeling ingebouwd en voorgeprogrammeerd is. Cultuur heeft daarbij slechts de functie de vastliggende kaders in te kleuren met de specifieke taal, groepsidentiteit, gewoontes, geloofsovertuigingen, idealen en persoonlijke belevenissen (Donald, 2000, pp. 20–21). Wanneer we dit traditionele solipsisme verwerpen, dan heeft dat grote gevolgen voor met name de bestudering van fylogenetische processen. Een geïntegreerd FSO-perspectief is onafwendbaar: “The prehistory of the human mind [...] must acknowledge the evolution and role of symbolic culture as an integral part of cognitive evolution” (Donald, 2000, p. 22). De wijze waarop de moderne mens is ontstaan, kan niet bestudeerd worden zonder te erkennen dat cultuur de basis is van onze menselijke identiteit (Gamble, 2007, p. 5).

Het staat geschreven

Donald benadrukt het onderscheid tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik, en hoe jong het schrift feitelijk is. Geletterdheid, het vermogen om te lezen en te schrijven, bestaat nog maar amper 5000 jaar en kan zeker niet beschouwd worden als een universele eigenschap of vaardigheid van de mens. De verspreiding van geletterdheid is zo snel gegaan dat van een adaptatie, laat staan van een ‘schriftelijk taalorgaan’ in het brein geen sprake kan zijn. Toch zou het volgens Donald een vergissing zijn om de cognitieve revolutie die het schrift teweeg heeft gebracht te onderschatten:

The long-term outcome is a restructuring of cognitive skill that is so fundamental, when contemplated in purely cognitive terms, that we would normally expect such drastic changes only after changes to the human genome. Yet they were mediated entirely by culture. (Donald, 2000, p. 25)

Juist de fylogenetisch gezien jongere hersengebieden, de gebieden die verantwoordelijk zijn voor de hogere vormen van cognitie, waar ik in 7.3 nog uitgebreider op in zal gaan, blij-

ken extreem plastisch te zijn. Dit verklaart bijvoorbeeld waarom schriftelijke vaardigheden sterk onderhevig zijn aan culturele invloeden en voorkeuren en aan individuele variatie. Geletterdheid is een zodanig specialistische vaardigheid dat beheersing vraagt om intensieve supervisie en instructie. In wat voor cultuur we ook opgroeien, we leren te ontcijferen welke vaardigheden we in die context nodig hebben. Het bewustzijn, zo stelt Donald, is de sleutel tot enculturatie. “Pedagogy and interaction are both essential to the process, because these skill complexes are always the product of more than one conscious mind” (Donald, 2000, p. 37).

De komst van het schrift past in de lijn van toepassingen van het platte vlak. Om te begrijpen wat het gebruik van het platte vlak in cognitieve zin teweeg heeft gebracht – of het nou steen, papyrus, klei, dierenhuid of tablets en e-readers betreft – moet gekeken worden naar hoe fylogenetische, ontogenetische en sociogenetische processen in elkaar grijpen. Inzicht in de verschillen tussen orale en geletterde culturen, tussen wat Donald mythisch en theoretisch zou noemen, kan verduidelijken hoe mondeling en schriftelijk taalgebruik zich cognitief tot elkaar verhouden. Het onderscheid tussen beide is veelal belicht vanuit de mate waarin taaluitingen in mythische dan wel theoretische cultuur contextafhankelijk zijn. Bij gesproken taal zou de betekenis meer bepaald worden door de context, terwijl die bij geschreven taal meer ‘in de tekst’ te vinden zou zijn. Microanalyses hebben echter geleid tot herziening van deze te simplistisch gebleken hypothese. Zo stelde sociolinguïst Deborah Tannen dat de tweedeling vervangen zou moeten worden door een continuüm; mensen zetten afhankelijk van de situatie en het gewenste effect allerlei communicatieve strategieën in, sommige meer ‘geletterd’ en andere meer ‘oraal’. Ook concludeerde ze dat veel van de kenmerken die we associëren met geletterdheid en geschreven taal, in feite retorische strategieën zijn die we ook vinden in gesproken toepassingen. Bovendien is de eventuele nadruk die wordt gelegd op één van beide strategieën sterk cultureel variabel gebleken (Mason, 1998, pp. 310–312). Wanneer het verschil tussen oraal en geletterd taalgebruik niet strikt wordt gezien als het verschil tussen mondeling en schriftelijk, maar vanuit het kader van Van Heusden wordt verbonden met het onderscheid tussen conceptueel en analytisch of, in termen van Donald, tussen mythisch en theoretisch, blijkt de tweedeling veel beter toepasbaar. Analytisch taalgebruik, of het nu mondeling is of schriftelijk, stuurt aan op decontextualisering en minimaliseert de invloed van interpersoonlijke betrokkenheid, terwijl conceptueel taalgebruik, dat eveneens zowel mondeling als schriftelijk kan zijn, juist contextualisering, inkleuring en interpretatie toelaat.

Wij leven in onze externe geheugens

“The minute you embed a brain into a cognitive community, you change what it must do in order to remember, think, and represent reality” (Donald, 2011, p. 67).

Onderwijspsycholoog Roger Säljö gebruikt Donalds concept van 'hybrid minds' om tegen de achtergrond van de co-evolutie van cultuur en cognitie te belichten hoe cognitieve activiteiten afhankelijk zijn van, en verbonden met steeds complexer en krachtiger wordende symbolische middelen. Onze ontwikkeling van grafische symbolen heeft geleid tot externe (ESS: external symbolic storages) en kunstmatige (AMS: artificial memory systems) geheugenopslag. Externe geheugens hebben, anders dan het menselijk geheugen, een in principe permanente en onbeperkte opslagcapaciteit, en zijn toegankelijk voor anderen. Voor de sociale gemeenschap heeft dit tot gevolg dat er een 'extern geheugenveld' ontstaat dat ook toegankelijk is voor andere leden van de gemeenschap. "Hybrid minds operate in environments of external symbolic storages where human reasoning is located at the intersection of the human mind and external, technological resources" (Säljö, 2012, p. 8). Anders dan in orale tradities zijn 'hybride geesten' (*hybrid minds*) dankzij hun externe geheugens minder afhankelijk van het cerebrale geheugen. Ze hebben daarentegen wel kennis nodig van hoe het fysieke en externe geheugen gerelateerd zijn: ze moeten weten hoe de ESS gebruikt kunnen worden in allerlei situaties, maar ook hoe de ESS georganiseerd zijn en hoe ze tot stand zijn gekomen (Säljö, 2012, pp. 8-9). Het punt dat gemaakt werd door Tannen, namelijk: dat in het gebruik van het schrift veel orale elementen verscholen liggen, bevestigt Säljö ook in historisch opzicht:

Reading during Antiquity and well into the early Middle Ages was predominantly an oral practice where texts were read aloud to audiences. This reflected the fact that texts existed in what was still a mainly oral culture where speech was the primary form of communication. (Säljö, 2012, p. 10)

Met de verdere verspreiding van teksten en de opkomst van scholen en universiteiten vanaf de late middeleeuwen zijn er technische aanpassingen²⁷ doorgevoerd die teksten geschikt maakten voor "a more reflective type of [silent] reading focused on extracting meaning from texts in order to ascertain if the message is interesting, informative or logical" (Säljö, 2012, p. 11). Dit bood allerlei voordelen: door de besparing op vocalisatie en het feit dat er geen rekening met de luisteraar gehouden hoefde te worden, ging het lezen sneller en werd de lezer veel flexibeler in de wijze waarop hij de tekst kon verwerken. Dit leidde tot (verdere) decontextualisering: het moment en de wijze waarop een uitspraak wordt gedaan, de lichaamstaal en de intonatie zijn stuk voor stuk elementen die wegvallen in het schrift. Hoewel het gesproken woord kan worden ingezet voor analytische doeleinden en het geschreven woord of het beeld ook conceptuele vormen van reflectie ondersteunt, nodigt de wijze waarop externe geheugens decontextualisering mogelijk maken toch vooral uit tot theoretische reflectie. Conceptuele vormen van (meta)cognitie kunnen echter wel, juist

²⁷ Bijvoorbeeld het einde van de 'scriptio continua', het gebruik van complexere zinsconstructies en een opmaak die de opbouw en structuur van de tekst meer inzichtelijk maakte.

door de inzet van een extern geheugen, deels van hun doorgaans rijke context worden ontdaan. Analyse kan dan worden ingezet om conceptuele systemen en mechanismen te bestuderen. De structuur ervan kan inzichtelijk worden gemaakt. Zo kunnen een politieke speech, een debat of een kerkdienst – niet toevallig voorbeelden van teksten met een duidelijk orale component – worden vastgelegd: op film, een geluidsdrager, of door middel van transcriptie. Wanneer zulke gesproken uitingen opnieuw worden gereciperd, is het mogelijk het proces ‘stil te zetten’. Vragen als ‘Wat gebeurt hier nu eigenlijk?’, ‘Wat doen ze?’ en ‘Wat voor effect heeft dat?’ zouden vervolgens kunnen leiden tot inzicht in de retorische middelen die ingezet worden.²⁸ Externe geheugensystemen zijn in dat geval een middel om uit het moment of de situatie te stappen, en daarmee analytische reflectie te ondersteunen. In dit geval beschrijf ik de analyse met betrekking tot het conceptuele taalgebruik/denken, maar op soortgelijke wijze kan een analytisch perspectief ook betrekking hebben op aspecten van waarneming of verbeelding.²⁹ Het stilzetten van de (spreek)tijd en het stellen van analytische vragen hoeft niet noodzakelijkerwijs te leiden tot inzicht in structuren, noch is het op deze wijze streven naar een ‘outsidersblik’ een garantie voor een objectieve blik; het kan er echter zeker wel aan bijdragen.

Wie vandaag de dag geboren wordt in een westerse culturele context beschikt evolutionair gezien over een relatief oud maar uiterst flexibel brein dat in het onderwijs intensief wordt klaargestoomd om in deze omgeving met al haar externe geheugens te kunnen functioneren. De toenemende digitalisering van ons leven zorgt ervoor, zo stelt Säljö, dat “the ways in which we access and use the ESS/AMS are rapidly changing our cognitive and epistemic practices in daily activities” (Säljö, 2012, p. 12). Doordat we voortdurend mobiel online zijn, hebben we onze externe geheugens letterlijk binnen handbereik. Dit heeft directe gevolgen voor de manier waarop we onze intellectuele capaciteiten inzetten. In termen van Donald stelt Säljö dat ons externe geheugenveld in hoog tempo uitdijt en verandert. Het menselijk denken en de beschikbare externe gereedschappen groeien steeds meer naar elkaar toe, waarbij die laatste steeds krachtiger worden als het gaat om het zoeken, organiseren en manipuleren van informatie. Säljö legt uit dat technologische ontwikkeling met zich meebrengt dat we precies weten hoe we de middelen moeten gebruiken, zonder te weten en te hoeven weten hoe ze precies werken: “After some exposure to the tool, it will become increasingly transparent and integrated into the users’ habitual coordination with the world” (Säljö, 2012, p. 14).

In deze paragraaf heb ik laten zien dat ten aanzien van de relatie tussen conceptuele en analytische reflectie een FSO-perspectief niet alleen een keuze is, maar dat een geïntegreerd perspectief onontbeerlijk is. De vraag

28 Een voorbeeld hiervan zijn de filmpjes die Jansen en Lieuwma maakten voor de VPRO onder de naam *De Snijtafel*. Hoewel hun reflecties op zichzelf ook weer een satirische werking lijken te hebben, laat hun format wel zien hoe het letterlijk stilzetten van allerlei media-uitingen een analytische houding mogelijk maakt.

29 Zie ook paragraaf 1.2.

die ik in subparagraaf 7.3 wil stellen is in welke mate wij jongeren in een hedendaagse westerse context tot analytische (zelf)reflectie aanmoedigen. Welke invloed heeft de culturele en technologische context op de ontwikkeling van hun cultureel bewustzijn? Maar eerst wil ik in 7.2 voortbouwen op 6.2: daarbij richt ik me op de vraag wanneer en onder welke omstandigheden de ongecompliceerde fragmentatie van de vroege adolescentie overgaat in innerlijke conflict en hoe zij dat eventuele conflict weer te boven komen.

7.2 DE MIDDEN EN LATE ADOLESCENTIE: HET CONFLICT EN DE OPLOSSING (ONTOGENESE)

Wat is er bekend over de rol die conceptualisering en analyse spelen in het cultureel bewustzijn van adolescenten? Welke ontwikkeling maken ze in dit opzicht door gedurende de midden en late adolescentie?

Harter beschrijft de overgang van de vroege naar de midden adolescentie met betrekking tot het zelfbeeld als volgt: “What were formerly unquestioned self-truths now become problematic self-hypotheses” (Harter, 1999, p. 68). De jongere stelt zich in toenemende mate de vraag ‘Wie ben ik?’ en die vraag wordt moeilijker te beantwoorden naarmate een toenemende differentiatie van het zelf tot een veelzijdiger, mogelijk tegenstrijdig zelfbeeld heeft geleid. In hoofdstuk 6 heb ik uiteengezet hoe in het zelfbeeld van de jonge adolescent vele ‘werelden’ en ‘waarheden’ naast elkaar kunnen bestaan, zonder dat dit blijkbaar tot (het besef van) contradictie hoeft te leiden. Is de eventuele innerlijke strijd in het zelfbeeld van de adolescent een gevolg van conceptueel denken in een pluriforme samenleving? Of is de ervaring van dit conflict juist de voorbode van een opkomend analytisch kader dat aanstuurt op een coherent en kloppend verhaal waarbinnen eventueel tegenstrijdige elementen met elkaar in verband moeten worden gebracht? Het antwoord zou in het midden kunnen liggen. Susan Harter verbindt een periode van innerlijk conflict namelijk met een levensfase die tussen de vroege en de late adolescentie in zou liggen: de midden adolescentie, globaal corresponderend met de leeftijdsfase tussen 14 en 16 jaar. Dit is een periode waarin de jongere in verwarring is over de vraag hoe hij toch zowel egoïstisch als vriendelijk kan zijn, gelovig en ongelovig, onverantwoordelijk en verantwoordelijk, knap en onaantrekkelijk, tolerant en intolerant, politiek links en rechts georiënteerd, extravert en introvert. Het lijkt erop dat met de (h)erkenning van dergelijke dichotomieën tevens het problematische karakter ervan tot uiting komt. Deze concepten worden dan wel onderling gerelateerd, “[but] the individual cannot yet truly integrate such self-representations in a manner that would resolve apparent contradictions” (Harter, 1999, p. 69).

Het conflict is in wezen conceptueel

In hoofdstuk 6 beschreef ik hoe conceptueel denken een verbindende werking heeft, in

die zin dat een groep mensen bepaalde gebruiken, gewoontes, idealen en/of een levensvisie deelt. Een cultureel bewustzijn dat voornamelijk conceptueel is, functioneert beschermend ten aanzien van dat gedeelde repertoire. Conceptuele mechanismen zijn bijvoorbeeld sterk aanwezig in contexten waarin maatschappelijke, religieuze of politieke overtuigingen worden aangevallen en verdedigd, zoals in debatten, discussies, redevoeringen, columns of maatschappelijke discussies. Conceptueel denken is sterk dichotomisch, retorisch, en conflictueus van karakter. Tegen die achtergrond lijkt het aannemelijk dat de eventuele innerlijke strijd die de adolescent ervaart ten aanzien van zijn eigen zelfbeeld, in feite past bij een conceptueel bewustzijn. Het lijkt vanzelfsprekend dat een conceptueel georiënteerde adolescent die in aanraking komt met andere ideeën, overtuigingen of levensvisies, de strijd aangaat met 'het andere', buiten zichzelf of in zichzelf. Contradictie en incongruentie worden door de conceptuele denker als conflictueus ervaren en beantwoord met strijd of eventueel met vluchtgedrag.

In de midden adolescentie is de jongere, net als in de vroege adolescentie, zeer sterk gericht op wat anderen, en dan met name de belangrijke personen ('significant others') in zijn leven, denken of vinden. Zoals in 6.2 is besproken, kan dit leiden tot onrealistische zelfrepresentaties als 'personal fable' en 'imaginary audience'. "However, as the number of roles proliferate, leading to messages from different significant others that are potentially contradictory, adolescents may become confused or distressed about just which characteristics to adopt" (Harter, 1999, p. 74). Anders gezegd, verschillende conceptuele systemen raken met elkaar in conflict.

Het conflict is in wezen analytisch

In termen van Fischers stadia heeft de overgang van level 7 naar 8 betrekking op deze potentieel verwarrende ervaring: enkelvoudige abstracties ('single abstractions') worden abstracte indelingen ('abstract mappings') (Fischer, 1980, p. 496). "The person can relate one abstract identity concept with another". Deze 'mappings' dwingen het individu als het ware om verschillende kenmerken van het zelf te vergelijken en eventueel te contrasteren. Dat de proliferatie van rol-gestuurde zelfbeelden gedurende de adolescentie toeneemt, kan zowel vanuit cognitief perspectief verklaard worden als een gevolg van een toenemend differentiatievermogen, als vanuit het perspectief van de socialisatiedruk die het gevolg is van de verschillende sociale contexten en de rollen die de adolescent daarin vervult (Harter & Monsour, 1992, p. 251). William James sprak al van de rivaliteit en het conflict tussen de verschillende 'zelden', weliswaar niet in relatie tot de adolescentie maar meer als het algemeen menselijke dilemma dat het gevolg is van het feit dat veel van de eigenschappen die we onszelf toedichten onverenigbaar lijken, of blijken (James, 1890, pp. 192-193). Ten aanzien van de adolescentiecrisis en de schijnbaar onafwendbare fase van kwelling, verwarring en innerlijk conflict (Harter, 1999, p. 69), lijken twee gerelateerde vragen mij hier van be-

lang: ten eerste de vraag waar dit conflict uit voortkomt en ten tweede de vraag waarom er in de adolescentiepsychologie zoveel aandacht voor is. Harter en Monsour beantwoorden die beide vragen in feite tegelijk in hun stelling dat juist onze westerse voorkeur voor theoretisch denken zou kunnen verklaren waarom er – in het Westen – zoveel aandacht is voor de crisis. Ze veronderstellen dat de crisis eigenlijk voortkomt uit dat theoretisch ideaal en dat de ‘zelftheorie’ sterke overeenkomsten vertoont met een formele theorie:³⁰

The general expectation of conflict and distress can be derived from the adult self-literature that is replete with theories emphasizing the need to integrate multiple attributes into a theory of one's personality that is coherent and unified [...]. As is the case with any formal theory, one's self-theory will be threatened by postulates in the theory that appear contradictory. Thus, given the developmental task of differentiating role-related self-attributes during adolescence, the integration of these diverse self-representations may pose a particular challenge.
(Harter & Monsour, 1992, p. 252)

Tegenstrijdige elementen en componenten die een theorie van het zelf in de weg staan, moeten vanuit een theoretisch perspectief opgelost worden of een logische plek krijgen. De combinatie van een toenemende differentiatie in het zelfbeeld en een eveneens toenemend vermogen om potentiële contradicties in dat zelfbeeld te herkennen, kan leiden tot zeer ‘instabiele zelfrepresentaties’, en bezorgdheid en verwarring over wat nu eigenlijk aan het ‘ware zelf’ toebehoort (Harter, 1999, p. 69).

Hoe variabel is het conflict?

Hoewel het tweede deel van dit proefschrift vooral draait om de vraag wat er in algemene zin en in grote lijnen bekend is over de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten, zal inmiddels ook duidelijk zijn dat een FSO-benadering geen duidelijk, gefaseerd beeld geeft van die ontwikkeling. Waar het de midden en late adolescentie betreft, blijken de cultuurhistorische omstandigheden van fundamentele invloed te zijn. In paragraaf 7.1 bleek al dat een zuiver fylogenetisch perspectief onhoudbaar is, en dit geldt eveneens voor een zuiver socio- dan wel ontogenetisch perspectief.

Susan Harter is zich terdege bewust van haar westerse blik op de ontwikkeling van het ‘zelf’. Toch schrikt ze er niet voor terug om binnen die context trends en grote lijnen te schetsen. Een deel van haar ideeën met betrekking tot de adolescentie, die al uitvoerig in hoofdstuk 6 aan bod zijn gekomen, is gebaseerd op gesprekken met jongeren van verschillende leeftijden die ze vroeg om zichzelf vanuit een aantal rollen – in de klas, met vader, moeder, beste vriend, vriendengroep, en in romantische relaties – te typeren, vervolgens aan te geven

³⁰ Zie ook paragraaf 2.1.

welke eigenschappen ze als tegenstrijdig ervoeren, om ze daarna te laten reflecteren op die tegenstellingen in hun zelfbeeld. Harter concludeert dat jongeren gedurende de midden adolescentie wel degelijk de behoefte ervaren om dit soort tegenstellingen 'op te lossen': "There is a need for coherence; there is a desire to bring self-attributes into harmony with one another, yet in midadolescence, the cognitive abilities to create such a self-portrait are not yet in place" (Harter, 1999, p. 71). Daarbij is gebleken dat er meer tegenstellingen worden ervaren tussen de verschillende rollen, bijvoorbeeld in de vergelijking tussen de context van het gezin en die van de vriendengroep, dan binnen de rollen. Meisjes spreken hier meer over en zeggen ook meer tegenstellingen te ervaren dan jongens, zowel binnen als tussen rollen, en ze geven er ook meer blijk van die tegenstellingen als problematisch te ervaren (Harter, 1999, p. 72). Een nadeel van Harters benadering zou kunnen zijn dat ze alleen zicht krijgt op hetgeen besproken wordt, wat de vraag oproept of de jongens misschien wel degelijk innerlijke conflicten ervaren, maar er minder over spreken en het wellicht daardoor ook minder makkelijk oplossen. Harter suggereert dat bij meisjes de behoefte om de verschillende rollen die ze ontwikkelen gedurende de adolescentie met elkaar in harmonie te brengen veel sterker is. Jongens lijken met meer gemak te switchen tussen de rollen en de zelfbeelden die ze als meer onafhankelijk van elkaar ervaren (Harter, 1999, pp. 72-73).

Voor sommige adolescenten zijn de verschillen tussen de werelden waarin zij leven en de rollen die zij vervullen extra groot. Zo beschrijft Harter de jongeren die behoren tot etnische minderheden in een westerse samenleving als een bijzondere groep. Juist omdat voor hen de verschillende rollen die ze geacht worden te vervullen heel sterk uiteen kunnen lopen qua normen, waarden, gebruiken en maatschappijvisie, is het interessant om te zien hoe zij deze leeftijdsfase doorlopen. Dit leidt niet tot een eenduidig beeld, maar tot een aantal varianten (Harter, 1999, p. 74). In onderzoek op dit terrein wordt veelal gesproken van 'werelden', opgevat als een geheel van kennis en gedrag dat binnen de grenzen van bijvoorbeeld families, peer groups en school relevant is, ervan uitgaande dat iedere wereld waarden, geloofsovertuigingen, verwachtingen, gedragspatronen en emotionele belevingen omvat die door de insiders herkend worden. Uit onderzoek naar de wijze waarop dergelijke 'meervoudige werelden' beleefd worden door leerlingen van grote, cultureel diverse, grootstedelijke middelbare scholen in de staat Californië komt een viervoudige typologie naar voren. In de eerste variant ervaren de jongeren een soepele verbinding tussen de verschillende werelden, doordat ze overeenkomsten zien tussen wat vrienden, ouders en docenten van hen verwachten. Een tweede groep moet al iets meer moeite doen om te switchen tussen de uiteenlopende werelden. De derde groep heeft hier erg veel moeite mee, en de vierde groepervaart het wisselen tussen verschillende werelden als zo problematisch dat er vervreemding optreedt (Phelan, Davidson, & Hanh, 1993). Harter legt uit dat jongeren voor wie de kloof bijzonder groot is, een 'biculturele houding' kunnen ontwikkelen, die ze de mogelijkheid

verschafft om twee werelden of culturen afzonderlijk en onafhankelijk van elkaar te laten bestaan (Harter, 1999, p. 74). Dit behoud van de banden met zowel de 'minderheidscultuur' als de 'dominante cultuur' wordt door onderzoekers in verband gebracht met een betere psychologische aanpassing (Steinberg & Morris, 2001, p. 92). Een aantal onderzoekers benadrukt dat, hoewel er sinds de jaren '90 in toenemende mate aandacht is voor de ontwikkeling van 'etnische identiteit', het dominante perspectief in de ontwikkelingspsychologie op 'normale adolescentie' veronachtzaamt hoe etnische minderheden zich ontwikkelen. Zo zijn bijvoorbeeld de normaal geachte toenemende onafhankelijkheid van de ouders en de onbegrensde opleidings- en carrièremogelijkheden volgens hen helemaal niet zo vanzelfsprekend voor minderheden (Cooper, Jackson, Azmitia, & Lopez, 1998, p. 111).

Omvatten is bevatten

Tussen 16 en 18 jaar neemt volgens Harter de bezorgdheid om wat anderen denken af en ontstaat er een meer gerichte en meer 'eigen' toekomstvisie. De oudere adolescent leeft in de veronderstelling die visie zelfstandig te hebben ontwikkeld, althans, er wordt nauwelijks verwezen naar verwachtingen of stimuli vanuit de sociale omgeving, terwijl de studie- en beroepskeuzes veelal wel stroken met de voorkeuren van de ouders. Ook in politieke en religieuze voorkeuren, overtuigingen en idealen, is er een duidelijke congruentie tussen ouder en kind. Maar er verandert iets anders dat van fundamentele invloed is op de ervaring van het hiervoor beschreven innerlijke conflict, op de herkenning van tegenstrijdige elementen in het zelfbeeld: "Many potentially contradictory attributes are no longer described as characteristics in opposition to one another" (Harter, 1999, p. 79). De adolescent ontwikkelt constructies of redeneringen die de mogelijke tegenstellingen in feite overbruggen en daarmee tenietdoen. Dit sluit aan bij de 'abstracte systemen' die Fischer met niveau 9 verbond, wanneer een meer flexibele en gedifferentieerde relatie tussen identiteitsconcepten mogelijk wordt (Fischer, 1980, p. 496). Harter legt uit dat 'hogere orde abstracties' tegenstellingen kunnen omvatten. Zo kan een adolescent die voorheen moeite had met tegengestelde emoties zichzelf nu 'gevoelig' of 'humeurig' noemen, of aangeven ergens 'ambivalent' in te staan (Harter, 1999, p. 80). Met dergelijke (zelf)typering kan iets paradoxaals als het ware even geparkeerd worden waardoor het wellicht ook minder verwarring oplevert.

Hoe ontstaat analytisch denken?

De vormen van innerlijke tegenstrijdigheid die de midden adolescentie kenmerken zijn niet universeel en noodzakelijk, noch is analytisch denken de enige manier om dergelijke conflicten te lijf te gaan. Wel is analytische reflectie een vermogen dat in de moderne westerse samenleving veel aandacht krijgt. In de vorige en in de volgende paragraaf besteed ik aandacht aan respectievelijk een fylogenetisch en een sociogenetisch perspectief op de vraag naar de rol die analyse kan spelen in het cultureel bewustzijn (van jongeren). In deze paragraaf ligt de nadruk op het ontogenetisch perspectief.

De ontwikkeling van analytische vaardigheden vraagt om wat Harter ‘scaffolding’³¹ noemt: de adolescent moet door de sociale omgeving ondersteund en getraind worden in het integreren van tegengestelde kenmerken op een manier die geen onrust of conflict met zich meebrengt (Harter, 1999, p. 80). Het lijkt erop dat jongeren niet ‘van nature’ geneigd zijn deze vermogens in te zetten om op hun omgeving en op zichzelf te reflecteren. Socio-genetische processen zijn hierop van grote invloed. In die zin moeten volgens Harter de leeftijdsgrenzen die ze koppelt aan deze vermogens dan ook niet te strikt worden genomen. Het vermogen om schijnbare tegenstellingen in de zelftheorie op te nemen en te verbinden ziet Harter globaal terug in de late adolescentie en de vroege volwassenheid. Sterker nog, uit het onderzoek van Harter en Monsour blijkt dat oudere adolescenten en jongvolwassenen tegenstrijdigheid steeds meer als normaal beschouwen en zelfs wenselijk achten: “Older adolescents come to the conclusion that it is desirable to be different across relational contexts” (Harter, 1999, p. 81). Het lijkt erop dat terwijl het mythische denken, kenmerkend voor de vroege adolescentie, vooral vraagt om eenheid, het analytische denken, dat daar later eventueel bij komt, veeleer nuanceert en verbindt in een systeem waarin verschillen eerder als graadueel dan als absoluut worden ervaren.

Kieran Egan relateert in zijn benadering van de ontwikkeling van jongeren cultuurhistorische stadia aan ontogenetische stadia. De ontogenese weerspiegelt of herhaalt de sociogenese, zou je kunnen zeggen. Net als in Donalds fylogenetische aanpak, is bij Egan het conceptuele denken mythisch: “Working with the ‘tools’ of oral language leads to the set of characteristics, the perspective on the world and experience, the style of sense-making, the kind of understanding I am calling Mythic.” De kern van wat hij filosofisch begrijpen (‘Philosophic understanding’) noemt, “is systematic understanding and an insistent belief that Truth can only be expressed in its terms” (Egan, 1997, pp. 104–105). Dit type denken komt voort uit talig en literair denken³² en is in geen enkele andere beschaving zo tot bloei gekomen als in het oude Griekenland. Ook Egan is duidelijk over de cultuur-historische kern van dit denken: er is geen natuurlijke ontwikkeling die ons in deze richting stuurt (Egan, 1997, p. 105). Er zijn wel voorbeelden van analytisch denken beschikbaar in andere oude beschavingen en ook wel in orale tradities, zegt Egan, maar uniek aan de Griekse context was de systematische cultivering ervan en de bewering dat het de enige manier is, het enige type ‘taalgebruik’, dat in staat is om vast te stellen wat ‘echt’ en ‘waar’ is met

31 Vanuit sociaal-culturele leertheorieën als die van Vygotsky zijn ‘scaffolding’ en de ‘zone of proximal development’ (ZPD) vaak met elkaar in verband gebracht: beide verwijzen naar aspecten en niveaus van ontwikkeling of specifieke vermogens die steun, sturing en wellicht onderwijs behoeven om tot bloei te kunnen komen (Boblett, 2012, p. 3). In die benaderingen is echter geen expliciete aandacht voor analytische vaardigheden.

32 ‘Romantic understanding’ ligt bij Egan tussen Mythic en Philosophic understanding in, maar laat ik hier nu achterwege. Het is een fase die hij verbindt met de opkomst van het schrift en die een tussenfase lijkt te vormen ten opzichte van het conceptuele en analytische in Van Heusdens kader.

betrekking tot de wereld en onze ervaring (Egan, 1997, p. 106). In de postklassieke wereld is het streven naar algemene waarheden middels ‘rationeel taalgebruik’ en rationeel denken verder ontwikkeld en voortgezet. De Grieken vonden niet de geometrie, astronomie of geneeskunde uit, maar waren de eersten die deze vakgebieden ‘zelfbewust’ benaderden: “The first to engage in self-conscious analysis of the status, methods and foundations of these inquiries, the first to raise [...] second-order questions” (Lloyd, geciteerd in Egan, 1997, p. 110). Kenmerkend voor de theoretische methode is vooral het ‘disengaged perspective’, “to grasp things not as they impinge on their interests but as they are in reality” (Egan, 1997, p. 110). Egan beschrijft hoe in het vroegmoderne Europa, vanaf de 17^{de} eeuw, een verschuiving optreedt in het algemene taalgebruik waaruit de opkomst van het filosofisch en theoretisch denken blijkt: zowel nieuwe termen doen hun intrede alsook meer abstracte, metaforische toepassingen van bestaande woorden. Filosofisch denken is in feite conceptueel denken, op analytische leest geschoeid: “The result was an enriched conceptual vocabulary for dealing with the enlarging realm of theory” (Egan, 1997, p. 119). Zoals gezegd beschrijft Egan ook de ontogenetische tegenhangers van dit socio-genetische proces: wanneer jongeren thuis raken in het analytisch denken neemt bijvoorbeeld het gebruik van ‘portmanteau’ woorden toe (Egan, 1997, p. 120). Deze linguïstische combinaties (‘blends’) van meerdere woorden, waarmee een combinatie of tegenstelling kan worden aangeduid, zoals ooit het neologisme ‘infotainment’, zijn ook interessant in het licht van wat Harter schrijft over de ontwikkeling van ‘hogere orde concepten’ waarmee de adolescent in staat is om tegenstellingen te overbruggen en tegenstrijdigheden in feite op te lossen. Daarnaast beschrijft Egan hoe tijdens de adolescentie aanvankelijk generalistische en abstracte concepten als ‘samenleving’, ‘cultuur’, ‘omgeving’ of ‘proces’ in een theoretische context echte, bestaande dingen kunnen worden: “The parts begin to take on meaning in terms of their place in the greater whole” (Egan, 1997, p. 120). Of het theoretisch taalgebruik een voorwaarde voor, of juist een gevolg is van theoretisch denken, laat Egan in het midden:

“The new theoretic language helps to generate, or is a symptom of, a significantly different perspective in which the bright bits and pieces are seen increasingly as parts of general wholes, systems, and processes” (Egan, 1997, p. 121).

Wanneer dit theoretische denken metacognitief wordt toegepast, in die zin dat het wordt ingezet om op het zelf als individu en als collectief te reflecteren, heeft dat ingrijpende gevolgen voor de wijze waarop wij onszelf, of ‘onze’ adolescenten zichzelf positioneren in de wereld. De geschiedenis, of het nu regionaal, nationaal of mondiaal is, wordt dan bijvoorbeeld gezien als “a single complex process, a continuum of styles, examples of the possible range of human behavior and human nature”. Ze krijgen meer oog voor hoe verschijnselen zich tot elkaar verhouden, hoe ze met elkaar in verband staan, en gaan beseffen dat ze zelf

onderdeel uitmaken van die processen en systemen (Egan, 1997, p. 121).³³ Hoewel Egan geen uitgebreid empirisch onderzoek heeft gedaan, komt hij wel met voorbeelden van de wijze waarop jongeren op politieke processen reageren: de 12-jarige adolescent vraagt zich af of en hoe 'we' gaan winnen, terwijl de 15-jarige allerlei vragen kan stellen over hoe de politieke besluitvorming precies werkt. Zijn typeringen illustreren de overgang van conceptueel naar analytisch denken, maar roepen ook de vraag op of het hier om een gegeven gaat, of toch vooral ook om een gewenste situatie. Egan wekt namelijk toch de indruk dat alle jongeren onder de juiste omstandigheden in kleine academici veranderen, en in die zin is de overeenkomst met het 'formele denken' van Piaget wellicht toch nog sterker dan Egan zelf al erkent.

Volgens Egan maakt het formele denken, dat in wezen hypothetisch-deductief is (Inhelder & Piaget, 1958, p. 251), met haar openheid voor allerlei 'mogelijkheden' onze jongeren aanvankelijk, wanneer ze het analytisch vermogen (nog) niet beheersen, ook bijzonder kwetsbaar en beïnvloedbaar. Uit de voorbeelden die hij aanhaalt blijkt dat dit hypothetische denken een sterk mythische uitwerking kan hebben: de openheid voor mogelijkheden maakt jongeren in eerste instantie vatbaar voor allerlei ideologieën en overtuigingen, of het nu simpele tweedelingen in goed en kwaad betreft, marxistische idealen, een nazistische doctrine, nationalistische denkbeelden, of een liberaal ideaal, het zijn allemaal mythische oplossingen die jongeren helpen zichzelf in/en hun omgeving te positioneren (Egan, 1997, pp. 122–123). Ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat Egan in het theoretisch denken de ideale en in principe voor alle jongeren beschikbare oplossing ziet om aan dergelijke 'waarheden' te ontkomen:

If students perceive themselves to be parts of natural, social, historical, and other processes, their understanding of themselves and their roles in the world depends on their knowledge of how these processes work. During the years from about fifteen to the early twenties, then, students will characteristically search for or attempt to sustain a conception of the truth about human psychology, the laws of historical development, and the truth of how societies function. (Egan, 1997, p. 125)

Egan is ervan overtuigd dat een brede, diverse en verfijnde kennisbasis jongeren kan bevrijden van conventionele ideeën en overtuigingen. Het theoretisch denken nuanceert en relativiseert het aanvankelijk onbetwiste en vanzelfsprekende perspectief, door de jongere te laten inzien dat uiteindelijk ieder 'algemeen schema' herzien kan worden (Egan, 1997, p. 134). Hoewel hij ervan overtuigd lijkt dat iedere oudere adolescent hiertoe in staat is, erkent hij impliciet toch dat een bepaalde mate van intelligentie wel een voorwaarde is. Hij is er bovendien van overtuigd dat we hier als samenleving veel moeite voor moeten doen:

³³ Zie ook het slot van paragraaf 6.3 waarin ik dit vermogen in vergelijkbare bewoording heb beschreven als de basis van een historisch bewustzijn.

Without the self-conscious support of educational institutions, particularly colleges and universities, Philosophic understanding is likely to develop only fitfully and partially; the media and the general level of public discourse in the West do not provide the kind of community that can adequately sustain it. (Egan, 1997, p. 136)

In het begin van dit hoofdstuk besprak ik al het pleidooi van Masschelein en Simons over waarom we de school moeten koesteren als de plek waar kinderen en jongeren tijdelijk afstand kunnen nemen van de sociaal-culturele waarden en omstandigheden. Ze drukken dit ook uit in termen van ‘vorming’ en ‘voorbereiding’, sterk verwant aan de begrippen subjectivering en persoonsvorming die Biesta hanteert, maar met meer oog voor de maatschappelijke betrokkenheid:

Wat in onderwijs aan bod komt, heeft altijd één of andere band met de maatschappij of de wereld, maar de school is de plaats waar jonge mensen de kans krijgen zich daartoe te verhouden. Als de finaliteit van de school bestaat uit vorming, dan gaat het erom kinderen de kans te geven zich te verhouden tot wat hen beïnvloedt of bepaalt. (Simons, 2017, p. 30)

Cultuuronderwijs waarin analytische reflectie op cultuur aan de orde is, zou precies kunnen draaien om die combinatie van betrokkenheid en afstand. Het inzetten van theoretisch denken ten aanzien van een conceptueel systeem kan ertoe leiden dat je je ‘ertoe verhoudt’ vanuit een persoonlijke of maatschappelijke betrokkenheid zonder noodzakelijkerwijs vanuit dat waardensysteem te redeneren. Geletterdheid is een middel om die afstand te bewaren:

Geletterd-zijn wil zeggen: je hebt voldoende afstand tot die taal, technologie of digitale wereld om er zelfstandig en creatief mee aan de slag te kunnen. Geletterde mensen zijn mensen die niet bepaald worden door wat hen beïnvloedt. Ze hebben zich tot die invloeden leren verhouden. (Simons, 2017, p. 31)

Een eigen verhaal

Uit het voorgaande zal zijn gebleken dat de mate waarin jongeren theoretische, academische denkers zullen worden, door onderzoekers soms overschat lijkt te worden. Het idee dat er in deze leeftijdsfase een natuurlijk, universeel ontogenetisch proces optreedt waardoor jongeren als vanzelf hypothetisch-deductief gaan redeneren, waarmee ze op hun eigen cultuurhistorische context kunnen reflecteren om tot een weloverwogen, kritische maatschappijvisie te komen, is inmiddels wel herzien. Dat een vooral schriftelijke, analytische focus samenhangt met sociogenetische, typisch westerse omstandigheden, wordt geleidelijk steeds meer erkend. Maar nog steeds lijkt er, in benaderingen van de ontwik-

keling tijdens de adolescentie, sprake te zijn van enig 'wishful thinking' en een vorm van 'analytisch idealisme'.

Harter en Egan beschrijven beiden een theoretisch of analytisch vermogen dat onder bepaalde omstandigheden gedurende de late adolescentie en de vroege volwassenheid kan ontstaan. Inherent aan dit vermogen is dat het ook zelfreflexief kan zijn: het kan betrekking hebben op het individuele en collectieve zelf. In het voorgaande is het medium waarin dit gebeurt of de vorm die dit krijgt nog wat onderbelicht gebleven. In het laatste deel van deze paragraaf wil ik een specifieke vorm van het reflecterende zelf bespreken: het verhalende of narratieve zelf, dat sterk gerelateerd is aan het autobiografisch geheugen. Ik richt me op de wijze waarop 'levensverhalen' tot stand komen gedurende de midden en late adolescentie. Dit doe ik vanuit de hiervoor uitgewerkte structuur van een voornamelijk conceptueel zelfbewustzijn dat eventueel opgevolgd wordt door een fase van innerlijk conflict en een analytische oplossing van dat conflict.

Psycholoog Dan McAdams beschrijft een interdisciplinaire stroming van empirisch onderzoek naar persoonlijke levensverhalen, gericht op de structuur, inhoud en dynamiek van die verhalen. Kernconcept in dit onderzoek is de 'narratieve identiteit', omschreven als "an individual's internalized, evolving, and integrative story of the self" (McAdams, 2008, p. 242). Dit onderzoek is voornamelijk ontogenetisch gericht, maar er zijn ook onderzoekers, zoals cognitiewetenschapper Gianluca Consoli, die de ontwikkeling van het zelfbewustzijn in termen van 'de evolutie van het narratieve zelf' vanuit een FSO-perspectief benaderen. Hij gaat uit van een consensus binnen de evolutionaire biologie, neurowetenschappen, psychologie en filosofie dat mensen hun leven ervaren en begrijpen als een meer of minder geïntegreerde verzameling verhalen. Het zelf heeft uiteindelijk een narratieve structuur (Consoli, 2015, p. 78).

De basis van de benadering van Van Heusden is het in deel 1 van dit proefschrift uitgelegde specifiek menselijke geheugenmechanisme waarbij een verdubbeling optreedt. Hierdoor komen we meer los te staan van de actualiteit en kunnen we ons geheugen vrijer inzetten. Dit vermogen komt in de kern overeen met de eerste transitie die Donald bespreekt, van episodisch naar mimetisch. Aan de hand van het werk van psycholoog Martin Conway wil ik hier de hypothese opperen dat het werkgeheugen en het autobiografisch geheugen in hun onderlinge wisselwerking tot een coherent zelfbeeld kunnen leiden. In de zogenaamde 'Self-Memory System'-benadering wordt het geheugen gezien als de 'data-bank van het zelf'. Het draait daarbij om de wisselwerking tussen een lange termijn autobiografisch geheugen, waarin besloten ligt wat het zelf is, is geweest en zou kunnen zijn, en een korte termijn werkgeheugen ('the working self') dat de toegang tot dat lange termijngeheugen moduleert. Het draait daarbij vooral om het realiseren en behouden van

coherentie of 'zelf-coherentie': "This is done in such a way as to make memory consistent with an individual's current goals, self-images, and self-beliefs. [...] Memory and central aspects of the self form a coherent system in which [...] beliefs about, and knowledge of, the self are confirmed and supported by memories of specific experiences" (Conway, 2005, pp. 594–595). De wisselwerking in dit geheugensysteem kan iets tegenstrijdigs hebben: enerzijds draait het om een accurate en cognitief efficiënte representatie van wat men heeft ervaren, en anderzijds moet die kennis zodanig worden opgeslagen dat het een coherent en effectief zelfbeeld ondersteunt. Het autobiografische geheugen en het werkgeheugen functioneren daarbij tamelijk onafhankelijk van elkaar, om een balans te vinden tussen de (tegenstrijdige) behoeften aan coherentie enerzijds en overeenstemming met de werkelijkheid anderzijds (Conway, 2005, p. 596). Het episodische geheugen is fylogenetisch ouder dan het meer recente autobiografische geheugen. Het tweede maakt lange termijn doelen mogelijk en biedt de structuur waarin episodische herinneringen kunnen worden ingepast, geselecteerd en gemanipuleerd. Conway stelt, mede op basis van Nelsons werk over het autobiografisch geheugen, dat ook vanuit een ontogenetisch perspectief episodische herinneringen de bouwstenen zijn waarmee een autobiografisch geheugen tot stand kan komen (Conway, 2005, pp. 622–623).

De opbouw van het autobiografisch geheugen is ontogenetisch gezien niet stabiel. Een bekend fenomeen is de beperkte geheugencapaciteit tijdens de eerste levensjaren ('childhood amnesia'): herinneringen van de periode voor het vijfde levensjaar kunnen daarna doorgaans niet of nauwelijks worden opgeroepen. Dat ligt met betrekking tot de adolescentie en vroege volwassenheid heel anders: "For older adults the period from 10 to 30 years of age produces recall of the most autobiographical memories, the most vivid memories, and the most important memories." Wanneer er later in het leven wordt gevraagd naar de belangrijkste gebeurtenissen in iemands leven, naar levendige herinneringen, of naar associaties bij een bepaald woord, zijn anekdotes of herinneringen uit die levensfase juist oververtegenwoordigd (Rubin, Rahhal, & Poon, 1998, p. 3). Een piek in de herinnering ('remembrance bump'): de favoriete films, muziek, boeken of publieke gebeurtenissen blijken veelal uit deze levensfase afkomstig. Herinneringen uit deze periode zijn oververtegenwoordigd in iemands autobiografie (Conway, 2005, p. 604). Een van de verklaringen die de auteurs noemen, komt uit de literatuur omtrent identiteitsontwikkeling. Ervan uitgaande dat een belangrijk deel van de identiteitsvorming plaatsvindt in de late adolescentie en in de vroege volwassenheid, en ervan uitgaande dat de identiteit gezien kan worden als 'een verhaal van de belangrijke aspecten uit iemands leven', is het niet zo vreemd dat in de autobiografische narratief herinneringen uit die periode oververtegenwoordigd zijn en dat deze geïncorporeerd worden in 'een algeheel verhaal over het zelf' (Rubin et al., 1998, p. 16). Conway voegt daar nog aan toe dat de periode 10-30, in het bijzonder de leeftijdspanne 15-25 jaar, zich onderscheidt door veel nieuwe ervaringen in een periode van snelle

verandering, en dat ook om die reden de herinneringen hieraan extra uitgesproken en manifest zullen zijn. “The novelty of reminiscence bump experiences lies in their newness and uniqueness for the self and they may play a crucial role in the final formation of a stable self-system and identity formation during late adolescence and early adulthood.” Het feit dat de herinneringen uit de adolescentieperiode zo toegankelijk zijn en tevens zo levendig, bevestigt volgens Conway dat ze een belangrijke rol spelen in het realiseren en behouden van een coherent zelfbeeld (Conway, 2005, p. 604).

Consoli vat de zelfnarratief vooral op als “a meaningful and structured sequence of causally related events concerning the self, so that a person’s life is provided with identity, purpose, and meaning.” Op die manier biedt het levensverhaal de structuur waarbinnen relaties tussen gebeurtenissen ‘passen’ en waarbinnen op thematische gronden integratie mogelijk is tussen vele persoonlijke episodes (Consoli, 2015, p. 80). In ontwikkelingspsychologisch onderzoek met betrekking tot de narratieve identiteit ligt de nadruk op de ontwikkeling van intentionaliteit, die een voorwaarde lijkt te zijn voor zowel het vertellen als het begrijpen van verhalen (McAdams, 2008, p. 250). De periode van de adolescentie is cruciaal als het gaat om het persoonlijke levensverhaal. Jongeren blijken in toenemende mate te herkennen en te begrijpen hoe gebeurtenissen gerelateerd zijn, uit elkaar voortkomen, en ook op wat voor manier ze met elkaar te maken hebben: “Causal and thematic coherence are relatively rare in early adolescence but increase substantially through the teenage years and into early adulthood” (McAdams, 2008, p. 252). Waar Erikson (1963) nog beweerde dat de identiteitsontwikkeling in een tamelijk afgebakende periode van de adolescentie en de vroege volwassenheid plaatsvindt, is het huidige standpunt vanuit narratieve theorie en levenslooponderzoek in de psychologie en sociologie veeleer dat deze autobiografische zoektocht naar een coherent persoonlijk verhaal voortduurt: “Once narrative identity enters the developmental scene, it remains a project to be worked on for much of the rest of the life course” (McAdams, 2008, p. 252). De psychologen Habermas en Bluck stellen eveneens dat de adolescentie cruciaal is voor de ontwikkeling van het levensverhaal. Het grote verschil tussen de autobiografische herinneringen in de kindertijd en de levensverhalen in de volwassenheid kan verklaard worden aan de hand van die tussenperiode: “In the life story, autobiographical remembering and self-understanding are combined to create a coherent account of one’s past. [...] The focus is on adolescence as a developmental bridge between childhood and adulthood in the integration and interpretation of memories of one’s personal past” (Habermas & Bluck, 2000, p. 748). Het levensverhaal komt tot stand door middel van het autobiografisch geheugen dat helpt bij de coherente integratie van herinnerde ervaringen. Dit proces vereist volgens hen ‘zelfreflexief denken’, maar ook al klinkt dit erg persoonsgebonden en individueel, de auteurs benadrukken dat het altijd gebaseerd is op een interactief sociaal-cultureel proces (Habermas & Bluck, 2000, p. 749).

Collectieve autobiografie

De grondleggers van de adolescentiepsychologie, zoals Hall en Erikson, wisten het al: de grootste missie voor de adolescent is de ontwikkeling van een eigen identiteit binnen de bredere sociale en culturele context (Bosacki, 2012, p. 8). Velen, waaronder psycholoog Jerome Bruner, benadrukten de narratieve aard van deze onderneming: “Telling oneself about oneself is rather like making up a story about who and what we are, what has happened, and why we are doing what we are doing” (Bruner, 2003, p. 210). De culturele variatie in dergelijke verhalen is enorm, maar in iedere menselijke cultuur bestaan impliciete modellen van wat de persoonlijkheid zou moeten en kunnen zijn. Gedurende de ontwikkeling wordt dit proces meer ambigu naarmate we onze uniciteit pogen te verkrijgen en behouden door onze autobiografische verhalen te vergelijken met die van anderen. Het zelfbegrip is volledig verbonden met het ToM-principe: “Telling others about oneself [...] depends on what we think they think we ought to be like. [...] Our own self-making narratives soon come to reflect what we think others expect us to be like” (Bruner, 2003, p. 211). De ontwikkeling van het autobiografisch geheugen is een interactief, sociaal proces. Maar hoe zit het met de verhalen en herinneringen die we delen, met vrienden, met familie? Fivush typeert het als een paradoxaal kenmerk van ons geheugen: “In reminiscing with others, we create memories that are simultaneously personal and social, individual and collective” (Reese & Fivush, 2008, p. 201). Hoewel kinderen al van jongs af aan worden ondergedompeld in collectieve herinneringen, zoals familie verhalen, stelt Fivush dat zij pas vanaf de vroege adolescentie volledig deelnemen aan dit proces. Enerzijds breidt hun sociale wereld zich uit met de levens van leeftijdsgenoten en komen ze ook meer in contact met grotere sociale instituties als scholen en verenigingen. Anderzijds is er de cognitieve ontwikkeling betreffende ToM. De uitbreiding van de collectieve identiteit en gedeelde herinneringen is in een aantal opzichten terug te zien. Ten eerste gaan ze verhalen over hun eigen leven die ze zich niet kunnen herinneren maar die wel van invloed zijn op hun identiteit integreren in de bredere familiale context, zoals bijvoorbeeld het verhaal over de eigen geboorte of gebeurtenissen uit de familiegeschiedenis. Ten tweede gaan ze door het delen van familie verhalen hun eigen verhaal verbinden met dat van de familieleden. Ten derde ontstaat er een intergenerationeel zelfbegrip doordat ze hun eigen leven gaan zien in het licht van eerdere (en komende) generaties. En tot slot stelt Fivush dat adolescenten in dit proces van steeds meer ‘collectief herinneren’ hun eigen individuele levensgebeurtenissen in een bredere culturele en historische context plaatsen. Individuele ervaringen krijgen dan steeds meer collectief betekenis (Reese & Fivush, 2008, p. 207). Deze verschillende facetten lopen in elkaar over en versterken elkaar: “Intergenerational narratives, linking individuals to their familial and historical past, help to create collective representations within which individual memories are understood and negotiated. Individual identity is understood in terms of familial and cultural collective identity” (Reese & Fivush, 2008, p. 208).

Moeten we jongeren helpen bij het creëren van een geïntegreerd, coherent levensverhaal, waarbinnen individuele en collectieve componenten logisch verbonden zijn? Of kunnen ze dat zelf?

“We all meander out of childhood into adult life through an adolescent door. Some adolescents go through it relatively easily, but most stumble going over the threshold – their erratic [...] stumbling being almost a rite of passage” (Sylwester, 2007, p. 1).

Onderwijskundige Sandra Bosacki ziet hulp aan de jongeren als absoluut noodzakelijk. Jongeren in het voortgezet onderwijs bevinden zich in een uiterst verwarrende context die zij ‘the culture of ambiguity’ noemt. Met Bruner stelt ze dat de ontwikkeling van ToM de sleutel is tot het begrijpen van meervoudige perspectieven in de directe sociale context en ook ten aanzien van bredere maatschappelijke en cultuurhistorische processen (Bosacki, 2012, p. 2). Een verbond tussen een analytisch cultureel bewustzijn en een democratisch maatschappelijk ideaal lijkt dan vanzelfsprekend:

The pluralism of modern life and the rapid changes it imposes may create conflicts in commitment, values, and therefore conflicts about the ‘rightness’ of various claims to knowledge about values. Given that our world today contains ambiguities and uncertainties, I agree with Bruner in that we need to hope for a viable pluralism together with a willingness to negotiate differences in world-view.
(Bosacki, 2012, p. 17)

Voor de cultureel variabele impliciete modellen van hoe mensen een beeld vormen van zichzelf, van de ander en van de wereld waarin ze leven, hanteert Bruner het begrip ‘folk psychology’. Hij ziet een duidelijke parallel in hoe wij met onderwijs omgaan. Ook daar bepalen impliciete ‘theorieën’ hoe docenten en leerlingen met elkaar omgaan. Deze ‘folk pedagogy’ omvat de aannames die we hebben betreffende de leerling/leraar en die worden gebruikt om een poging tot leren te ondernemen (Bruner, 1996, pp. 46–48). De variatie in deze impliciete uitgangspunten is groot: ‘ze moeten gecorrigeerd worden’, ‘ze moeten beschermd worden’, ‘ze moeten vaardigheden opdoen in praktijksituaties’, ‘ze zijn tabulae rasae die kennis nodig hebben die alleen volwassenen kunnen bieden’, ‘het zijn egoïsten die gesocialiseerd moeten worden’, en zo zijn er nog vele andere (denkbaar). Ook Bruner ziet in het onderwijssysteem een belangrijke rol weggelegd voor analytische reflectie: de meest cruciale verschuiving in het denken van jongeren is wat hem betreft dat gedrag geen directe reactie is op ‘de wereld’, maar dat gedrag veelal wordt bepaald door ideeën en overtuigingen die mensen hebben over de wereld. Het is een langdurig proces dat al in de kindertijd begint, en dat het uiteindelijk mogelijk maakt om parallel te leren over de wereld en over je eigen denken over die wereld (Bruner, 1996, p. 49).

De roman als spiegel van een theoretische cultuur

Terwijl het conceptuele denken sterk verbonden is met orale uitingsvormen, is het theoretische denken verbonden met het grafische en het schriftelijke. Ik herinner me dat een van de bij Cultuur in de Spiegel betrokken docenten zijn leerlingen in 5 vwo ieder jaar een opstel liet schrijven over hoe ze in het leven staan. Op die manier kreeg hij enerzijds inzicht in hoe jongeren van een bepaalde leeftijd op zichzelf reflecteren en kreeg hij anderzijds door de jaren heen zicht op veranderingsprocessen in hun cultuur. Hoe zou een dergelijke opdracht hebben uitgepakt bij een andere leeftijdsgroep, of in een ander medium? Voor welk medium zouden de jongeren gekozen hebben wanneer ze ook hadden mogen kiezen voor een blog, een speech, een tekening, een filmpje, of een dans? Het zou vanuit de hier geschetste theorie in de lijn der verwachting liggen dat jongeren die hun analytisch vermogen aan het ontwikkelen zijn, zich (meer) thuis beginnen te voelen in grafische, eventueel schriftelijke weergaven van hun cultureel bewustzijn.

De roman – ontstaan in de moderne tijd, schriftelijk en vaak (auto)biografisch – lijkt uitermate geschikt om de overgang van een conceptueel naar een analytisch cultureel bewustzijn te bespreken. Milan Kundera legt in *De kunst van de roman* uit dat hij weliswaar geen theoreticus is, maar dat desondanks, zoals bij iedere romancier, uit zijn werk wel degelijk een visie spreekt op het ontstaan en de aard van de roman (Kundera, 2002, p. 5). In gesprek met Christian Salmon zegt hij over de psychologische aard van de roman het volgende:

Alle romans van alle tijden buigen zich over het raadsel van het ik. Zo gauw je een denkbeeldig wezen scheidt, een personage, word je automatisch geconfronteerd met de vraag: wat is het ik? Waarmee kun je op het ik greep krijgen? Dat is de fundamentele vraag waarop de roman als zodanig gebaseerd is. (Kundera, 2002, p. 29)

De romanschrijver is geen geschiedschrijver en geen profeet, maar toont ‘mogelijkheden van de menselijke wereld’, mogelijke visies en situaties die betrekking hebben op de mens of een mens (Kundera, 2002, pp. 50–51). Romanschrijvers zijn in staat “door middel van experimentele ego’s (personages) enkele grote existentiële thema’s tot op de bodem [te onderzoeken]” (Kundera, 2002, p. 144). De roman als medium lijkt in die zin goed te passen bij de adolescent die met innerlijke conflicten kampt en op zoek is naar een coherent en kloppend levensverhaal. McAdams stelt dat het moderne zelfbeeld gelaagd en veranderlijk is, maar dat we in dat complexe geheel juist streven naar een zelf dat in enige mate coherent, harmonieus en doelgericht is.

Jongeren komen gedurende hun zoektocht naar een identiteit met allerlei media in aanraking en of de roman daarin de meest voordehandliggende bron is om hun levensverhaal mee te (re)construeren, is maar zeer de vraag. Wel lijkt de roman de verbeelding bij uitstek van de zoektocht naar die individuele, moderne identiteit waar de jongeren ‘in’

moeten groeien. “People pick and choose and plagiarize selectively from the many stories and images they find in culture in order to formulate a narrative identity” (McAdams, 2003, p. 202). De roman lijkt exemplarisch te zijn voor de overgang naar een theoretisch georiënteerd cultureel bewustzijn. Ook Walter Benjamin verbond het einde van de orale, conceptuele culturen met de opkomst van de roman: “What differentiates the novel from all other forms of prose literature – the fairy tale, the legend, even the novella – is that it neither comes from oral tradition nor goes into it” (Benjamin, 1936, p. 364). Voor schrijvers meer nog dan voor lezers, geldt dat zij vaak geïsoleerd zijn, afgezonderd, en als zodanig een uitvergroting vertegenwoordigen van de individuele zoektocht naar de betekenis van het leven. Dit in tegenstelling tot de verhalenverteller en de luisteraar, die in elkaars nabijheid en vanuit een gedeelde ervaring elkaar ideologisch houvast kunnen bieden.

The ‘meaning of life’ is really the center about which the novel moves. But the quest for it is no more than the initial expression of perplexity with which its reader sees himself living this written life. Here ‘meaning of life’ – there ‘moral of the story’: with these slogans novel and story confront each other, and from them the totally different historical co-ordinates of these art forms may be discerned. (Benjamin, 2006, p. 372)

Jongeren in de moderne westerse samenleving worden geacht een coherent levensverhaal te construeren. Ze hebben als het ware een autobiografische opdracht die hen in staat stelt hun individuele identiteit vorm te geven.

7.3 HET EINDE VAN EEN THEORETISCH TIJDPERK? (SOCIOGENESE)

Onderwijs [is] op elementair niveau, geen natuurlijke daad [...], maar een culturele. De prehistorische mens had natuurlijk ook cultuur, maar het gesproken woord is veel makkelijker te leren dan het schrift. Door kinderen dat te leren, dwingen we hen tot een angstaanjagende sprong, want je moet ze vragen hun hersenen ervoor aan te passen, hun natuur geweld aan te doen. Dat veronderstelt een enorme inspanning die je zou miskennen indien je onderwijs zou opvatten als een evolutionaire vanzelfsprekendheid, een “natuurlijk” pad richting een steeds grotere ontwikkeling. (Kruk, 2014)

In de vorige paragraaf besprak ik de wijze waarop het autobiografisch geheugen zich ontwikkelt gedurende de adolescentie en hoe dat het maken van levensverhalen beïnvloedt. In onderzoek wordt veel gesproken over de behoefte van de jongere aan een geïntegreerd en coherent verhaal. Uit het onderzoek rijst een beeld op van adolescenten die een samenhan-

gend autobiografisch verhaal wensen te construeren, maar steeds meer oog krijgen voor tegenstrijdigheden in zichzelf en ten opzichte van anderen. Zij ervaren een toenemende behoefte om de ambiguïteit in hun zelfbeeld op te lossen. In deze laatste paragraaf wil ik nog ingaan op de wijze waarop de specifieke culturele context van de jongere van invloed is op dat eventuele streven.

Een theoretisch verhaal

De wijze waarop de cultuurhistorische omstandigheden en de specifieke situatie waarin een groep of individu opgroeit van invloed kunnen zijn op het cultureel bewustzijn heb ik in hoofdstuk 6 besproken. Daar heb ik de nadruk gelegd op de eventuele fragmentatie en pluriformiteit van het zelfbeeld van jongeren. Hoe het precies zit met de voorkeur voor conceptuele en/of analytische vormen van reflectie is eveneens een belangrijk onderwerp. Dat de culturele context een sterke invloed kan hebben op de wijze waarop zijn cultureel bewustzijn zich ontwikkelt, kan ik verduidelijken aan de hand van enkele (fictieve, maar niet ondenkbare) voorbeelden. Enerzijds is er de jongere die opgroeit in een gezin of gemeenschap waarin slechts één waarheid geldt, en ieders bestemming en levensloop vanaf de geboorte vastliggen, volledig verstoken van andere invloeden. Een dergelijke context past bij traditionele, mythische culturen, maar is ook denkbaar in eigentijdse besloten gemeenschappen, in een subcultuur met duidelijke conceptuele regels en grenzen. Anderzijds is er de jongere die in de hedendaagse pluriforme mondiale samenleving van jongs af aan voorgeschoteld krijgt dat normen, waarden en idealen relatief zijn en dat iedere voorkeur wordt bepaald door de cultuurhistorische en persoonlijke omstandigheden. Beide uitersten, of we ze nou opvoeding, beïnvloeding of indoctrinatie noemen, zijn niet per se allesbepalend voor de wijze waarop de jongere zich in de loop van zijn leven metacognitief ontwikkelt, maar invloed heeft het zeker. In dit deel wil ik een aantal vragen oproepen betreffende de invloed van de cultuurhistorische en persoonlijke context van adolescenten op de wijze waarop zij hun levensverhaal³⁴ construeren. De vraag hoe huidige sociogeneetische processen en omstandigheden het cultureel bewustzijn beïnvloeden heeft wel een enigszins speculatief karakter en bestaand onderzoek is niet toereikend om deze vraag afdoende te beantwoorden. Toch wil ik enkele suggesties doen aangaande het gebruik van analytische vaardigheden door jongeren 'hier en nu'.

Zouden jongeren die analytische vaardigheden met de paplepel ingegoten krijgen minder innerlijke conflicten ervaren, zich beter kunnen verplaatsen in andere perspectieven, en een meer relativiserende kijk op het leven hebben? Zouden onze jonge analytici wellicht, vanuit een open houding ten aanzien van andere mogelijkheden en zienswijzen, een verhoogde kans hebben op besluiteloosheid, of zelfs nihilisme? Zijn ze nog wel in staat om overtuigend keuzes te maken? Zouden ze hun

³⁴ 'Zelf-narratief' en 'autobiografie' worden in de adolescentiepsychologie als synoniemen gehanteerd voor het levensverhaal.

analytische bril als superieur beschouwen en er van uitgaan dat zij, in tegenstelling tot vele anderen, wél objectief, als buitenstaander, naar het leven, en dan vooral naar de levens van anderen, kunnen kijken? Of gebruiken ze die bril juist om tot weloverwogen keuzes en een doordachte visie op het leven te komen? Ook al zijn deze vragen (nog) niet volledig te beantwoorden, ze lijken me zeker relevant, om hierna in gedachten te houden.

In welk opzicht verschilt mondeling vertellen van schriftelijk vertellen? En wat kenmerkt de autobiografische verhalen van adolescenten in een moderne westerse context? “People tell stories in all human cultures. They tell them to other people. The very concept of a story is inherently social in that stories exist to be told in a social context” (McAdams, 2003, p. 200). Zoals ik in de loop van deel 2 heb uitgewerkt, is mythische cultuur vooral verbonden met orale tradities. Theoretische cultuur is meer schriftelijk georiënteerd. Gesproken verhalen hebben vooral een sociaal verbindende functie; ze definiëren de groep en weerspiegelen de cultuur of subcultuur waarin het verhaal gecreëerd en verteld wordt. Zo kunnen volksverhalen, legendes en mythen inzicht bieden in de relatie tussen het (collectieve) zelf en de betreffende cultuur. Het begrip ‘autobiografie’ lijkt vooral schriftelijke vertellingen te betreffen en meer betrekking te hebben op het individu dan op de groep. Via de bestudering van levensverhalen van adolescenten kan zichtbaar worden wat autobiografische verhalen in de huidige westerse samenleving kenmerkt:

In the modern world, the self is a reflexive project that a person is expected to ‘work on’, to develop, improve, expand, and strive to perfect. The emphasis on individualism that so pervades contemporary Western life urges modern adults to find or create their ‘true’ and ‘authentic’ selves. (McAdams, 2003, p. 202)

Socioloog Anthony Giddens noemde het de existentiële vragen die eenieder in de ‘late moderniteit’ geacht wordt zichzelf te stellen: ‘What to do? How to act? Who to be?’ Hij stelt net als vele anderen dat de zoektocht naar een ‘self-identity’ inderdaad een modern probleem is, geworteld in het westerse individualisme. “The idea that each person has a unique character and special potentialities that may or may not be fulfilled is alien to pre-modern culture.” Zo golden in het middeleeuwse Europa zaken als afkomst, gender en sociale positie als voldongen feiten die je rol in de samenleving bepaalden. De transitie die men gedurende een leven geacht werd door te maken, waren geïnstitutionaliseerd. Giddens volgt Baumeister en Durkheim door te betogen dat het individu in traditionele, premoderne culturen in feite niet bestaat en individualiteit niet gewaardeerd wordt. Het moderne zelf daarentegen draait niet om de vraag wat we zijn en moeten doen, maar om wat we van ons zelf maken en om wat we willen worden. Hij stelt dat de identiteit van het moderne zelf een autobiografie behoeft en veronderstelt. “The trajectory of the self has a coherence that derives from a cognitive awareness of the various phases of the lifespan”

(Giddens, 1991, pp. 70–76). De vorming van een individuele identiteit, zegt McAdams, is niet voorbehouden aan de moderne tijd, maar is wel een essentieel kenmerk van deze cultuur (McAdams, 2003, p. 202).

De jeugd van tegenwoordig – voorbij de waarheid

Merlin Donald laat zien, zoals ik in paragraaf 7.1 heb besproken, hoe de externe geheugens die wij gebruiken en die we jongeren in een onderwijscontext leren gebruiken onze cognitieve vermogens direct beïnvloeden. In die zin kan een dergelijk FSO-perspectief niet zonder kennis van sociogenetische ontwikkelingen en dus niet zonder kennis van de snel veranderende (jeugd)cultuur. In hoeverre is er sprake van een voorkeur voor analytisch denken in voornamelijk talige, schriftelijke media? Welke media hanteren adolescenten om op zichzelf te reflecteren? Is er een verschuiving zichtbaar van mondeling naar schriftelijk taalgebruik in hun voorkeur?

Van Heusden stelt dat onze Europese cultuur, geworteld in de Griekse oudheid en sinds de Verlichting echt gevestigd, samengevat kan worden als ‘ratio rules over beliefs’. Overtuigen en idealen krijgen een plek in een overkoepelende, voornamelijk rationele structuur. De theoretische cultuur is in essentie ‘anti-mythisch’, ontmythologiserend. Van Heusden legt vanuit dat perspectief het huidige multiculturalisme-debat uit: een rationeel perspectief op het naast elkaar bestaan van allerlei culturen ziet geloofsovertuigingen, idealen en politieke voorkeuren als *mogelijke* perspectieven op de werkelijkheid. Het zijn ‘keuzes’. Terwijl een conceptueel perspectief, of een redeneren vanuit één waarheid, andere waarheden uitsluit. Echter, zo waagt Van Heusden zich aan de duiding van recente ontwikkelingen, dat rationele denken lijkt op dit moment zichzelf te gronde te richten:

The strength of the rational perspective, which involves the submission of value-thinking to truth-thinking, is also its weakness. [...] A good many of the problems Europe is facing today derive from this almost blind trust in rationalism, in the force of logic and mathematics and scientific research. (Van Heusden, 2015, pp. 137–138)

Het doorgeschoten rationalisme heeft tot de misvatting geleid dat waarden en waardering minderwaardig zijn. Anders gezegd, rationele systemen leken de vele waarden niet alleen te kunnen omvatten, maar tevens overbodig te maken. In die zin lijkt het rationele of theoretische denken inderdaad zichzelf in de weg te zitten. Hetzelfde mechanisme besprak ik in deel 1 van dit proefschrift – hoe verhoudt een theorie van cultuur zich tot vele visies op het belang van cultuur(educatie) – en ook in deel 3 komt het weer terug. Het is een hardnekkig misverstand: vanuit een conceptueel systeem gedacht, lijkt een structuur waarmee meerdere conceptuele systemen inzichtelijk kunnen worden gemaakt zonder daarmee die systemen overbodig te maken of te vervangen, schier ondenkbaar. Juist met betrekking tot

de relatie tussen waarde en waarheid, tussen een conceptuele en een analytische oriëntatie op en in cultuur, lijkt er op dit moment veel discussie en verwarring te bestaan.

De spanning tussen willen en weten, tussen visie en theorie, tussen waarde en waarheid, het terugkerende thema in dit proefschrift, kan ook worden bekeken vanuit het huidige debat rondom de vraag of we in een ‘tijdperk voorbij de waarheid’ leven. Dat debat wordt enerzijds gekenmerkt door een verwarring, een niet meer precies weten of en hoe waarde en waarheid onderscheiden kunnen worden. Anderzijds door een veronachtzaming van de noodzaak om dit onderscheid te maken. Om een beeld te schetsen van hoe adolescenten via journalistieke en opiniërende bronnen met dit soort vraagstukken in aanraking zouden kunnen komen, doe ik een greep uit dit toegankelijke palet.

Oxford Dictionaries verkoos ‘post-truth’ tot woord van het jaar 2016, te vertalen als “een situatie waarin objectieve feiten minder van invloed zijn op de vorming van de publieke opinie dan een beroep op emotie en persoonlijke overtuiging” (Fillekers, 2017). De vraag of we in een tijdperk ‘voorbij de waarheid’ leven of dreigen te belanden, werd in 2017 in een vraagesprek ook aan Bas Heijne voorgelegd naar aanleiding van een uitspraak van de Amerikaanse ex-politicus Newt Gingrich in het programma *Nieuwsuur*. Wanneer aan Gingrich de FBI-criminaliteitscijfers worden voorgelegd, die een daling laten zien, antwoordt hij: “The average American [...] does not think crime is down, does not think they are safer. [...] The current view is that liberals have a whole set of statistics which may theoretically be right, but it’s not where human beings are. [...] As a political candidate I go with how people feel, and I let you go with the theoreticians.” Heijne legt uit dat feiten er wel degelijk toe doen en ertoe moeten blijven doen in het publieke debat, maar dat feiten alleen niet (meer) volstaan, je moet ook iets met die emoties: “Het gaat er om dat er verschillende visies zijn over hoe wij een land en een samenleving zien, en daar spelen feiten absoluut een rol in, maar achter die feiten zit vaak een ideologische lading, dat geldt voor iedereen, en daar moet je volgens mij rond voor uit komen” (Fillekers, 2017). Rob Wijnberg hanteert in een column voor dit fenomeen de term ‘bullshitter’ die hij ontleent aan filosoof Frankfurt: de bullshitter is iemand die niet zozeer liegt of de waarheid verdraait, maar iemand die er openlijk voor uitkomt dat de waarheid niet relevant is, dat hij onverschillig staat tegenover feiten. Het voordeel van een dergelijke houding is volgens Wijnberg dat het politici als bijvoorbeeld Donald Trump ontslaat van de plicht om een consistent verhaal te vertellen. Hij wint aan authenticiteit en de kiezers staan hem toe dat hij zichzelf tegensprekt (Wijnberg, 2016). Columnist Kraaijeveld beschrijft dezelfde tendens in zijn ‘pleidooi voor de waarheid’, waarin hij een algemeen wantrouwen ten aanzien van de wetenschap en iedere vorm van gevestigde orde schetst. Waarheid en feiten worden gezien als inwisselbaar voor (andere) visies en iedere bron kan in principe betrouwbaar zijn (Kraaijeveld, 2016). Katherine Viner beschrijft het fenomeen vanuit journalistiek oogpunt: “What counts as a fact is merely a

view that someone feels to be true”. Ze legt uit hoe de algoritmen van Facebook ervoor zorgen dat we alleen maar meer krijgen van wat we schijnen te wensen, met verregaande gevolgen: “The version of the world we encounter every day in our own personal stream has been invisibly curated to reinforce our pre-existing beliefs” (Viner, 2016). De gepersonaliseerde zoekfunctie van Google klonk aanvankelijk nog zeer behulpzaam, zeker toen Pariser het begrip ‘filter bubbel’ introduceerde in 2011, maar inmiddels is duidelijk dat de bubbel zo goed werkt dat de kans steeds kleiner wordt dat we worden blootgesteld aan iets dat we nog niet kennen of iets dat ons werkelijk uitdaagt. En voor veel nieuwsorganisaties is het aantal clicks en het zogenaamde ‘viraal gaan’ veel belangrijker dan kwaliteit en waarheid. Vrijwel alle informatie die we tegenwoordig tot ons nemen, is afkomstig van sociale media, en met name jongeren besteden daarnaast bijzonder veel tijd aan besloten chat apps als Whatsapp: “But the closed space of a chat app is an even more restrictive silo than the walled garden of Facebook or other social networks.” En ze laat het doemscenario vervolgens nog noodlottiger klinken:

Instead of strengthening social bonds, or creating an informed public, or the idea of news as a civic good, a democratic necessity, it creates gangs, which spread instant falsehoods that fit their views, reinforcing each other's beliefs, driving each other deeper into shared opinions, rather than established facts. (Viner, 2016)

In 2001 introduceerde socioloog Wellman het begrip ‘networked individualism’, ook al om een verschuiving aan te duiden van een samenleving op grond van tamelijk hechte, sociaal homogene groepen naar een samenleving die gebaseerd is op individuele interactie tussen individuen, grotendeels los van die oude sociale groepen.³⁵ Mesch en Talmud bouwen voort op het begrip van Wellman en zijn nog hoopvol: er ontstaan gespecialiseerde relaties tussen mensen op basis van gedeelde interesses, gedeelde problemen, kortetermijn samenwerking en informatiebehoefte. Toch lijken ze ook al de huidige filter bubbels te voorzien: “Specialized social networks consist of likeminded people, and the internet supports the development of groups and social connections based on shared interests and common lifestyles” (Mesch & Talmud, 2010, p. 3).

Ook door de tegenwoordig soms dramatische retoriek van opiniemakers heen lezend en me realiserend dat de opkomst van ieder nieuw medium altijd bezorgde reacties tot gevolg heeft gehad (Bell, 2010), kan ik me niet aan de indruk onttrekken dat er inderdaad sprake is van een verschuiving. Enerzijds lijkt de autonomie in deze ‘hyperindividualistische samenleving’ toe te nemen: “Jij hebt het voor het zeggen, je mag je eigen wereld maken

³⁵ Een onderscheid dat natuurlijk ook al zonder online media door de grondleggers van de sociologie werd herkend: in *Gemeinschaft und Gesellschaft* (1887) maakte Tönnies het onderscheid en benoemde hij een historische trend van gemeenschap naar samenleving (Lin & Mele, 2013, p. 17).

van achter je laptop” (*De Correspondent*, z.d.). Anderzijds doet het denken aan een nieuw soort verzuiling, een conceptuele verkokering. Martha Nussbaum legt in gesprek met Ian Buruma dit fenomeen uit als ‘groeps polarisatie’, dat op en door de sociale media versterkt lijkt te worden. Wanneer je uitsluitend met en binnen je eigen groep spreekt, worden je visies en ideeën steeds extremer, zeker wanneer het platform anonieme posts en reacties mogelijk maakt (Toeset, 2016). Ook wetenschappelijke, kwantitatieve analyses bevestigen dit beeld: “The wide availability of user-provided content in online social media facilitates the aggregation of people around common interests, worldviews, and narratives.” Of een nieuwsitem, echt dan wel fake, voor waar wordt aangenomen, wordt in hoge mate bepaald door de in de groep geldende sociale normen. En wanneer een onwaarheid eenmaal als waar is beschouwd, is die misvatting veelal moeilijk nog te herzien. In plaats van filter bubbels, zouden we ze ook conceptuele bubbels kunnen noemen en post-truth wellicht beter als een terugkeer naar ‘pre-truth’ kunnen aanduiden.

Users tend to aggregate in communities of interest, which causes reinforcement and fosters confirmation bias, segregation, and polarization. This comes at the expense of the quality of the information and leads to proliferation of biased narratives fomented by unsubstantiated rumors, mistrust, and paranoia. (Del Vicario et al., 2016)

Of ‘onze jongeren’ opgroeien in een tijdperk voorbij de waarheid of terugkeren naar een cultuur die niet (meer) theoretisch is, dat is op dit moment nog niet goed vast te stellen. Wellicht is er inderdaad minder sprake van (de beleving van) een pluriforme maatschappij en misschien treedt er inderdaad een nieuwe conceptuele verzuiling op die sterk verbindend werkt voor subgroepen en wellicht polariserend werkt tussen subgroepen. Het zou interessant zijn om verder te onderzoeken of en hoe die tamelijk homogene gemeenschappen de beleving van innerlijke tegenstrijdigheid en conflict afzwakken of zelfs uitsluiten. Er lijkt me een belangrijke rol weggelegd voor het onderwijs te zorgen dat jongeren opgewassen zijn tegen of zich ten minste bewust zijn van deze soms geruisloze online verzuiling.

Leer mij de jeugd kennen

Binnen dit onderzoeksproject vonden literatuuronderzoek naar de metacognitieve ontwikkeling van jongeren en praktijkonderzoek met docenten die ervaring hebben met deze doelgroep parallel plaats. De inzichten uit het literatuuronderzoek zijn niet systematisch voorgelegd aan de docenten noch systematisch vergeleken met hun praktijkkennis. De stap van deel 2 naar deel 3 van dit proefschrift is de stap van de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van jongeren naar de wijze waarop docenten zich hier in het voortgezet onderwijs toe verhouden. De beide vraagstukken zijn parallel verkend, waarbij ik me voortdurend bewust ben geweest van de zowel impliciete als expliciete kennis waarover docenten beschikken met betrekking tot de leerling en zijn cultureel bewustzijn. De docenten zijn,

zo zal blijken in het volgende deel, uitgenodigd om vanuit de vier vaardigheden gezamenlijk over hun onderwijs na te denken. Het in dit deel geschetste beeld van de metacognitieve ontwikkeling van adolescenten werd in grote lijnen herkend en bleek bruikbaar te zijn om je als docent(enteam) te verhouden tot zowel individuele leerlingen als groepen leerlingen. Het was niet ‘beladen’ in die zin dat het niet aanstuurde op een bepaalde onderwijsvisie, didactiek of afstemming van vaardigheden, maar het werd wel gebruikt om visie mee te ondersteunen of te onderbouwen. Een geïntegreerd FSO-perspectief, zoals ik heb bepleit, lijkt echter wel argumentatie te leveren voor een aantal didactische uitgangspunten: het ontwikkelingsverloop, het leervermogen en het cultureel bewustzijn van de adolescent kennen geen vaststaand mechanisme of patroon, maar zijn sterk variabel en bovendien afhankelijk van cultuurhistorische omstandigheden en dus ook van onze huidige omgang met, en visie op onderwijs. Toch is er naast die differentiatie ook zeker wel sprake van een herkenbare en voorspelbare dynamiek waaruit de docent lering kan trekken voor het aansturen op en aansluiten bij de metacognitieve ontwikkeling van de adolescent binnen cultuuronderwijs.



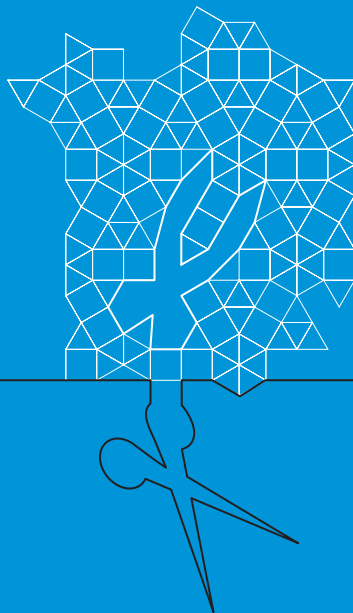
DEEL DRIE

HOOFDSTUK 8: *Opzet praktijkonderzoek*

HOOFDSTUK 9: *Beschrijving en vergelijking van de casussen*

HOOFDSTUK 10: *Gebruik, begrip en waardering van de theorie*

Theorie in praktijk



“Ik merk dat leerlingen [...] het lastig vinden om te snappen wat een argument eigenlijk is, dat, ze zien nog het verschil tussen een mening en de onderbouwing van een mening niet zo scherp” (A5).

Wat kan het onderwijs met een theorie van cultuur? In het voorgaande heb ik de theorie gesitueerd in het veld van kunst- en cultuureducatie en uitgewerkt voor de leeftijdsgroep 14-18 jaar.

Om te begrijpen hoe een theorie werkt in een omgeving die wordt beheerst en bepaald door waarden en idealen, heb ik het spanningsveld tussen visie en theorie, tussen waarde en waarheid, als uitgangspunt gebruikt. Het is een pleidooi geworden voor inzicht op basis van theorie, niet om visie te vervangen, maar juist om vanuit kennis over het cultureel bewustzijn (een visie op) onderwijs te onderbouwen en ontwikkelen. Dit laatste deel draait om de vraag in hoeverre dit ook zo gewerkt heeft in de onderwijspraktijk. Kan de theorie dienen als basis voor het handelen in cultuuronderwijs?

Er is, zo betoogde ik in deel 1, in het veld van kunst- en cultuureducatie sprake van een sterke legitimeringsdrang die samenhangt met overtuigingen en idealen, en met de ervaring van een gebrek aan waardering en erkenning. In het eerste deel heb ik een cultuurtheorie geïntroduceerd en me afgevraagd hoe die zich verhield en zou kunnen verhouden tot het beladen veld. Daarbij liep ik hier en daar al vooruit op dit derde deel, waarin het gaat om de vraag hoe de theorie in de praktijk kan werken. Het tweede deel had betrekking op een literatuuronderzoek naar de metacognitieve ontwikkeling van jongeren. Het FSO-perspectief waar ik voor pleit en dat ik heb gebruikt om greep te krijgen op het cultureel bewustzijn van adolescenten, geeft een interdisciplinair beeld van die ontwikkeling. Het literatuuronderzoek (deel 2) en het praktijkonderzoek (deel 3) hebben parallel plaatsgevonden, vanuit het idee dat inzicht in het cultureel bewustzijn zowel verkregen kan worden door interdisciplinair (literatuur)onderzoek te doen als door de praktijk(ervaring) van docenten onder de loep te nemen. Uitgangspunt voor het praktijkonderzoek was de vraag of docenten de theorie in termen van inhoud, samenhang en aansluiting³⁶ zouden kunnen ge-

³⁶ We vroegen ons af of de theorie zou kunnen helpen bij het bepalen van *inhoud* van kunst- en cultuuronderwijs, de *horizontale* (tussen vakgebieden) en *verticale* (tussen leerjaren) *samenhang* in dit onderwijs, en de *aansluiting* bij (de belevingswereld en ontwikkeling van) kinderen en jongeren.

bruiken voor het (gezamenlijk) ontwerpen, uitvoeren en evalueren van cultuuronderwijs.³⁷ We gingen daarbij uit van de kennis en expertise onder docenten in de cultuurvakken van hoe hun doelgroep benaderd zou moeten worden. Het betrof in die zin een constructivistisch perspectief op leren, vanuit de aanwezige ‘situated cognition’ en ‘pedagogical content knowledge’ (PCK) (Shulman, 1987) onder docenten: “Beschikbare theoretische kennis [is] nooit een eindproduct dat rechtstreeks wordt overgenomen. Kennisverwerving is een constructieproces. Kennis zal worden ingebed in een bepaalde toepassingscontext, in wisselwerking tussen persoon en situatie. [...] Leerkrachten ontwikkelen in hun beroepspraktijk een deels context- en persoonsgebonden praktijkkennis” (Wergroep Onderzoeksagenda Cultuureducatie, 2008, p. 12).



37 Het onderzoeksteam bestond uit hoofdonderzoeker Barend van Heusden, met Welmoed Ekster, Theisje van Dorsten en ik als promovendi, met Adam Handelzalts als extern adviseur. Wanneer ik spreek vanuit het kader van het praktijkonderzoek op de scholen, verwijs ik naar het samenwerkingsverband met de docenten (en eventueel coördinatoren en directie) en met de curriculumontwikkelaars van SLO, Astrid Rass en Viola van Lanschot-Hubrecht.

Opzet praktijkonderzoek

8.1 INTRODUCTIE

Aanleiding en behoefte

U

itgangspunt van het project 'Cultuur in de spiegel' was de constatering dat het cultuuronderwijs in Nederland onvoldoende systematisch is ingebed en onderbouwd. Anne Bamford concludeerde in 2007 in haar rap-

port *Netwerken en verbindingen* dat er onderzoek naar een fundament voor doorlopende leerlijnen in kunst- en cultuuronderwijs nodig was. Tevens zou meer zicht moeten worden verkregen op waar educatie in kunst en cultuur toe bijdraagt, en hoe de kwaliteit ervan gemeten en beoordeeld zou kunnen worden (Bamford, 2007, p. 8). Deze diagnose en aanbeveling zijn door Van Heusden opgevat als een driedelige behoefte aan **inhoud, samenhang** en **aansluiting** (Van Heusden, 2010a, p. 16). Wat houdt onderwijs over cultuur in, hoe hangt het samen – zowel intern als ten opzichte van het gehele schoolcurriculum, en hoe zorg je dat het aansluit bij de kennis en ervaring van leerlingen? In welke mate, onder welke voorwaarden en op welke wijze komt het ontwikkelde theoretisch kader aan deze driedelige behoefte tegemoet?

Onderzoeksvraag

Dit derde deel is gericht op de vraag of, en hoe het voorhanden zijnde theoretische kader wordt begrepen, wordt gebruikt en wordt gewaardeerd binnen het cultuuronderwijs in de bovenbouw³⁸ van het voortgezet onderwijs (VO). Het gaat hier om het perspectief van de

³⁸ In het vmbo begint de bovenbouw in de derde klas, terwijl binnen havo en vwo de derde klas officieel nog bij de onderbouw hoort. Aangezien de leeftijdsfase 14-18 het uitgangspunt vormde van mijn selectie, heb ik dus met een iets grotere

groep gewerkt, namelijk met docenten die les gaven aan leerlingen vanaf 14 jaar, vanaf de derde klas van het VO, ongeacht het niveau. Wanneer ik spreek van 'bovenbouw', horen ook de klassen 3 havo en 3 vwo daarbij.

docent. Het effect op de leerling wordt uitsluitend indirect beschouwd. Wat kan de docent met dit kader, wat doet hij of zij ermee en hoe wordt het gewaardeerd? Dat leidt tot een vraag die weer in drie deelvragen kan worden uitgewerkt:

Hoe wordt de cultuurtheorie begrepen, gebruikt en gewaardeerd door docenten cultuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?

- ▶ **Begrip** – Op welke wijze, in welke mate, en tegen welke inspanning maakt de docent zich (de verschillende aspecten van) de theorie eigen?
- ▶ **Gebruik** – Wat doet en kan de docent met de theorie?
- ▶ **Waardering** – Hoe waardeert de docent het gebruik van (aspecten van) de theorie in de onderwijspraktijk?

Werkwijze en methode

Gedurende een periode van ongeveer twee jaar (2010/2011) zijn er docentontwikkelteams (DOTs) actief geweest om op basis van het theoretisch kader cultuuronderwijs te ontwerpen, uit te voeren en te evalueren. Dit iteratieve proces omvatte ten minste twee cycli. De wijze waarop het kader werd overgedragen, in de vorm van zogenaamde hulpmiddelen of handreikingen, veranderde mee met de geconstateerde behoeften in het DOT. Een DOT bestond uit een aantal docenten, een curriculumontwikkelaar en een onderzoeker. De ontwerpfase is vastgelegd in audio-opnames van de zogenaamde ontwerpgesprekken (OG) en in bijbehorende documenten. De lespraktijk is vastgelegd in video-opnames, met name gericht op de interactie tussen docent en leerling. De evaluatiefase is vastgelegd in audio-opnames van de evaluatiegesprekken (EG). Na de beide cycli heb ik met de in cyclus 2 betrokken docenten een eindevaluatiegesprek gevoerd waarin het traject en de hulpmiddelen werden geëvalueerd. Het ging daar vooral om de vraag wat het kader hen wel en niet heeft opgeleverd.

Met 12 scholen en 46 docenten in het primair en voortgezet onderwijs zijn we dit traject aangegaan. We hebben hen in teams variërend van twee tot maximaal zeven docenten in verschillende samenstellingen gevolgd en begeleid bij het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van cultuuronderwijs vanuit het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel. Dit was een dynamisch proces waarbij de kennis, ervaring, wensen, doelstellingen en inzichten van de docenten en hun school het uitgangspunt vormden. Een proces dat begeleid werd door een promovendus vanuit de Rijksuniversiteit Groningen en een leerplankundige van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO).

Mijn deel van het praktijkonderzoek had betrekking op 4 scholen en 23 docenten in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, gesitueerd in en nabij Groningen en Rotterdam. Aanvankelijk was de inzet dat de leerplankundigen en onderzoekers vooral zouden regis-

treren waar het betreffende kader toe leidde. Twee factoren maakten het onmogelijk om ons afzijdig te houden. Ten eerste bleek het voortraject – een workshop en lezing door Van Heusden en het lezen van een aantal publicaties van zijn hand – door geen enkel docententeam als toereikend te zijn ervaren om zelfstandig aan de slag te gaan. Ten tweede bestond er in de groepen een houding van “Nou, jij bent de onderzoeker, vertel het ons maar, wat moeten we doen?”. Die twee factoren hebben ertoe geleid dat we onze houding en doelen moesten bijstellen. Het uitgangspunt bleef de vraag wat het betreffende kader de cultuuronderwijspraktijk kan bieden betreffende inzicht in de inhoud, samenhang en aansluiting. Het uitgangspunt bleef ook dat we bottom-up wilden werken, in die zin dat alles wat er zou worden ontwikkeld moest passen bij de school en de docenten. Daarbij was het evident dat er ook hulpmiddelen of handreikingen geboden zouden moeten worden om het kader beter begrijpelijk en toepasbaar te maken. Daarom kreeg het iteratieve proces voor mij als onderzoeker vorm vanuit de vraag: wat voor houvast hebben de teams nodig om met dit kader te kunnen werken, en hoe maak ik mezelf in de loop van dit traject steeds meer overbodig? Het praktijkonderzoek heeft om die reden deels het karakter van ontwerpgericht onderzoek gekregen: als onderzoeker heb je naast de onderzoeksrol ook in enige mate de rol van ontwerper (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006, p. 15; Akkerman, Bronkhorst, & Zitter, 2011, p. 362).

8.2 CONTEXT

Wat is onderwijs vanuit Cultuur in de Spiegel eigenlijk?

De vraag wat onderwijs vanuit Cultuur in de Spiegel eigenlijk is, is lastig te beantwoorden. Een theoretisch kader biedt inzicht in een verschijnsel, zonder iets voor te schrijven. De onderwijspraktijk heeft een sterke behoefte aan richtlijnen, keuzes en afspraken. Dit spanningsveld heeft gedurende het proces voor misverstanden gezorgd en ook wel voor irritatie. Ook lijkt in de praktijk de noodzaak van efficiëntie voortdurend gevoeld te worden. In een kritische reactie op het werken met dit kader werd dit krachtig verwoord:

Ik vind het een dermate groot raster wat over je onderwijs heen wordt gelegd, dat ik denk ik vind dat zo primitief dat ik denk van ja, dat schiet niet op! Ik vind dat het veel te weinig opschiet, het is qua effectiviteit op een schaal van 10 misschien 2 ofzo, terwijl ik wel vind dat we 6 of 7 moeten halen. [...] Primitief is dat je gewoon een raster, een vrij analytisch kaal raster, over iets heen legt wat voor mij gewoon bloedeloos is. Waar geen interactie tussen docenten in zit. (B5)

De betreffende docent heeft gelijk: in het kader liggen weinig keuzes besloten voor de onderwijspraktijk. Het laat vooral mogelijkheden zien, de keuzes worden gemaakt door de be-

trokken docenten, coördinatoren of directie. Het uitstellen van keuzes, door eerst eens rustig als team af te wegen wat je zou kunnen en willen doen, kan als vertragend worden ervaren. Waar de ene docent het kader primitief en simpel noemt, benadrukt de ander juist de complexiteit ervan. Het kader werd als ‘verschrikkelijk abstract’, maar ook als ‘te algemeen’ en ‘te vrijblijvend’ getypeerd. Zo kwam er bijvoorbeeld kritiek op de ruime, veelomvattende benadering van cultuur: “Als je het begrip natuurlijk zo ruim stelt, cultuur als zelfreflectie [...] dan kan het alle kanten op vliegen hè? Dat is het gevaar ervan” (B3). En op de vraag of de theorie nou echt zo ingewikkeld is, werd door een enkeling zelfs na anderhalf jaar ervaring met het kader nog geantwoord: “Als je mij nu zou vragen, leg eens even iets uit, ik zou niet weten waar ik moet beginnen” (C1).

Voordat ik hier in kaart breng om welke redenen het werken vanuit dit kader ook, en juist wel gewaardeerd werd, wil ik nu eerst de vraag beantwoorden wat het kader precies behelst. Ik bouw voort op de wijze waarop het in paragraaf 1.2 is beschreven, maar in dit geval vertaald naar de onderwijspraktijk. Er zijn namelijk wel uitgangspunten te destilleren uit het kader met directe implicaties voor het onderwijs. In deel 1 heb ik de theorie geïntroduceerd vanuit drie elementen: mensen beschikken over een cultureel bewustzijn, dat een bepaalde structuur heeft, en zich op een bepaalde manier ontwikkelt. In deel 3 ga ik ervan uit dat de theorie docenten in het VO inzicht (zoals verwoord in paragraaf 8.1) in de inhoud, samenhang en aansluiting van cultuuronderwijs kan verschaffen. In de praktijk hebben we gewerkt vanuit de vraag hoe het cultureel bewustzijn van jongeren aangesproken en ontwikkeld kan worden. Kan het inzicht dat de theorie verschaft als basis dienen voor het (gezamenlijk) handelen van docenten?

1. INHOUD

- ▶ Wanneer je cultuur opvat als het (cognitieve) vermogen om vorm en betekenis te geven aan je omgeving en aan jezelf als individu en als groep, dan zou je daaruit kunnen concluderen dat juist in het deel van het onderwijs waar het gaat over dit proces een **cultureel bewustzijn** wordt ontwikkeld en aangesproken. Als school en als docent zou je ervoor kunnen kiezen om dat **cultuuronderwijs** te noemen. Uitgaande van de indeling in **vakken** in het huidige voortgezet onderwijs, hebben we het dan vooral over de talen, CKV (Kunst Algemeen, Kunst beeldend/dans/drama/muziek), beeldende vorming, muziek, drama, dans, filosofie, geschiedenis, maatschappijleer.

- ▶ Onderwijs in cultureel bewustzijn veronderstelt altijd een **onderwerp/** een **vaardigheid/** een **medium** (OVM)
 - Onderwijs in cultureel bewustzijn is onderwijs dat **een aspect van cultuur** als **onderwerp** heeft.
 - Door middel van een of meerdere **basisvaardigheden** wordt er op dat aspect gereflecteerd.
 - En dat gebeurt in een of meerdere **media**.

2. SAMENHANG

- ▶ **Horizontaal** – afstemming binnen hetzelfde leerjaar vanuit een perspectief op de gewenste combinatie van OVM, in termen van samenhang tussen vakken, tussen docenten, leidt wellicht tot een meer **geïntegreerd curriculum**.
- ▶ **Verticaal** – afstemming tussen verschillende leerjaren vanuit een perspectief op de gewenste combinatie van OVM, in termen van samenhang tussen vakken, tussen docenten, leidt wellicht tot een **doorlopende leerlijn**.

3. AANSLUITING

- ▶ **Ontwikkeling** – inzicht in de metacognitieve ontwikkeling van jongeren kan leiden tot weloverwogen keuzes ten aanzien van de wijze waarop de gewenste combinatie van OVM aangeboden wordt, zodat de leerlingen meegenomen en uitgedaagd worden.
- ▶ **Belevingswereld/leefwereld/cultuur** – inzicht in de belevingswereld, de culturele achtergrond, de opvoeding, de subcultuur en de kennis, ervaring en interesses van de leerling, kan leiden tot weloverwogen keuzes ten aanzien van de gewenste combinatie van OVM die aangeboden wordt, zodat de leerlingen zich erdoor aangesproken voelen.

In de loop van het iteratieve cyclische proces van ontwerp-uitvoering-evaluatie van projecten en lessenreeksen cultuuronderwijs zijn deze uitgangspunten altijd overeind gebleven. In de hulpmiddelen die gedurende het traject ontwikkeld zijn om de vertaalslag van theorie naar praktijk te kunnen maken, zijn deze punten dan ook te herkennen. Daarbij streefden we naar een toenemende zelfstandigheid van het docententeam. In de bijstelling en ontwikkeling van hulpmiddelen om het kader in de praktijk toe te passen, is die toenemende zelfstandigheid duidelijk zichtbaar. Ik heb me gedurende dat proces telkens afgevraagd of er bij docenten zoiets ontstaat als ‘beheersing’ van het kader, of er wellicht verschillende manieren zijn om je het kader ‘eigen te maken’, en hoe de verschillen tussen docenten in het aanleren, toepassen en begrijpen van het kader verklaard kunnen worden.

Wat viel er vooraf van dit traject te verwachten? Met een theoretisch kader wordt docenten in feite een analytische blik geboden op hun eigen onderwijspraktijk. Dat zou impliceren dat een theorie inzicht biedt in de keuzes die ze maken, de mogelijkheden die ze hebben, de wijze waarop hun vak zich verhoudt tot het totale onderwijs en op welke wijze dit past bij de leerling. We veronderstelden niet dat meer inzicht automatisch leidt tot beter onderwijs. Het onderwijs zelf en het eventuele effect bij de leerling nemen we uitsluitend indirect mee, vanuit het perspectief van de docent.

Wat gebeurt er wanneer je docenten een ‘analytische bril’ geeft? Kennen ze die bril al? Gebruikten ze die altijd al? Zien ze wanneer ze die bril opzetten hun eigen praktijk op een andere wijze? Of geeft de bril vooral houvast aan wat ze altijd al deden? Of weigeren ze de bril op te zetten? Werkt de bril wel als een bril? In dit type vragen is de vierdeling te herkennen waarmee ik deel 1 afsloot. De houding die docenten kunnen hebben ten aanzien van een analytisch functionerend instrument, bestaat dan uit de volgende variabelen:

	POSITIEF OVER HET KADER	NEGATIEF OVER HET KADER
WAARDENVRIJHEID ERKEND		
WAARDENVRIJHEID NIET ERKEND		

Dit is een tamelijk algemene logische vierdeling³⁹ die vooraf aan het hele project al voorzien kon worden. Gedurende het traject wordt echter een nadere specificatie mogelijk en zichtbaar. In hoofdstuk 10 zal ik dit type vragen verder uitwerken: welke docenten zijn positief of negatief over welke elementen van het kader en hoe is dat te verklaren?

Uitgaande van de in deel 1 beschreven dynamiek van het culturele veld, die wordt gekenmerkt door een sterke legitimeringsdrang en behoefte aan waardering, viel vooraf al wel te verwachten dat docenten als representanten van dit veld ook geneigd zullen zijn in een theorie vooral een middel tot legitimering te zien. Docenten van de kunst- en cultuurvakken zijn tenslotte gewend uit te (moeten) leggen waarom hun vak nuttig en relevant is. In een veld dat wordt beheerst door ‘willen’, waar het onderscheid tussen waarde en waarheid niet helder is, loopt een theorie de kans om al snel gekleurd te worden.

³⁹ Zie ook hoofdstuk 3 waarin ik deze vierdeling al geïntroduceerd heb vanuit het gesprek met de wetenschappelijke bureaus van de politieke partijen.

Wie deden er mee?

We wilden vooral met een open houding verkennen of en hoe het theoretisch kader begrepen, toegepast en gewaardeerd zou worden. Een representatieve steekproef voor een volledig beeld van de docent in het voortgezet onderwijs zou te omvangrijk worden. Wel hebben we een gevarieerde *casus selectie* nagestreefd. Het contact met de betrokken scholen was al gelegd toen het onderzoeksproject van start ging. De scholen zijn geselecteerd op basis van de gewenste variatie en op basis van hun eigen interesse. Het zijn dus scholen waarvan de leiding vooraf al de wens uitsprak van een betere onderbouwing en integratie van cultuuronderwijs. De directie van de betrokken scholen had affiniteit met het onderzoek en erkende het belang ervan. De docenten zijn vervolgens geselecteerd op basis van beschikbaarheid en eveneens affiniteit met de uitgangspunten.

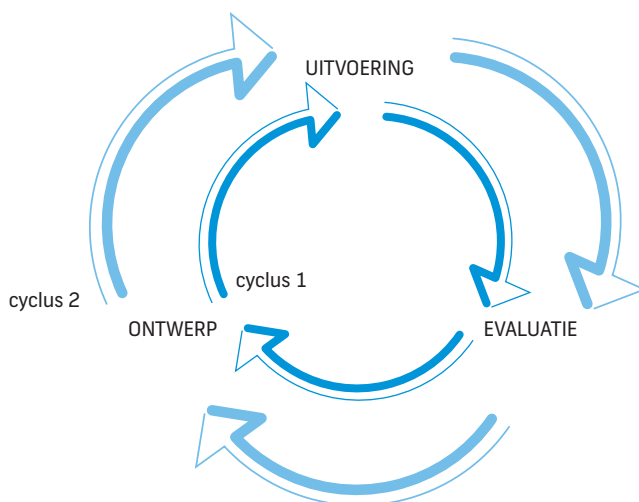
De brede variatie was wenselijk omdat we juist wilden nagaan of een dergelijk open kader voor cultuuronderwijs in iedere context toepasbaar zou kunnen zijn. Eventueel zou kunnen blijken dat het kader beter aansluit bij een bepaalde onderwijsvisie, didactiek of bij een bepaald type docent, maar dat ligt buiten het bereik van dit onderzoek. Wel geeft dit vergelijkend casestudieonderzoek aanzetten in die richting.

Voornamelijk door toevallige omstandigheden – beschikbaarheid van docenten, lesroosters, fusering van scholen, betrokkenheid van nieuwe docenten – zijn er gedurende het traject veranderingen opgetreden in de samenstelling van de docententeams. In totaal deden er 23 docenten op 4 verschillende scholen mee. Sommigen hebben het project halverwege verlaten, anderen zijn juist later gestart. De beschikbare hulpmiddelen voor de docenten en het type begeleiding is voor de docenten in dezelfde fasen gelijk geweest.

Op vier verschillende scholen heb ik teams van docenten begeleid bij het ontwerpen en evalueren van cultuuronderwijs met behulp van het theoretisch kader. In ontwerpgesprekken werden de lessenseries voorbereid en uitvoerig onderbouwd, vervolgens werden de lessen uitgevoerd en deels geobserveerd door mij, gevolgd door een evaluatiegesprek met het hele team. Het evaluatiegesprek vormde dan het startpunt van een volgende cyclus. Filmbeelden van de lesobservaties werden gebruikt ter ondersteuning van de evaluatie, door middel van *stimulated recall* (Verloop, Driel, & Meijer, 2001, p. 452; Werkgroep Onderzoeksagenda Cultuureducatie, 2008, p. 12).

Per school zijn er minstens twee projecten ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd. Op één school vonden drie rondes plaats, en op de andere scholen twee. Voor de vier scholen geldt: er waren twee cycli, en twee bijbehorende typen begeleiding. Cyclus 1 werd gekenmerkt door een intensieve begeleiding en sturing van mij en de curriculumontwikkelaar van SLO.

We maakten hierbij gebruik van een zogenaamde ‘checklist’⁴⁰: een lijst met vragen, opgesteld door het onderzoeksteam onder leiding van Van Heusden. De vragen zijn gebaseerd op de kernelementen van het theoretisch kader. In de loop van het ontwerptraject van cyclus 1 hebben we dit document aangevuld met andere hulpmiddelen. Op basis van de eerste ervaringen met de docententeams, hebben wij een aantal documenten⁴¹ ontwikkeld met het doel het theoretisch kader beter begrijpelijk te maken voor de deelnemers. Cyclus 2 werd gekenmerkt door een hoge mate van zelfstandigheid. We hebben onze invloed geminimaliseerd, door een voorzitter aan te wijzen die de gesprekken leidde. De docenten konden vrijelijk gebruik maken van een pakket aan hulpmiddelen⁴², deels gebaseerd op de hulpmiddelen uit cyclus 1. Het extra project dat op één van de scholen werd uitgevoerd, behoort tot cyclus 1, aangezien het type begeleiding gelijk was aan het eerste project.



CYCLUS 1			CYCLUS 2		
Ontwerpen	Uitvoeren	Evalueren	Ontwerpen	Uitvoeren	Evalueren
Checklist		Vaardigheidencirkelt		Startpakket	

Ontwikkeling van hulpmiddelen gedurende de beide cycli

⁴⁰ Zie de online bijlage 1 voor de ‘checklist’, behorend bij cyclus 1.

⁴¹ Zie de online bijlage 2 voor de ‘vaardigheidencirkelt’, behorend bij cyclus 1.

⁴² Zie de online bijlage 3 voor het ‘startpakket’, behorend bij cyclus 2.

Casusbeschrijving – de scholen

School A – is een openbare school met vijf vestigingen, de school staat in het centrum van Groningen. In de onderbouw is er vmbo-tl, havo en atheneum. In de bovenbouw uitsluitend havo en atheneum, met aanbod van alle profielen. Een school met een voornamelijk autochtone populatie. Het betreft een ‘Cultuurprofielschool’. In de onderbouw worden de kunstvakken schoolbreed aangeboden. In de bovenbouw worden alle kunstvakken als examenvak aangeboden. Alle leerlingen maken in de onderbouw kennis met techniek door middel van een ‘Technasiumproject’. Het vak ‘Onderzoeken en Ontwerpen’ kan dan ook als examenvak worden gekozen in havo en atheneum (H.N. Werkman College, 2013, pp. 5,6). Het schoolbestuur heeft de ambitie een sterk Stadslyceum te worden. Directie en docenten benadrukken het belang van ‘respect’ op deze school. De leerlingen zijn tolerant en begripvol, en docent en leerling hebben een enigszins egalitaire houding.

School B – een categoriaal, zelfstandig, openbaar gymnasium in het centrum van Groningen. Een school met een voornamelijk autochtone populatie, met vooral hoogopgeleide ouders. Er is speciale aandacht voor hoogbegaafde kinderen. De helft van de leerlingen is woonachtig buiten de stad. De school profileert zich in het bijzonder op het gebied van aandacht voor cultuur, maar er is ook speciale aandacht voor bèta: initiatieven als Technasium, ‘bèta-plus’ en ‘Meisjes en bèta’. Er wordt vooral gestreefd naar een ‘gedegen opleiding’ met een focus op kennisverwerving. Het onderwijs is voornamelijk aanbodgericht. Alle docenten hebben een eerstegraads-bevoegdheid.

School C – een christelijke school met acht vestigingen, de school staat in een dorp nabij Rotterdam. Een school met voornamelijk een autochtone populatie, voor havo, atheneum en gymnasium. Er wordt gewerkt met lesblokken van 75 minuten, en gevarieerd in de samenstelling en groeps grootte van de klassen. Deze vestiging is relatief jong en de directie staat open voor vernieuwing. Aanvankelijk was er een andere vestiging betrokken bij het project Cultuur in de Spiegel. Een school voor vmbo-tl, havo en atheneum in het centrum van Rotterdam. Deze locatie, een ‘zwarte school’⁴³, werd gesloten, en de beide betrokken docenten werden overgeplaatst naar de andere locatie. Er is voor gekozen met deze docenten, dus op een andere locatie, door te gaan in dit onderzoeksproject. Dit is dan ook de verklaring voor het feit dat de betrokken vestiging later is ingestapt.

School D – een openbare school met drie vestigingen in Rotterdam. Talentherkenning en talentontwikkeling staan er voorop. In de beide cycli heb ik met verschillende vestigingen, en dus verschillende docententeams samengewerkt. In cyclus 1 werkte ik met de locatie die zich zowel een *TopsportTalent-*

⁴³ Dit begrip wordt vaak gehanteerd bij een populatie van meer dan 60% allochtone leerlingen. Ook het begrip ‘gemengde school’ is gebruikelijk (Bakker, Denessen, Peters, & Walraven, 2012).

school als een Cultuurprofielschool mag noemen. Vmbo, havo en atheneum zijn er vertegenwoordigd. In cyclus 2 werkte ik met de locatie voor vmbo-b en vmbo-k, en ook hier is veel ruimte voor sport en dans. Het is een 'zwarte school'.

Deze vier scholen zijn samen niet representatief⁴⁴ voor het totale Nederlandse voortgezet onderwijs. Lang niet alle mogelijke variabelen zijn vertegenwoordigd. Het vmbo is ondervertegenwoordigd in deze steekproef. Toch is er tamelijk veel variatie in de betrokken scholen: vmbo, havo, atheneum en gymnasium; zowel openbaar als christelijk; naast de stadsscholen is er ook een plattelandsschool bij; en verschillende onderwijsvisies zijn vertegenwoordigd. Juist omdat het kader vooral mogelijkheden toont en de docent of het docententeam zelf bepaalt waar de nadruk op wordt gelegd, was onze verwachting vooraf dat het kader in principe in iedere context en onderwijssituatie toepasbaar zou kunnen zijn, met een scala aan uitwerkingen tot gevolg. Vanuit dat idee is het interessant te zien op welke wijzen het kader gebruikt en ingekleurd kan worden. Vanwege het exploratieve karakter van dit onderzoek hebben we gekozen voor een hoge mate aan variatie in de betrokken scholen, de deelnemende docenten, de verschillende vakken, leerjaren, en samenwerkingsverbanden. Scholen zijn betrokken geraakt bij het onderzoeksproject op basis van eigen interesse. Ik wil benadrukken dat het management van de betrokken scholen dus reeds vooraf geïnteresseerd was in een betere onderbouwing en verankering van hun cultuuronderwijs. De scholen stonden welwillend tegenover het aftasten van de mogelijkheden voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs.

Casusbeschrijving – de docenten

Om zicht te krijgen op de ontwikkeling van begrip van de theorie en op de mate waarin bepaalde delen van het kader behulpzaam bleken, wil ik nu eerst duidelijk maken op welke wijze de docenten betrokken waren bij het onderzoek. Ook in dit opzicht was er namelijk veel variatie. Vanuit het project is er bij aanvang in 2009 een aantal leerbijeenkomsten georganiseerd. Tijdens dit leertraject, een serie bijeenkomsten waarin het theoretisch kader door Barend van Heusden werd geïntroduceerd, waren verschillende scholen aan elkaar gekoppeld. Docenten uit het primair en het voortgezet onderwijs kregen hier de ruimte om gezamenlijk te inventariseren wat er op hun scholen mogelijk en wenselijk zou zijn. Na deze opstartfase zijn er docententeams samengesteld en begon het daadwerkelijke ontwerpen, uitvoeren en evalueren van hun onderwijs op basis van het kader. Niet alle teams en docenten hebben het voortraject meegeemaakt. Ik heb er dan ook voor gekozen om de fase daarna als startpunt te nemen.

⁴⁴ Ook al is er gestreefd naar een breed palet aan deelnemers, representatief is de groep niet. Aangezien de scholen noch de docenten door middel van een *aselecte steekproef* betrokken zijn geraakt, moeten we er van uit gaan dat de betrokken respondenten al enige interesse hadden en dus ook belang hechtten aan ontwikkeling op het gebied van cultuuronderwijs.

Van de 23 betrokken docenten hebben er 12 deelgenomen aan het voortraject. Ik zal hier rekening mee houden in mijn analyse van de ontwikkeling van het begripsniveau. Wat de betrokkenheid van de 23 docenten betreft, kom ik tot een indeling in drie categorieën: *volledige betrokkenheid* (minstens twee cycli volledig deelgenomen, eventueel inclusief voortraject), *sterke betrokkenheid* (één van beide cycli volledig deelgenomen, met daarnaast zijdelingse betrokkenheid bij minstens nog een cyclus en/of deelname aan het voortraject), en *halve betrokkenheid* (slechts betrokken bij één cyclus of een deel van één cyclus, zonder verdere betrokkenheid bij de andere cycli en zonder deelname aan het voortraject).

De categorie *halve betrokkenheid* bevat 8 docenten. Zij hebben geen van allen het voortraject gevolgd. Van die groep waren er 2 zeer beperkt betrokken, de één als gastdocent zonder verdere kennis van het kader, de ander kwam slechts af en toe eens meepraten, wanneer ze tijd had. De overige 6 docenten in deze groep hebben één cyclus volledig meegedaan. Wat betreft de ontwikkeling van begrip van het kader valt bij deze docenten niet veel te zeggen. Hoewel een cyclus vaak minstens enkele maanden duurde, heb ik er met het oog op de data-analyse voor gekozen om de ontwerpgespraken niet mee te nemen, maar uitsluitend het groepsevaluatiegesprek aan het eind van de cyclus. In dit gesprek wordt zowel verwezen naar het ontwerptraject als naar de uitvoering van de lessen. Om die reden bevat het evaluatiegesprek de meeste informatie over de cyclus. Strikt genomen impliceert dit dat het begripsniveau van de half betrokkenen slechts op één moment bekeken wordt. Analyse van de uitspraken van deze groep docenten kan wel inzicht geven in hun begripsniveau op dat moment. Enig inzicht in de ontwikkeling van dit begrip kan ik alleen ontdekken wanneer ze expliciet verwijzen naar wat het kader hen gebracht heeft. In sommige gevallen verwijzen ze naar de invloed van het kader op hun visie op cultuuronderwijs of op hun onderwijspraktijk.

De categorie *sterke betrokkenheid* bevat 6 docenten. 4 van hen hebben het voortraject gevolgd. Ze waren naast de volledige deelname aan één cyclus ook zijdelings betrokken bij minstens één andere cyclus. Inzicht in de ontwikkeling van het begrip van het kader is bij deze docenten al beter mogelijk. Zeker in het geval van de docenten die bij minstens twee evaluaties aanwezig waren, zal ik in de analyse enig zicht krijgen op de begripsontwikkeling. De categorie *volledige betrokkenheid* bevat 9 docenten. Zij hebben aan alle cycli volledig meegedaan, ontwerpgespraken en evaluatiegespraken. 7 van deze personen hebben tevens het voortraject gevolgd. Eén van hen (A5/B1) heeft een bijzondere positie, hij was namelijk vanuit zowel school A als school B betrokken bij het onderzoeksproject. In beide gevallen past hij in de categorie volledige betrokkenheid. Van deze volledig betrokken docenten kan het meest duidelijk een beeld worden geschetst van hun begripsontwikkeling.

Docent	Vak, leerjaren (binnen dit traject)	Deelname (cycli)			Deelname aan voortraject	Nulmeting	Eindevaluatie
		V	v	V			
A1	BKV/Technasium	V	V	V	V	V	V
A2	Technasium	-	v	V	-	-	V
A3	Technasium	-	v	V	-	-	V
A4	Drama	-	V	-	-	-	-
A5, vz*	Filosofie	V	V	V	V	V	V
B1	Filosofie	V	V	V	V	V	V
B2, vz	BKV	V	V	V	V	V	V
B3	Engels	V	V	V	V	V	V
B4	Nederlands	V	V	V	V	V	V
B5	Economie	V	-	-	-	-	-
B6	Geschiedenis	V	-	-	-	-	-
B7	Grieks/Latijn	V	-	-	-	-	-
C1	BKV	V	V	V	V	V	V
C2	Engels	V	V	V	V	V	V
C3, vz	Muziek	V	V	-	-	-	V
C4	Nederlands	V	V	-	-	-	V
C5	Levensbeschouwing	-	V	-	-	-	V
C6	CKV	-	-	-	-	-	-
D1	BKV	V	-	V	V	V	-
D2	BKV	V	-	-	-	-	-
D3	Dans	-	V	V	V	V	V
D4	Dans	-	V	-	-	-	V
D5	Dans	-	V	V	V	-	V
D6, vz	Audiovisueel	-	V	V	V	V	V

* voorzitter, pas vanaf laatste cyclus aangesteld

VOLLEDIGE BETROKKENHEID (9x) – beide cycli meegedaan – inzicht in ontwikkeling begrip goed mogelijk

STERKE BETROKKENHEID (6x) – minstens één project volledig meegedaan, bij andere project(en) zijdelings betrokken (bv wel aanwezig bij de evaluatie, of leertraject wel meegedaan) – inzicht in ontwikkeling van begrip enigszins mogelijk

HALVE BETROKKENHEID (8x) – één van de cycli meegedaan – inzicht in ontwikkeling nauwelijks mogelijk

Waarom deden ze mee?

Er is de deelnemende docenten bij aanvang van het onderzoeksproject een aantal vragen voorgelegd. Uit de antwoorden blijkt waarom ze deelnamen en waar zij mogelijke verbetering zagen van kunst- en cultuuronderwijs op hun school. Van de 15 docenten die volledig en sterk betrokken waren, hebben 10 docenten deze zogenaamde ‘nulmeting’ ingevuld. Ze hebben hun wensen ten aanzien van kunst- en cultuureducatie geformuleerd. Wel moet hier een belangrijke kanttekening bij worden geplaatst; deze 10 docenten zijn allen werkzaam binnen havo/vwo of gymnasium. Het geeft dus uitsluitend een beeld van hoe er onder de betrokken bovenbouwdocenten binnen die niveaus aanvankelijk werd gedacht over de wensen met betrekking tot de inhoud, samenhang en aansluiting van kunst- en cultuuronderwijs.

Inhoud

“Cultuureducatie moet geen vrijblijvende tijdsbesteding zijn maar moet de leerling een onmisbare basis geven om hun plaats in de samenleving in te nemen” (A1).

Uit de uitspraken die de docenten doen ten aanzien van hun wensen op het terrein van kunst- en cultuureducatie blijkt enige mate van legitimeringsdrang. Dit fenomeen heb ik in deel 1 uitgewerkt als kenmerkend voor het veld van kunst- en cultuureducatie in brede zin. Dit blijkt vooral wanneer het gaat over ‘aanzien’ en ‘status’ van het betreffende vak onder leerlingen, docenten en ouders. Wanneer wordt benadrukt dat het vak ‘niet vrijblijvend’ is, ‘een onmisbare basis’ biedt, ‘hoge prioriteit’ heeft, ‘gelijkwaardig’ aan de rest van het onderwijs zou moeten zijn, of in negatieve zin ‘beperkt aanzien’ geniet, met ‘dedain’ wordt beschouwd, of gezien wordt als beperkt ‘nuttig’, is duidelijk dat docenten een belang en positie pogen te verdedigen.

Wanneer het gaat over de inhoud van cultuuronderwijs, blijven de meeste antwoorden wat onduidelijk. Leerlingen moeten cultuur leren ‘waarnemen’, erover kunnen ‘denken en praten’. Ze moeten ‘kennismaken’ met de vele ‘vormen waarin kunst en cultuur zich uitdrukken’. Dit moet gebeuren vanuit ‘verschillende perspectieven’ en vakken. Ze moeten leren hun ‘ideeën vorm te geven’ en hun ‘creaties in een context te plaatsen’. Docenten zouden met cultuureducatie tegenwicht moeten bieden aan een samenleving die ‘pragmatisch’ en ‘materialistisch’ is en vooral gericht op ‘nut’ en ‘toetsbaarheid’. Het gaat om ‘creatieve oplossingen’ en het aanwenden van creatieve instrumenten ‘om uiting te geven aan opvattingen, gevoelens en bespiegeling’. Uit deze voorbeelden blijkt dat wanneer je vraagt naar inhoud, er veelal antwoord wordt gegeven in termen van vaardigheden, iets wat ze moeten kunnen, en niet zozeer in termen van thema’s, onderwerpen of iets wat ze moeten weten.

Samenhang

“In het algemeen zou ik willen stellen dat het programma ingebed behoort te zijn in het curriculum van de school en op structurele basis ingevuld zou moeten worden. Het pro-

gramma bestrijkt meerdere leerjaren; liefst alle. Het programma bevat vakoverstijgende projecten, waarbij kruisbestuiving plaatsvindt tussen verschillende vakgebieden” (D6). Meest opvallend aan de gesprekken die voor aanvang met de docenten zijn gevoerd, is de nadruk die door hen wordt gelegd op de behoefte aan ‘een doorlopende leerlijn’, aan ‘overkoepelend beleid’ voor cultuureducatie, en aan ‘vakoverstijgende projecten’ – tegen de geconstateerde fragmentatie in. Men heeft een voorkeur voor een ‘interdisciplinaire aanpak’, ‘ingebed’, ‘gestructureerd’ en ‘geïntegreerd’ in het curriculum, in ‘samenhang’, met een duidelijke ‘connectie’ tussen vakken. Wanneer het gesprek gaat over een visie op de inhoud van cultuuronderwijs, blijkt dat het al snel gaat over de behoefte aan samenhang. De wens om leerlingen vanuit een historische en filosofische ‘context’ over kunst te laten denken, is hier een uiting van. Meerdere docenten achten het van groot belang dat de leerling kunst beschouwt vanuit een ‘zo ruim mogelijke cultuurhistorische context’. De samenhang die de leerling ervaart, zou zowel ‘thematisch’ als ‘historisch’ moeten zijn, zowel ‘synchroon’ als ‘diachroon’, en een verbinding moeten vormen tussen de alfa- en gamma-vakken. ‘Algemeen vormend onderwijs’ zou het doel moeten zijn. “Leerlingen motiveren de samenhang te zien tussen het individuele kunstwerk enerzijds en de context anderzijds. En dan bij voorkeur vakoverstijgend. In de praktijk zou dat betekenen dat in de bovenbouw de behandeling van werken, stromingen, filosofieën, gebeurtenissen synchroon lopen” (B4). Al deze wensen blijken moeilijk verenigbaar met hoe de docenten de onderwijspraktijk van alledag beschrijven: vaste programma’s, verplichte periodisering, toets- en resultaatgerichtheid, en een voortdurend tijdgebrek. Een schoolbreed gedragen visie op cultuuronderwijs en structurele gelegenheid tot multidisciplinaire samenwerking en afstemming worden door de meeste docenten genoemd als mogelijkheden om samenhang te verbeteren.

Aansluiting

Het derde onderdeel betreft het aansluiten bij de kennis en ontwikkeling van de leerling. In hoeverre herkennen docenten bij aanvang de behoefte aan een betere aansluiting? De gewenste vaardigheden die ik hiervoor onder ‘inhoud’ al besprak, passen ook bij ‘aansluiting’. Daar kwamen de ambities op het terrein van vakoverstijgend en interdisciplinair denken nog bij die ik onder ‘samenhang’ heb besproken. Verder blijkt er behoefte aan inzicht in hoe jongeren een identiteit en een positie in de samenleving ontwikkelen. De docenten willen vooral dat leerlingen het aangeboden, een kunstwerk bijvoorbeeld, in een bredere context kunnen plaatsen. Ook hadden sommigen concrete vragen: waarom neemt gedurende het voortgezet onderwijs de behoefte om te lezen en te schrijven steeds verder af, waarom zijn ze toch zo beperkt in staat om de bredere verbanden en context te zien, en waarom lijkt ‘alles wat ik ze vertel in een groot zwart gat te vallen’? Waarom leren ze toch zo weinig van cultuur? Waarom zijn ze zo dogmatisch?

8.3 METHODE

Met het praktijkonderzoek werden eigenlijk voortdurend twee doelen gediend. Enerzijds was er een onderwijsdoel: docenten ontwikkelen gezamenlijk hun onderwijs, waarbij ze de inhoud, samenhang en aansluiting van hun onderwijs uitwerken en onderbouwen. Anderzijds was er een onderzoeksdoel: wij wilden inzicht krijgen in de wijze waarop het betreffende theoretisch kader hierop van invloed kan zijn en onderwijsdoelen zou kunnen dienen. Docenten, onderwijsontwikkelaars en onderzoekers werken in deze aanpak samen. De onderzoeker draagt bij aan onderwijsontwikkeling en de docent draagt bij aan onderzoek. De beide doelen waren voor alle deelnemers bekend en er was zodanig veel raakvlak in hun belangen dat er sprake was van een gezamenlijke verantwoordelijkheid en een gemeenschappelijk streven.

Validiteit

Een advocaat van de duivel zou zeggen: er wordt hier een vermeende driedelige behoefte beantwoord met een driedelige oplossing; de deelnemers herkennen bij voorbaat die behoefte en zijn bereidwillig om het theoretisch antwoord als de oplossing te beschouwen; die deelnemers worden in de watten gelegd met iets waar ze normaal gesproken een tekort aan hebben, namelijk tijd, aandacht, ruimte voor reflectie en intercollegiale samenwerking; de deelnemers voelen zich speciaal, ze zijn uitverkoren om aan dit belangrijke onderzoeksproject mee te doen dat ook nog eens prestigie lijkt te verschaffen aan de school als geheel en het belang erkent van cultuuronderwijs. 'Jullie doen belangrijk werk, en dat zullen we eens even aan onderwijsland duidelijk maken.' Alle ingrediënten voor tunnelvisie en *confirmation bias* lijken daarmee aanwezig te zijn. Voeg daar nog aan toe dat de deelnemers stelselmatig zijn gehersenspoeld om dit theoretisch kader te zien als het enige antwoord op al hun problemen en om hun leven, het leven en de ontwikkeling van de leerling volledig in het licht van deze theorie te beschouwen, en de indoctrinatie is compleet.

Een karikatuur weliswaar, maar toch legt deze volgens mij een aantal kernkwesties bloot betreffende de validiteit van het praktijkonderzoek.

Haken en ogen

Het is waar, de docenten waren bij aanvang bereidwillig om mee te doen aan dit project, ze herkenden en erkenden, zoals ik in paragraaf 8.2 beschreef, het belang en de uitgangspunten ervan. De scholen en docenten die deelnamen, hebben cultuuronderwijs al op de agenda en hoog in het vaandel staan. Het zou misleidend zijn om het praktijkonderzoek te richten op de vraag 'Heeft dit kader u geholpen om de inhoud, samenhang en aansluiting van cultuuronderwijs te onderbouwen?' 'Bent u tevreden?' Er zijn ten minste drie redenen te noemen waarom die vragen onderzoeksmatig onbeantwoordbaar zijn.

Ten eerste zijn er te veel factoren die sturen in de richting van een bevestigend antwoord. De kans op sociaalwenselijke antwoorden en *confirmation bias* is groot. De speciale aan-

dacht die de docenten krijgen, de erkenning, de extra ontwikkeltijd, het gezamenlijke belang, het zijn allemaal factoren die de kans op een rooskleurig beeld vergroten. Ook kan de ervaring dat je als groep ergens gezamenlijk veel tijd en energie in steekt al de neiging tot gevolg hebben om hier optimistisch op terug te kijken en vooral de gunstige kanten van te zien.

Ten tweede is de validiteit in het geding; als docenten een verbetering constateren, is nog onduidelijk waaraan die verbetering toe te schrijven valt. Correlatie impliceert nog geen causaliteit. Wellicht is het niet het kader maar bijvoorbeeld de intensieve samenwerking die voor verbetering zorgt. Of misschien zorgt de erkenning vanuit het schoolbestuur, blijkend uit deelname aan dit project, al voor meer zelfwaardering onder docenten waardoor ze met hernieuwde energie hun vak uitoefenen, meer enthousiasme uitstralen naar hun leerlingen en verbeterde resultaten zien. Ook dit is een terrein dat tot eindeloze speculaties kan leiden.

Ten derde bestaat 'het kader an sich' niet. De theorie is geen concreet ding waarvan na een interventie of implementatie in het onderwijs een effect kan worden vastgesteld. Het zal altijd in een of andere vorm overgedragen worden, bijvoorbeeld in de vorm van een publicatie, een presentatie, begeleiding, een uitleg, of een hulpmiddel of handreiking.

Omgang met die haken en ogen

Dit heeft de volgende aandachtspunten opgeleverd die ik gedurende het traject in gedachten hield:

- ▶ De vraag naar of het kader helpt en nuttig is, is uiteindelijk ongeschikt. Het gaat niet om een effectmeting.
- ▶ Gedurende een onderzoekstraject als het onderhavige moet je je als onderzoeker voortdurend bewust zijn van de 'sturing' die je uitoefent en de *confirmation bias* die meespeelt. Door hier open over te zijn en kritisch op te reflecteren, kan inzicht worden verkregen in die processen.
- ▶ Door voortdurend 'tegenderenken' toe te passen, advocaat van de duivel te spelen, en anderen hier ook toe uit te nodigen, blijven andere variabelen die van invloed kunnen zijn op het gedrag en de reacties van de deelnemers ook in beeld. In de data-analyse wordt dit wel 'the constant comparative method' (Silverman, 2011, p. 84) genoemd, of 'constante vergelijking' (Scheepers, Tobi, & Boeije, 2016, p. 265). Tegelijk moet ook erkend worden dat het aantal variabelen oneindig is en dat in een dergelijke complexe context nooit alles overzien kan worden.
- ▶ De wijze waarop docenten het kader meekrijgen en aanleren is eveneens complex, aangezien daar verschillende middelen parallel voor worden ingezet. De onderzoeker

moet om die reden zo goed mogelijk registreren wat de docenten is aangeboden en hoe ze zijn begeleid. Ook daarbij geldt dat niet volledig tot in detail inzichtelijk kan worden gemaakt hoe dit proces is verlopen.

Op basis van die leidraad heb ik me gerealiseerd:

- ▶ dat ik niet precies kan uitleggen en verklaren wat voor invloed dit kader heeft op de leerling;
- ▶ dat ik niet kan doorgronden hoe docenten zich dit kader precies eigen maken. Daarvoor zouden de verschillende ontwikkelde hulpmiddelen meer geïsoleerd en afgebakend moeten worden ingezet en geëvalueerd;
- ▶ dat het oordeel over dit kader door tal van factoren over het algemeen als positief zal worden beoordeeld, waarmee aan die waardering niet veel waarde kan worden gehecht.

Gebruik, waardering en begrip van het kader

Met die haken en ogen in gedachten is de vraag wat het praktijkonderzoek dan wel kon opleveren. Dat is mijns inziens het volgende:

- ▶ Inzicht in hoe een dergelijk kader in de praktijk van cultuuronderwijs *kan* worden toegepast: welke delen van het kader worden gebruikt, hoe worden ze gebruikt en hoe wordt dat gebruik gewaardeerd?
- ▶ Inzicht in de ontwikkeling van begrip van dit kader: als er een methode kan worden ontwikkeld om de uitspraken van docenten vanuit het kader over cultuuronderwijs te classificeren op begripsniveau, kan duidelijk worden hoe de verschillende delen van het kader begrepen worden en hoe begrip ervan zich ontwikkelt.

Het zal in het vervolg dus gaan om de wisselwerking tussen gebruik, waardering en begrip. Het moge duidelijk zijn dat dit een dynamiek van willen en weten veronderstelt. Op welke wijze gebruiken docenten gezamenlijk hun kennis van de structuur, de werking en de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn om wensen en keuzes ten aanzien van onderwijs op te baseren?

Hoe kan dit onderzoek getypeerd worden?

De positivistische wetenschapsopvatting dat er een realiteit bestaat die kenbaar is, hanteer ik vooral als een onderliggend uitgangspunt en tegelijk als noodzakelijk streven. Dit streven dwingt mij om op zoek te gaan naar patronen en structuren in de wijze waarop het kader functioneert in de onderwijspraktijk. Het besef dat het uiteindelijk onmogelijk is om via deze onderzoeksmethode tot zekerheden te komen, helpt me om de betrouwbaarheid en

validiteit van de door analyse verkregen inzichten voortdurend kritisch te belichten. Mortelmans beschrijft een dergelijke houding als ‘postpositivistisch’: “Hierin gaat men er nog steeds van uit dat de realiteit bestaat maar dat deze slechts gedeeltelijk kenbaar is omwille van imperfecte waarnemingsinstrumenten en de ongrijpbare aard van de realiteit.” Dit postpositivistische denken is ook sterk vertegenwoordigd in de Grounded Theory (GT) benadering van Glaser en Strauss (Mortelmans, 2013, p. 67). In zijn oorspronkelijke opzet is GT gericht op het ontwikkelen van theorie die inductief zou moeten ontstaan door bestudering van het fenomeen zelf (Mortelmans, 2013, p. 42). Miles en Huberman stellen dat deze ‘highly inductive, loosely designed studies’ wanneer een onderzoeksobject niet helemaal nieuw en onbekend is, vooral tijdverspilling zijn: “Months of fieldwork and voluminous case studies may yield only a few banalities.” In de meeste gevallen waarin kwalitatief onderzoek wordt gedaan, heeft de onderzoeker nog geen uitgewerkte theorie of hypothese, maar zijn er hoogstens ideeën, verwachtingspatronen, vragen en dataverzamelmethodes (Miles & Huberman, 1994, p. 17). In dit onderzoek was een theorie weliswaar het uitgangspunt, maar het is een theorie van cultuur, en geen theorie over de onderwijspraktijk. In die zin gold die open houding deels ook voor dit praktijkonderzoek; de ISA-structuur is terug te zien in zowel de aanleiding van het onderzoek, in de nulmeting, in de ontwikkelde hulpmiddelen, in het coderingsinstrument, als in de analyse. Deze indeling in Inhoud/Samenhang/Aansluiting (ISA) en de bijbehorende onderverdeling in OnderwerpVaardigheidMedium/ HorizontaalVerticaal/ LeefwereldOntwikkeling⁴⁵ geeft houvast en richting aan het cyclische proces van het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van cultuuronderwijs. Ondanks allerlei andere constanten, zoals het aantal gesprekken, de duur van de gesprekken, de gebruikte hulpmiddelen, de dataverzamelmethodes, het aantal observaties en de setting waarin de gesprekken op school plaatsvonden, was het ontwerpproces binnen de DOTs zodanig vrij dat de uitkomst en de werkwijze pluriform kon zijn.

Dit praktijkonderzoek kan getypeerd worden als meervoudig casestudy onderzoek, waarbij het iteratieve proces zowel terug te zien is in de opeenvolging van ontwerp-uitvoering-evaluatie cycli, als in de opeenvolgende rondes van data-analyse. De eerste ronde lijkt in die zin op een ontwerp-onderzoek. Ontwerp-onderzoek is een combinatie van onderwijsontwikkeling en onderzoek; het ‘empirisch beproeven van interventies in de volle praktijk van het onderwijs’ (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008, p. 20). Van den Akker et al. beschrijven twee voordelen van deze methode: enerzijds een toename in praktische relevantie, doordat interventies worden bestudeerd in de beoogde context, en anderzijds de mogelijkheden die zo ontstaan om empirisch ‘gegronde’ theorie te ontwikkelen (Van den Akker et al., 2006, p. 3). Hoewel er in die eerste ronde raakvlakken zijn, zou ik mijn praktijkonderzoek niet als ontwerp-onderzoek willen typeren, aangezien ik ervoor gekozen heb om de focus in de

⁴⁵ Zie paragraaf 8.2 voor uitleg bij deze indeling.

analyse niet te leggen op het proces waarin binnen de DOTs hulpmiddelen zijn ontwikkeld. In het twee jaar durende proces van ontwerpen-uitvoeren-evalueren van cultuuronderwijs zijn wel, door de onderzoekers, hulpmiddelen ontwikkeld in samenspraak met en in reactie op geconstateerde behoeftes van docenten in het werken met het theoretisch kader, en ik heb als onderzoeker met enige afstand inderdaad samen met de curriculumontwikkelaar en het docententeam onderwijs ‘ontworpen’, en de data om dit proces uitvoerig te analyseren zijn aanwezig, maar de focus ligt nu elders. De eerste analyseronde heeft gefunctioneerd als een opstap naar de tweede en derde ronde. De tweede ronde wordt gekenmerkt door open en axiaal coderen, waarbij de uitspraken die docenten doen over cultuuronderwijs worden gecategoriseerd vanuit de ISA-structuur. Hoewel het een kwalitatieve inhoudsanalyse betreft, pas ik toch voorzichtig enige kwantificering toe in de tweede ronde (paragraaf 9.2). Wat mijn positie betreft aangaande *mixed methods*, zie ik een dialectische verhouding tussen de beide paradigma’s (Mortelmans, 2013, p. 55). Binnen dit onderzoek lijkt de vergelijking en wisselwerking tussen kwantitatieve en kwalitatieve analyse zinvol te zijn. Vooral waar het gaat om de wijze waarop en de mate waarin docenten de verschillende componenten van het kader toepassen, lijken de aantallen uitspraken relevant te zijn. Uiteindelijk gaat het echter toch vooral om wát docenten zeggen, hóe ze dit zeggen en waaróm ze dit doen. De meer kwalitatieve benadering komt dan ook deels al aan bod in 9.2, maar vooral in de selectieve codering en verdere verfijning in hoofdstuk 10.

Casusselectie – homogeen en heterogeen

Zowel de teams als de docenten kunnen hier als casussen worden aangeduid. Beide zijn niet representatief voor het totale cultuuronderwijs in Nederland en de resultaten zijn daarmee niet generaliseerbaar. En dat is ook niet noodzakelijk, integendeel: “The extent of how representative a case is of the population is not perceived to be the central carrier of external validity in case study research” (Handelzalts, 2009, p. 75). De respondenten hebben echter ook gemeenschappelijke kenmerken: ze herkennen en erkennen de uitgangspunten van dit onderzoekproject; de behoefte aan inzicht in de inhoud, de samenhang en aansluiting van hun onderwijs. Ze waren bereid een poging te doen om een deel van hun onderwijs systematisch te ontwerpen, uit te voeren en te evalueren vanuit het aangeboden theoretisch kader. Vanzelfsprekend deden ze dat vanuit deels verschillende achtergronden en beweegredenen, maar de grote overeenkomst was de bereidheid.

Verder is gedurende het traject ‘heterogeniteit’ of ‘maximale variatie’ (Mortelmans, 2013, p. 156) nagestreefd. Gezien de verkennende aard van dit onderzoek, was het wenselijk om vanuit dit kader ‘van alles uit te proberen’. Er was geen enkele voorkeur voor een bepaalde groeps grootte van het docententeam, voor horizontale of verticale samenwerking, voor een bepaalde combinatie van vakken, voor projectonderwijs of inbedding in het reguliere aanbod, schooltype, niveau van de leerlingen, schoolvisie, didactische voorkeuren;

alles was mogelijk. Juist omdat het kader geen voorkeuren, geen voorschriften of didactische visie uitdraagt, was die variatie zo wenselijk. Ik betreur het dan ook dat het aandeel vmbo-docenten beperkt is geweest. Verder is de variatie wel gerealiseerd; verschillende groepsgrootten, combinaties van schoolvakken, zowel horizontaal als verticaal, vrijwel alle cultuurvakken zijn vertegenwoordigd, er is enige regionale spreiding en ook inhoudelijk is er veel variatie. Door 'rich case descriptions' (Handelzalts, 2009, p. 75) te bieden in dit derde deel en de diepte in te gaan in de analyse van mogelijke verklaring van variabelen in de relatie tussen gebruik, begrip en waardering van de theorie in de praktijk, acht ik de kans groot dat bepaalde situaties, problemen en omstandigheden herkenbaar zijn voor andere docenten.

Suspension of disbelief – de houding van de docenten

Wat voor houding mocht ik verwachten van de deelnemers? Die houding is niet vooraf met de deelnemers besproken of geëxpliciteerd, maar zou ik achteraf willen typeren als 'kritisch meedenken'. De uitwerking en verdere ontwikkeling van de theorie (desk research) verliep parallel aan het gebruik van de theorie in het onderwijs (multiple casestudy onderzoek) en de ontwikkeling van manieren om het kader begrijpelijk en inzichtelijk te maken (ontwerponderzoek). Er is een situatie gecreëerd van 'onderzoek in de school' waarbij de leden van het DOT gelijkwaardig waren en iedereen inzichten en input kon leveren. Geen strikt hiërarchische situatie dus waarbij een onderzoeker of curriculumontwikkelaar top-down een volledig uitgekristalliseerd model implementeert, maar een veilige situatie waarbinnen de praktijkervaring, de expertise en de 'pedagogical content knowledge' (PCK) van de docenten een fundamentele rol spelen. Ze hadden alle vrijheid om kritisch te zijn ten aanzien van het gebruik en het ervaren nut van dit kader, maar tegelijk werd ze wel gevraagd om het kader 'te gebruiken', om eens vanuit dit kader over hun onderwijs na te denken. We vroegen ze dus om deze bril eens op te zetten en te kijken wat voor gevolgen en uitwerking dit zou hebben. Ik zie het als een afwisseling van, of een balans tussen wat Booth, Colomb en Williams in hun onderzoeksbenadering 'creative agreement' en 'creative disagreement' noemen (Booth, Colomb, & Williams, 2008, pp. 88–91), tussen 'meedenken' en 'tegendenken', tussen verificatie en falsificatie. Stel dat dit klopt, wat levert het me dan op?

De houding van de onderzoeker

Een 'Docentontwikkelteam' (DOT) karakteriseert Adam Handelzalts in zijn proefschrift als "een groep van tenminste twee docenten van dezelfde of aanpalende vakken, die regelmatig samenwerken met het doel het (her)ontwerpen en realiseren van (delen van) hun gezamenlijk curriculum" (Handelzalts, 2009, p. 215). Die omschrijving is ook van toepassing op de DOTs in dit onderzoek. Het belangrijkste verschil is dat ik binnen Cultuur in de Spiegel als onderzoeker, zeker in cyclus 1, veel invloed heb gehad op ontwerp en evaluatie, en in mindere mate indirect ook op de lespraktijk. Geen 'fly on the wall' dus, geen observatie van een

afstandje, maar de onderzoeker als lid van het DOT, meedenkend en ook nog eens sturing gevend aan het gesprek. Dat vraagt om een toelichting.

Ons gezamenlijke doel was om cultuuronderwijs vanuit dit kader te verkennen en te ontwikkelen. Specifieke doelen en uitwerkingen van de docenten en de teams kunnen daarbij nog sterk verschillen. Het uitgangspunt was dat de docenten vrij moesten zijn om het kader naar eigen wens en visie in te vullen en toe te passen. Het doel van de docenten was om hun onderwijs te onderbouwen en waar nodig te verbeteren, vanuit het kader en in lijn met de schoolvisie en hun eigen visie. Mijn doel was om dit proces te ondersteunen, maar tegelijk om niet de vakinhoudelijke keuzes te maken. Mijn feedback en ondersteuning had vooral het karakter van ‘doorvragen’; docenten laten reflecteren op de keuzes die ze maken en telkens vragen naar uitleg en onderbouwing. De indeling in inhoud/samenhang/aansluiting aan de hand van de ontwikkelde hulpmiddelen waarin die driedeling telkens terugkomt, vormde de leidraad om de gesprekken te structureren. Het was dus een enigszins paradoxale positie waarin ik als onderzoeker mee ontwikkelde, maar toch ook aan de zijlijn bleef staan. Ik bewaakte het gebruik van de ‘theoretische bril’, maar heb verder de groepsdynamiek en het ontwikkelproces de vrije loop gelaten. In cyclus 2 heb ik nauwelijks ingegrepen. De groep wees een docent aan als voorzitter en het startpakket werd aan de docenten gegeven. De curriculumontwikkelaar van SLO streefde in beide cycli dezelfde houding na als de onderzoeker; doorvragen, meedenken, maar ook het proces de vrije loop laten. Een voordeel van een dergelijke ‘long-term involvement of the researcher in the research contexts’ (Handelzalts, 2009, p. 74), het ging tenslotte om een periode van twee jaar, is dat het de interne validiteit van de bevindingen kan verhogen en zicht kan geven op hoe iets zich over een langere periode ontwikkelt (Miles & Huberman, 1994, p. 10).

Van codering naar analyse

Dataselectie

Wanneer het gaat om gebruik en begrip van het theoretisch kader, komen de volgende data in aanmerking:

- ▶ Ontwerpgesprekken – 3 maal 2,5 uur per project. In totaal gaat het om ruim 65 uur aan audio-opnames.
- ▶ Videoregistratie – 3 uur per docent per project. In totaal gaat het om ruim 100 uur aan video-opnames.
- ▶ Evaluatiegesprekken – 3 uur per project. In totaal gaat het om ongeveer 30 uur aan audio-opnames.
- ▶ Eindevaluatiegesprekken – een half uur per docent. In totaal gaat het om 8 uur aan audio-opnames.

De opnames van de ontwerpgesprekken gebruikte ik ter voorbereiding op het volgende gesprek, om terug te kunnen luisteren waar we precies over hadden gesproken, zodat ik daar in het volgende gesprek op door kon vragen.

De video-opnames van de lessen, in vrijwel alle gevallen door mijzelf gefilmd, waren gericht op de interactie tussen docent en leerling. We hebben veel gesproken over het effect van mijn aanwezigheid op de leerlingen. Het algemene beeld was dat leerlingen zich aanvankelijk erg bewust zijn van de camera en hierdoor ook wel ‘ander’ gedrag gaan vertonen, sommigen extra recalcitrant, het de docent moeilijk makend, anderen juist meer verlegen. Maar toen ik vaker terugkwam en de gehele les aanwezig bleef en ze duidelijk maakte dat de beelden nergens gepubliceerd zouden worden, bleek dat de leerlingen zich na verloop van tijd weinig meer van mij en de camera aantrokken. Door aanwezig te zijn bij de lessen, in de meeste gevallen bij de eerste les, ergens halverwege het project en bij de laatste les, heb ik een goed beeld gekregen van hoe het project verliep en kon ik tijdens de evaluatiegesprekken gericht vragen stellen. De beelden hadden echter nog een functie: zeker wanneer de docenten elkaars lessen niet hadden bijgewoond, kon ik tijdens de groepsevaluatiegesprekken aan het team fragmenten laten zien. Meestal vroeg ik aan de docenten waar ze erg tevreden of juist ontevreden over waren geweest. Dat soort fragmenten gaf voldoende aanleiding om vanuit een *stimulated recall* methode met de groep te spreken over hun onderwijs vanuit de ISA-structuur.

In de evaluatiegesprekken komt eigenlijk alles samen. Er wordt teruggeblikt op de ontwerpfasen; hebben we onze plannen en doelen gerealiseerd, wat werkte er wel en niet? De lespraktijk komt ter sprake, mede aan de hand van de video-opnames, en de balans wordt opgemaakt met het oog op de volgende cyclus of een vervolgtraject; wat nemen we mee en wat zouden we een volgende keer anders doen? In die zin bieden de evaluatiegesprekken mij de meest ‘rijke’ data.

Ook de eindevaluatiegesprekken vormen een geschikte databron voor verdere analyse, omdat hier op het gehele traject wordt teruggekeken. Het proces wordt besproken, de functionaliteit van de geboden hulpmiddelen, maar er is vooral aandacht voor de vragen: wat heb je hier nou aan gehad, wat is dit kader voor jou, hoe functioneert het voor jou? Deze gesprekken zijn individueel gevoerd, diepte-interviews waarbij de groepsdynamiek even geen rol speelt, waarin de betreffende docent ‘vrij’ kan spreken over diens ervaringen en waarin ik de vrijheid had om door te vragen.

Voor paragraaf 9.1, waarin ik de projecten beschrijf, gebruik ik de ontwerpgesprekken en de ingevulde lesformats. Het zijn echter de evaluatiegesprekken en de eindevaluatiegesprekken die ik uitvoerig aan analyse onderwerp. Die gesprekken zijn volledig getranscribeerd,

gecodeerd en vervolgens in stappen geanalyseerd, waarvan de uitwerking in paragraaf 9.2, 10.1 en 10.2 terug te vinden is.

Transcriptie

De evaluatiegesprekken (EG) en de eindevaluatiegesprekken (EEG) zijn volledig getranscribeerd. Een deel hiervan is door studenten gedaan vanuit een vast format en met duidelijke instructies. Het overgrote deel van de transcripties van de groepsgesprekken moest door mijzelf worden gemaakt, aangezien de stemherkenning voor buitenstaanders lastig was. Alle transcripties zijn door mij gecontroleerd. In totaal gaat het om 853 pagina's aan materiaal.

Codering

Om greep te krijgen op de gesprekken hebben we als onderzoeksgroep een aantal codes ontwikkeld en een bijbehorend coderingsschema. In totaal had ik 80 mogelijke codes, waarvan in de loop van het coderingsproces en de analyse een deel relevant bleek te zijn. Alle uitspraken zijn gecodeerd met behulp van *Atlas-ti*. Bij de selectie van fragmenten werd er voldoende context meegenomen zodat de uitspraak ook later nog te begrijpen is (Silverman, 2011, p. 63). Veelal is de uitspraak namelijk onderdeel van een dialoog of groepsgesprek. In samenspraak met het onderzoeksteam is in een proces van half-open codering stapsgewijs een coderingsinstrument tot stand gekomen. Een beknopte weergave van de categorieën:

- ▶ **Cultuuronderwijs / Kader / Proces** – uitsluitend de uitspraken die gaan over cultuuronderwijs, over het theoretisch kader of over het proces van ontwerpen/uitvoeren/evalueren zijn geselecteerd. Dat heeft ertoe geleid dat 'off-topic' uitspraken niet werden meegenomen. De code Proces was weer verder onderverdeeld in allerlei deelgebieden en hulpmiddelen.
- ▶ **Spreker** – de naam van de spreker wordt geselecteerd.
- ▶ **Inhoud / Samenhang / Aansluiting** – gaat de uitspraak over de inhoud, samenhang of aansluiting van cultuuronderwijs?
 - Samenhang – **Horizontaal / Verticaal**
 - Aansluiting – **Leefwereld / Ontwikkeling**
- ▶ **Onderwerp / Vaardigheid / Medium** – gaat het om een van deze drie of om een combinatie?
- ▶ **Positief / negatief** – blijkt uit de uitspraak een positief of negatief oordeel, of is deze neutraal?
- ▶ **Waar is de uitspraak een reactie op?** – is het een reactie op een collega, op de onderzoeker, op de SLO'er, of zelfstandig waren de 4 meest voorkomende codes. Ook de verschillende hulpmiddelen konden geselecteerd worden.
- ▶ **Wat voor begripsniveau blijkt uit de uitspraak?** – we maakten gebruik van de opties:

- **-I** - de uitspraak is vanuit het theoretisch kader gezien ‘onjuist’, getuigt van een misvatting van (een deelaspect of uitgangspunt van) de theorie
- **o** - uit de uitspraak kan niet worden afgeleid of de spreker (de uitgangspunten van) het kader begrijpt, er is geen begripsniveau af te leiden uit de uitspraak
- **+I** - de uitspraak is in lijn met (de uitgangspunten en begrippen van) het theoretisch kader, de uitspraak getuigt van ‘enig begrip’ van de theorie (dit kan nog wel een reproductief karakter hebben)
- **+2** - de uitspraak getuigt van een ‘hoge mate van begrip’, in die zin dat de spreker niet alleen (elementen uit) het kader benoemt, maar hier op een eigen wijze toepassingsvormen voor heeft gevonden in de praktijk. De spreker heeft het zich ‘eigen gemaakt’, ‘toegeëigend’

Om tot overeenstemming te komen over de toekenning van codes hebben we deze als onderzoeksteam uitgebreid besproken en de criteria steeds verder verfijnd. Het coderingsinstrument is ook besproken met de promotor en de extern betrokken postdoc onderzoeker met veel expertise op dit gebied. Vooral met betrekking tot ‘begripsniveau’ vergde het veel afstemming en uitwisseling om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, tot uiting gebracht in de Kappa, op acceptabel niveau (0.8) te krijgen. De categorieën die met behulp van de codes worden aangeduid moeten immers zodanig precies beschreven zijn dat verschillende codeurs tot hetzelfde resultaat komen, om zo de betrouwbaarheid en validiteit te garanderen (Silverman, 2011, p. 65).

Analyse – eerste ronde

Als het gaat om analyse van de relatie tussen gebruik / begrip / waardering van het kader in het ontwerpen / uitvoeren / evalueren van cultuuronderwijs, worden er gedurende het traject in de samenwerking tussen onderzoeker en SLO'er, en in de afstemming tussen de onderzoekers, al indrukken opgedaan over wat de docenten het meest gebruiken, waar ze veel aan denken te hebben, en welk aspect van het kader meer of minder moeite kost om zich eigen te maken. Onze parallelle ontwikkeling van hulpmiddelen om het kader over te dragen en begrijpelijk en toepasbaar te maken, is daar een directe uitdrukking van. In feite heeft de analyse dus gedurende het hele traject plaatsgevonden. De intentie van mij en de SLO'er was om het docententeam gedurende het traject steeds meer op eigen benen te laten staan en hulpmiddelen te ontwikkelen die vooral in cyclus 2 in de plaats zouden komen van de intensieve begeleiding in cyclus 1. *Peer debriefing* vond in deze ronde plaats met de medeonderzoekers, de promotor en de SLO'ers.

Analyse – tweede ronde

De volledige transcriptie en codering van de evaluatiegesprekken biedt de mogelijkheid om veel systematischer in kaart te brengen hoe het kader gebruikt is en hoe en in welke mate

het begrepen werd. De waardering komt in mindere mate ook aan bod. Dit sluit aan bij de inhoudsanalyse of *content analysis* zoals Silverman die beschrijft: “In content analysis, researchers establish a set of categories and then count the number of instances that fall into each category” (Silverman, 2011, p. 64).

In paragraaf 9.2 heb ik een kwantitatieve analyse uitgewerkt, als voorbereiding op de eigenlijke kwalitatieve analyse in hoofdstuk 10. Door het aantal uitspraken over cultuuronderwijs dat de docent en het docententeam doen in te delen in de verschillende aspecten van het kader, wordt duidelijk waarvoor ze het kader gebruiken. Dit geeft al een eerste indruk van de toepassing ervan. Ook kan ik dit gebruik afzetten tegen het begripsniveau van zowel de docent als het team, in beide cycli, waardoor zichtbaar wordt hoe gebruik en begrip van het kader zich ten opzichte van elkaar ontwikkelen. Met behulp van de code ‘uitspraak is een reactie op’ kan ik inzichtelijk maken in welke mate de zelfstandigheid van het team toenam. Ook doe ik in paragraaf 9.2 al suggesties ter verklaring van het verschil in begripsontwikkeling en gebruik van het kader op zowel school- als docentniveau.

Analyse – derde ronde

Paragraaf 9.2 zou de indruk kunnen wekken dat het hier gaat om een kwantitatief onderzoek. Alsof het aantal uitspraken dat een docent doet het meest relevante gegeven is. Dat is zeker niet het geval. In het ‘tellen’ van uitspraken is bijvoorbeeld de omvang van de uitspraak niet meegenomen, die varieert van een enkele zin tot tientallen zinnen. Als eerste inventarisatie van hoe docenten het kader gebruiken is deze aanpak wel geschikt, maar ik wil benadrukken dat het uiteindelijk gaat om wát docenten zeggen en hóe ze het zeggen. In paragraaf 10.1 heb ik het begripsniveau van docenten uitgewerkt met het doel inzichtelijk te maken ‘hoe het klinkt’ wanneer docenten vanuit het kader naar hun onderwijs kijken, erover nadenken, erop reflecteren. Hier komen dus allerlei thema’s aan bod die iedereen met onderwijservaring vanuit wat voor rol dan ook zal herkennen. Voor een deel zijn het onderwerpen die onderwijsbreed spelen, voor een deel is het specifiek voor cultuuronderwijs, voor een deel zijn het domein- of vakspecifieke kwesties, en voor een deel gaat het om schoolspecifieke, docentspecifieke of leerlingsspecifieke thematiek. De gemene deler is dat de gesprekken gevoerd werden en geanalyseerd zijn vanuit het theoretisch kader. Op die manier wordt de dynamiek tussen gebruik, begrip en waardering van het kader als blik op cultuuronderwijs verder inzichtelijk gemaakt.

In die kwalitatieve analyse zal blijken dat docenten het kader op verschillende manieren gebruiken en uiteenlopende beweegredenen hebben om dat te doen. Sommigen geven aan dat ze hun onderwijs radicaal hebben aangepast onder invloed van het kader, anderen hebben het gebruikt om te onderbouwen wat ze al jaren deden. Er zijn docenten die het moeiteloos toepassen en voor wie het eigenlijk op geen enkele manier nieuw is en docen-

ten die eindeloos en tevergeefs proberen het kader te gebruiken en toe te passen. Al die mogelijkheden zijn vanuit onderzoeksperspectief relevant en interessant. Wat kenmerkt die verschillende docenten? Hoe is bijvoorbeeld te verklaren dat iemand zonder enige kennis van het kader al direct in lijn met het kader redeneert? En hoe is te verklaren dat iemand die het kader moeiteloos toepast het gebruik ervan totaal niet waardeert? Wat is eigenlijk 'begrip' of 'beheersing' van het kader? En wat levert dat eigenlijk op? In paragraaf 10.2 maak ik de balans op aangaande de dynamiek en wisselwerking tussen begrip, waardering en gebruik van het kader in de onderwijspraktijk.

Keuzes

Een aantal kwesties zal ik niet uitvoerig bespreken en uitwerken, hoewel de data daar wel de mogelijkheid toe bieden. Ten eerste, de video-opnames vormen een rijke bron voor inzicht in de dynamiek tussen leerling en docent, maar deze wisselwerking belicht ik uitsluitend vanuit het perspectief van de docent. Ten tweede bekijk ik het traject waarin op basis van reacties en toepassing van het kader door het onderzoeksteam hulpmiddelen⁴⁶ zijn ontwikkeld slechts beknopt in de context van de projectbeschrijvingen in paragraaf 9.1. De proces-uitspraken in het coderingsschema bieden veel materiaal om uitvoeriger te analyseren hoe en waarom bepaalde hulpmiddelen al dan niet hebben bijgedragen aan begrip van het kader, maar inzicht hierin vormt niet mijn hoofddoel. Als je twee jaar lang bezig bent docenten te helpen een kader te laten begrijpen en gebruiken, dan is het niet verwonderlijk dat hun begripsniveau in enige mate toeneemt. Uiteindelijk gaat het echter niet om de vraag of ze het steeds beter zijn gaan begrijpen en ook niet om de vraag welke methode nu het beste werkte om dit te realiseren. Het gaat er vooral om welke aspecten van het kader ze waarderen, kunnen gebruiken en op welke wijze ze het kader begrijpen. Ten derde is er veel materiaal beschikbaar om aan de hand van lesvoorbeelden en praktijksituaties te laten zien en te beschrijven hoe cultuuronderwijs 'verloopt'; producten en materiaal van leerlingen, anekdotes en filmbeelden. Ook dat laat ik in dit proefschrift buiten beschouwing. Ten vierde biedt het materiaal en de codering van 'waar de uitspraak een reactie op is' de mogelijkheid om precies uit te werken wat voor rol ik heb gehad in het ontwikkeltraject; wanneer greep ik in, wat voor effect had dat? Ook dit valt nu buiten het bereik van dit derde deel.



46 Deze zijn in de online bijlagen 1, 2, 3 te raadplegen.

Beschrijving en vergelijking van de casussen

In dit hoofdstuk beschrijf ik per school hoe de projecten in beide cycli zijn verlopen. Bij iedere school start ik met een inleiding waaruit blijkt waar de nadruk op lag in Inhoud/Samenhang/Aansluiting (in volgorde van dominantie gepresenteerd), vervolgens hanteer ik dezelfde structuur om de projecten te beschrijven, waarna ik per cyclus tot een aantal kernthema's kom die binnen dat DOT het meest relevant bleken. De ingevulde lesformats zijn te vinden in de online bijlage 4. Voor deze beschrijving gebruikte ik de ingevulde lesformats, aantekeningen die ik maakte tijdens de ontwerpgesprekken, de opnames van die gesprekken, eventueel videofragmenten van de bijbehorende lessen en de getranscribeerde evaluatiegesprekken. Op deze wijze ontstaat een overzicht van de casussen op schoolniveau en wordt enerzijds een sterke variëteit zichtbaar in de uitwerkingen per DOT, maar blijken er anderzijds ook duidelijk constanten te zijn of overeenkomsten tussen bepaalde scholen.

9.1 PROCES PER SCHOOL

School A

Samenhang

Binnen school A heeft gedurende de beide cycli de nadruk gelegen op Technasium onderwijs. Dit was zeker geen vanzelfsprekende invalshoek. De wens bestond in het docententeam, mede geïnspireerd door de scriptie van een van de deelnemers, om “te komen tot een situatie waarin het technasium en de cultuurprofielsschool elkaar positief gaan beïnvloeden en elkaar gaan versterken” (Van den Berg, 2010, p. 7). Aanleiding was de constatering dat technasiumleerlingen zeer weinig onderwijs kregen in de beeldende vakken. In het technasium

siumvak 'Onderzoeken en Ontwerpen' worden de exacte vakken gecombineerd aangeboden en er wordt gezamenlijk gewerkt aan een oplossing voor een probleem of een behoefte die vanuit een opdrachtgever in de beroepspraktijk aan de leerlingen wordt voorgelegd. In het ontwerpproces binnen de eerste cyclus heeft het docententeam in een visiedocument uiteengezet op welke wijze ze het Technasium zouden willen verbinden met cultuuronderwijs tot wat ze een 'Zelfbewust Technasium' noemden:

Het is onze visie dat reflectie niet los is te zien van een goed technisch ontwerp. Een technisch product, of het nu om een winkelwagentje of een baggerdepot gaat, wordt onderdeel van de samenleving. Beslissingen die genomen worden in het ontwerpen van het product hebben dus ook invloed op de maatschappij. Om leerlingen zich te laten ontwikkelen tot complete onderzoekers en ontwerpers is het onontbeerlijk dat zij gestimuleerd worden na te denken over de invloed van hun ontwerp op de maatschappij. (Van den Berg & Ockeloen, 2010)

Inhoud

De docenten zagen in het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel de mogelijkheid om deze visie verder te onderbouwen en te verdiepen. Ten eerste benadrukten ze vanuit het kader het belang van mediagebruik: "Mediatraining vergroot de mogelijkheden van technasiumleerlingen om hun ontwerp op verschillende manieren vorm te geven. Wanneer leerlingen over meer uitdrukkingsvormen beschikken, zal dit leiden tot gevarieerdere ontwerpen die beter afgestemd zullen zijn op de opdracht." Ten tweede zagen ze in het kader een aanleiding om het belang van reflectie te benadrukken. De inbedding van techniek in maatschappij en cultuur vraagt wat hen betreft om reflectie op techniek: esthetische reflectie vanuit de vraag hoe een product de omgeving beïnvloedt, ethische reflectie vanuit de vraag welke eventuele ethische dilemma's of overwegingen een ontwerp oplevert, en een politiek-maatschappelijk perspectief waarin het in bredere zin gaat over de plaats van techniek in de cultuur. Ook zagen ze bij aanvang al twee concrete manieren om deze doelen te verwezenlijken: reflectie zou een vast onderdeel van de beoordeling van het ontwerpproces moeten zijn, waardoor leerlingen worden aangemoedigd de keuzes die ze maken in een ontwerpproces te onderbouwen en te rechtvaardigen, en er zou ruimte en tijd moeten zijn om met leerlingen na te denken over de plaats van techniek in de samenleving, zowel vanuit historisch als ethisch oogpunt (Van den Berg & Ockeloen, 2010).

Aansluiting

"Vanuit de theorie van 'Cultuur in de Spiegel' kan een doorlopende leerlijn ontworpen worden voor het WerkmanTechnasium." In de onderbouw zouden ze de nadruk willen leggen op de vaardigheden van zelfwaarneming en zelfverbeelding en in mindere mate zelfconceptualisering. Ze benadrukken dat de leerlingen "grote moeite hebben om buiten hun ei-

gen denkkaders en verwachtingspatroon te treden”. Ze zouden de leerlingen concrete situaties willen laten waarnemen waarin het probleem zich voordoet en willen laten nadenken over ethische en esthetische overwegingen. In de hogere klassen zien ze mogelijkheden om met de leerlingen te reflecteren op de positie van techniek in de maatschappij. Ze achten juist de derde klas interessant omdat die groep volgens het team in een overgangsfase zit van een concreet individueel bewustzijn naar een meer abstract maatschappelijk bewustzijn. Daarom zou die groep in aanmerking komen om met beide manieren van reflectie te experimenteren (Van den Berg & Ockeloen, 2010).

Kernthema's binnen het DOT van school A in cyclus 1 ⁴⁷

De algemene drijfveer om het theoretisch kader toe te passen bij de ontwikkeling van het onderwijs, is om een ‘zelfbewust technasium’ te ontwikkelen. De school profileert zich als Cultuurprofielschool en als Technasium, maar de verbinding daartussen is onvoldoende uitgewerkt. In het theoretisch kader ziet het DOT mogelijkheden om cultuur en techniek, alfa en bèta, op een vanzelfsprekende wijze te verbinden. “Uitgangspunt bij het verbeteren van de link tussen bèta en cultuur is dat cultureel zelfbewustzijn en bèta elkaar niet uitsluiten, maar juist aanvullen. Bezig zijn met techniek, het vormgeven van techniek en het nadenken over techniek zijn bij een goed technasiumontwerp niet van elkaar te scheiden” (Van den Berg & Ockeloen, 2011). Zelfreflectie op onze technologische cultuur wordt gestimuleerd; de leerlingen leren nadenken over de betekenis van hun ontwerp voor gebruikers en samenleving.

De leerlingen leren te ontwerpen vanuit verschillende invalshoeken, aan de hand van door het docententeam ontwikkelde invalshoekenboekjes. Deze aanpak maakt leerlingen bewuster van de impact van hun ontwerp op de samenleving, doordat ze het probleem of de behoefte vanuit verschillende perspectieven bekijken en analyseren. Gastdocenten vanuit een andere discipline kunnen helpen bij de verbreding van hun blik en referentiekader. Er wordt daarnaast ingezet op een breed arsenaal aan technische vaardigheden zodat de leerlingen veel mogelijkheden hebben om hun ideeën vorm te geven.

De OGs van het DOT waren in hun verkenning en ontwerp van de projecten sterk gericht op het ontwikkelen van divergent denken bij de leerlingen. Ze moesten creatiever worden en het onderwerp meer ‘in de breedte’ benaderen. Dit werd veelal voorbereid in termen van

⁴⁷ Zie de online bijlage 4 voor een overzicht van de uitgangspunten van de projecten ‘Schuilplaats’ en ‘Een schitterend lichtplan’ in cyclus 1.

de balans tussen eerste en tweede orde cognitie.⁴⁸ Voorbeelden van eerste orde kwesties: is het materiaal sterk genoeg, waterdicht, kloppen de afmetingen, is het betaalbaar? Naast dit type vragen proberen de docenten de leerlingen meer tweede orde cognitie te laten toe- passen in hun ontwerp; meer reflectie op techniek, meer metacognitie. Voorbeelden van tweede orde kwesties: ontwerpen vanuit de wens om iets uit te drukken, een betekenisvol object te ontwikkelen, anticiperen op de functie die het object in de omgeving zal krijgen. Doorgaans blijft techniekonderwijs gefocust op eerste orde en stuurt ook de opdrachtgever aan op een betaalbaar, weerbestendig, sterk en uitvoerbaar ontwerp. De betrokken docen- ten pogen tweede orde daarnaast ook te activeren bij de leerlingen. Ook de tussenopdracht om een slechte of mislukte schuilplaats te ontwerpen, door middel van het ‘tegendenken’, was een middel om ze van hun overmatige doelgerichtheid af te helpen. Ook werd er ge- experimenteerd met de opdracht om het vooronderzoek te presenteren, op basis van het invalshoekenboekje.⁴⁹

De docenten zijn zich bewust, mede dankzij de betrokkenheid van zowel havo- als vwo-leerlingen, van de mogelijkheden en de wenselijkheid van differentiatie. Met name de havoleerling moet volgens hen anders begeleid worden om het divergente denken en de balans tussen eerste en tweede orde te bereiken.

De docenten wilden niet een ‘CiS-uurtje’ toevoegen aan hun gebruikelijke lessen, maar het kader gebruiken om het technasiumonderwijs in het algemeen zelfbewuster te maken. Geen tijdelijk en vrijblijvend uitstapje, maar een breed gedragen poging om technische ontwerpprocessen meer reflexief te maken.

48 Zie voor verdere uitleg van dit onderscheid paragraaf 1.2. Inherent aan menselijke cognitie is dat het betrekking kan hebben op zichzelf, dat het reflexief kan zijn. Reflectie op cultuur als cognitief proces hebben we gedurende het traject aangeduid als ‘tweede orde cognitie’ en cultuur als algemeen cognitief proces als ‘eerste orde cognitie’.

49 Door de betrokken docenten werd een handleiding ontwikkeld waarmee de leerlingen gestimuleerd moesten worden om het betreffende onderwerp vanuit verschillende perspectieven te belichten en te verkennen. De daarin gepresenteerde voorbeelden waren zowel eerste als tweede orde, en er werd vooral aangestuurd op het divergente denken en hun vrije associatie. In de online bijlage 4 is meer informatie hierover te vinden.

*Kernthema's binnen het DOT van school A in cyclus 2*⁵⁰

De docenten lijken het erover eens te zijn dat de kernelementen uit het theoretisch kader openlijk ingezet kunnen worden om leerlingen meer zelfbewust techniekonderwijs te laten ervaren en ontwikkelen. De vaardighedencirkel⁵¹ en het onderscheid tussen eerste en tweede orde cognitie dat in cyclus 1 en 2 door mij aan de docenten is aangeboden, achten zij zinvol om aan de leerlingen over te brengen. Ze zetten deze middelen in om een creatief proces in gang te zetten, de leerling bewust te maken van een mogelijke balans tussen zelfbewust en technisch werken. In feite gaat het ze om een afwisseling en een balans tussen convergeren (wat is er haalbaar en uitvoerbaar) en divergeren (wat is er allemaal mogelijk, wat voor effect en betekenis heeft het). Ze spreken de wens uit dat deze manier van denken, in techniek en reflectie op techniek, en in de vier vaardigheden, zou kunnen worden uitgewerkt tot een doorlopende leerlijn waarin leerlingen geleidelijk voorbereid worden op een meer zelfbewust technasium.

Presentatie van het vooronderzoek op basis van het invalshoekenboekje, blijkt een manier om het zelfbewuste, het tweede orde denken te activeren. In gebruik van het boekje worden leerlingen in cyclus 2 meer vrijgelaten dan in cyclus 1. Ze gebruiken het op hun eigen manier, in eigen volgorde.

De poging om het technasium meer zelfbewust te maken, kan ook te ver doorslaan. Sommige leerlingen kwamen met de meest fantastische ontwerpen, maar bleken niet in staat te zijn om dit om te zetten tot een technisch uitvoerbaar, haalbaar en betaalbaar ontwerp en product. Die balans moet bewaakt worden. Een belangrijk besef van de docenten in cyclus 2 was dat de leerlingen vrij gelaten kunnen worden in de volgorde waarin ze werken met betrekking tot de vaardigheden en het onderscheid eerste en tweede orde, omdat het uiteindelijk logisch samenhangt met elkaar. Ze mogen daar hun eigen weg in vinden.

Na 4 projecten (eigenlijk 6 projecten, aangezien ook in de voorgaande projecten 'Middel-eeuwen' en 'Baggerslib' al voorbereidingen zijn getroffen) begint er nu echt een manier van werken te ontstaan, waarbij het invalshoekenboekje, de brainstorm aan de hand van cirkel en vaardigheden en de tussentijdse presentaties een doordacht en bruikbaar geheel beginnen te vormen, gericht op de verdere ontwikkeling van een zelfbewust technasium.

⁵⁰ Zie de online bijlage 4 voor een overzicht van de uitgangspunten van de projecten 'Brug en Nano' in cyclus 2.

⁵¹ Zie de online bijlage 2.

School B

Inhoud

Kennisoverdracht en kennisverwerving zijn de uitgangspunten voor school B. Men wil de leerlingen bewust maken van de cultuurhistorische achtergronden van de samenleving. Cultuuroverdracht, cultuurbehoud en cultuurkritiek zijn sleutelwoorden. Iedere docent heeft de vrijheid daar op eigen wijze vorm aan te geven. De school en de docenten willen de leerlingen opleiden tot kritische burgers, die graag intellectueel uitgedaagd worden. De docenten hebben de theorie gebruikt om te ontdekken en zich meer bewust te worden van wat ze binnen hun onderwijs al doen en zouden kunnen doen. Op grond van de vaardigheden en de media realiseerden ze zich dat de focus sterk ligt op conceptualisering en analyse, op taal en op beeld. Voor sommigen was dat zowel een open deur als een bevestiging van hun visie op onderwijs. Voor het merendeel leidde het echter tot de wens om het volledige palet meer evenwichtig te gaan bestrijken: alle vier de vaardigheden, alle vier de media, en zowel productief als receptief (waar het de verbeelding betrof). Een ander terugkerend streven was om het kader te gebruiken voor een meer vakoverstijgende aanpak op grond van afstemming tussen onderwerp/vaardigheden/media. De keuze voor een gemeenschappelijk thema, of de onderlinge verdeling en afstemming met betrekking tot de vaardigheden zou kunnen leiden tot meer geïntegreerd onderwijs. Uitdaging daarbij was om geen losstaand projectonderwijs te ontwikkelen, maar verbinding te zoeken met behoud van het reguliere programma, de eventueel gebruikelijke methodes en PTA en eindtermen te blijven dienen.

Samenhang

Het streven naar samenhang en het doordenken van de inhoud van cultuuronderwijs gingen dus voortdurend hand in hand bij school B. Onderlinge samenhang, vanuit een vakoverstijgend ideaal, was uitdagend en stond op gespannen voet met 'een dichtgetimmerd curriculum' en 'een overladen programma'.

Aansluiting

Er is uitvoerig gesproken over de belevingswereld, de achtergrond, de opvoeding, interesses en capaciteiten van de leerling, en over vernieuwende manieren om met die leerling om te gaan. Uiteindelijk kozen de meeste docenten, soms met enige frustratie, zagezegd noodgedwongen, toch weer voor de frontale, klassikale, aanbodgerichte aanpak. De leerling werd getypeerd als 'intelligent', 'leergierig', 'nieuwsgierig', 'zelfstandig', 'kritisch' en 'mondig'. Vanuit hun opvoeding en sociale omgeving komen ze al ruimschoots in aanraking met allerlei kunst- en cultuuruitingen. Een zegen, maar soms ook een obstakel, omdat die houding gepaard lijkt gaan met enige mate van 'zelfoverschatting' ('eigenwijze snotneuzen'). Ze zijn 'pragmatisch' en 'visieloos', ze zijn 'toekomstgericht' maar ook 'burgerlijk'. Veel

‘oppervlakkigheid’, ‘weinig idealisme’, een ‘gedachteloos conservatisme’. Ze leven in een wereld waarin alles mogelijk is, of alles mogelijk lijkt, maar hebben niet de tijd om ergens rustig bij stil te kunnen staan. Ze hebben last van keuzestress, prestatiedruk, ze ‘moeten’ van alles. De docenten zagen wel de relevantie van het aansluiten bij deze specifieke cultuur van de leerling, maar wilden toch vooral de leerling confronteren met andere zienswijzen en invalshoeken. De tamelijk homogene leerlingpopulatie (1,7% allochtone leerlingen, zo geven de docenten aan) staat wellicht op gespannen voet met de visie op diversiteit: “Het is juist goed wanneer leerlingen met verschillende levensovertuigingen met elkaar in contact komen en met elkaar leren en werken” (Buurke, 2009, p. 2). Om ze inhoudelijke verdieping en nuance bij te brengen. Er werd actief gezocht naar manieren om zowel de individuele als de collectieve kanten van (hun) cultureel bewustzijn aan te spreken. Als een ‘verborgen agenda’, niet te expliciet, zouden leerlingen door kennis van en inzicht in cultuurhistorische fenomenen en processen kunnen gaan inzien dat dit eigenlijk ook over hen zelf gaat, over hun cultuur.

*Kernthema's binnen het DOT van school B in cyclus 1*⁵²

Het project ‘crisis en transformatie’ werd als inhoudelijk sterk ervaren, maar toch bleek er tijdens de evaluatie veel ongenoegen over de thematiek. Het thema werd als ‘vaag’ en ‘vrijblijvend’ ervaren: “Alles is crisis en transformatie”. Een algemeen thema geeft meer vrijheid in materiaalkeuze en in de manier waarop je er mee omgaat, maar een nadeel is inderdaad dat je veel meer moeite moet doen om die ‘kruisbestuiving’ te doen plaatsvinden. Alles hangt nu aan ‘het dunne draadje van het thema’. Een ander noemde het zelfs ‘los zand’.

Doordat het thema als vaag en vrijblijvend werd ervaren, kwamen ook de samenhang en verbinding volgens de docenten in gevaar. Er was te weinig tussentijds contact, waardoor afstemming moeizaam ging. Ze gaven aan onvoldoende op de hoogte te zijn van wat de anderen doen. ‘We gaan dan toch weer allemaal op ons eigen eilandje les geven’. Ook zijn ze het erover eens dat de startbijeenkoms bet er had gekund.

Over het bereikte effect op de leerlingen bestond een sterke verdeeldheid. Een deel van de deelnemers heeft ervaren dat de leerlingen overladen zijn met het thema ‘crisis’, dat ze er moe van werden en dat er weerstand ontstond in de groep. Een deel van de docenten beklagde zich over de ‘meningendarree’, de neiging om ‘van alles te roepen’ zonder dat ze een positieve bijdrage (willen) leveren aan de les. Het is ‘een lastige klas’, ze ‘geven zich niet bloot’, ze zijn ‘oppositioneel fanatiek’, ‘braken gelijk hun mening uit’, geven ‘primaire reacties’, zijn ‘niet ontvankelijk’ voor andere perspectieven, ‘hun wereldje is heel klein’, ‘sommigen weten van toeten noch blazen’, ze zijn niet ‘leerbaar’. Als er geen voedingsbodem is voor je verhaal, dan komt het niet aan. Daar ligt een groot dilemma volgens de docenten: je wilt natuurlijk als docent wel die respons

⁵² Zie de online bijlage 4 voor een overzicht van de uitgangspunten van het project ‘Crisis en transformatie’ in cyclus 1.

van de leerling en ook daar bij aansluiten, maar daarna moet er wel een leerproces kunnen plaatsvinden. “Dat doe je dan door ze op hun zijn, in hun zijn, aan te spreken en te vragen van nou ga vanuit dat zijn nou eens mee op reis naar een eerdere vorm van zijn die een groter verband heeft met jouw huidige zijn dan jij denkt” (B3). Een deel van de docenten herkende deze problematische situatie helemaal niet: het is juist heel goed ‘dat er van alles uit die groep komt’, daar kun je mee aan de slag gaan, dat is je uitgangspunt. Sommigen gaven aan geen moeite te hebben gehad om aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerling en daarop verder te gaan. ‘Als ze maar iets zeggen’, dan komt het wel goed. ‘Ik neem hun meningen juist altijd serieus’. Er was ‘veel discussie’, ze ‘denken echt na’ en waren ‘oprecht geïnteresseerd’. Er wordt ook gesproken over hoe de groepsgrootte van invloed is op de dynamiek in de klas, en tevens of het een keuzevak of een verplicht vak betreft.

De uitgangspunten van de theorie, het toepassen van de vaardigheden en media om gezamenlijk keuzes te maken en daarmee naar onderlinge samenhang te streven, stonden niet ter discussie. Ook het zoeken naar raakvlak en aansluiting bij de belevingswereld en ontwikkeling van de leerling roept discussies op die als zinvol werden ervaren. Het uitgangspunt dat docenten in de cultuurvakken zich verhouden tot en mee bouwen aan het cultureel bewustzijn van de leerling, werd als ‘verfrissend’ en ‘bruikbaar’ ervaren. Het thema zou compacter moeten, het docententeam kleiner. Het doel om alle vaardigheden en media aan te spreken, en op die manier het kader te gebruiken om te checken ‘of we overal aan gedacht hebben’, blijft overeind. Ze wilden blijven zoeken naar een meer evenwichtige verdeling. De nadruk lag nog steeds op conceptualisering en analyse, dus blijven waarneming en verbeelding aandachtspunten voor verdere ontwikkeling. Het vakoverstijgend denken en werken blijft een belangrijke ambitie, maar de docenten beseften ook dat dit specifieke capaciteiten vergt waar niet alle collega’s over beschikken. De vakken fungeren nog steeds te geïsoleerd van elkaar.

*Kernthema’s binnen het DOT van school B in cyclus 2*⁵³

De docenten zijn enthousiast over de wijze waarop het project ‘Hamlet’ heeft gewerkt. De compactheid van het team en de goede afstemming hebben er volgens hen voor gezorgd dat de leerlingen die het aanbod van de drie docenten kregen, tot een zinvolle integratie konden komen. De afwisseling werkte goed, en dat had volgens hen ook te maken met de wijze waarop ze de vaardigheden en media verdeeld hebben, waardoor ze gezamenlijk een breed palet konden bestrijken. De tekst, zoals behandeld bij Engels, werd anders beleefd door de afwisseling met andere kunstvormen (adaptaties) bij Nederlands. Op het aanbod van die docenten, in beide gevallen sterk receptief gericht, werd dan weer voortgebouwd bij BKV voor de productieve verbeelding. Wat verder goed beviel, was om de basisinhoud bij een specifiek vak onder te brengen:

⁵³ Zie de online bijlage 4 voor een overzicht van de uitgangspunten van het project ‘Hamlet’ in cyclus 2.

in dit geval lag de brontekst bij Engels. De algemene indruk is dat de leerlingen tot meer diepgang en inzicht zijn gekomen door deze intensieve bezigheid met Hamlet. Het project en het werken vanuit het theoretisch kader heeft de docenten er wederom aan herinnerd dat de nadruk nog steeds ligt op conceptualisering en analyse, weliswaar met de verbeelding als onderwerp. De waarneming bleef onderbelicht, terwijl ze er wel de toegevoegde waarde van inzagen om die meer te benadrukken. Samenwerking met een theaterdocent zou bijvoorbeeld kunnen werken, ook om het medium lichaam aan te kunnen spreken. Met meer aandacht voor de waarneming denken de docenten de leerling te kunnen helpen bij het bestuderen van formele aspecten, het oordeel uitstellend, en dat daarmee meer openheid voor andere interpretaties zou kunnen ontstaan.

De samenhang die in cyclus 1 al werd nagestreefd, werd nu echt bereikt. ‘Crisis en transformatie’ was ‘alleen in de vorm overstijgend’, maar nu was er volgens hen dankzij de compactheid sprake van directe aansluiting. Ze waren volledig op de hoogte van elkaars lesinhoud, hadden elkaars materiaal (readers) gelezen, woonden elkaars lessen bij (duo-lessen), en spraken elkaar tussentijds. De opbouw was goed doordacht: de tekstuele basis werd gelegd bij Engels, het ‘Nachleben’ (de adaptaties) werd behandeld bij Nederlands, en de eigen verbeelding kreeg een plek bij BKV. De docenten konden het direct merken wanneer een leerling niet hun aller vakken volgde. Maar ook al werkte deze compacte aanpak goed, om zoiets ‘jaarlaagbreed’ te organiseren, is nog steeds de wens.

Over het algemeen was ook de aansluiting bij ontwikkeling en belevingswereld goed. Het sloot goed aan, het maakte veel los, er werd veel over gesproken. Het belangrijkste discussiepunt was dat het thema erg dichtbij kan komen voor leerlingen. Het heeft ze geraakt, voor sommigen was het confronterend. Maar ja, ‘kunst mag een beetje schrijven’, het mag dichtbij komen, ‘daar moet ook ruimte voor zijn’, alleen is een veilige sfeer dan wel nodig. “Alleen ja, waar ligt die grens tussen een confrontatie die tegelijkertijd relativering is? Zo van, wacht even, hier wordt een problematiek neergezet, die herken ik, daar kan ik wat mee. Dat kan je over de top helpen of over de rand helpen in het ergste geval. Maar wat je natuurlijk toch hoopt dat je teweeg brengt is dat mensen erover na gaan denken, dat ze zien van ik ben niet de enige, er zijn herkenbare kenmerken, en [die kan ik] in een ruimer perspectief plaatsen” (B3). De leerling moet dan dus ook weer boven het werk kunnen staan, er weer afstand van kunnen nemen: “het is ook wel heel erg moeilijk om op een metaniveau naar jezelf te kijken, zeker als je zestien, zeventien, achttien bent” (B2).

School C

Inhoud

De wens om vakoverstijgend onderwijs te ontwikkelen dat aansluit bij de leerlingen, is binnen dit DOT vanaf het begin duidelijk en gedreven door inhoudelijke overtuigingen. De uitgangspunten van het kader worden herkend en mede overgedragen door twee docenten die waren overgeplaatst van een andere school en die het voorbereidend leertraject volledig hebben meegemaakt. De inhoudelijke drive bij de docenten komt voort uit een bezorgdheid over de tamelijk oppervlakkig bevonden leefwereld van de leerlingen. Er blijkt een sterke behoefte vanuit het team om de leerlingen wakker te schudden, breder te laten kijken, minder egoïstisch en meer betrokken bij de wereld.

Samenhang

Verbinding tussen vakken was direct de insteek. Opvallend is dat dit de enige school was waar de directie zo sterk betrokken was bij het project. Adjunct-directeur en directeur waren aanwezig bij een aantal gesprekken en zelfs in de klas bij de afsluitende presentaties. Dat leek een flinke steun in de rug voor het team te betekenen. In beide cycli zijn er echt 'projecten' ontwikkeld, in de zin van kortstondig, intensief en enigszins los van het bestaande curriculum. De wens was wel om die verbinding te behouden, maar het bleef toch een enigszins los project in beide gevallen.

Aansluiting

De belevingswereld van de leerlingen, het beeld dat de docenten hiervan hadden, was niet alleen iets waar ze bij wilden aansluiten, maar vooral een wereld die verbreed moest worden. Het was overduidelijk dat de docenten bepaalde normen en waarden wilden overdragen aan de leerlingen. Het ging zeker niet alleen om kennisoverdracht, maar veel meer om de overdracht van waarden vanuit het team aan de leerlingen. Ze leken de leerlingen te willen laten inzien dat er vele perspectieven mogelijk zijn op de wereld en de ideale wereld. En dat we via verschillen en overeenkomsten uiteindelijk gezamenlijk moeten kijken in welke wereld 'wij' willen leven. In de gesprekken over het succes van de projecten, tijdens de evaluaties met name, werd erg bevlogen gesproken en dikwijls in termen van emoties, gevoelens, sfeer, aandacht en eigenaarschap.

*Kernthema's binnen het DOT van school C in cyclus 1*⁵⁴

Het enthousiasme over het project 'Ideale wereld 1' was groot. De vaardigheden en media bleken behulpzaam in het benoemen en afstemmen van inhoudelijke keuzes. Het gemeenschappelijke thema/onderwerp zorgde voor de verbinding, de relatie tussen verbeelding en conceptualisering vormde de leidraad, en

⁵⁴ Zie de online bijlage 4 voor een overzicht van de uitgangspunten van het project 'Ideale wereld 1' in cyclus 1.

juist de inzet van verschillende media en kunstvormen moest leerlingen doen inzien hoe bepalend mediums specifieke eigenschappen zijn wanneer je iets wilt uitdrukken of overbrengen. De docenten waren enthousiast over wat dit opleverde.

De verbinding tussen de vakken was heel sterk. De docenten zorgden bij aanvang al voor samenhang door een gezamenlijke startbijeenkomst en een gezamenlijke afsluiting (inclusief directie en het volledige docententeam). Tijdens de lessen waren de docenten veelal samen aanwezig (duo-lessen) en de volgorde die de leerlingen doorliepen van het ene medium/kunstvak naar het andere was doordacht. Wel beseften de docenten dat een intensieve, geïntegreerde aanpak veel organisatie, flexibele roosters en onderlinge afstemming vergt. Met een dergelijk kortdurend project was dat mogelijk, maar normaal gesproken waarschijnlijk niet. Ook de verbinding met het reguliere programma en het totale curriculum kan hierdoor ingewikkeld worden. Wel werd de wens uitgesproken om dit type projecten breder uit te zetten, zowel horizontaal als verticaal (doorlopende leerlijnen).

Over wat dit alles ‘met de leerling deed’ waren de docenten vol lof. Ongelooflijk waar ze dan ineens toe in staat zijn, ‘misschien wel dankzij die tijdsdruk’, werd er geopperd. De leerlingen bleken ook minder egoïstisch en oppervlakkig dan de docenten vooraf dachten. Het enthousiasme hing ook samen met de constatering dat deze klas en veel van de leerlingen normaal gesproken als ‘lastig’ werden betiteld. Veel van het succes werd benoemd in bevlogen bewoordingen: ‘ze voelden dat het van hén was’, ‘we gaven ze aandacht’, ‘we namen ze serieus’, er was ‘draagvlak’, ‘eigenaarschap’ en ‘er was een veilige sfeer’. Ook over de wijze waarop de groepjes samengesteld waren door het team, waren ze positief: “Het effect wat je krijgt, is dat er wel beter samengewerkt wordt. Samenwerken is juist knap met mensen die je wat minder aardig vindt” (C3). De vraag was wel of de leerlingen zich misschien zo speciaal voelden omdat ze onderdeel waren van een groot project en veel aandacht kregen van zowel docenten, externen als directie, en of die situatie nog representatief is voor het onderwijs van alledag. Hoe neem je zo’n succeservaring nou mee naar je dagelijkse praktijk?

*Kernthema's binnen het DOT van school C in cyclus 2*⁵⁵

De intentie was om het ervaren succes van cyclus 1 voort te zetten in cyclus 2. Dezelfde thematiek, een vergelijkbare opbouw, maar met een andere klas namelijk 4 vwo. In algemene zin was het enthousiasme minder, wellicht omdat de verwachtingen van het docententeam erg hoog waren. De intentie was om het project verder door te voeren in de school en om die reden is er een andere docent bij betrokken. Deze docent levensbeschouwing bleek de grote lijnen van het kader direct te begrijpen en in staat om deze te vertalen naar zijn lespraktijk. De reacties op het project

⁵⁵ Zie de online bijlage 4 voor een overzicht van de uitgangspunten van het project ‘Ideale wereld 2’ in cyclus 2.

waren wel vergelijkbaar met die op cyclus 1. Er was ook weer veel aandacht voor de sfeer, het pedagogisch klimaat, vertrouwen en het werd sterk gewaardeerd wanneer de leerling zich 'kwetsbaar durfde op te stellen': "Ik wou dat [...] mijn lessen altijd zo liepen" (C5). "Er was gewoon een heel veilige sfeer. En dat kan je niet meten ofzo. Dat kan je wel voelen. [...] Dat was verbluffend wat ze al durfden te zeggen" (C6). De verrassing, de verbazing, de mate waarin de leerlingen 'zichzelf hadden overtroffen' in cyclus 1 was minder sterk aanwezig in cyclus 2, mede omdat de docenten van 4 vwo ook wel iets anders verwachtten dan van 3 havo. Om die reden was er in de opzet van het project een vorm toegevoegd die tot een hoger abstractieniveau zou moeten leiden: al in een eerdere fase zouden de leerlingen geconfronteerd worden met elkaars perspectieven, waarna ze via een probleemoplossende discussie tot een meer analytisch perspectief op de samenleving gestimuleerd werden. Die vorm en de aansluiting bij de leerling beviel hen goed. Meer dan in cyclus 1 hebben ze de keuzevrijheid voor de leerlingen beperkt, wat ook een goede aanpassing werd bevonden.

School D

Inhoud

Aangezien in beide cycli totaal verschillende teams en locaties betrokken waren, is het lastiger om in algemene termen iets te zeggen over de focus van het DOT. Toch waren er ook overeenkomsten. Zowel in cyclus 1 als in cyclus 2 is er in de ontwerpfase samengewerkt tussen twee docenten die vanuit een zelfde vakgebied, maar in verschillende leerjaren en niveaus werkzaam waren. Het lag in de lijn der verwachting, in beide cycli, dat er om die reden veel gesproken zou worden over horizontale en verticale samenhang. In de data-analyse in 9.2 zal ik laten zien dat die verwachting niet direct werd bevestigd. Hoewel de docenten vanuit een vergelijkbare combinatie van onderwerp/vaardigheden/media werkten, leken ze niet echt aandacht te hebben voor hoe hun collega dit aanpakte en uitvoerde. In cyclus 1 was een jonge docent D2 'in de leer' bij D1 en dit 'mentorschap' had invloed op de verhouding tussen de beide docenten. In cyclus 2 werkten de betrokken docenten, D3 en D4, op twee verschillende locaties. Ook dat was merkbaar in de verhouding tussen beiden; ze trokken zich niet veel van elkaar aan. In beide cycli is een thema gekozen en een specifieke combinatie van OVM, die door beide partijen werd ondersteund en geschikt werd bevonden.

Samenhang

Het was interessant om te zien hoe een zelfde thema en een zelfde vak vanuit een gezamenlijk ontwerptraject op uiteenlopende en deels ook overeenkomstige wijze tot uiting werd gebracht in verschillende leerjaren en op verschillende niveaus. Aangezien de leerjaren verschillend waren, leverde dit vooral inzichten op met betrekking tot de verticale,

doorlopende leerlijn. De docenten bleken wel geïnteresseerd in de voorbereiding op het komende en in het voortbouwen op het voorafgaande in een eventuele leerlijn beeldend of dans. Toch was de bereidheid om hier samen voor te gaan ook beperkt. Het is niet met zekerheid te zeggen waar dat uit voortkomt, maar het lijkt erop dat de verschillende docenten in sterke mate hun eigen vakvisie uitdroegen en verdedigden, die deels verbonden is met hun achtergrond, opleiding en met bepaalde overtuigingen over hoe het vak uitgevoerd zou moeten worden. Ook lijkt de bereidheid van de vwo-docent (D3) om lering te trekken uit de expertise van de vmbo-docent (D4) beperkt te zijn. De houding van de externe betrokkenen, werkzaam bij culturele instellingen (D5 en D6), is daarentegen juist zeer sterk gericht op verbinding. Op die manier ontstaat in cyclus 2 de indruk van een DOT waarbinnen een deel van de groep sterk inzet op samenhang, terwijl de docenten zelf daartoe minder geneigd zijn.

Aansluiting

Vanwege het verschil in niveaus en leerjaren, is er in de ontwerpgesprekken veel gesproken over de belevingswereld en de ontwikkeling van de leerlingen. Hoe raken we ze? Hoe activeren we ze? Hoe zorgen we dat het onderwerp ze aanspreekt? Hoe zorgen we dat het creatieve proces op gang komt vanuit henzelf? Ook dit levert inzichten op die bruikbaar zouden kunnen zijn voor een eventuele doorlopende leerlijn, hoewel de docenten zelf zoals gezegd daar niet veel interesse in tonen. Ze lijken er toch met name in geïnteresseerd om hun eigen project en hun eigen lessen zo goed mogelijk te laten verlopen.

*Kernthema's binnen het DOT van school D in cyclus 1*⁵⁶

De docenten benadrukken telkens dat ze weliswaar een thema aandragen, maar dat ze uiteindelijk weinig met de inhoud te maken hebben. “Ieder idee, ieder onderwerp is goed, het gaat om de verbeelding, niet om kennis. Het doet er niet toe waar het over gaat, als het maar uit de leerling zelf komt” (D1). Tegelijk gaven ze ook aan dat de leerling een concept, een idee moet kunnen verbeelden. Enigszins paradoxaal kwam dit wel op mij en de SLO'er over, aangezien de leerling wel werd geacht een boodschap of idee te verbeelden, vanuit een thema. Het bleef enigszins onduidelijk waarom het onderwerp zo irrelevant werd geacht. Als je verbeeldt, verbeeld je altijd iets; de verbeelding kan net zo min gebeuren zonder medium als zonder onderwerp. Ieder aspect van reflectie op cultuur is een combinatie van onderwerp, vaardigheden en media. Het is onmogelijk om een van deze drie elementen weg te laten. Wel kan de docent of het team ernaar streven om ze met elkaar in balans te brengen of juist om een zekere nadruk of dominantie te stimuleren.

De docenten hebben vanuit de vier vaardigheden een aantal vragen opgesteld waarmee ze het proces dat de leerling wellicht onbewust doormaakt in een talige vorm naar de

⁵⁶ Zie de online bijlage 4 voor een overzicht van de uitgangspunten van het project ‘Angst en radicalisering’ in cyclus 1.

oppervlakte hopen te krijgen: Wat zie je? (waarneming) Waar denk je aan hierbij? (verbeelding), Waar staat het idee voor? (conceptualisering), Hoe kun jij dit idee gebruiken in je invulling van de opdracht? (verbeelding/ analyse). Zowel ten aanzien van bestaand werk als ten aanzien van eigen werk en werk van medeleerlingen hoopten de docenten dat deze vragen de leerling meer bewust maken van hoe verbeelding werkt en hoe ze die op eigen wijze naar hun hand kunnen zetten. Hoewel het hier ging om en over verbeelding, was de reflectie die werd nagestreefd sterk talig en conceptueel van aard.

Er was sprake van een duidelijke visie op de rol van de docent: “De essentie van mijn taak als docent beeldend is om de leerling inzicht te geven in zijn eigen mogelijkheden tot verbeelding en zijn eigen talenten hierin te herkennen. Het begeleiden van zo’n vrije opdracht is hierin het hoogst haalbare en daarmee ook het meest lastige in het beeldend onderwijs. [...] Begeleiden vereist [dan] een breder perspectief van de docent. Ik moet als docent niet vertellen wat ik in zijn geval zou doen, maar vanuit de mogelijkheden van de leerling, deze zijn eigen weg laten ontdekken en wanneer hij de weg niet ziet deze proberen zichtbaar te maken, zonder dat ik de oplossingen aanreik” (D1). D1 koos daarbij ook voor een didactiek die ‘dichtbij de leerling’ komt. Vanuit het thema angst bleek dit ook emotionele reacties teweeg te brengen. D1 zag de veilige context van de groep als een belangrijke voorwaarde om dergelijke emotionele reacties mogelijk te maken. Ze bleek het ook als een meerwaarde te zien dat er ‘iets los komt’ bij hen. Wel concludeerde ze daaruit dat ze het zelfbeeld van de leerling te ‘persoonlijk’ benaderde: “Het [nieuwe] inhoudelijke hoofddoel bestaat eruit de ontwikkeling van het zelfbeeld van de leerling kritisch te beschouwen en te verbreden naar de wereld om ons heen en (op het hoogste niveau, vwo 6) een relatie te leggen tussen het eigen zelfbeeld en het collectief bewustzijn” (D1). Er werd veel waarde gehecht aan het proces dat de leerling doormaakt en vooral ook aan de capaciteit van de leerling om dit leer- en ontwikkelproces te kunnen verwoorden. Verder werd er aangestuurd op een zichtbaar proces – wanneer de leerling geen inzicht gaf in het proces dat hij of zij heeft doorgemaakt, valt het cijfer lager uit. Daarmee verbonden is de noodzakelijke bereidheid om zich te ‘laten begeleiden’ door de docent. De leerling die aan het eind van het project met een prachtig eindproduct kwam, maar zich niet heeft laten begeleiden en geen inzage kon geven in hoe hij of zij daartoe gekomen is en/of moeite heeft om dit onder woorden te brengen, krijgt een relatief laag cijfer, zo bleek tijdens de ontwerpgesprekken.

Er zijn uit cyclus 1 verschillende inzichten voortgekomen die meegenomen werden naar cyclus 2. Tijdens dit project bleek ten eerste de afstemming tussen docenten vanuit hetzelfde vak en vanuit een overeenkomstig perspectief op OVM geen garantie te bieden voor verticale samenhang. Ten tweede bleek dat we binnen een DOT en in handreikingen duidelijker moeten benadrukken dat onderwerp, vaardigheid en medium alle drie onmisbaar zijn in de ontwikkeling en uitvoering van cultuuronderwijs. Ten derde was het interessant

om te constateren dat het ‘aansluiten bij de belevingswereld van de leerling’ op verschillende manieren werd opgevat en uitgewerkt. Zeker met betrekking tot een thema als ‘angst’ kun je je als docent afvragen hoe confronterend en persoonlijk het zou moeten worden voor de leerling. Ten vierde bleek dat de docenten het begrip ‘reflectie’ vooral opvatten als een talig proces; vanuit de theorie gezien een misverstand waar we blijkbaar ook meer aandacht aan moesten besteden.

*Kernthema's binnen het DOT van school D in cyclus 2*⁵⁷

Wat gedurende dit project vooral duidelijk werd, is dat de docenten het kader hebben ingezet om het vanuit hun eigen vakgebied, vooral mediums specifiek dus, uit te werken en invulling te geven. Het jargon en de wijze waarop dansdocenten spreken, zo vertelden de drie ervaren dansdocenten, is specialistisch en soms voor buitenstaanders moeilijk te begrijpen. Het team kon goed uit de voeten met de combinatie OVM, om van hieruit hun keuzes en afwegingen te bespreken. De vmbo-docent had duidelijk voorkeur voor een insteek vanuit M richting V en O, terwijl de havo/vwo-docent, die bovendien met de oudere examenleerlingen werkte, de voorkeur gaf aan een start vanuit O, om vervolgens via V en M weer terug te keren naar O, als in een iteratief proces. Ze hebben beiden sterk ingezet op de waarneming en de verbeelding, en conceptualisering in mindere mate. De vmbo-docent gaf ook aan de lessen op te bouwen vanuit eerste orde cognitie (waarneming en verbeelding) om pas later de stap naar tweede orde te maken. Met andere woorden: beginnen met techniek, vanuit een aangereikte basisfrase en een choreografie, om leerlingen van daaruit geleidelijk bewust te maken van mogelijkheden om de dans en het lichaam in te zetten om te reflecteren op de thematiek (‘rituelen’). Er is veel gesproken over manieren om zonder verbale instructies het leerproces in gang te zetten, de leerlingen direct meenemend in de beweging, het lichaam inzettend als communicatiemiddel. Dit was een bewuste strategie, voortkomend uit de ervaring dat leerlingen kunnen ‘blokkeren’ wanneer ze te veel ‘gedwongen worden tot’ conceptualisering.

Hoewel het project aan alle voorwaarden lijkt te voldoen om het gesprek over met name verticale samenhang op gang te brengen, gebeurde dat maar moeizaam. Het was dankzij de beide externe docenten die vanuit culturele instellingen betrokken waren dat er nog enige uitwisseling plaatsvond; zij probeerden de verbindingen bespreekbaar te maken en te benoemen. Dit leverde interessante verschillen en overeenkomsten op en had kunnen leiden tot uitwerkingen in de richting van een doorlopende leerlijn. Echter, de behoefte hiertoe vanuit de docenten leek te beperkt te zijn. Wellicht verschilde de achtergrond van de docenten, de doelgroep en de visie op het vak te sterk om echt verbinding en uitwisseling tot stand te brengen. Wel hadden ze beiden afzonderlijk allerlei ideeën over horizontale verbindingen met andere vakken.

⁵⁷ Zie de online bijlage 4 voor een overzicht van de uitgangspunten van het project ‘Rituelen’ in cyclus 2.

Ze hebben het kader in termen van het aansluiten bij de belevingswereld en bij de ontwikkeling ook veelvuldig ingezet om uit te werken hoe ze zich tot de leerling wilden en zouden moeten verhouden om het project te doen slagen. Er waren ideeën over het onderwerp en de thematiek (welke rituelen de leerlingen zou aanspreken, vrije keuzes aan de leerlingen bij havo/vwo, en juist een beperkte keuze voor de vmbo-leerlingen), de vaardigheden (de voorkeur voor clichés bij vmbo en de afkeer ervan bij havo/vwo, de stelligheid van leerlingen in hun mening en normen) en vooral veel over de wijze waarop het medium zou moeten worden aangewend om de leerlingen aan te spreken (vmbo meer structuur en houvast bieden en niet te snel richting conceptualisering en tweede orde cognitie sturen, de oudere havo/vwo-leerlingen juist vanuit conceptualisering ingang laten vinden in het medium en vanuit daar gaan naar het lichaam, ritme, taal, en verbeelden).

9.2 VERGELIJKING CASUSSEN OP DOCENT- EN SCHOOLNIVEAU: GEBRUIK EN BEGRIP

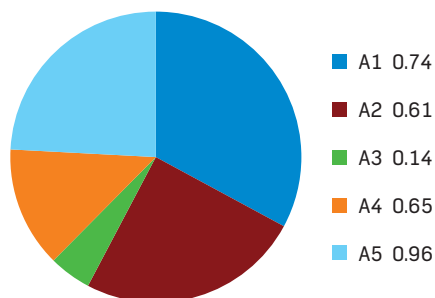
In paragraaf 8.3, waar ik de methode heb onderbouwd, verwees ik naar drie rondes in het analyseproces. De eerste ronde vond plaats parallel aan het twee jaar durende ontwikkeltraject. De verschillende hulpmiddelen om het kader toe te passen en begrijpelijk te maken zijn hier het resultaat van. De grote lijnen daarvan heb ik in de vorige paragraaf uiteengezet en de belangrijkste hulpmiddelen en uitwerkingen zijn in de bijlagen te vinden. De tweede ronde, waarin ik een kwantitatieve weergave toon van hoe begrip en gebruik van dit kader zich ontwikkelen op school- en docentniveau, werk ik in deze paragraaf uit. Wel doe ik waar mogelijk daarbij ook al suggesties ter interpretatie van die data. De derde ronde, waarin ik gebruik en begripsontwikkeling meer kwalitatief benader, werk ik uit in paragraaf 10.1.

Wie zijn er aan het woord?

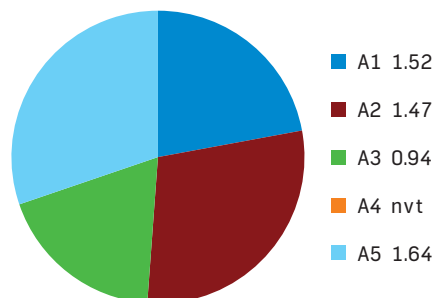
Binnen ieder docententeam, in beide cycli, kan worden vastgesteld hoeveel de docenten aan het woord waren. De duur of omvang van de uitspraak wordt hierin echter niet meegenomen, uitsluitend het aantal uitspraken dat de docent deed met betrekking tot een aspect van cultuuronderwijs. Hieronder heb ik bij de betreffende docenten ook het begripsniveau⁵⁸ vermeld. Het gemiddelde begripsniveau is als volgt berekend: (aantal +2-uitspraken maal 2, plus het aantal +1-uitspraken, minus het aantal -1-uitspraken) / het totaal aantal uitspraken (inclusief 0).

58 De categorieën die het begripsniveau betreffen heb ik benoemd in 8.3. In deze paragraaf bespreek ik niet hoe deze 'codes' zijn gehanteerd. In 10.1 werk ik verder uit hoe de begripsniveaus zijn bepaald.

SCHOOL A - CYCLUS 1
Wie van de docenten was er
aan het woord?



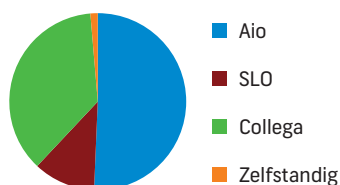
SCHOOL A - CYCLUS 2
Wie van de docenten was er
aan het woord?



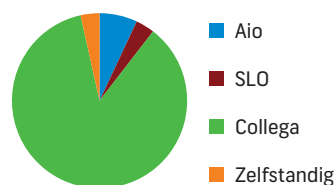
Docent A₄ was slechts betrokken bij één project, alleen in cyclus 1. Docent A₃ betrad de groep pas later in cyclus 1 en was in cyclus 1 nog wat terughoudend en op de achtergrond. De andere drie docenten, A₁, A₂ en A₅, vormen in beide cycli de kern van het team en blijven ongeveer even actief. Het begripsniveau neemt sterk toe.

Zoals gezegd is er een duidelijk verschil tussen de beide cycli qua zelfstandigheid van het docententeam. Waar de evaluatie binnen cyclus 1 nog sterk gestuurd werd door RuG en SLO, zijn de meeste uitspraken in cyclus 2 een reactie op de collega's. Dat geeft aan dat het docententeam veel zelfstandiger opereert.

SCHOOL A - CYCLUS 1
Uitspraak is een reactie op

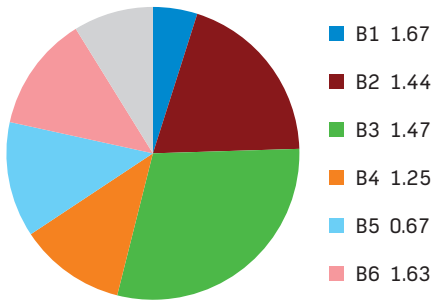


SCHOOL A - CYCLUS 2
Uitspraak is een reactie op

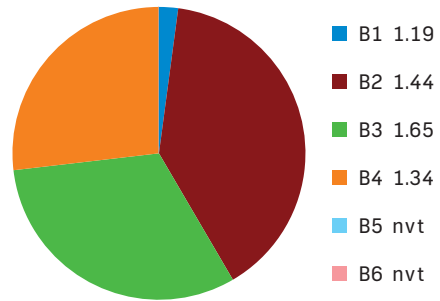


Bij school B is eveneens sprake van een kerngroep, B₂, B₃ en B₄, die in cyclus 2 opvallend evenwichtig verdeeld zijn in de dynamiek. Docent B₁ was relatief nieuw op deze school en stelde zich ondanks zijn hoge begripsniveau erg bescheiden op. Bij school A, waar deze zelfde docent (A₅) de voorzittersrol vervulde in cyclus 2, was hij veel actiever. Daar komt bij dat B₁ slechts zijdelings betrokken was bij het project in cyclus 2. Ook in cyclus 1 is al merkbaar dat de docenten B₂, B₃ en B₄ zeer gemotiveerd zijn om het theoretisch kader succesvol toe te passen en in te zetten op hun school, zo veel mogelijk docenten 'mee te krijgen' en ze zijn dan ook al relatief veel aan het woord.

SCHOOL B - CYCLUS 1
Wie van de docenten was er
aan het woord?

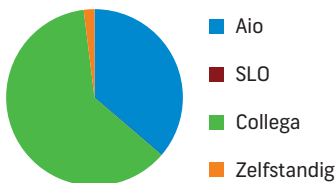


SCHOOL B - CYCLUS 2
Wie van de docenten was er
aan het woord?

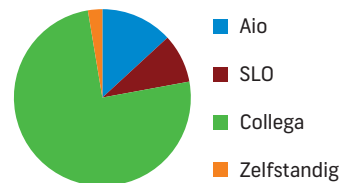


Hieronder is te zien hoe bij school B de zelfstandigheid enigszins toenam in cyclus 2 ten opzichte van cyclus 1. SLO was niet vertegenwoordigd bij de evaluatie van cyclus 1. Opvallend ten opzichte van de andere drie scholen is dat dit docententeam ook in cyclus 1 al relatief zelfstandig is; een hoog percentage van de uitspraken is een reactie op uitspraken van collega's. Dit zou veroorzaakt kunnen zijn door de omvang (7 docenten) van het docententeam. Daarbij zou de afwezigheid van de SLO'er een rol kunnen spelen. Meest aannemelijk lijkt me, gezien mijn ervaring met deze groep, dat dit docententeam sterk eigengereid is. Er vallen weinig stiltes, de deelnemers zitten alle zeven te popelen om het woord te nemen, ze hebben een duidelijke visie op onderwijs, spreken graag over en vanuit hun eigen vakgebied en etaleren naar hartenlust hun kennis en ideeën. De enigszins afwachtende houding die zeker in cyclus 1 bij school A, C en D wel merkbaar is, is hier dus niet aan de orde. Wellicht zorgt ook het vanaf het begin al hoge begripsniveau van deze docenten afzonderlijk, maar ook van de groep als geheel, voor een assertieve en actieve houding.

SCHOOL B - CYCLUS 1
Uitspraak is een reactie op

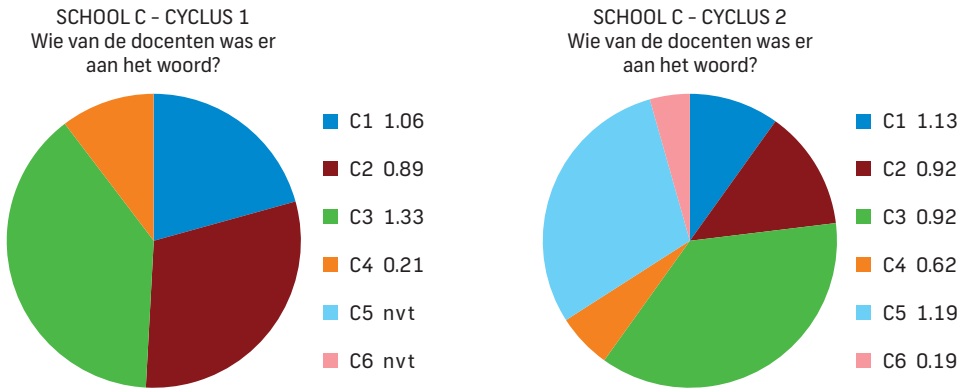


SCHOOL B - CYCLUS 2
Uitspraak is een reactie op



School C heeft weer andere opvallende kenmerken als het gaat om de groepsdynamiek. In cyclus 2 worden er twee nieuwe docenten aan het team toegevoegd, vanuit de wens om het kader breder en sterker in de school te laten doorklinken en meer draagvlak te verschaffen.

Docent C5 heeft een enorme invloed op de groepsdynamiek. Hij is bevolgen, enthousiast, dominant en heeft direct het hoogste begripsniveau van de groep. C4 en C6 raken duidelijk overschaduwd en stellen zich terughoudend op. C1 en C2 doen nog wel actief mee, maar nemen of krijgen iets minder het woord.

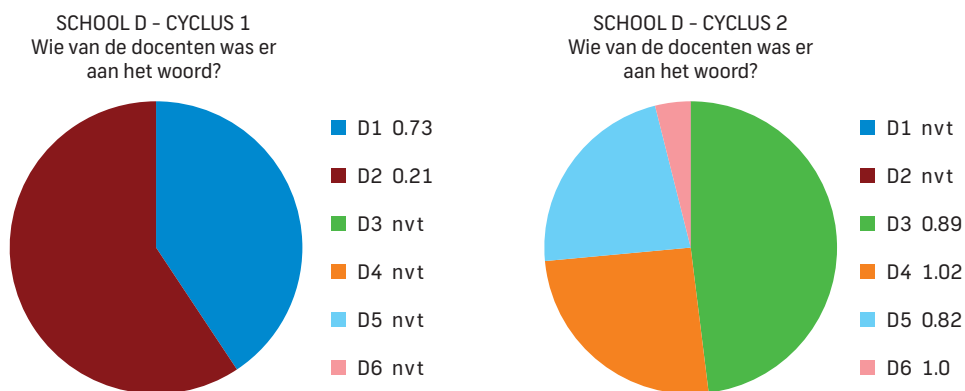


Het ligt in de lijn der verwachting dat de voorzitter in cyclus 2 veel aan het woord is. Dat is op de scholen A, B en C het geval. Bij A en B neemt de bijdrage van deze persoon in termen van aantal geselecteerde uitspraken dan ook sterk toe. Bij school C had de betreffende docent ook in cyclus 1 al een leidende rol. Bij school C is er een aanzienlijke toename van zelfstandigheid zichtbaar in cyclus 2.

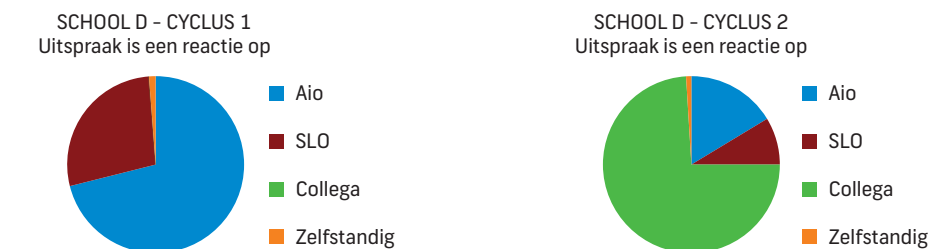


De docententeams bij school D waren in cyclus 2 geheel verschillend van die in cyclus 1. In die zin kan er niet gesproken worden van een toenemende zelfstandigheid van het docententeam. Daarbij is de evaluatie in cyclus 1 individueel gedaan, wat verklaart waarom er daar geen enkele uitspraak gecodeerd is als een reactie op de collega. Gedurende de OGs waren de docenten wel altijd gezamenlijk aanwezig. Met het oog op inzicht in de groeps-

dynamiek is het cirkeldiagram van school D, cyclus 1 dus onbruikbaar. Aangezien het team een andere samenstelling had in cyclus 2, mede omdat er een andere locatie bij betrokken werd, is er evenmin iets te zeggen over begripsontwikkeling van de docenten van school D. D5 en D6 zijn geen docenten, maar vertegenwoordigers van culturele instellingen die nauw betrokken zijn geweest bij CiS en actief mee hebben ontworpen en ontwikkeld in cyclus 2. D5 ondersteunde D4, en D6 ondersteunde D3. Hun betrokkenheid werd met name gedreven door de wens om de samenwerking tussen onderwijs en culturele instellingen te verkennen vanuit dit kader.



Bij school D doet de voorzitter nauwelijks uitspraken die in aanmerking kwamen voor codering. Uit de data blijkt dat die voorzitter zich vooral dienstbaar heeft opgesteld; hij structureert het gesprek, vraagt de anderen om uitleg en toelichting, maar doet zelf nauwelijks uitspraken over cultuuronderwijs. Uit het onderstaande diagram ten aanzien van cyclus 2 blijkt wel dat net als bij de scholen A, B en C, ook hier de zelfstandigheid zeer sterk is. In alle teams in cyclus 2 betreft minstens 75% van de uitspraken een reactie op een collega, wat aangeeft dat het team in aanzienlijke mate 'zelfsturend' is.



Cyclus 1 en 2 zijn heel verschillend. In de tweede cyclus gaat het team veel zelfstandiger te werk, onder leiding van een gekozen voorzitter. Bij de weergave van begripsontwikkeling moet er dus ook rekening mee worden gehouden dat de beide cycli qua aansturing en begeleiding sterk verschillen.

Correleert begripsniveau met de activiteit en betrokkenheid van de deelnemers?

Zijn de docenten met een hoger begripsniveau meer aan het woord? Die vraag is hier niet volledig te beantwoorden. Er spelen vele factoren mee in de groepsdynamiek en ook in de mate waarin iemand het woord voert. Ik zou me niet willen wagen aan speculaties omtrent de machtsverhoudingen in de groep, de persoonlijkheidskenmerken van de deelnemers en allerlei mogelijke variabelen die van invloed kunnen zijn op hoe de betrokkenen zich gedragen in een dergelijk proces. Toch is in onderstaande tabel een correlatie zichtbaar tussen het begripsniveau en de mate van betrokkenheid en activiteit. Begripsniveau 0-0.5 heb ik laag genoemd, 0.5-1.0 redelijk, 1-1.5 hoog, en 1.5-2 zeer hoog. Wanneer de docenten niet deelnamen, minder dan 6% van de geselecteerde uitspraken voor hun rekening namen, en wanneer het geen groeps gesprek betrof, heb ik het kader grijs gearceerd. Bij docenten die minstens 20% aan het woord waren, heb ik de kaders groen gemaakt. Daarbij moet ook de groepsgrootte nog in acht worden genomen; 20% van de uitspraken in een groep van 7 personen is iets anders dan 20% in een groep van 4 personen. Hierop heb ik geen weging toegepast, omdat overmatige kwantificatie in dit opzicht misleidend zou zijn. Uiteindelijk gaat het niet om hoeveel iemand aan het woord is, maar om wat diegene zegt. Bovendien zegt het aantal uitspraken nog niets over de duur, omvang of impact van die uitspraken. Onderstaande tabel is dan ook slechts bedoeld om een algemeen beeld te krijgen.

Degenen die relatief veel aan het woord zijn, behoren veelal wel tot de groep 'volledig betrokkenen' en dat zijn ook over het algemeen degenen met een relatief hoog begripsniveau. Maar er zijn ook uitzonderingen: docenten zonder voortraject, die direct veel aan het woord zijn en het kader eigenlijk direct begrijpen en kunnen toepassen: B6, C5 en D4. En ook onder de volledig betrokkenen zijn docenten die bij aanvang het kader direct op hoog niveau begrijpen en toepassen: B2, B3, B4, C1 en C3. Daar kom ik later in deze paragraaf op terug. Opvallend is verder dat degenen met een laag of redelijk begripsniveau ook wat minder aan het woord zijn. Omgekeerd zijn degenen met een hoog of zeer hoog begripsniveau juist meer aan het woord, met uitzondering van B1 en B6.

	Aantal – percentage uitspraken in cyclus 1	Begripsniveau (inclusief 0) cyclus 1	Aantal – percentage uitspraken in cyclus 2	Begripsniveau (inclusief 0) cyclus 2
A1	49 – 33%	0.74 – Redelijk	19 – 22%	1.52 – Zeer hoog
A2	37 – 25%	0.61 – Redelijk	25 – 29%	1.47 – Hoog
A3	7 – 5%	0.14 – Laag	16 – 19%	0.94 – Redelijk
A4	20 – 13%	0.65 – Redelijk	nvt	nvt
A5	36 – 24%	0.96 – Redelijk	26 – 30%	1.64 – Zeer hoog
B1	5 – 5%	1.67 – Zeer hoog	4 – 2%	1.19 – Hoog
B2	20 – 20%	1.44 – Hoog	75 – 39%	1.44 – Hoog
B3	30 – 29%	1.47 – Hoog	60 – 32%	1.65 – Zeer hoog
B4	12 – 12%	1.25 – Hoog	51 – 27%	1.34 – Hoog
B5	13 – 13%	0.67 – Redelijk	nvt	nvt
B6	13 – 13%	1.63 – Zeer hoog	nvt	nvt
B7	9 – 9%	1.19 – Hoog	nvt	nvt
C1	24 – 21%	1.06 – Hoog	18 – 10%	1.13 – Hoog
C2	35 – 30%	0.89 – Redelijk	24 – 13%	0.92 – Redelijk
C3	45 – 39%	1.33 – Hoog	67 – 37%	0.92 – Redelijk
C4	12 – 10%	0.21 – Laag	11 – 6%	0.62 – Redelijk
C5	nvt	nvt	54 – 30%	1.19 – Hoog
C6	nvt	nvt	8 – 4%	0.19 – Laag
D1	Niet bruikbaar	0.73 – Redelijk	nvt	nvt
D2	Niet bruikbaar	0.21 – Laag	nvt	nvt
D3	nvt	nvt	49 – 48%	0.89 – Redelijk
D4	nvt	nvt	26 – 25%	1.02 – Hoog
D5	nvt	nvt	23 – 23%	0.82 – Redelijk
D6	nvt	nvt	4 – 4%	1.0 – Hoog

Inzichten en vraagstukken met betrekking tot deelname, betrokkenheid en begripsniveau

- ▶ Met een duidelijk aangetoonde toenemende mate van zelfstandigheid in cyclus 2 ten opzichte van cyclus 1, neemt het begripsniveau in vrijwel alle gevallen toe. In de volgende paragrafen zal ik de vraag beantwoorden welk deel van het kader dan onderwerp van gesprek is. Waar gebruiken ze het kader eigenlijk voor? En hoe verhoudt dat zich tot de begripstoename?
- ▶ De groep volledig betrokkenen zijn de enigen van wie iets gezegd kan worden over begripsontwikkeling. Aan die groep valt op dat in vrijwel alle gevallen het begripsniveau (sterk) toeneemt. Dit zijn over het algemeen ook de deelnemers die zich het meest actief opstellen in de gesprekken.
- ▶ Er zijn ook uitzonderingen zichtbaar. Met name degenen die het kader direct lijken te begrijpen, vormen wat mij betreft een interessante categorie. Er lijkt iets bijzonders te zijn met school B – waar zowel B1, B2, B3, B4 als B6 al bij aanvang het kader direct heel goed lijken te begrijpen of toe te passen. Ook C5 en D4 zijn in dat opzicht interessant.

Gebruik van het kader

Alleen de uitingen uit de evaluatiegesprekken waarmee een uitspraak wordt gedaan over een aspect van cultuuronderwijs zijn meegenomen in de bespreking van de vorige paragraaf. Die selectie zet ik in deze paragraaf voort en zal ik verder verfijnen. Zowel in de uitgangspunten van dit onderzoeksproject, in de verwachtingen die docenten voor aanvang hadden ten aanzien van CiS, als in de hulpmiddelen die we ontwikkeld hebben om met dit kader te werken in een onderwijscontext, staat de driedeling inhoud/samenhang/aansluiting centraal. De vraag is nu of de docenten het kader inderdaad voor die drie doeleinden inzetten, in welke mate ze dat doen en in welke mate dit door hen gewaardeerd wordt. In deze paragraaf richt ik me op de vraag waarvoor ze het kader gebruiken. Eerst zal ik de relatie tussen inhoud, samenhang en aansluiting per school belichten, daarna per docent. Hieronder wordt in cirkeldiagrammen weergegeven hoe de verhouding ISA is, met daarbij het gemiddelde begripsniveau van het docententeam.

Gebruik van het kader op schoolniveau



Begripsniveau (inclusief o) en gebruik kader, cyclus 1 en 2 per school

School A – opmerkelijk is hier de zeer sterke begripstoename, de focus op aansluiting in de gesprekken en de beperkte aandacht voor samenhang. Ook is het opvallend dat in cyclus 2 aansluiting (45%) en inhoud (45%) in balans zijn. De begripstoename is op alle drie de fronten sterk.

School B – hier valt op dat het begripsniveau al direct hoog is in cyclus 1, maar nog sterk toeneemt met betrekking tot vooral inhoud en in enige mate ook tot samenhang. Verder valt op dat aansluiting in cyclus 1 domineert, maar dat ISA in cyclus 2 in sterke mate in balans zijn. Eerder in deze paragraaf heb ik laten zien dat de drie kerndocenten van school B eveneens alle drie een zeer hoog begripsniveau hadden en dat ze alle drie ongeveer evenveel aan het woord zijn. Waarom verloopt die samenwerking zo evenwichtig, waarom gebruiken ze het kader voor zowel inhoud, samenhang als aansluiting, en zou er een verband kunnen zijn tussen het hoge begripsniveau en de gelijkmatige aandacht voor ISA? Daar kom ik in paragraaf 10.1 nog op terug. De relatief sterke aandacht voor samenhang komt overeen met wat de betrokkenen in de nulmeting hebben vermeld als een wenselijke uitkomst van het werken met dit kader. Daarbij wil ik hier alvast de suggestie opwerpen dat een sterke aandacht voor inhoud te maken zou kunnen hebben met de aanbodgerichte houding die in dit team aan de orde was en die ook naar voren komt in visiedocumenten van de school. De betrokken docenten zijn allen academisch geschoold en georiënteerd, en hebben een sterke overtuiging op het gebied van wat er aan kennis en vaardigheden op de leerlingen moet worden overgedragen.

School C – van alle scholen krijgt hier aansluiting de meeste aandacht. Er wordt dus veel gesproken over de belevingswereld en de ontwikkelingsfase van de leerlingen. Verder valt op dat er weinig verandert in de ISA-verhouding tussen cyclus 1 en 2. In beide gevallen blijft aansluiting met ongeveer 70% het gesprek beheersen met daarnaast evenveel aandacht voor samenhang als voor inhoud. Voorzichtig zal ik alvast enkele suggesties doen ter verklaring. School C is de enige christelijke school in dit project; misschien heeft dat invloed op de mate waarin er wordt gesproken over wat de leerling 'raakt', hoe het 'overkomt', in welke mate de leerlingen 'betrokken' waren. Daarbij kan het thema ook een rol hebben gespeeld. 'De ideale wereld' is een thema dat zowel vanuit het individu als vanuit de subcultuur als de nationale cultuur is belicht. Het is een thema dat sterk vanuit de leerling is belicht. De gelijkmatige aandacht voor ISA in beide cycli kan te maken hebben met de continuering van de aanpak en thematiek in beide cycli. De Ideale Wereld 1 en De Ideale Wereld 2 zijn opgebouwd vanuit sterk overeenkomstige uitgangspunten. In deze gesprekken wordt eerder vraaggestuurd dan aanbodgericht over onderwijs gedacht. Het gaat ze meer om de vraag hoe de leerling geraakt kan worden, waar de leerling zelf mee gaat komen, en hoe gerealiseerd kan worden dat 'het uit de leerling zelf komt'. Ook dat zou kunnen verklaren waarom er in de gesprekken veel aandacht is voor aansluiting. Net als bij school B is ook

hier de begripstoename het sterkst op het terrein van inhoud. Dat zou kunnen betekenen dat dit deel van het kader het moeilijkst is of meer tijd kost om je eigen te maken.

School D – bij deze school is niets te zeggen over begripstoename, omdat het team volledig veranderde. Net als bij de andere scholen is ook hier veel aandacht voor aansluiting. De minimale aandacht voor samenhang is zeer opvallend. In cyclus 1 waren het individuele evaluatiegesprekken; de docenten hadden weliswaar gezamenlijk en vanuit een gezamenlijk thema hun lessen ontworpen, maar verwezen in de gesprekken nauwelijks naar elkaar. In het team van cyclus 2 is op een vergelijkbare manier gezamenlijk ontwikkeld en hier zaten de twee betrokken docenten D3 en D4 wel samen in het evaluatiegesprek. Zowel in cyclus 1 als 2 verschilde niet alleen het leerjaar, maar ook het niveau. Dat had kunnen leiden tot interessante gesprekken met betrekking tot verticale samenhang en doorlopende leerlijnen. De gedeelde thematiek, de overeenkomsten in onderwerp/vaardigheden/media, het feit dat het in cyclus 1 twee docenten beeldend betrof en in cyclus 2 twee docenten dans, is blijkbaar geen garantie voor een focus op samenhang. Ik heb de indruk dat in cyclus 1 docenten D1 en D2 niet zo geïnteresseerd waren in elkaar, en in cyclus 2 docent D3 niet zo veel interesse had in D4. Het leek er zelfs op dat de vwo-docent enigszins neerkeek op wat daar binnen het vmbo gebeurde. Dit kan ik niet bewijzen aan de hand van cijfers of uitspraken.

Inzichten en vraagstukken met betrekking tot gebruik van het kader op DOT-niveau

- ▶ Op de scholen A en B komen de docententeams in cyclus 2 tot een zeer hoog begripsniveau. Dat kan ermee te maken hebben dat op die beide scholen veel ‘volledig betrokkenen’ aanwezig waren; docenten die vanaf het begin en in alle fases van het project deelnamen. Daarbij is opmerkelijk dat bij school B het begripsniveau al bij aanvang zeer hoog is. Bij school A wordt in dit opzicht juist een enorme groei gerealiseerd.
- ▶ Ik vermoed dat er een verband zou kunnen zijn tussen een hoog begripsniveau en een gelijkmatige aandacht voor ISA.
- ▶ Het lijkt erop dat het aspect inhoud het langzaamst of het moeilijkst ‘eigen te maken’ is.
- ▶ Misschien is het zo dat meer aanbodgerichte scholen/docenten meer vanuit inhoud redeneren, terwijl meer vraaggestuurde scholen/docenten vooral aandacht hebben voor het aspect aansluiting.
- ▶ De in het algemeen te constateren beperkte aandacht voor het aspect samenhang vraagt om nuancering. Indirect kan samenhang namelijk ook aan de orde zijn binnen inhoud en aansluiting. Het feit dat je als team samenkomt of samen wordt gebracht, in gesprek gaat over wenselijke lesstof, overdracht, vaardigheden en de wijze waarop je als groep denkt de leerlingen tot ontwikkeling te brengen, kan bijdragen aan de samenhang. Het zou zo kunnen zijn dat in de gesprekken over inhoud en aansluiting

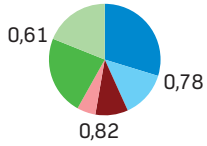
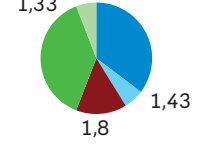
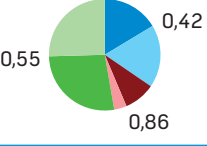
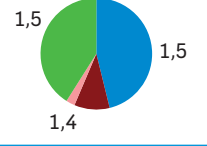
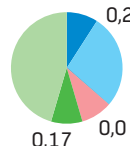
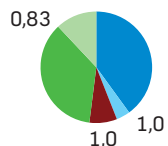
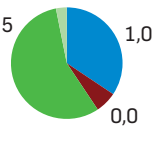
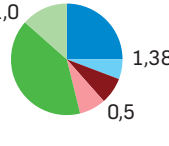
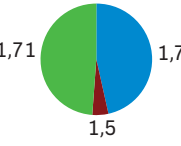
het aspect samenhang impliciet aanwezig is, wellicht wordt explicitering overbodig geacht aangezien het belang of de wens van samenhang al overduidelijk is. In 10.1 en 10.2 zal ik bespreken hoe en om welke redenen het kader gewaardeerd wordt, mede op basis van de individuele eidevaluatiegesprekken. Daaruit zou kunnen blijken waar de docenten de eventuele toegevoegde waarde zien in het werken met en vanuit dit kader. Ook kan ik twee zaken hieromtrent niet vaak genoeg benadrukken. Ten eerste dat het uiteindelijk niet gaat om aantallen uitspraken, maar om wat docenten zeggen. Ten tweede dat ik hier niets zeg over de werkelijke inhoud, samenhang en aansluiting van cultuuronderwijs. Het betreft in alle gevallen het perspectief van de docent; de wijze waarop hij of zij tegen deze aspecten aankijkt.

Gebruik van het kader op docentniveau

In de volgende cirkeldiagrammen wordt zichtbaar hoe de individuele docenten, weliswaar in de context van de DOTs, het kader gebruiken om het uitgevoerde cultuuronderwijs te evalueren. De verhouding ISA is in beeld gebracht, met boven in het kader het totaal aantal uitspraken vermeld en tevens het gemiddelde begripsniveau en het begripsniveau opgesplitst in ISA. Met een lichte variant van de drie gebruikte kleuren laat ik het aandeel o-uitspraken zien. Dit zijn uitspraken die wel over een aspect van cultuuronderwijs gaan maar waarvan het begripsniveau met betrekking tot het kader niet kan worden vastgesteld. Een o-uitspraak geeft dus geen gebrek aan begrip aan, maar blijkt wel te correleren met het begripsniveau: naarmate begrip van het kader toeneemt, neemt het gehalte o-uitspraken af.

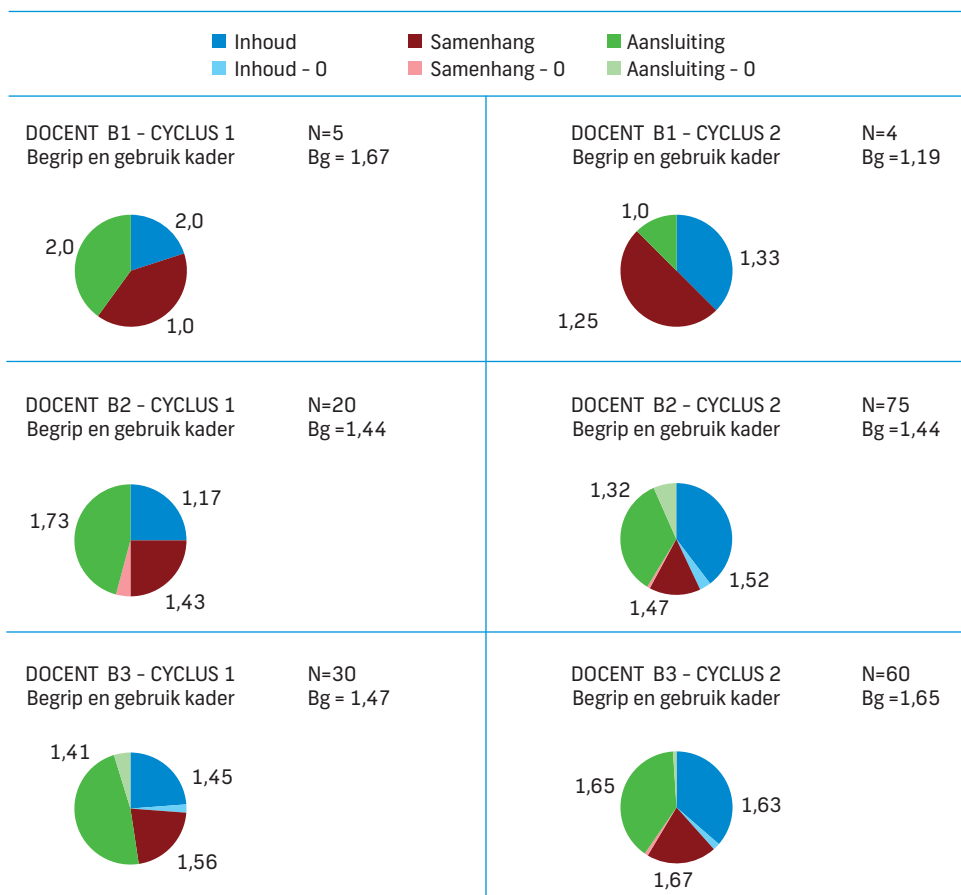
School A – 5 docenten

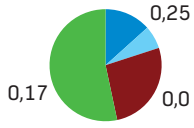
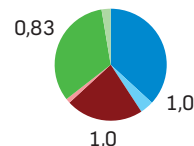
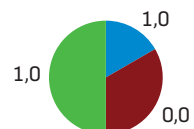
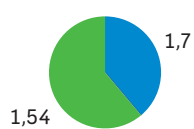
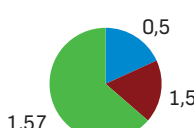
Bij de meest betrokken docenten, A1, A2 en A5, zijn inhoud en aansluiting in cyclus 2 in balans, met daartussen een beperkte aandacht voor samenhang. Ze hebben alle drie een erg hoog begripsniveau in cyclus 2. De begripstoename lijkt veel te maken te hebben met een toename op terrein van inhoud en bij inhoud neemt het aandeel o-uitspraken ook sterk af.

		Inhoud	Samenhang	Aansluiting		
		Inhoud - 0	Samenhang - 0	Aansluiting - 0		
DOCENT A1 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=49 Bg = 0,74	0,61	0,82	0,78	DOCENT A1 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=19 Bg = 1,52
						
DOCENT A2 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=37 Bg = 0,61	0,55	0,86	0,42	DOCENT A2 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=25 Bg = 1,47
						
DOCENT A3 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=7 Bg = 0,14	0,25	0,0	0,17	DOCENT A3 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=16 Bg = 0,94
						
DOCENT A4 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=20 Bg = 0,65	0,95	0,0	1,0	DOCENT A4 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg = nvt
						
DOCENT A5 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=36 Bg = 0,96	1,0	0,5	1,38	DOCENT A5 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=26 Bg = 1,64
						

School B – 7 docenten

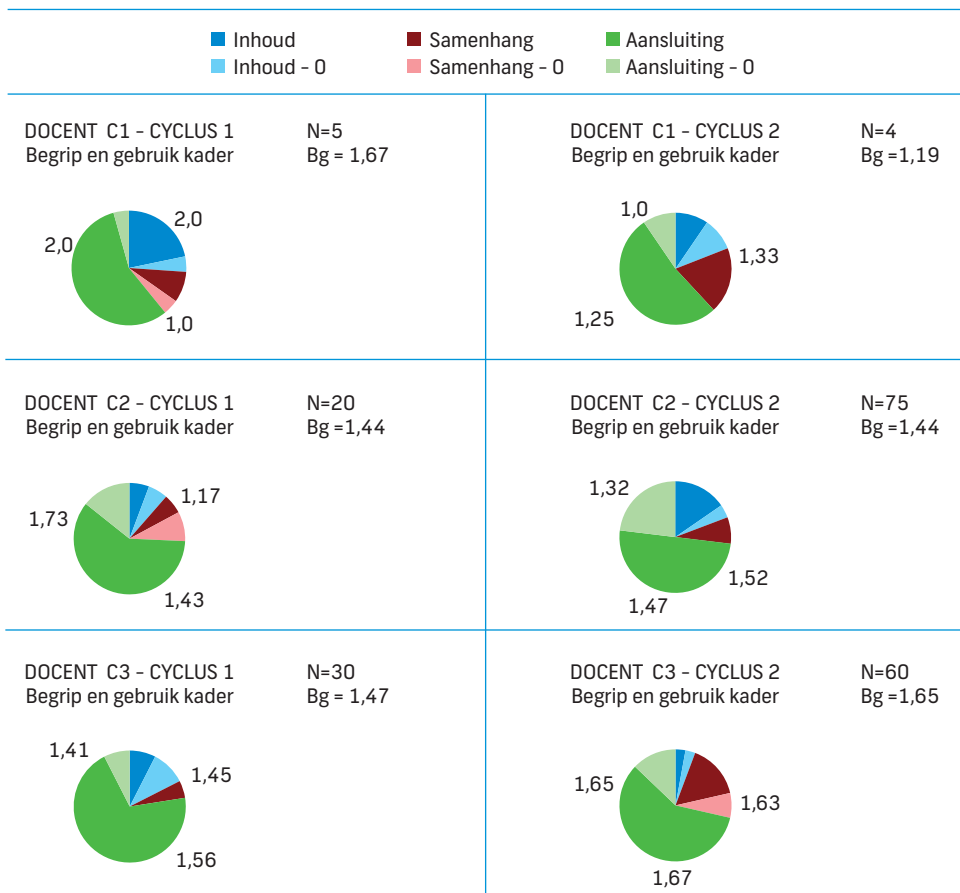
Bij de meest betrokken docenten, B2, B3 en B4, is duidelijk de tendens zichtbaar naar een evenwichtiger gebruik van het kader inzake ISA. Bij de andere vier ligt dit anders. B1 zegt zo weinig in cyclus 2 dat ik weinig kan met de resultaten. Wel is opmerkelijk dat B1, die dezelfde persoon is als A5, hier vooral spreekt over samenhang, terwijl hij het daar bij school A nauwelijks over heeft. Bij B6 is opvallend dat hij geen woord zegt over samenhang, maar zuiver vanuit zijn eigen vak redeneert. Ook is opmerkelijk dat de overige 4 docenten geen enkele o-uitspraak doen.

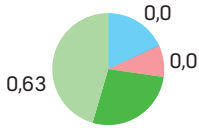
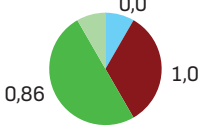
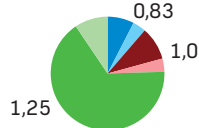
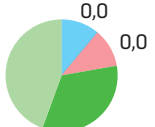


		Inhoud	Samenhang	Aansluiting
		Inhoud - 0	Samenhang - 0	Aansluiting - 0
▶	DOCENT B4 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=7 Bg = 0,14		
				
	DOCENT B4 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=16 Bg =0,94		
				
	DOCENT B5 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=13 Bg = 0,67		
				
	DOCENT B5 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg =nvt		
	DOCENT B6 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=13 Bg =1,63		
				
	DOCENT B6 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg =nvt		
	DOCENT B7 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=9 Bg = 1,19		
				
	DOCENT B7 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg =nvt		

School C – 6 docenten

Bij de docenten van school C valt op dat het aandeel o-uitspraken niet zo sterk afneemt als bij de andere scholen. Het begripsniveau neemt dan ook over het algemeen niet toe. Bij C3, de meest actieve docent en voorzitter in cyclus 2, neemt het begripsniveau zelfs af. Het zou kunnen dat de toenemende onafhankelijkheid daar een rol in speelt. Ook wordt in dit overzicht duidelijk dat met name C4 en C6 het gemiddelde begripsniveau naar beneden halen. Qua verdeling tussen ISA is er niet veel variatie in de groep. De sterke nadruk op aansluiting is bij iedereen terug te zien.



		■ Inhoud ■ Inhoud - 0	■ Samenhang ■ Samenhang - 0	■ Aansluiting ■ Aansluiting - 0
▶	DOCENT C4 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=12 Bg = 0,21		
				
	DOCENT C4 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=11 Bg =0,62		
				
	DOCENT C5 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg = nvt		
	DOCENT C5 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=54 Bg =1,19		
				
	DOCENT C6 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg = nvt		
	DOCENT C6 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=8 Bg =0,19		
				

School D – 6 docenten

Zoals gezegd zijn de docenten van cyclus 1 en 2 moeilijk met elkaar te vergelijken en kan er geen ontwikkeling worden waargenomen vanwege de wisseling van de groep. Opvallend aan D2 is dat ze veel over inhoud sprak, maar dat het zeer veel o-uitspraken betrof. Samenhang komt daar niet ter sprake. Hoewel de docenten de lessenreeks in het DOT samen hebben ontworpen, hebben ze niet bij elkaar in de les gekeken. Bij D1 zijn inhoud en aansluiting in balans, maar ook daar veel o-uitspraken. In cyclus 2 wordt het beeld bevestigd van D3 en D4 die weliswaar gezamenlijk hun lessenreeksen ontwierpen, maar het gesprek ging ook daar nauwelijks over samenhang. De verhouding ISA is bij D3, D4 en D5 sterk overeenkomstig, en ze doen allen relatief veel o-uitspraken.

		Inhoud	Samenhang	Aansluiting			
		Inhoud - 0	Samenhang - 0	Aansluiting - 0			
DOCENT D1 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=33 Bg = 0,73					DOCENT D1 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg = nvt
DOCENT D2 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=44 Bg = 0,21					DOCENT D2 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg = nvt
DOCENT D3 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg = nvt					DOCENT D3 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader	N=49 Bg = 0,89

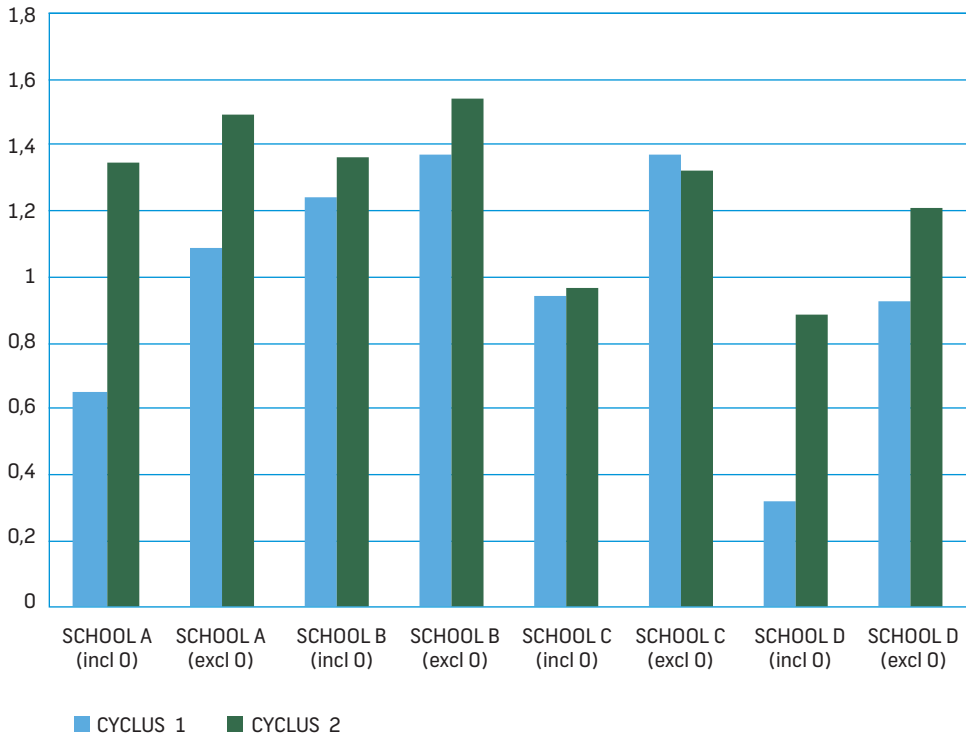
		■ Inhoud ■ Inhoud - 0			■ Samenhang ■ Samenhang - 0			■ Aansluiting ■ Aansluiting - 0			
▶	DOCENT D4 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg = nvt	DOCENT D4 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader N=26 Bg =1,02								
	DOCENT D5 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg = nvt	DOCENT D5 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader N=23 Bg =0,82								
	DOCENT D6 - CYCLUS 1 Begrip en gebruik kader	N=nvt Bg = nvt	DOCENT D6 - CYCLUS 2 Begrip en gebruik kader N=4 Bg =1,0								

Inzichten en vraagstukken met betrekking tot gebruik van het kader op docentniveau

- ▶ Binnen ieder DOT kan een soort kerngroep worden herkend: een groepje docenten dat het meest actief is, in die zin dat ze gezamenlijk de meeste uitspraken doen in het groepsgesprek. Deze docenten hebben over het algemeen ook het hoogste begripsniveau binnen de groep en behoren in de meeste gevallen tot de groep ‘volledig betrokkenen’. Die zogenaamde kerndocenten bevestigen in hun gebruik van het kader betreffende ISA het beeld dat het DOT als geheel vertoonde.
- ▶ De docenten met het hoogste begripsniveau lijken tamelijk evenredig aandacht te hebben voor de aspecten ISA van het kader in hun uitspraken over cultuuronderwijs. Er zijn uitschieters in de verhouding ISA naar aansluiting, vooral bij school C. Verder valt op dat bepaalde docenten geen aandacht lijken te hebben voor de samenhang, zelfs niet wanneer het betreffende project of de lessenserie in de opzet daar wel op lijkt in te zetten. Ook daarbij moet ik de mogelijkheid echter open houden dat samenhang wellicht indirect, enigszins verborgen, wel aan bod komt binnen inhoud en aansluiting.

Ontwikkeling van begripsniveau

In de voorgaande paragrafen is de ontwikkeling van begrip al telkens aan bod gekomen. Daar wil ik hier verder op in gaan. Hieronder is de begripsontwikkeling per school/DOT te zien. Met name in cyclus 1 is te zien dat bij zowel school A als D het relatief grote aantal o-uitspraken een remmend effect heeft op het begripsniveau.

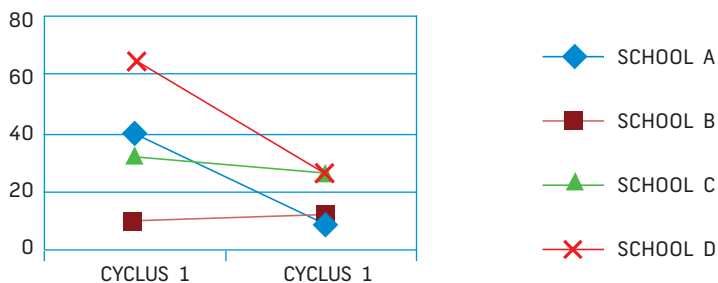


De nulkwestie

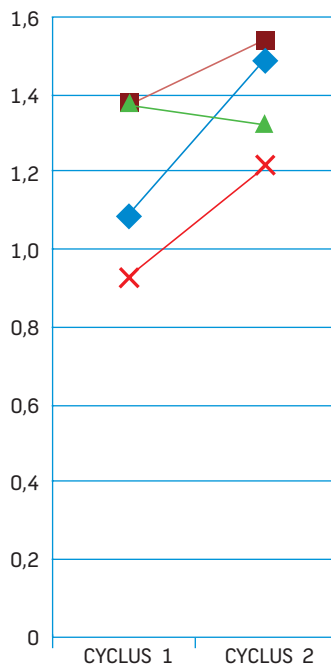
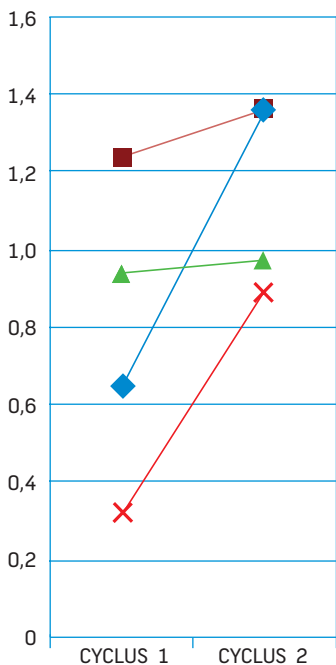
De categorie o, als een van de mogelijke labels voor begripsniveau, lijkt enigszins misleidend te zijn. Strikt genomen duidt de categorie 'o' met betrekking tot begripsniveau niet op een gebrek aan begrip maar is het een indicatie dat uit de betreffende uitspraak geen begripsniveau kan worden afgeleid of vastgesteld. Wanneer iemand relatief veel o-uitspraken doet, heeft dat wel invloed op het begripsniveau. Dat zou impliceren dat de o-categorie een 'vervuilend' effect heeft binnen de data-analyse. Uit de onderstaande drie grafieken blijkt echter dat het percentage o-uitspraken omgekeerd evenredig is aan het verloop van begripsniveau. Met andere woorden: op de scholen waar begripsniveau sterk toeneemt (A en D) daalt ook het percentage o-uitspraken sterk. Op de scholen waar het begripsniveau tamelijk stabiel is (B en C), is ook het percentage o-uitspraken tamelijk stabiel. Daaruit con-

cludeer ik dat het percentage o-uitspraken wel correleert met het begripsniveau. Daarom heb ik ervoor gekozen de o-uitspraken wel mee te wegen in de bepaling van het begripsniveau. Wanneer ik het heb over begripsniveau, bedoel ik daarmee het gemiddelde begripsniveau inclusief o-uitspraken.

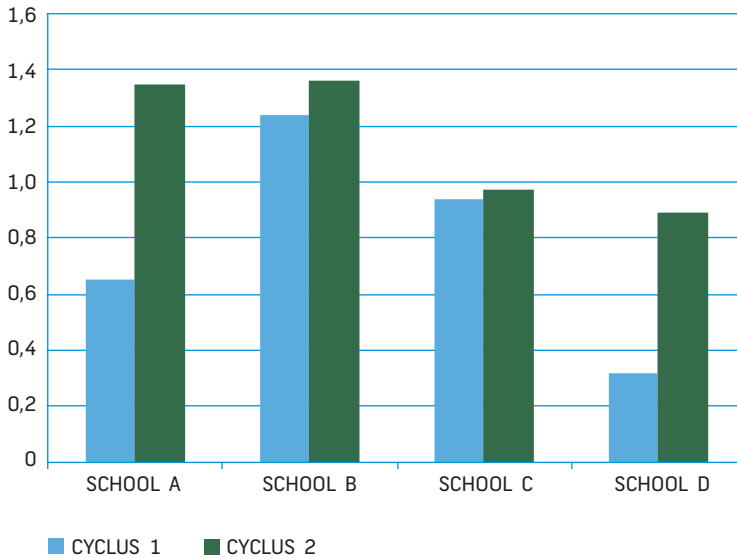
Percentage o-uitspraken per school in cyclus 1 en 2



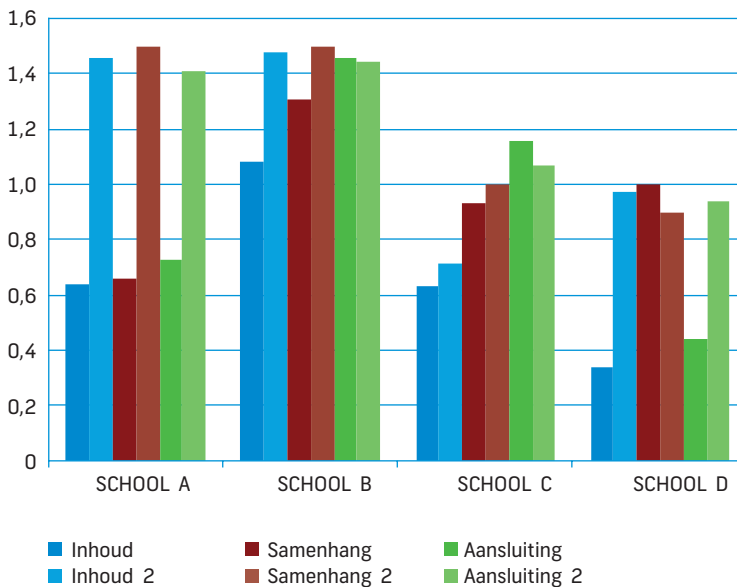
Begripsniveau per school in cyclus 1 en 2, incl o en excl o



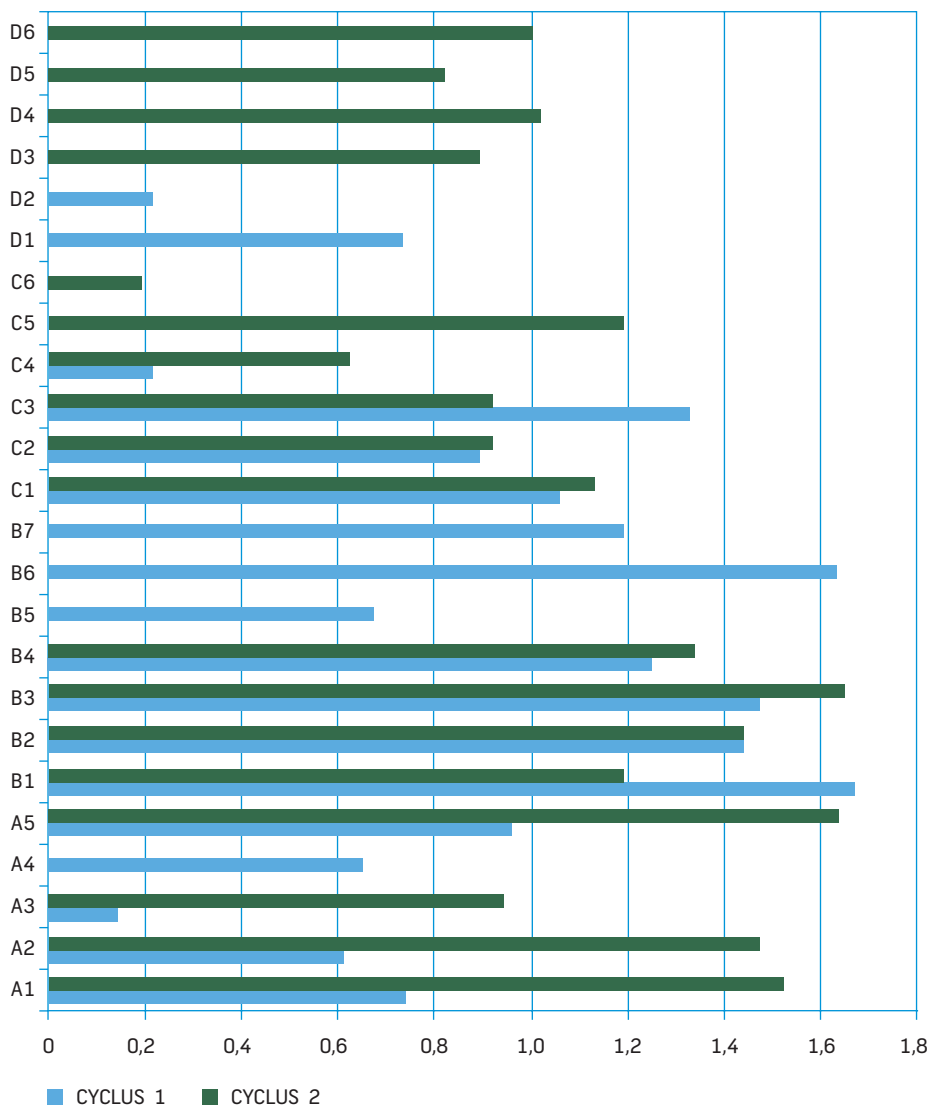
De algehele verandering in begrip bij de 4 scholen, ziet er dan zo uit.



Dit bevestigt het beeld dat de groei bij A zeer sterk is. Bij D eveneens, maar daar mag strikt genomen niet van groei of verandering gesproken worden. School B is direct al hoog en blijft hoog. School C blijft ongeveer op een gelijk en redelijk niveau. In de ISA-verhouding ontstaat dan het volgende beeld.



Het lijkt erop dat inhoud wat trager ‘op gang komt’ en wat minder snel ‘aanslaat’. Bij de scholen A, B en C scoort aansluiting bij aanvang het hoogst. Samenhang wordt uiteindelijk op alle scholen goed begrepen, hoewel uit voorgaande is gebleken dat er opvallend weinig aandacht voor is.

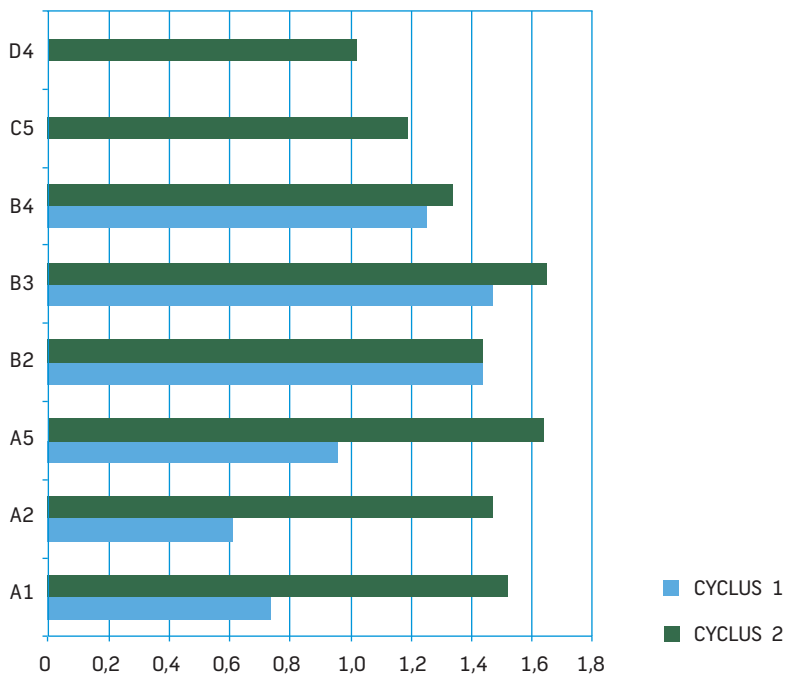


In het bovenstaande overzicht wordt het begrip of de begripsontwikkeling getoond van de 23 betrokken docenten. Via een aantal stappen kom ik nu tot een selectie van docenten waar ik extra in geïnteresseerd ben. Graag zou ik inzicht willen verschaffen in begrip of

beheersing van dit kader. Hoe werkt het eigenlijk wanneer docenten dit kader weten toe te passen en in te zetten? Hoe denken ze? Hoe redeneren ze? Wat hebben ze eraan?

- ▶ Het is duidelijk dat degenen die het hoogste begripsniveau behalen in de meeste gevallen tot de groep volledig betrokkenen behoren: A1, A5, B2, B3 en B4.
- ▶ Er zijn binnen de groep volledig betrokkenen docenten die bij aanvang al direct een hoog begripsniveau hebben: B2, B3, B4. Het kernteam van school B als geheel valt dus op. Binnen de groep sterk en volledig betrokkenen zijn qua begrip ook docenten die een enorme groei doormaken gedurende het proces: A1, A2 en A5.
- ▶ Dan zijn er nog twee docenten die het voortraject en de hele eerste cyclus hebben gemist, maar desondanks direct een hoog begripsniveau hebben: C5 en D4.

Van deze acht docenten wil ik proberen te doorgronden wat hen kenmerkt en hoe te verklaren valt dat zij dit kader direct of na een intensief traject zo goed leren beheersen. Daarmee wil ik niet zeggen dat alle docenten werkzaam in cultuuronderwijs in staat zouden moeten zijn om vanuit dit theoretisch kader te werken. Ook wil ik niet beweren dat deze docenten 'beter' zijn in hun vak. De kwaliteit van hun lessen en de resultaten van hun leerlingen laat ik hier buiten beschouwing. Ik selecteer ze uitsluitend omdat zij van de totale groep het beste met dit kader uit de voeten blijken te kunnen.



Kenmerken van de geselecteerde docenten

Hieronder heb ik nog een aantal kenmerken van deze docenten genoteerd. Opvallend is dat ze het kader alle acht gebruiken voor zowel inhoud, samenhang als aansluiting. Binnen school B is de aandacht voor ISA tamelijk evenwichtig verdeeld. Bij school A is er wat minder aandacht voor samenhang terwijl ze dat wel heel goed beheersen en in de nulmeting ook aangaven daarnaar te willen streven. Voor D4 geldt hetzelfde beeld; ze heeft niet veel aandacht voor samenhang, maar begrijpt dat deel juist wel erg goed. C5 heeft de minste aandacht voor inhoud, terwijl hij dat deel juist het beste beheerst. In 10.2 vergelijk ik deze gegevens met de waardering die ze uitspreken voor de verschillende aspecten van het kader. Dan wordt bijvoorbeeld duidelijk of hetgeen ze het meest zeggen te waarderen overeenkomt met het aspect dat ze gebruiken en/of beheersen. Vooralsnog is al wel zichtbaar dat over het algemeen de aspecten die in de nulmeting benadrukt werden ook veel aandacht krijgen.

	Betrokkenheid	Vak, niveau, klas	Kenmerk mbt begrip	Relatie gebruik ISA in cyclus 2	Beste begrip van I/S/A in cyclus 2	Waar leggen ze in de nulmeting de nadruk op I/S/A
A1	Volledig	Beeldend, 4 vwo	Sterke groei	ISA	S	IS
A2	Sterk	Technasium, 3 havo	Sterke groei	ISA	ISA	nvt
A5	Volledig	Filosofie, 4 havo/vwo	Sterke groei	ISA	ISA	IS
B2	Volledig	Beeldend, 5/6 gymnasium	Blijft hoog	ISA	IS	I
B3	Volledig	Engels, 5/6 gymnasium	Blijft hoog	ISA	ISA	IS
B4	Volledig	Nederlands, 5/6 gymnasium	Blijft hoog	ISA	SA	ISA
C5	Half	Levensbeschouwing, 3 havo	Direct hoog	ISA	I	nvt
D4	Half	Dans, 3 vmbo	Direct hoog	ISA	S	nvt

Met inachtneming van de nodige nuance betreffende de kwantiteit van uitspraken over een bepaald aspect van het theoretisch kader, kan op basis van de resultaten in paragraaf 9.2 toch wel het een en ander worden vastgesteld. Over het algemeen bleek de toenemende zelfstandigheid van de teams in vergelijking tussen de cycli te correleren met een gelijkblij-

vend of toenemend begripsniveau. Kernteams werden vooral gevormd door degenen met een hoog begripsniveau. Wanneer er sprake was van een hoog begripsniveau, was er over het algemeen een evenredige aandacht voor inhoud, samenhang en aansluiting. Het aspect inhoud lijkt moeilijker eigen te maken dan samenhang en aansluiting. Het lijkt er ook op dat scholen die meer vraaggestuurd werken meer aandacht hebben voor aansluiting, terwijl scholen die meer aanbodgericht werken meer aandacht hebben voor inhoud. In bepaalde projecten is het opmerkelijk dat er zo weinig aandacht is voor samenhang. Interessante verschillen zijn er ook: met name de docenten die direct een hoog begripsniveau hebben, soms zonder voorkennis of voortraject vanuit CiS, zijn opvallend. In deze paragraaf heb ik 'begrip van het kader' nog niet uitgewerkt. Wat ik hier precies onder versta, werk ik in de volgende paragraaf uit. In paragraaf 10.2 zal ik daarna de aspecten begrip, gebruik en waardering met elkaar in verband brengen.



HOOFDSTUK 10

Gebruik, begrip en waardering van de theorie

10.1 GEBRUIK EN BEGRIP VAN DE THEORIE IN DE PRAKTIJK

In de vorige paragraaf heb ik al veel verwezen naar het begripsniveau van de docenten, naar de mate waarin dit zich ontwikkelt en ook naar hoe dat zich verhoudt tot de wijze waarop het kader wordt gebruikt. Er blijken per school/DOT grote verschillen te zijn in zowel begripsniveau als in het gebruik van het kader. Er blijken docenten te zijn die het direct begrijpen, docenten die hier meer tijd en energie in moeten steken en docenten die zich het kader maar moeizaam eigen maken. Het aspect inhoud lijkt over het algemeen meer tijd en moeite te kosten dan bijvoorbeeld aansluiting. Deze inzichten zijn voor een deel gebaseerd op een kwantitatieve benadering van de gecodeerde data. Hoewel die methode goed bruikbaar is om de grote lijnen van begrip en gebruik te herkennen, gaat er in een dergelijk overzicht ook veel verloren van waar uiteindelijk de kracht van een kwalitatieve analyse kan liggen. Vanuit het voorgaande overzicht van de grote lijnen in begrip en gebruik vanuit ISA, wil ik in deze paragraaf weer terug naar 'de gesprekken zelf'. Ten eerste wil ik recht doen aan de wijze waarop docenten denken en spreken over hun onderwijs vanuit dit kader. Daarom wil ik hun formuleringen zichtbaar (en 'hoorbaar') maken en het materiaal weer laten 'leven'. Ten tweede kan ik op deze wijze meer verfijning aanbrengen in de toch vrij grove codering. Het gaat me om een verdere specificering van hoe docenten het kader toepassen en begrijpen. Op basis van de in 8.3 globaal beschreven 80 codes worden de grote lijnen wel zichtbaar, maar vervolgens is de vraag waarvoor docenten het kader dan eigenlijk gebruiken. Dan blijkt dat zij het kader inzetten en kunnen inzetten, zowel bewust als onbewust, voor thematiek, kwesties en problemen die iedereen die werkzaam is in het veld van cultuureducatie bekend voor zullen komen. Deze paragraaf heeft dan ook als nevenfunctie om de 'usual suspects', de hardnekkige kwesties in het gesprek en debat

rondom cultuuronderwijs vanuit het docentenperspectief te belichten met behulp van het theoretisch kader. Ik gebruik nu niet de casussen, het DOT of de individuele docent als uitgangspunt voor structurering, maar redeneer vanuit de 4 begripsniveaus en de (sub) onderdelen van ISA.

De aanduiding 'begrip van het kader' roept vragen op. Worden de uitspraken hoger gewaardeerd wanneer de respondenten positief oordelen over het kader? Nee, dat hoeft helemaal niet. Wel is het zo dat er relatief weinig negatieve uitspraken zijn gedaan en dat er ook weinig uitspraken met begripsniveau -1 zijn aangeduid. Zoals gezegd waren docenten welwillend om mee te doen en hebben ze zich open opgesteld om het kader op een voor hen bruikbare wijze te gebruiken. Ook was het kader dusdanig vrij en open dat iedere docent en ieder DOT op zoek kon gaan naar een voor hen zinvolle invulling en toepassing. Zijn de docenten in dit lange en intensieve proces gedresseerd om in termen van het kader over hun onderwijs te spreken? Leidt een gebruik van die termen dan tot een hoog begripsniveau? Juist dit vormde een grote uitdaging in het proces van codering en analyse. Gebruik van termen als 'metacognitie' of 'zelfbewustzijn' of de 'vaardigheden' en 'media' is niet per se een aanwijzing voor een hoog begripsniveau, zo zal ik in deze paragraaf laten zien. Ook iemand die deze termen niet gebruikt, kan een hoog begripsniveau hebben. Zelfs iemand die niets weet van het kader kan een hoog begripsniveau hebben. Het ging er in de verwerking en structurering van de data om of iemand 'in lijn met' het kader spreekt over cultuuronderwijs.

De indeling van begripsniveaus:

- -1 - de uitspraak is vanuit het theoretisch kader gezien 'onjuist'
- 0 - geen begripsniveau af te leiden uit de uitspraak
- +1 - de uitspraak is in lijn met (de uitgangspunten en begrippen van) het theoretisch kader
- +2 - de uitspraak getuigt van een 'hoge mate van begrip', in die zin dat de spreker niet alleen (elementen uit) het kader benoemt, maar hier op een eigen wijze toepassingsvormen voor heeft gevonden in de praktijk. De spreker heeft het zich 'eigen gemaakt', 'toegeëigend'

In de derde analyseronde heb ik de scholen en docenten als casussen enigszins losgelaten en heb ik de uitspraken per begripsniveau bestudeerd, vanuit de vraag of er patronen te herkennen zijn in de wijze waarop het kader wordt toegepast. De drie schema's hieronder zijn daarvan het resultaat. De categorieën zijn heel beknopt aangeduid en zullen in de volgende vier delen binnen deze paragraaf worden geïllustreerd aan de hand van uitspraken van docenten.

		-1	0	+1	+2
INHOUD	ONDERWERP	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ontkenning van de eenheid OVM ▶ Onbegrip van de relatie eerste en tweede orde cognitie 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Niet onderbouwde oordelen ▶ Persoonlijke stokpaardjes en overtuigingen ▶ Oppervlakkig gebruik van termen uit het kader 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Cultureel bewustzijn ▶ Cultureel geheugen ▶ Relatie OVM, dominantie 0 ▶ Over de keuze voor en de geschiktheid van het onderwerp ▶ Thematische verbinding tussen vakken 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Cultureel bewustzijn ▶ Onderwerp in relatie tot samenhang ▶ Onderwerp in relatie tot aansluiting
	VAARDIGHEDEN	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Volgorde en volledigheid van vaardigheden opgevat als voorschrift 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vaag gebruik van termen uit het kader ▶ Uitgesproken maar onduidelijke of onbegrijpelijke ideeën over het theoretisch kader 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Relatie OVM, dominantie V ▶ Uitspraken over vaardigheden die ze bij leerlingen willen aanspreken ▶ Vaardigheden eerste en tweede orde 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vaardigheden in relatie tot samenhang ▶ Bewustwording van aanbod VM ▶ Doelen ten aanzien van vaardigheden
	MEDIA	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ontkenning van de mogelijkheid tot een specifieke nadruk of dominantie binnen OVM ▶ Reflectie opgevat als een talig proces 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Lege superlatieven en didactische stokpaardjes ▶ Jargon geladen uitspraken zonder duidelijke relatie met het kader 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Relatie OVM, dominantie M ▶ Over keuzes voor media en werkvormen, beoogde doelen ▶ Relatie tussen media en vakoverstijgend werken ▶ Over het vakeigene en vakspecifieke 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Inhoudelijke samenhang ▶ Media eerste en tweede orde

		-1	0	+1	+2
SAMENHANG	HORIZONTAL	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Het kader opgevat als dwingend tot vakoverstijgend projectonderwijs ▶ Van het kader een visie verwachten op didactiek of samenwerking 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Uitspraken over de samenwerking ▶ Uitspraken over organisatorische en praktische omstandigheden ▶ Uitspraken over hoe docenten elkaar kunnen ondersteunen ▶ Wanneer woorden in de mond gelegd kunnen zijn, antwoorden sociaal-wenselijk schijnen of er slechts iets wordt bevestigd of herhaald 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Over de relatie van het project, het vak of de les tot het totale curriculum mbt OVM ▶ Over vakoverstijgend denken en werken ▶ Inhoudelijke intercollegiale afstemming en samenwerking 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Vakoverstijgend denken versus denken binnen eigen vak ▶ Inhoudelijke voorwaarden voor vakoverstijgend denken
	VERTICAAL		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Niet onderbouwde uitspraken over stappen richting een meer doorlopende leerlijn 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ideeën over de opbouw van kennis en vaardigheden (OVM) door de jaren heen ▶ Suggesties voor en ideeën over doorlopende leerlijnen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Voorwaarden voor doorlopende leerlijnen

		-1	0	+1	+2
AANSLUITING	LEEFWERELD	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Het kader opgevat als dwingend tot aansluiting bij de persoonlijke belevingswereld van de leerling. Dit zou impliceren dat de leerling niets nieuws aangeboden krijgt en dat de collectieve aspecten van het cultureel bewustzijn geen aandacht krijgen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Uitspraken over randvoorwaarden en omstandigheden ▶ Didactische overtuigingen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Uitspraken over wat wel en niet past bij een specifieke leerling, klas, school mbt OVM ▶ Uitspraken over waar deze leerlingen ervaring hebben mbt OVM 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Uitspraken over wat het kan opleveren wanneer de belevingswereld van de leerling wordt benaderd ▶ Uitspraken over wat wel en niet past bij een specifieke leerling, klas, school mbt OVM
	ONTWIKKELING		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Didactische en pedagogische visies ter verklaring van wat wel en niet 'werkt' bij de leerlingen ▶ Algemene typeringen van (het niveau van) de leerling ▶ Niet onderbouwde, oppervlakkige typeringen van de leerling of van het werk van de leerling 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Uitspraken over wat wel en niet 'werkt' bij leerlingen van deze leeftijd, dit niveau, mbt OVM 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Over manieren om vanuit de inhoud de ontwikkeling van de leerling mee te nemen in het onderwijs ▶ Het cultureel bewustzijn aanspreken of ontwikkelen ▶ Uitspraken over wat wel en niet 'werkt' bij leerlingen van deze leeftijd, dit niveau, mbt OVM

Hoe klinkt -1?

Zoals gezegd waren er relatief weinig -1-uitspraken. Dat maakt deze categorie echter niet minder relevant. Juist omdat het kader veel vrijheid bood, is het moeilijk om aan te geven wanneer een stelling ten aanzien van het kader valt onder een soort vrije interpretatie en wanneer de uitspraak getuigt van onbegrip. Gevoel voor hoe metacognitie (tweede orde cognitie) ingebed is in cultuur (eerste en tweede orde cognitie samen) en in een combinatie van vaardigheden en media tot uiting kan komen, was niet bij iedereen direct aanwezig. Daarnaast waren er ook uitspraken waaruit blijkt dat docenten veronderstellen dat het kader of dat Cultuur in de Spiegel hen tot iets 'dwingt', dat het kader hun van alles 'voorschrijft'. Ook daarin kan ik zo nu en dan duidelijk misvattingen herkennen.

-1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Misverstand: cultuuronderwijs behoeft geen onderwerp

Met name bij school D in cyclus 1 bestond een hardnekkig misverstand. D1 en D2 waren ervan overtuigd dat er in feite geen onderwerp gekozen zou hoeven worden, aangezien het bij BKV vooral draait om de vaardigheid verbeelding. Wat er verbeeld wordt, wilden ze liever niet vastleggen, aangezien dit 'uit de leerling zelf' zou moeten komen. De docenten hadden het idee dat ze de leerling geen kennis hoeven bij te brengen over het betreffende onderwerp of thema, dat ze dat wel bij andere (meer inhoudelijke) vakken leren, terwijl zij er als beeldende docenten juist zijn voor de verbeelding. Binnen het DOT was ons standpunt telkens dat onderwerp, vaardigheid en medium niet los van elkaar te zien zijn. Je kunt wel de nadruk leggen op de verbeelding door middel van bijvoorbeeld tekenen of schilderen, maar er zal ook altijd iets verbeeld (moeten) worden.



"Ik vind dat ik als begeleider moet oppassen in de rol te stappen van 'ik ga je iets leren over dit thema' want daar gaat het niet om en dat is ook niet mijn vak" (D1).

Onbegrip: het onderscheid tussen eerste en tweede orde (reflectie op cultuur) cognitie

Het onderscheid tussen eerste en tweede orde cognitie werd niet door iedereen direct begrepen. Vooral moeilijk bleek het inzicht dat culturele cognitie eerste en tweede orde cognitie omvat. Dat reflectie op cultuur (tweede orde) logisch voortkomt uit en dus deel is van cultuur (eerste orde) als geheel, bleek zelfs in cyclus 2 voor sommigen nog tot misverstanden te leiden.



“Ja, dan heb je hier dan zo’n uitleg over, en dan raak ik helemaal van streek en denk ik, dan doe ik het toch weer niet goed. [...] Hier zeg je, mensen geven voortdurend betekenis aan hun eigen omgeving, dat noemen we cultuur. Ik vind dat niet heel helder. [...] Als je gewoon puur sec kijkt van hoe werkt een vulkaan, dat snap ik, dat is eerste orde. Maar als je gaat bedenken wat voor invloed een vulkaan allemaal heeft op mensen.. ben ik dan nog steeds in de eerste orde?” (A1)



“Ik had een andere voorstelling bij dat eerste orde, tweede orde. Dus dat snapte ik niet, ik dacht dat, dat meer het.. het concrete en het abstracte niveau was..” (A2)

-1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Misverstand: het kader schrijft voor dat alle vaardigheden worden aangesproken in de les. Sommigen vatten het overzicht van vaardigheden op als een voorschrift dat de vier vaardigheden in iedere les en in ieder project aan bod zouden moeten komen.



“Waar ik me heel erg bewust van ben geraakt, [...] dat is wel zo’n eyeopener om te merken dat ik daar misschien anders in ben [...] vanuit de vaardigheid verbeelden bezig ben, dus vanuit het praktische verbeelden, waardoor ik misschien te weinig of dat ik me af ging vragen doe ik dat en hoeveel doe ik dat en moet ik dat meer doen of niet?” (D1)

-1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Misverstand: (de keuze voor) het medium behoeft geen aandacht

We stuurden in het ontwerptraject aan op een weloverwogen keuze voor een bepaalde combinatie van onderwerp, vaardigheden en media. Daarbij kon de nadruk liggen op één van de drie, die benoemden we meestal in termen van ‘dominantie’. Over het algemeen

was dit goed te volgen voor docenten. Er waren daarbij ook docenten die stelden dat ze helemaal geen keuze wilden maken, omdat alles belangrijk is. En er waren docenten die zeiden dat het medium er niet toe doet, omdat van de kinderen verwacht mag worden dat ze het medium al hebben leren beheersen bij andere vakken of in voorgaande jaren. In die gevallen hebben we benadrukt dat ook aansluiten bij een bestaand niveau een doordachte keuze kan zijn.

Misverstand: reflectie is uitsluitend talig

Een docent stelde dat reflectie uitsluitend talig is. Het kader geeft nu juist aan dat reflectie op cultuur gebeurt met behulp van vier vaardigheden, door middel van vier media, en in allerlei combinaties daarvan. Wanneer reflectie vooral op het talige wordt betrokken, ontstaan misverstanden, of in ieder geval spraakverwarring.



“Reflectie veronderstelt een onderscheid tussen wat je nu ziet en iets wat er eerder was. En beeld is gewoon alleen in het nu. Er is één beeld, dus dat kan op zichzelf geen reflectie zijn” (B4).

-1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Misverstand: werken vanuit dit kader leidt tot projectonderwijs dat los staat van het curriculum

Een enkeling veronderstelde dat denken en ontwikkelen van onderwijs vanuit dit kader zodanig anders is dat het niet te verbinden is met het bestaande curriculum.



“Je zou dus een volgende keer, bij een volgende keer moeten bedenken, dat wij allemaal [...] aan een examenprogramma vast zitten. Binnen mijn les, binnen mijn cyclus heb ik 4 lessen gewoon vrij gemaakt, en die heb ik dus echt expliciet aan dit thema besteed” (B7).

Een docent noemde het theoretisch kader ‘primitief’ en ‘bloedeloos’. Deze docent miste in het kader de inkleuring en de interactie tussen docenten. In essentie is analytisch denken ook kleurloos, zou ik zeggen. Dus hij heeft gelijk, maar het is vreemd om een analytisch kader visieloosheid te verwijten.⁵⁹

59 Zie ook hoofdstuk 3.

-1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

In deze categorie zijn geen uitspraken als onjuist gecodeerd. Het kader wordt wel gebruikt om verticale samenhang te bespreken en te onderbouwen. Streven naar verticale samenhang lijkt sterk overeen te komen met het streven naar een doorlopende leerlijn. Het gesprek over waar de leerling vandaan komt en naartoe gaat, een verbinding tussen het onderwijsaanbod dat geweest is en hetgeen in volgende leerjaren nog komen gaat, stuurt hierop aan. Uit het feit dat docenten hierin dus vanuit het kader geen fouten maken, zou wellicht geconcludeerd kunnen worden dat dit een vanzelfsprekend en begrijpelijk streven is.

-1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Misverstand: dit kader dwingt tot het aansluiten bij de individuele belevingswereld van de leerling

Er werd zo nu en dan door docenten verondersteld dat het theoretisch kader voorschrijft dat cultuuronderwijs moet aansluiten bij de persoonlijke belevingswereld van de leerling. Dit heeft waarschijnlijk deels te maken met het woord ‘zelf’ in ‘zelfbewustzijn’. Hieruit leidden velen af dat de docent vooral de taal van de leerlingen zou moeten spreken en dus ook voortdurend met voorbeelden zou moeten komen uit hun belevingswereld. Dit heb ik vaak moeten nuanceren in de gesprekken: het (zelf)bewustzijn heeft in de meeste gevallen juist betrekking op een ‘collectief zelf’. Daarbij benadrukte ik dan dat een beeld hebben van, of kennis hebben van de belevingswereld van de jongere niet impliceert dat je de leerling alleen zou kunnen aanspreken door te proberen als docent vanuit die belevingswereld te spreken.⁶⁰ Het is nu eenmaal zo dat iedere persoon op een bepaald moment in zijn of haar leven een bepaald referentiekader heeft, een cultureel geheugen. Als docent ben je je daar idealiter van bewust en bedenk je hoe je je tot dat geheugen verhoudt en hoe groot het te overbruggen verschil mag en kan zijn, tussen wat de leerling al kent en nog niet kent.

⁶⁰ Zie ook het betoog van Masschelein en Simons dat ik in het eerste deel van hoofdstuk 7 heb besproken.



“De onderverdeling in onderwerp, vaardigheid en media, dat botst soms wat, heb ik het idee, met het principe van het technasium, want je moet uitgaan van de belevingswereld van de leerlingen, en dat doen wij dus in principe niet. We gaan uit van de wereld om hen heen, maar dan de professionele wereld, die eigenlijk nog niet een onderdeel van hun leven is” (A2).

-1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Ook in deze categorie zijn geen uitspraken van de betrokken docenten terechtgekomen. Dat vraagt om nuancering: er zijn door de docenten wel degelijk uitspraken gedaan over de metacognitieve ontwikkeling die niet stroken met wat ik in deel 2 uiteen heb gezet vanuit het literatuuronderzoek naar deze ontwikkeling. Ik heb echter hun PCK hieromtrent in geen geval als onjuist gecodeerd. Het is niet aan mij om hun praktijkervaring op dit gebied in twijfel te trekken.

Hoe klinkt o?

In deze categorie zijn de uitspraken beland op grond waarvan geen begripsniveau met betrekking tot het kader kan worden vastgesteld. Ook het gebruiken van losse termen uit het kader, zonder context en zonder toelichting, kwam hier terecht. In de vorige paragraaf heb ik al uitgewerkt hoe deze categorie op casus-niveau correleert met het gemiddelde begripsniveau.

0	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
---	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Er worden allerlei uitspraken gedaan over het onderwerp van de lessen waarvan geen begripsniveau met betrekking tot het kader kan worden vastgesteld. Dit kan komen doordat de docent een verder niet onderbouwd oordeel uitsprekt, zoals



“Ik vind het ook wel een heel vaag thema” (B4).

Maar wat ook veel gebeurt is dat docenten persoonlijke stokpaardjes berijden waarvan niet helemaal duidelijk wordt of ze enig verband hebben met het werken vanuit het kader:



“De opdrachten zoals ze nu zijn komen niet vanuit het hart. [Als docent moet je de vraag stellen] waar gaat jouw hart sneller van kloppen? Waar word jij warm van? Waar word je enthousiast van? Bij beeldende vorming zouden alle opdrachten vanuit ons eigen gevoel, waar we helemaal achter staan. Wat wij, waar wij zelf ook heel enthousiast over worden. Waardoor dat in die klas door gaat gonzen” (C1).

Bovendien is dit type taalgebruik interessant in het licht van wat ik in deel 1 heb besproken als een kenmerk van een veld dat wordt beheerst door legitimeringsdrang.

Buiten het kader: pedagogisch-didactische visies

Deze docent spreekt verder over ‘de eigenheid van de docent’ die voelbaar moet zijn in de opdrachten, over ‘verpersoonlijking’ waardoor de leerling dan meer wordt ‘aangeraakt’. Dit type didactische overtuigingen raakt aan zowel inhoud als aansluiting bij de leerling. De achterliggende gedachte is dat wanneer een docent enthousiast is over een eigen opdracht, dit enthousiasme ook wordt overgedragen op de leerlingen. Een interessante invalshoek, maar deze ligt buiten het bereik van mijn onderzoek en van het gebruikte theoretisch kader. Docent D1 heeft de didactische overtuiging dat een goed eindproduct vergezeld moet gaan van een zichtbaar proces waarin de leerling zich heeft laten begeleiden door de docent. Het proces moet tastbaar en zichtbaar zijn.



“Een leerling kan zelf pas evalueren als hij iets zichtbaar maakt, want dan kan hij afstand nemen. Dus een leerling kan zijn eigen proces niet evalueren als het nog in zijn hoofd zit zonder dat het woord of beeld heeft gekregen. Dat is namelijk niks. [...] Als je een goed proces hebt, [...] wat voor niveau het werk dan ook uitkomt, die [leerling] verrast zichzelf op het eind, want die komt namelijk tot iets, want die is in een wisselwerking met materiaal geweest. [...] Ik ben er trots op. Dat gevoel. En hoe sukkelig het eindproduct dan ook is” (D1).

Buiten het kader: visies op kwaliteit en beoordeling

Bij school A ontstond een vergelijkbare discussie rond de gezamenlijke beoordeling door docent en externe opdrachtgever over een product waar de opdrachtgevers zeer enthousiast over waren maar dat de docent niet kon goedkeuren vanwege het proces:



“Ik vond het product ook echt vreselijk.. Het was niks.. het was gewoon een blokje wat hier al ergens lag, hebben ze gebruikt.. en hebben ze gewoon wat modder overheen gegooid” (A3).

De wijze waarop docenten vanuit ervaring pedagogisch-didactische methodes hebben ontwikkeld, kan ook niet direct verbonden worden aan begrip van het kader.



“Ik heb ook gekeken wie is er een beetje assertief en wie is er.. Snap je, als je twee hele assertieve, creatieve leerlingen bij elkaar zet en twee afwachende kinderen, daar gebeurt niks” (D4).

Docent A2 beschrijft hoe hij de balans nastreeft bij technasiumleerlingen in lef/avontuur/ambitie enerzijds en realiteitszin anderzijds:



“Er zijn kinderen die, die heel ambitieus zijn, die willen een heel mooi project maken, die moet je afremmen. [...] En er zijn kinderen die het altijd bij het hele veilige houden. Nou, die probeer je een stap te laten maken van de veiligheid af” (A2).

Veel uitspraken gaan ook over hoe moeilijk het soms is om leerlingen te motiveren wanneer ze bijvoorbeeld een vak als BKV verplicht volgen:



“Zitten heel veel leerlingen die ja die doen kunst en cultuur, want dat moet. En zodra ze het kunnen laten vallen, zullen ze het ook absoluut laten vallen en zullen ze er nooit meer naar omkijken” (D2).

Er waren docenten die het kader en de onderdelen van het kader moeilijk en complex noemden. Soms herhaalden ze dan onderdelen uit hulpmiddelen of bepaalde termen. Ook daaruit valt niet direct een begripsniveau af te leiden:



“Toen ik met de inhoud bezig was [...] dat is best wel heel complex. [...] Je moet ten eerste moet je natuurlijk een keuze maken van wat is dominant he, onderwerp, medium of vaardigheid. Die moet je beschrijven, dan moet je de inhoud omschrijven, maar ook gelijk doelstellingen” (D6).

0	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
---	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Buiten beschouwing: oppervlakkig gebruik van termen en vaag taalgebruik

Docenten laten zo nu en dan begrippen vallen die passen bij het theoretisch kader, maar waaruit niet opgemaakt kan worden of ze die begrippen ook daadwerkelijk begrepen hebben. Gebruik van het woord ‘metacognitie’ of ‘zelfbewustzijn’ leidt dus zeker niet zomaar tot een +1- of +2-label.



“Je ziet welke stappen ze maken.. maar vervolgens wil ik ook, dat ze daar iets op een metaniveau over zeggen” (B2).

Sommige docenten hebben een zeer uitgesproken idee over wat ‘Cultuur in de Spiegel’ is of zou moeten zijn. Dergelijke uitspraken, vooral als ze wat vaag blijven, geven geen duidelijk beeld van het begrip van het kader. Deze docent lijkt het bijvoorbeeld op te vatten als een mogelijkheid om als docent open en creatief te kunnen spelen met mogelijkheden, bijvoorbeeld in de wisselwerking tussen onderwerp, vaardigheden en media:



“Ik denk dat ik een voorbeeld ben van typische Cultuur in de Spiegel docenten, want ik ben al aan het springen. Een andere docent zou zeggen, ja, maar ik ben alleen met danstechniek bezig. Ja, jammer, dan mis je heel veel vanuit het beleven [...] maar daar gaat het om, dat een docent meer openheid ervaart” (D3).

O	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
---	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Buiten beschouwing: lege superlatieven, didactische stokpaardjes

Ook met betrekking tot het medium, veelal in combinatie of samenspel met onderwerp en vaardigheden, worden o-uitspraken gedaan. Ook daar zijn er de 'lege' superlatieven en didactische stokpaardjes.



"Ik vond de resultaten gewoon verrassend. Er zijn ontzettend veel leuke gedichten uit gekomen. [...] Ik vond dat ze echt heel goed hebben gewerkt" (C4).



"Ik ben [er nu] veel bewuster mee bezig" (D2).



"Als ik kijk naar de eindresultaten, heeft iedereen echt wel een hoger resultaat bereikt dan dat ie anders zou doen. Dus wel, de resultaten zijn er wel goed naar zeg maar" (D2).



"Het werk wordt vaak niet beter van die ene geniale ingeving. [...] Zo werkt het gewoon niet. Dat weet ik uit ervaring, omdat ik zelf ook gewoon allerlei werk heb gemaakt. Het werkt gewoon door hard te werken. Ora et labora wou ik zeggen. Het is gewoon bitter werk, ga aan de slag, laat al die processen zien en ga daar goed en scherp naar kijken, dan wordt de kwaliteit van je beeld ook veel beter" (B2).

In een dergelijk geval wordt het totaal niet duidelijk wat een 'hoog' of 'goed' resultaat dan behelst.

Buiten beschouwing: jargongebruik zonder duidelijke relatie met het kader

Daarnaast werden er uitspraken gedaan die sterk gebonden zijn aan een bepaald jargon, maar waarvan ook niet vast te stellen is of dit vanuit het kader gebeurt. Zo spreekt D5 op een bepaald moment over de beide dansdocenten, waarbij ze aangeeft in de dansstijl van de docent ook de docent te herkennen:



"[D3] heeft een veel studeerderige inhoud. [...] Dat de ene bedachtzaam is en heel erg vanuit de.. Hoe een docent is als danser, bepaalt ook hoe je insteekt. [Door dansend je les en je instructies te geven, ben je] eigenlijk een wereld aan het schapen middels dans, muziek, sfeer. Zo manipuleer je de ruimte, de tijd, daar ga ik weer in mijn dansjargon. He, dus met een aantal en welk kader je neemt, bepaalt welk element de voorgrond heeft. En het is altijd heel onderzoekend" (D5).

Sommige dialogen tussen (dans)docenten gaan gepaard met gebaren en mimiek, die in de transcriptie verloren zijn gegaan, waardoor het in de transcriptie vrij onbegrijpelijk is geworden:



“Ja, maar die was heel mooi, die beweging daarna, daar hadden ze echt een superbeweging” (D5).

“Ja, het was echt gewoon hap” (D4).

“Ja, maar dat werd, dat werd daarna zoiets, waardoor ze iets spannends deden” (D5).

“Ja, het werd echt, het werd heel..” (D4).

“Het was echt heel gaaf ja” (D5).

Bij sommige kunstvormen, en wellicht is dat bij dans extra sterk, lijken de docenten elkaar met een half woord te begrijpen terwijl de andere aanwezigen het niet helemaal kunnen volgen.

Expliciete ideeën over hoe bepaalde technieken aangeleerd moeten worden, komen ook voorbij:



“Improvisatie is niet van voel jezelf vrij en doe maar iets. Het is een techniek. Het is heel wezenlijk en het wordt ook onderschat door heel veel docenten. Je hebt daar ook verschillen in he in improvisatietechnieken, je hebt releasetechnieken, die gaan daar anders mee om dan contactimprovisatie. [...] Het is zo mooi dat die leerling beide kan ervaren, dus dat tellen, die structuur en dat ook weer loslaten” (D3).

0	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
---	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Buiten beschouwing: *samenwerking ‘an sich’*

Een kernpunt met het oog op de validiteit van dit onderzoek is de vraag waar oordelen van docenten over Cultuur in de Spiegel aan kunnen worden toegeschreven. Zo komt het

bijvoorbeeld voor dat docenten aangeven hoezeer ze het waarderen eindelijk eens tijd te krijgen om gezamenlijk met collega's over onderwijs te kunnen spreken. Vanzelfsprekend is samenwerking niet voorbehouden aan het betreffende kader noch noodzakelijk hiermee verbonden. Wanneer een docent de samenwerking waardeert, is dat nog geen indicatie voor een bepaald begripsniveau ten aanzien van het kader.



“Wat heel zinvol en nuttig was en ook leuk, was om met andere docenten te werken en er ook echt met z'n allen te staan en gedeelde verantwoordelijkheid, stukje Nederlands, stukje muziek [...] je werkt écht samen met je collega's, daar heb ik heel veel aan gehad” (C5).

“Dit is ook, het kan ook heel erg bindend zijn binnen een team. Ik vond het heel erg leuk” (C3).

Buiten beschouwing: organisatorische en praktische omstandigheden met betrekking tot samenwerking

Er wordt veel gesproken over organisatorische en praktische omstandigheden waaronder samenwerking mogelijk of juist onmogelijk is. Ook uit dit type gesprekken valt geen begripsniveau af te leiden.



“In de onderbouw zijn er heel veel projecten, kunst en cultuur project, mens en natuur, dus dan worden vakken bij elkaar gepakt en in de bovenbouw laten we dat nog een beetje achterwege en dat is volgens mij gewoon puur ook de angst dat je wel al je examenstof behandeld moet hebben en dat er in principe niet gemakkelijk tijd uitgetrokken wordt om dan weer projecten te doen, want dat gaat ten koste van het curriculum” (C3).

Uit dit type uitspraken valt ook af te lezen dat de docenten veronderstellen dat werken vanuit dit kader toch vooral tot projectonderwijs leidt, wat in de bovenbouw vanwege de exameneisen minder eenvoudig realiseerbaar is.

In een aantal samenwerkingsverbanden (vooral bij de scholen B en C) was sprake van een gezamenlijke startbijeenkomst waarin de leerlingen werd uitgelegd wat ze konden verwachten. Ook dit werd geëvalueerd, zo concludeerde men bijvoorbeeld dat er tijdwinst ontstond doordat de opdracht slechts eenmaal aan de groep uitgelegd hoefde te worden.

Sommigen hebben het kader gebruikt om onderwijs te ontwerpen en te plannen waarin meerdere docenten gelijktijdig en samen lessen verzorgen. Een aantal uitspraken gaat dan ook over hoe dit functioneerde en over hoe ze elkaar hebben geholpen en bijgestuurd. In een enkel geval koos de aanwezige gast/collega zelfs voor ingrijpen toen ze zag dat de eigen docent ‘vastliep’:



“Ik zat ook even zo van [...] er moet iets gebeuren, maar wat? Dus ik zat ook even knel van hoe krijg ik nu die energie erin, want ja ze slaan een beetje dood” (D4).

Ja, en ik had natuurlijk al die lessen meegekeken, [...] dus ik was [voor de leerlingen] geen vreemde meer” (D5).

Buiten beschouwing: sociaal-wenselijke antwoorden

Bevestiging; woorden in de mond leggen. In sommige gevallen werden bepaalde inzichten door mij of door de SLO'er aan de groep voorgelegd en bevestigden zij die inzichten met een 'Ja'. In die gevallen kan ik daaruit niet de conclusie trekken dat ze het ook echt zo zien. De kans op sociaal-wenselijke antwoorden is dan te groot.

Er blijken onder veel docenten sterke overtuigingen te bestaan ten aanzien van het effect dat 'deze manier van werken' heeft op de samenhang. Wanneer dit type uitspraken oppervlakkig of niet verder wordt onderbouwd, is de o-categorie toegepast.



“We moeten dit jaarbreed gaan doen!” (B4)

Ook wordt er gesproken over de wijze waarop docenten samenwerkten. Er zijn docenten die vanuit een open houding van elkaar willen leren en daar voor open staan ondanks verschillen in achtergrond, leeftijd, ervaring, positie, maar ook docenten die liever 'hun eigen ding blijven doen' en het aantal contactmomenten liever beperken of de samenwerking met hun collega zien als een soort meester-gezel relatie.



“Er was niet veel samenwerking in die zin, wij hadden wel een paar gesprekken. [...] Ik kon iets bieden of had al een zekerheid over dat werken met een thema wat ik [haar] kon aanbieden om daar mee in te stappen. [...] Vanuit daar was het een mooi uitgangspunt om naast elkaar iets te gaan ontwikkelen” (D3).

Dit type uitspraken komt ook in categorie o omdat de theorie niets voorschrijft betreffende de wijze waarop docenten zich tot elkaar zouden moeten verhouden.

o	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
---	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Buiten beschouwing: vaagheden over doorlopende leerlijnen

Hoewel het ontwikkelen van cultuuronderwijs vanuit het theoretisch kader zeer uiteenlopende uitwerkingen bleek te kunnen krijgen, lijkt in ieder team een manier van werken te zijn ontstaan die volgens de deelnemers typerend is voor of past bij CiS binnen hun school. Er werd vanuit de verschillende invalshoeken dan ook beweerd dat ‘deze manier van werken’ vanaf de brugklas, vanaf klas 1 zou moeten worden aangeleerd, opgebouwd, voorbereid. Ook hier geldt dat wanneer dit verder niet wordt onderbouwd, de uitspraak in categorie o past.

o	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
---	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Buiten beschouwing: visies op didactiek en randvoorwaarden

Er is in de evaluatiegesprekken veel gesproken over de aansluiting bij de leerling. Docenten hebben veel ervaring met wat wel en niet ‘werkt’ in de les en uitgesproken opvattingen over hoe hun leerlingen benaderd moeten worden. Van een deel van die uitspraken is niet te bepalen of ze voortkomen uit, verbonden zijn met, of een weerspiegeling zijn van inzicht in het theoretisch kader.

Docenten zeggen van alles over randvoorwaarden en omstandigheden ter verklaring van hoe een les of project verliep. Bijvoorbeeld dat het te lang duurde, dat de techniek niet

meewerkte, of dat de aandacht van de leerlingen laat op de dag tegenviel. Ook dit soort uitspraken is in de o-categorie beland, aangezien de mate van begrip van het kader er niet uit af te lezen is. Dat wil dus niet zeggen dat deze uitspraken irrelevant zijn voor het gesprek over de kwaliteit van cultuuronderwijs.

Docenten hebben bepaalde overtuigingen ten aanzien van hoe de leerling het best benaderd kan worden. Bijvoorbeeld als het gaat om de keuze voor een bepaald medium of instrument.



“Dat had ik van tevoren ook wel uit kunnen tekenen, degenen die iets met muziek hebben die bleven hier. [...] Dat is misschien ook best wel sterk; ze hoefden niet iets te doen wat ze minder leuk vonden” (C3).



“Jouw leerlingen hebben ook nodig dat jij ze indeelt, dat je ze stuurt. Eigenlijk ben je heel sturend en beperk je hun vrijheid heel erg, zodat ze ook echt iets kunnen laten zien van zichzelf” (D5).

Zo beschrijft D5 de didactische aanpak van D4.

0	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
---	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Buiten beschouwing: *didactische en pedagogische visies zonder verbinding met het kader*

Er worden veel didactische en pedagogische visies geuit door de docenten die niet direct en noodzakelijk verbonden zijn met cultuuronderwijs of met het kader. Er wordt veel gesproken over ‘orde houden’ in de klas; over groepsdynamiek, samenwerking, betrokkenheid, enthousiasme, concentratie; over de tijdsdruk waaronder leerlingen kunnen werken; over het ‘pedagogisch klimaat’, een prettige sfeer; over interactief of frontaal lesgeven. Al deze factoren komen ter sprake als het gaat om ‘wat wel en niet werkt’ bij deze leerlingen.



“Die [leerlingen] hadden extra aandacht nodig. Maar ik denk zij vonden extra aandacht eigenlijk heel leuk” (C2).



“Dat is ook weer een zaak van vertrouwen he. Als die leerling zich veilig voelt dan durft die ook een grens op te zoeken in wat er mag of kan. Ja, dat voelt een kind aan” (C6).



“Ik ben noodgedwongen toch weer terug gegaan naar meer frontaal lesgeven” (B3).



“Kijk als je donderdag het zevende uur probeert les te geven en je probeert ook nog iets over te brengen, dan heb je natuurlijk een probleem” (B3).



“Ik denk dat een leerling feilloos weet bij welke docent ze heel erg binnen de paadjes moeten blijven en bij welke docenten je best wel op het randje” (C6)



“Ik heb echt gezien er zaten twee zwakkere, maar [...] binnen zo’n middag zag ik wel dat ze een paar stappen hadden gemaakt [...]. Dus ik dacht, deze twee zijn zwakker. Ik ga dan niet. Ik ga niet” (C1)

“Daaraan trekken?” (C3)

“Nee, dat doe ik niet. [...] Dit is wat het is nu” (C1).

Uit een aantal uitspraken blijkt dat de docenten onderling precies begrijpen wat hun leerlingen typeert. Wanneer ik ze beelden toonde van uitspraken en reacties van hun leerlingen, werd er soms vol herkenning gelachen.

Een leerling zegt “Oh, dus we moeten gewoon een collage maken?” De docenten horen en zien de leerling dit zeggen en reageren lachend:



“Echt 3 havo!” (C4)



“Ze gaan direct op hun doel af.. jongens. Ze gaan direct de techniekhoek in.. en ze gaan knutselen. Een groot deel van de jongens dan. Dan hebben ze ook helemaal geen oog meer voor andere dingen” (A3).

Docenten hebben ook allerlei ideeën over wat van een leerling verwacht mag worden op een bepaalde leeftijd en niveau. Wanneer een leerling de verwachtingen overtreft, kunnen docenten heel enthousiast worden.



“[Zij is] een van die meisjes die al vrij volwassen praten. [...] En dan zie je gewoon dat zo’n meisje al gewoon haar leeftijdsgenoten ver vooruit is. En is ook al veel meer werelds” (C3).

Het is duidelijk dat de docenten onder de indruk zijn van deze leerling, maar uit de uitspraak wordt niet echt duidelijk waarom. Ten aanzien van leerlingen of van het werk van leerlingen worden veel typeringingen geuit die verder niet een duidelijke onderbouwing krijgen. Zo worden bepaalde leerlingen ‘visueel sterk’ genoemd of ‘overtuigend’, of wordt hun werk gezien als ‘ cliché’, of ‘mooi’ of ‘fantasievol’.



“Het was allemaal eigenlijk heel simpel, er zat niets spectaculairs bij. [...] Ze waren gewoon niet zo creatief” (A3).

Soms ging het expliciet over het cultureel bewustzijn, zonder dat duidelijk werd wat de docent precies bedoelde.



“Als een leerling niet zichzelf geeft, zal die culturele zelfreflectie nooit ontstaan” (D1).

Hoe klinkt +1?

Binnen deze categorie vallen de uitspraken die blijk geven van een spreken in lijn met het theoretisch kader over cultuuronderwijs. Dit hoeft niet noodzakelijk te worden gedaan in termen van de aangereikte begrippen. Sterker nog, zelfs iemand die niets van dit kader weet of niets heeft gehoord of gelezen over dit onderzoeksproject, kan uitspraken doen over cultuuronderwijs die stroken met de uitgangspunten. Wanneer iemand wel de binnen dit project gehanteerde begrippen gebruikt, is dat nog geen garantie voor begrip van het kader, zo bleek al uit het voorgaande. De categorie +1 omvat de uitspraken die in lijn zijn met, stroken met, passen bij, of een uitwerking zijn van het theoretisch kader. Uit de voorbeelden die ik hieronder bespreek, zal blijken dat dit op veel manieren kan. Met de categorie +1 geef ik niet aan dat de betreffende uitspraken 'goede uitwerkingen' van het kader zijn, maar dat dit mogelijke uitwerkingen zijn die stroken met de uitgangspunten van het kader.

+1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

In lijn met het kader: over het cultureel geheugen en de individuele en collectieve componenten van het cultureel bewustzijn

Het cultureel bewustzijn komt op veel manieren ter sprake. De nadruk lag soms meer op het individuele en soms meer op het collectieve. Dat geldt ook voor het (cultureel) geheugen.



“Als jij met anderen daarover praat, ja wat, wat de verschillende rituelen inhouden [...] de gedachte daarachter en ja dat vergelijken en daarin zichzelf in hun eigen leven zien, dat konden ze wel heel goed. [...] Onderscheid van de verschillen tussen tradities, gewoontes en rituelen dat konden ze super goed” (D3).



“Van persoonlijke identiteitscrisis naar culturele identiteitscrisis of economische crisis. Ik bedoel, het thema biedt je wel de mogelijkheid om toch de onderwerpen te vinden” (B3).



“Daardoor dat ze mochten kiezen hebben ze inderdaad iets gekozen wat, wat dichtbij hun staat, waar ze voorbeelden in konden noemen, waar ook hun beleving zeg maar dichtbij stond” (D3).



“Ja, want ze zijn natuurlijk niet blanco. Ze hebben natuurlijk een heel referentiekader waar ze ook compleet nieuwe dingen in kunnen passen. En door met zo'n project bezig te zijn, kunnen ze linken leggen met hun eigen referentiekader” (A2).

In lijn met het kader: doordachte keuzes voor een bepaalde dominantie in het samenspel OVM
Sommige docenten kiezen in het samenspel OVM bewust voor een insteek of start vanuit het onderwerp. Zo werd bij het thema ‘rituelen’ bijvoorbeeld vanuit het onderwerp gestart, waarbinnen de leerlingen een bepaald ritueel konden kiezen dat dicht bij hen stond, om daarna pas de vertaling en verwerking vanuit de lichamelijke verbeelding op gang te brengen. Eerst O dus, daarna V en M.

Wanneer docenten de nadruk leggen op vaardigheid of medium, lijken ze soms te worstelen met de plek die het onderwerp krijgt in hun onderwijs. OVM kunnen dan op gespannen voet staan:



“Waar ik eigenlijk heel erg huiverig voor ben en bang voor ben of waar ik heel erg me tegen afzet zoals ik dus niet wil zijn als docent, is dat ik zeg maar binnen het thema mijn standpunt kies en dat ik ze dat opleg. Dus om dat te voorkomen, wil ik dat zij met iets komen” (D1).

Om de creativiteit van de leerlingen niet te beperken, wil deze docent het onderwerp niet te veel vastleggen vooraf, hoogstens in globale termen.

Ook kan het een bewuste keuze zijn om vanuit M, via V, bij O terecht te komen. Zoals blijkt uit deze uitspraak over de voorkeur om bij dans vanuit techniek te beginnen, met een basisfrase die houvast geeft, om daarna pas naar verbeelding en een bepaalde thematiek te gaan:



“Ik kan niet tegen hun zeggen oké zomaar van weet je, verzin maar een frase met trouwen, speel met timing en ja doe maar iets met contact samen. Dat gaat totaal niet, ze hebben geen idee” (D4).

En ook voor de omgekeerde volgorde kan worden gekozen. Er wordt dan meer aangestuurd op het uitdrukken van een bepaalde thematiek. Zo legt ze bijvoorbeeld uit hoe die stap gemaakt kan worden om op een bepaald moment de techniek iets meer ‘los te laten’ richting onderwerp en vaardigheid:



“Toen heb ik dus echt tegen haar gezegd stop eens met tellen. Er is geen telling meer, je gaat nu dansen op je, op hoe je het ervaart, op hoe jij vindt dat dat ritueel uitgevoerd moet worden, niet op een telling, maar op de beweging zelf” (D4).

In lijn met het kader: over de mate waarin het onderwerp zich leent voor of aanstuurt op culturele reflectie



“Het is gewoon een, de thematiek is uitstekend [...] Het is relevant, het is actueel, kortom het onderwerp is uitstekend, alleen de keuzes die erbij gemaakt zijn, dat zijn niet de keuzes geweest waar je nou ja een helder project mee kan neerzetten, waar de leerlingen ook inderdaad de relevantie van inzien en dat was zichtbaar” (B3).

In meerdere gesprekken kwam de vraag aan bod of bepaalde onderwerpen zich meer lenen voor, of meer aansturen op tweede orde cognitie dan andere. Dit lijkt wel het geval. De docenten gaven bijvoorbeeld aan dat een thema als ‘rituelen’ eigenlijk al direct leidt tot reflectie op cultuur, aangezien rituelen tot de cultuur behoren. Bij een thema als ‘angst’ of ‘crisis’ ligt dit anders, die zou je ook vanuit eerste orde cognitie, bijvoorbeeld bij biologie, economie of psychologie kunnen behandelen.

In lijn met het kader: zoeken naar inhoudelijke, thematische verbindingen tussen vakken

Er zijn docenten bij die mogelijkheden zagen om meer vakken thematisch te verbinden, bijvoorbeeld door de brug te slaan tussen alfa- en bètavakken. Volgens sommigen vraagt ‘deze aanpak’ om docenten die zin en tijd hebben om zich ergens extra of opnieuw in te

verdiepen. En een veel gehoorde conclusie was dat het thematisch verbinden van vakken vraagt om creativiteit en het loslaten van methodes.



“Als ik naar mijn collega’s [Nederlands] toe ga, en zeg van jongens dit gaan we doen. Die moeten dan behoorlijk daar in, zich in, inlezen, gigantisch. Want dit heeft vrij weinig met het vak Nederlands te maken” (B4).



“Ik denk dat ieder vak met een beetje creatief denken, dat elke docent zijn vak wel kan koppelen aan zo’n project [...] Je hebt docenten denk ik die pakken de methode en die spitten de hele methode door ‘hup, we zijn klaar’ en je hebt ook docenten die gaan daar creatief mee om. [...] Het is juist les verbredend denk ik en inhoud verbredend, je kunt je stof op een hele andere manier, en wat is er nu leuker dan dat je je leerlingen enthousiast ziet, die er zelf mee aan de haal gaan zeg maar en jij kunt dan je stof kwijt, maar het vergeet wel wat creativiteit en wat openheid van de docent denk ik” (C5).

Een aantal docenten zag vakoverstijgend denken als wenselijk in het huidige onderwijs en ook als passend bij cultuuronderwijs vanuit dit theoretisch kader. Ze ondervonden daarbij echter ook weerstand.



“Vervolgens ga je het hebben over nou, wat doe jij daar dan in het PTA? Dan bevestig je elkaar daar eens op. Op gewoon onderwerpen die voorbij komen. En dan ontdek je dus dat Hamlet behandeld wordt en Hamlet, aan het stuk Hamlet kun je vreselijk veel thematieken hangen die voor veel meer vakken relevant kunnen zijn. [...] En dat onderwerp blijkt veel meer aanknopingspunten te hebben als je daarop doorpraat, zeg maar. En ja, dat is dus echt heel sterk vanuit het onderwerp geredeneerd. [...] En dan doorbreek je dus die geïsoleerdheid van de verschillende vakken” (B2).



“Wat mij trof, ook binnen mijn eigen sectie, wat mij trof is dat ik het gevoel had dat iedereen vrij traditioneel bezig was als het gaat om de inhoud, hè dus gewoon cultuurgeschiedenis, gewoon Dickens [...] alleen dat ze dan in de vorm wel eens leuke projectjes, leuke aanvullingen enzovoorts deden om het didactisch interessant te houden, maar ik, ik had het gevoel dat ik echt bij anglisten zat, leraren Engels en dat ik eigenlijk de enige vreemde eend in de bijt was. [...] Ik voelde me daar de enige die, die ja, die van nature eigenlijk vakoverstijgend denkt en dat, ja dat frappeerde me” (B3).

Wanneer een gekozen onderwerp breder is dan gebruikelijk binnen een bepaald vakgebied kan dat ook op weerstand stuiten:



“Het is niet echt Nederlands, dus als ik het breder ga brengen in de school krijg ik daar vast gezeik mee. [...] Ik heb collega's die daar heel moeilijk in zijn, die echt heel erg volgens de leer zijn” (B4). De anderen herkennen dit: “Ja, ik ben altijd bezig alles met alles te verbinden. [Maar mijn collega's] werken keurig binnen de lijntjes van het vak” (B3).

+1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

In lijn met het kader: expliciete, doordachte keuzes met betrekking tot de vaardigheden: een bepaalde dominantie, een bepaalde samenstelling van vaardigheden, of een bepaalde relatie ten opzichte van OM

In de uitspraken werd veel expliciet verwezen naar de vaardigheden. Alleen wanneer uit de uitspraak blijkt dat ze begrijpen waar ze het over hebben, kon de uitspraak in deze categorie terecht komen. Docenten ontwikkelden ook expliciete standpunten ten aanzien van de vaardigheden; sommigen waren van mening dat alle vaardigheden aangesproken dienden te worden binnen iedere les cultuuronderwijs, anderen gebruikten het kader om een onderbouwde keuze te maken.

Op veel manieren gaven docenten uiting aan de vaardigheden die zij bij hun leerlingen wilden zien en die ze probeerden te stimuleren of te trainen. Soms noemden ze producten van leerlingen ‘plat’, of hadden ze het over ‘diepgang’, of waardeerden ze het dat een leerling ‘over allerlei grenzen heen kan kijken’.



“Dat ik het dan toch heel erg heb over het creëren, over het proces van creëren, het werkproces, hoe ik ze daarin kan sturen, dat ze leren kijken naar beelden, wat gebeurt er?” (B2)



“Je gaat geen gemakkelijke literatuur, gemakkelijke kunst die helemaal niks anders doet dan esthetisch bevredigen. Je probeert wel iets meer te doen” (B3).

Er werd soms verwezen naar de verhouding tussen de productieve en de receptieve kant van de verbeelding die vanuit het kader benadrukt wordt.



“Ook dat kijken en verbeelden, dat dat op twee manieren kan, receptief en productief, dat wisten we natuurlijk ook wel, maar ook op die manier kun je dit raamwerk er overheen leggen” (B4).

Er werd ook uiting gegeven aan het onderscheid tussen eerste en tweede orde cognitie vanuit de vaardigheden. Zo geeft een techniekdocent aan de verbeelding niet meer alleen als een eerste orde proces (techniek) te zien, maar ook als een tweede orde proces (reflectie op techniek):



“Ja dat technische.. dat we niet alleen technisch denken en doen, maar ook wat breder kijken en wat meer maatschappelijk.. of het wel nodig is [...] Waarom zouden wij dat willen? Dat is nu veel meer een vraag, voor mij. En dat was het nooit eigenlijk. Van wat hebben we er aan? En wie heeft hier iets aan? Zulk soort vragen. Die stelde ik nooit” (A3).

+1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

In lijn met het kader: expliciete, doordachte keuzes met betrekking tot de media: een bepaalde dominantie, een bepaalde samenstelling van media, of een bepaalde relatie ten opzichte van OV

Docenten legden uit waarom ze in het samenspel onderwerp/vaardigheid/medium de nadruk hebben gelegd op het medium.



“Het onderzoeken van het medium. [...] Daar zijn ook de resultaten zo goed door geworden, omdat ze zijn gaan experimenteren daarmee en ontdekt hebben van hé hier kan ik wat mee en dus dan heeft de nadruk uiteindelijk in de lessen meer gelegen op het medium” (D2).

Docenten reflecteerden op de media en werkvormen die ze hebben gehanteerd, de doelen die ze daarmee beoogden en de invloed daarvan op VM.



“Ik heb heel intensief tekstueel gewerkt en daardoor is er te weinig didactische variatie. Dus het is toch weer, ik sta voor de klas, ik praat en ik neem teksten door met ze, probeer reacties te ontlokken. [...] In het geheel mag er wel meer avontuur in zitten” (B3).

Sommige docenten kozen in hun werkvorm of didactiek voor een aanpak waarbij er niet over het medium maar in het medium (lichaam in dit geval) gecommuniceerd wordt:



“Als je zelf een sprekend voorbeeld bent, dus je bent mee in de energie, dan gaan ze veel makkelijker, dan pikken ze eigenlijk alles. [...] En gewoon daarmee communiceren.” (D5) “Gewoon lichaam, mijn lichaam gebruiken om.. verder te praten. [...] Ze pikten alles” (D3).

Ze spreken verder over het ritueel van danseres Isadora Duncan; waar volgens D3 de leerlingen grote vraagtekens bij zouden hebben, maar waar je ze door gewoon te doen, zonder enige uitleg, wel in mee krijgt.

Over de keuze voor collage als techniek om leerlingen iets in te laten uitdrukken:



“Omdat het heel snel visueel is wat niet in woorden, in praten blijft hangen, maar dat het heel snel tastbaar wordt, aan de hand waarvan je weer [kunt] bespreken. [...] Een collage kan een start zijn om het een beetje op te roepen, de sfeer. [...] Dus het is een krachtig visueel medium” (C1).

Ook komt ter sprake dat meer vakoverstijgend werken problematisch kan zijn wanneer je als docent iets moet beoordelen dat buiten je eigen vakgebied of expertise ligt.

In lijn met het kader: vanuit de OVM combinatie naar de vak- en mediums specifieke kenmerken en criteria kijken

Wanneer het gaat om beoordeling en waardering van werk van leerlingen, komen vakspecifieke en mediums specifieke kwaliteitscriteria en visies van docenten naar voren. Veel docenten bleken de structuur van het kader goed te kunnen gebruiken om die vervolgens kunst/vakspecifiek toe te passen en in te kleuren:



“Als je er als buitenstaander naar zou kijken, zou je misschien niet zo goed begrijpen. [...] Maar op het moment dat je zijn verhaal en zijn uitleg daarbij hoort, is het verhaal de samenbindende factor. [...] Ik vond het niet zo'n hele sterke verbeelding, zelf niet, omdat ik merk dat ik daar wel heel veel verhaal bij nodig heb om dat goed te begrijpen, dat is ook mijn grote kritiek op zijn werk. Terwijl [die andere leerling] is helemaal geen sterke leerling, maar [...] ik begreep heel goed welke sfeer zij wilde vangen, en dat drukte ze ook uit. Daar ben ik veel minder geneigd om het verhaal er bij te willen horen. Dus ik vind wel de kracht van de verbeelding” (B2)

Bij de betrokken dansdocenten blijken verschillende tradities en achtergronden mee te spelen bij de manier waarop ze tegen de relatie onderwerp/vaardigheid/medium aankijken. Zo legde D5 uit hoe D3 en D4 verschillen in hun visie op dansonderwijs. De ene gaat van O naar VM, de ander van M naar VO:



“[D4] is echt opgeleid vanuit een technische traditie. Die is opgeleid om dansers op te leiden. Die is niet opgeleid om in iedereen een danser te zien. Dat is het grote verschil” (D5). Daarna typeert ze D3: “Je mag niemand uitsluiten binnen je medium. [...] Ik denk dat [D3] heel erg gaat voor, voor de inhoud die ieder mens kan laten zien in dans” (D5).

Ze voegt daaraan toe dat zeker binnen danseducatie er een sterke rivaliteit bestaat tussen die perspectieven, maar heeft ook de hoop dat een dergelijk theoretisch kader en een meer open houding de beide werelden zou kunnen verbinden. In het samenspel tussen onderwerp/vaardigheid/medium stapt de ene docent in vanuit het medium en de ander vanuit onderwerp.

De balans tussen proces en product komt met name bij docenten beeldend veel ter sprake.



“Ten eerste ligt er gewoon heel weinig studiemateriaal, dat vind ik zorgelijk, want dat betekent dat je zeer beperkt naar allerlei beelden hebt zitten kijken, of dat je gewoon heel snel genoeg nam met iets. Dus ook gewoon hoeveelheden, hoeveelheden studies. Dat hoeft niet per se altijd goed te zijn, maar enige verdieping in het onderwerp, ik wil wel materiaal zien van dat proces, dat daar een soort van verdieping uit blijkt. Want een geniale ingeving, van de eenzame kunstenaar op z'n zolderkamertje, daar geloof ik niet in. Dus het is hard werken bij mij altijd. Geen gezeik. [...] Ik wil een zichtbaar proces. Ik wil het kunnen volgen!” (B2)

Het medium lijkt in veel gevallen de invalshoek van waaruit het 'vakeigene' besproken en uitgewerkt kan worden. Het kader wordt gebruikt om de verbinding en de overeenkomsten tussen vakken te belichten, maar ook om juist helder te krijgen op welke wijze vakken verschillen en uniek zijn.



“Ook heel erg vakeigen aspecten komen aan de orde. Maar die staan wel steeds in het kader van de [algehele] ontwikkeling van het kind [...]. Dus je wilt op een middelbare school wil je iets stimuleren en daar moet een soort eindproduct uit komen. Je ziet die leerling met het diploma en wat is jouw, wat kan jij met jouw vak bijdragen aan die totale ontwikkeling? Behalve de vakspecifieke kerndoelen” (D1).

+1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

In lijn met het kader: over de relatie van het vak of de les tot andere onderdelen of het totale curriculum

Uitspraken over hoe het project, het vak of de les zich verhoudt tot andere vakken of tot het reguliere programma. Het kan dan gaan over de mate waarin het aansluit, ingepast kan worden of juist afwijkt van het reguliere onderwijsaanbod. Vaak wordt er daarbij ook verwezen naar de inhoud (een aspect van OVM). Docenten zien vaak al brainstormend vanuit het uitgevoerde project allerlei mogelijke inhoudelijke raakvlakken met andere vakken.



“Voor mij was het heel logisch, het paste er heel erg bij, want bij mij komt [...] verbeelding, inleven in de ander, maar ook analyse [...] en het ging over levensverhalen, over het leven, over de wereld, bij mij was het echt gewoon, ik kan bijvoorbeeld dat elk jaar doen bij elke lichting die ik krijg” (C5).



“Ja, het moet niet een extraatje zijn, iets wat tussendoor komt en waar ze niets aan hebben en dat is het ook niet geworden en wat betreft de, vooral dan Nederlands, Engels en levensbeschouwing, dat viel ook echt heel mooi binnen het curriculum” (C3).



“Hoe wij te werk zijn gegaan is eigenlijk heel duidelijk vanuit overeenkomsten in het PTA gezocht naar overlap. [...] Toevallig dus klas 6 blok 1. Dat had ook klas 5 blok 4 kunnen zijn” (B2).



“Dit is natuurlijk ook bij mens en maatschappij en ook voor andere creatieve vakken, tekenen of fotografie. Er wordt hier ook CKV gegeven, dus ja, dus dat, het zou denk ik als je dat op tijd met elkaar bespreekt” (D4) “Ik kan me voorstellen bij rituelen [...] ook filosofie erbij te pakken [...] kunstgeschiedenis [...] levensbeschouwing” (D3).



“Wat ik zelf heel erg leuk vond, is omdat je zoiets met elkaar maakt en uitvoert.. Wij werken op school wel eens met tandems, met duolessen en dan proberen we van elkaars expertise gebruik te maken en om te differentiëren eventueel. Wat ik hier nu ook weer leuk vond was om alle verschillende docerstijlen door elkaar te zien. [...] Ik vind dat zelf ook heel verrijkend” (C3).

In lijn met kader: over de inhoudelijke, organisatorische en didactische factoren die van invloed zijn op vakoverstijgend denken en werken



“Ik voelde me daar de enige die [...] van nature eigenlijk vakoverstijgend denkt en dat, ja dat frappeerde me” (B3).

Ook komt ter sprake dat vakoverstijgend werken de autoriteit van de docent zou kunnen aantasten. Wanneer je je op meerdere terreinen begeeft, wordt de kans groter dat je als docent ‘het even niet weet’.



“Ik heb niet het gevoel dat mijn autoriteit volledig instort als ik even iets niet weet, maar dat kan wel zo lopen, ik bedoel daar moet je wel mee uitkijken” (B4).

Er wordt veel gesproken over afstemming door samenwerking. Docenten maken soms bepaalde keuzes op basis van wat de collega's aanbieden ('bruggetjes'), om samenhang te versterken of meer eenheid uit te stralen naar de leerlingen. Bij intensieve samenwerking komt het soms voor dat een collega een onderdeel begeleidt of beoordeelt dat afwijkt van het eigen vakgebied. Het ontbreken van bepaalde expertise werd dan soms als lastig ervaren. Veel gesprekken gaan over de noodzaak van, maar ook over de organisatorische complexiteit van inhoudelijke afstemming en verbondenheid tussen de vakken. Bij enkele projecten zijn educatiemedewerkers betrokken van culturele instellingen. Er werd ook over gesproken hoe de inhoudelijke samenhang en afstemming met deze externe partners verbeterd zou kunnen worden, hoe ze geïnstrueerd en bijgepraat zouden moeten worden, bijvoorbeeld voorafgaand aan museumbezoek.



Het ontbreken van tussentijdse ontmoetingen tussen collega's, van reflectiemomenten, had tot gevolg: **"dat we allemaal op ons eilandje hebben zitten lesgeven" (B3)** en dat het moeilijk was om 'cross-references' te maken. **"Het gevoel dat er iets gemeenschappelijks aan het gebeuren is" (B3)** zou ook versterkt kunnen worden door de docenten tegelijk aanwezig te laten zijn in de klas.

Een collega bevestigt dit: **"Ik merk wel dat, ik vind het toch wel heel lastig om te verwijzen naar de andere vakken" (B1).**

"Dat is het grote manco denk ik, dat je te weinig tijd neemt of te weinig op de hoogte bent van wat de anderen doen. Er is geen tussentijds overleg geweest, structureel, dus het is in die zin is het los zand" (B3).

"Je zou eigenlijk voortdurend je lessen moeten bemannen door 2 docenten. Dan krijg je nog meer problemen met roosters en alles, maar idealiter zou dat zijn, als je met wisselende koppels die dingen zou geven, dan krijg je volgens mij een beter interdisciplinair" (B7).



"Toen ik er nog eens doorheen ging, ik dacht o ja we hebben niks in samenhang gemaakt. Dus het is gewoon samenhangend niet [...] Kijk wat je wil is dat je ergens het aanzet in de school en dat er samenhang is met een ander vakgebied. Dan zou het echt sterk zijn. [...] En wat ik dus bij in dit verhaal steeds meer miste, is dat het niet in samenhang met de rest gebeurt. [...] Dus het is eigenlijk een losstaand gebeuren. En dan denk ik ja dat maakt het gewoon in dit verhaal niet zo sterk" (D5).

+1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

In lijn met het kader: ideeën over hoe een aspect of combinatie van OVM (kennis, vaardigheden en mediagebruik) door de jaren heen opgebouwd zou moeten worden



Bij het zelfbewust technasium: “Dat je ze gewoon leert hoe je dat opzet zoiets, en dat je ze dan steeds meer vrijheid geeft” (A1).

“Dus in die fase zijn we nog een beetje, dat het voor ons al begint te leven, maar voor de leerling eigenlijk nog niet. Als ze dat dus vanaf het begin, vanaf het eerste jaar wel krijgen, dan denk ik dat het veel makkelijker gaat” (A3).

Tijdens de eindevaluatie blijkt dit streven al concreter te zijn geworden: “Dat is wat we afgesproken hebben, we gaan proberen om het van [klas] 1 tot 6 in de vooronderzoeken te integreren. [...] ik denk dat het eerst een kwestie is van een heleboel verschillende manieren proberen, kijken wat werkt waar? En met die kennis kun je dan een doorlopende leerlijn in een stijgende lijn maken” (A2).



Over hoe je ontwerpers op kunt leiden die van nature zowel vanuit eerste als tweede orde cognitie verbeelden: “Ik denk dat het ook belangrijk is dat je dat vanaf de eerste klas. Dat je ze daar aan laat wennen [...] Dat je dan niet alleen puur technisch nadenkt maar dat je daar ook op reflecteert” (A1). “Ik denk dat dat inderdaad de enige manier is en dat het uit een soort intrinsieke motivatie.. vanuit eigen inzicht. Het moet gewoon ingesleten zijn” (A5).

Veelal vanuit bepaalde onderwijsdoelen komen docenten tot inzichten over hoe leerlingen daar in voorgaande leerjaren al op voorbereid moeten worden. Er worden ook vanuit het kader expliciete suggesties gedaan in de richting van meer doorlopende leerlijnen:



Deze docent ziet vanuit dit kader de mogelijkheid om verticale leerlijnen meer horizontaal te verbinden: “Het systeem is als volgt. Dat secties onafhankelijk van elkaar leerplannen uitwerken voor een lange leerlijn. [...] Longitudinale leerlijnen, dus voor de onderbouw met de basisvormingseisen. 1, 2 en 3. En 4, 5 en 6 werken we naar examendoelen toe. Eindexamentermen. En secties opereren daar heel solistisch in. [...] Maar die manier van werken, die gaat er van uit dat er dus ja, geen of nauwelijks raakvlakken zijn met andere vakken. Dus het is een hele geïsoleerde toestand, zeg maar. Doordat je dit soort projecten gaat ontwerpen, breek je dat open. [...] Moet je opeens, word je gedwongen, door opeens met elkaar in gesprek te gaan over je eigen vak, vakinhoud, maar ook over raakvlakken en. Kijk, er zijn docenten die doen alleen een methode. Nou, die methode schrijft iets voor en die houden zich aan de methode. Dan werk je natuurlijk volstrekt solistisch [...]. Zo zijn er veel docenten in het onderwijs” (B2).

+1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

In lijn met het kader: ideeën over wat factoren die van invloed zijn op het ‘pedagogisch-didactisch klimaat’ met gevolgen voor de wijze waarop cultuuronderwijs functioneert of ‘werkt’

Uitspraken over specifieke factoren die van invloed zijn op de wijze waarop het cultureel bewustzijn aangesproken kan worden in het onderwijs, zoals de groepsdynamiek, het ‘leer-klimaat’. Het kan dan gaan over de ‘harde realiteit’ van het onderwijs, maar ook om omstandigheden die pedagogisch-didactisch juist goed hebben gewerkt.



Meerdere docenten van school B bevestigen dat ze met een lastige klas te maken hadden. Het team worstelt hiermee en legt ook uit dat de groepsdynamiek grote gevolgen heeft voor de inhoudelijke overdracht:

“Die weerzin die er kennelijk bij 5A bestond, die heeft deels te maken met de klas zelf, het is gewoon een moeilijke klas, daar is geen twijfel over mogelijk, daar moet je dus al overheen” (B3).

De docenten noemen bepaalde leerlingen ‘oppositieel fanatiek’, ‘ondermijnd’ en ‘te mondig’, en die houding staat een inhoudelijke overdracht in de weg. **“Dan zijn ze er gewoon klaar mee, dan is het neergezet, door die lui met de grootste bek. Die zijn dan intimiderend naar de rest. Er komt in deze groep geen open discussie of een echte reflectie op gang” (B6).**

“Dan denk ik zit je nou te ondermijnen of gewoon slap te lullen? Of heb je een totaal beperkt referentiekader?” (B3)

Een van de collega’s heeft een strategie: **“Als ik relaxed ben dan laat ik me niet opnaaien door die gasten” (B5).**

“Dan loop ik toch inderdaad op tegen het 5A-syndroom. [...] Kinderen die zich niet bloot willen geven, dus laat staan dat ze gaan reflecteren, of dat ze zich, dat ze op een gegeven moment hun nek uitsteken” (B7).



“Ik denk dat ze het intuïtief aanvoelen en dat komt ook door hoe we het neerzetten. Het is echt iets van ons zeg maar he. [...] Dat voelen ze dat je er echt achter staat.. dat je het overtuigend hebt neergezet waardoor ze het geloven. Ze voelen dat” (C1).



“Ze willen ook vrijheid. Met werkstukken merk ik het. Als je maar hele beperkte kaders aangeeft en je laat de opdracht zo vrij mogelijk [...] dat vinden ze heerlijk” (C5).



“Het is wel een bijzondere havo 3 klas, omdat qua intelligentie zijn ze op een hoger niveau dan de andere havo 3 klas” (C2).



Een andere docent geeft ook aan dat enige keuzevrijheid de kans vergroot dat het ‘dichter bij de leerling’ komt:
 “Daardoor dat ze mochten kiezen hebben ze inderdaad iets gekozen wat, wat dichtbij hun staat, waar ze voorbeelden in konden noemen, waar ook hun beleving zeg maar dichtbij stond” (D3).



“Ik weet ook dat we nog onze twijfels hebben uitgesproken, van zou het niet te vaag zijn voor ze. Zouden ze wel, er wel mee kunnen. Daar waren jullie ook heel kritisch over van nou te moeilijk te vaag. [...] En in dat opzicht, denk ik, hebben wij ze onderschat” (C3).



Een docent benadrukt de lastige positie van de ‘alfaleerling’: “Dat is het probleem van een alfaklas; daar zitten niet alleen de leerlingen die geen bètaprofiel kunnen, maar daar zitten ook leerlingen in die geen bètaprofiel willen omdat ze gewoon niks willen doen, en er zitten ook een paar leerlingen in, ik schat 5 ofzo, die gewoon echt liever alfa willen (B4).

“De echt overtuigde alfa’s” (B3).

“Die ook nog eens totaal verzuipen binnen de hele klas die dus bestaat uit gedemotiveerde leerlingen of niet geïnteresseerde leerlingen” (B4).



“Waar we [...] in het hele onderwijs tegenaan lopen is dat de transfer niet gemaakt wordt tussen wat ze onderzocht hebben, of de theorie die ze geleerd hebben en, het toepassen in de praktijk. Dat doen ze niet met wiskunde, niet met hun talen, niet met geschiedenis. Maar hier dus ook niet. [...] Ze leren een heleboel dingen waar ze het nut niet van inzien. Maar wat we proberen in het technasium is juist die verbinding te leggen die transfer te maken in ieder geval tussen de bètavakken [...] en de praktijk van de opdrachten” (A2).

In lijn met het kader: ideeën over wat wel en niet past bij een specifieke leerling, een specifieke klas, met een bepaalde achtergrond, kennis, opvoeding, omgeving, ervaring, met betrekking tot OVM

Het kader vormt een vanzelfsprekende aanleiding om (gezamenlijk) te bespreken en te ontdekken hoe er aansluiting gevonden kan worden bij het cultureel bewustzijn van de leerling. Daarbij kan het gaan over het onderwerp; in hoeverre sluit dit aan bij wat ze weten, wat ze kennen, waar ze ervaring mee hebben? Hoe verhouden ze zich daartoe? Hoe vinden we een ingang of aanknopingspunt? Wat werkt er wel en niet?



Uitspraken over de keuze van herkenbare voorbeelden:
“Dat vonden ze wel heel indrukwekkend” (D4).

“En Angelo is een Rotterdammer en spreekt erg tot de verbeelding, dus qua leefwereld is dat ook op die manier gekozen” (D5).



Het gesprek gaat ook over de stille leerlingen. De vraag is of ze er niet tussen komen door de dominante figuren in de klas. “Ik vind die meisjes ook heel vaak heel onbenullig hoor. Je hebt er bij die zijn stil uit onbenulligheid. Van sommigen heb ik het idee dat ze van toeten noch blazen weten, dat ze volstrekt niet weten waar het over gaat, of nadenken over cultuur.. ik bedoel ehh.. hun wereldje is heel beperkt. Hun facebookje en hun weet ik het allemaal niet meer” (B7).

“Dan zijn er inderdaad een aantal kinderen die wel televisie kijken en weten wat er in de wereld omgaat, maar er zijn er ook die echt volslagen niets weten” (B7).



“We hebben het er toen vaak over gehad van wat houdt die leerlingen hier nou bezig en ze hebben hier alles en wat vinden zij nou belangrijk?” (C3)



“Dat is namelijk wat ik denk, ik denk niet dat leerlingen van deze leeftijd heel vaak over hun eigen ideale wereld nadenken” (C3).



“Zijn leerlingen überhaupt.. zitten die thuis wel eens met hun ouders aan tafel hebben ze het over dit soort dingen?” (C3)



Een docent legt uit dat de stap tussen wat de leerling al weet en het nieuwe dat deze aangeboden krijgt, best groot kan en ook mag zijn. De overbrugging tussen herinnering en actualiteit. “Ze werken als planoloog, maar hebben nog nooit over hun eigen wijk nagedacht. Dus het zijn hele grote stappen voor hen, die je ze in het technasium laat maken. Bij bijna ieder onderwerp is het zo, hebben ze nog helemaal niet over nagedacht, past helemaal niet in hun leefwereld. [...] Je gaat juist niet naar het niveau van de leerling toe, de leerling gaat naar het niveau van de professional. [...] En het is onvoorstelbaar hoe snel ze zich dan sommige dingen eigen maken” (A2).



Over het belang van realistische praktijkvoorbeelden: **“Ik denk dat dat zeker voor havo heel goed werkt” (A1).**

“Ze hebben, moeten echt iets hebben, waar ja waar ze zich aan vast kunnen houden” (A3).

“Hun geheugen-bibliotheek is nog niet echt, gevuld met voorbeelden” (A1).



“De antwoorden die ze voor een heel groot gedeelte geven is gevoelsmatig of op basis van wat ouders zeggen of wat ze in de krant gelezen hebben, echt nadenken kom ik nog niet zo heel veel tegen” (A2).

Op soortgelijke wijze kan het ten aanzien van het cultureel bewustzijn gaan over aansluiting bij de vaardigheden. Op welke wijze zijn ze bijvoorbeeld al gewend om te verbeelden? Wordt er bij hen thuis veel gediscussieerd? Wat voor ervaring hebben ze?



“Ik was positief verrast over hoe deze groep, ook nog eens deze groep, dit is helemaal niet de allermakkelijkste groep en helemaal niet de groep die snel bereid is om mee te doen, pittige groep best wel, waar ook hele verschillende individuen in zitten [...] ze zaten erin, ze werden geprikkeld, over intrinsieke motivatie gesproken [...] We zijn eerst hun wereld in gestapt, daar zijn ze mee begonnen, maar heel snel al moesten ze hun eigen wereld uit en moesten ze een hele andere wereld instappen en dat ging hartstikke goed, dus dat is verbeelding en even kijken [...] ja betekenis geven, maar ook analyse” (C5).



“Dat ik, vergeleken bij de vorige periode, dat ik veel leukere lessen heb, en dat leerlingen ook echt geïnteresseerd zijn en meedoen in de discussie en zich er een mening over vormen, en ook echt bereid zijn om er over na te denken” (B4).



“Misschien is het wel zo dat die zelfconceptualisering versterkt is door alles. [...] Door alles wat ze gedaan hebben” (C3).



Over de vraag of de leerling in staat is om bestaande rituelen te construeren en te manipuleren: **“Nee, want ze zitten in hun eigen overtuiging en als je iets moet construeren of manipuleren moet je verschillende uitgangspunten kunnen kiezen” (D5).**



“Ik denk niet dat ze op deze manier normaal gesproken aan het verbeelden zijn. Niet vanuit hun eigen leefwereld gedacht, zeg maar. Dat zou je denk ik toch wat, een enkeling misschien. Dat zijn dan ook wel de mensen die naar de kunstacademie gaan” (B2).



Gesprekken gaan soms ook over hoe de verbeelding van de individuele leerling werkt, aangesproken en verklaard kan worden: **“Magere Hein zei hij. Maar ja, dat is iemand die helemaal gek van films is. Dus dat is helemaal gekleurd door hoe de filmwereld dat thema.. verbeeldt zeg maar” (D1).**

Meerdere docenten lijken het te waarderen wanneer leerlingen ‘geraakt’ worden door de les, ‘bevlogen’ zijn, in ‘heftige discussies’ belanden.

Hoewel gesprekken over het cultureel bewustzijn en het aansluiten bij de belevingswereld van de leerling al gauw gaan over verbindingen tussen O, V en M, is er ook veel gedacht en ontwikkeld vanuit de invalshoek van de media. Lezen ze veel? Hebben ze wel eens een gedicht geschreven? Welke leerlingen doen aan dans buiten school? Welke vakken hebben ze?



“Het museumbezoek. [...] Ik was er van tevoren eigenlijk vanuit gegaan nou ze lezen toch niks en ze vliegen er doorheen” (D4). De docent geeft aan dat het tegendeel waar bleek; doordat de leerlingen zoveel herkenden, vonden ze het juist heel interessant.



“Ik bedoel, daarom behandeld ik nooit complete romans. Ik ga nooit zeggen, jongens lees dat boek en we gaan er drie weken over praten. Dat wordt toch niks” (B3).



“Maar wat ik gewoon zelf ook onderschat heb, is dat zij zo vaardig zijn om op internet allerlei beats te vinden weet je. Daar doe ik een dag over en zij hebben in een uur hebben ze een hele cd vol. [...] Daardoor hebben ze ook een veel groter arsenaal” (C3).



“Ze zijn al veel meer visueel ingesteld dan puur talig” (B3).



“Ik weet zeker ze hebben nog nooit een toespraak eerder geschreven” (C2).



“De haiku was heel duidelijk, dat hebben ze heel snel begrepen. [...] De ballad dat is veel moeilijker natuurlijk. En het was niet mijn verwachting dat ze alles al zouden kunnen doen van de ballad. Ook omdat ze nooit een ballad eerder hebben gezien voor zover ik weet” (C2).



In een aantal gevallen blijkt hoe nieuw het voor docenten en leerlingen was om de stap te maken van technische beheersing van het medium naar het medium inzetten om iets uit te drukken, om te verbeelden: **“Want ik had dat nog nooit eerder gedaan. Ik had alleen nog maar naar de waarneming getekend met ze” (D2).**



“Ze hebben ook geen tekenen of handvaardigheid ook. Ze zijn ook niet gewend om een creatief proces door te maken” (A1).



“Het gaat toch om de belevingswereld van de leerling [...] en dan denk ik van ja het is heel dichtbij hun, het is dans, daar zijn ze jaren nu mee bezig, daar willen ze in afstuderen, dat is hun medium” (D3).



Een van de docenten deed verschillende pogingen om een voor de leerlingen nieuw medium, theaterbelichting, begrijpelijk te maken aan de hand van voorbeelden uit hun eigen belevingswereld. Hij pakt er series bij die ze dagelijks volgen. **“Nou, ik denk wel dat iedereen het er mee eens zou zijn, of je dat nu op een vrij afstandelijke of hiërarchische manier doet, of, of dat je dichtbij komt. Je doet het sowieso” (A5).** Hij reageert hiermee op collega's die wel onder de indruk waren van zijn aanpak.

+1	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

In lijn met het kader: ideeën over wat wel en niet past bij leerlingen van een bepaald niveau en een bepaalde leeftijd met betrekking tot metacognitieve ontwikkeling (OVM)

Deze categorie is niet in alle gevallen strikt te scheiden van de vorige, aangezien ervaring en culturele achtergrond, opvoeding en sociale omgeving ook invloed (kunnen) hebben op waar leerlingen toe in staat zijn en toe geneigd zijn. Toch geeft deze categorie wel inzicht in de PCK van docenten betreffende wat wel en niet ‘werkt’ bij leerlingen van een bepaalde leeftijd, een bepaald niveau, met betrekking tot OVM. Het gaat dan dus om uitspraken over algemene factoren die van invloed zijn op de wijze waarop het cultureel bewustzijn aangesproken kan worden in het onderwijs.

Ik begin met uitspraken die gaan over hoe pedagogisch-didactische factoren en keuzes samenhangen met de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van jongeren.



“De ervaring die me het meest blijft bij dit was, het was niet de leraar geeft een taak en de leerling voert de taak van de leraar uit, het was van hun, het was hun ding, wij hebben heel weinig gedaan, wij hebben ze helemaal losgelaten, nauwelijks kaders, ze hebben het gewoon zelf gedaan en dat was zo mooi: het kan dus gewoon, dat je leerlingen uit de groep haalt, allemaal bij elkaar stopt, verschillende individuen, een heel klein beetje kaders plaatst zeg maar en ze kunnen het gewoon, we hoeven helemaal geen orde te houden, we hoeven niet streng te zijn [...] dat is mij het meeste bijgebleven” (C5).



“In 4 vwo doe je dit eigenlijk nog niet, dat bewaar je tot 5 vwo, maar het blijkt dus nu heel goed te kunnen met deze leeftijdsgroep, dus dat is een eyeopener.” (C4)



Een docent vertelt hoe normaal hij het eigenlijk vindt om je als docent tot het cultureel geheugen en bewustzijn van de leerling te verhouden: “Kijk als ik een of andere ouwe tekst wil aanbrenge, dan ga ik nadenken over hoe doe ik dat? Als ik Beowulf ga doen, een gedicht uit 750 na Christus, dan ga ik nadenken over hoe ga ik die leerlingen daarmee pakken? Dat is omdat je leraar bent” (B3). “Het zou in principe de core business van de docent moeten zijn. Maar niet iedereen doet het” (B2).



“Het geeft ook iets meer mee van de identiteit van de kinderen, vanuit de levensbeschouwing, hoe ze naar dingen kijken, ik vond dat echt heel waardevol” (C3). “Dat is toch dat er naar de leerlingen gekeken wordt, we hebben wel voortdurend in ons hoofd gehad van het moet voor die leerlingen een betekenisvol project worden” (C3).



Naar aanleiding van een gesprek over de mate waarin leerlingen begrijpen wat toneel is, wat acteren is:

“Dat ze zich ook heel bewust zijn van authenticiteit.. dus wanneer ben je echt. [...] Of iemand heel overdreven doet.. of dat iemand imiteert of dat” (A5)
“Maar ook als leerkracht, kom je echt over?” (A2)
“Dat voelen ze naadloos aan ja” (A5).
“Dat is een Fingerspitzengefühl bij leerlingen, maar feilloos” (A2).



De gesprekken gingen ook over verschillen tussen jongens en meisjes:

“We hadden het net over reflecteren. Ik denk dat meisjes veel beter kunnen reflecteren dan jongens. Dus als je, jongens vraagt van waarom ze iets, op die manier doen. Ja dat hebben ze zo bedacht” (A2)
“Ik merk bij atheneum ook dat, dat dat pas ergens in de vijfde klas of zo verandert bij jongens. Dat ze het dan wel goed kunnen” (A5).

De metacognitieve ontwikkeling kan benaderd en besproken worden vanuit het onderwerp. Is dit een aspect van cultuur waar ze op kunnen reflecteren? Zijn ze in staat om te zien dat dit aspect van cultuur zowel individueel als collectief kan worden benaderd of verbeeld? Hoe gaat een havo-leerling hier mee om? Waarom spreekt dit thema ze zo aan? Hoe maken we het betekenisvol voor ze? Is dit echt zo confronterend voor ze?



Deze docent geeft aan dat er ook qua niveau en leeftijd een verschil is in de mate waarin leerlingen meer vanuit een collectief of vooral vanuit een individueel bewustzijn denken:

“Ik denk dat een 6 vwo leerling.. ja ook het zijn ook meer, het is ook wel typisch dat het van die denkertjes zijn dat ze op zo’n visie komen. Dat ze zo in het leven staan ook. Die 5 havo leerlingen zijn toch veel meer vanuit de praktijk denkend” (D1).

Bij de eerste groep kwamen binnen het thema angst meer sociale angsten naar voren, bij de tweede groep meer ‘letterlijke’ en persoonlijke angsten.



Over hoe je de stap kunt maken van eerste naar tweede orde cognitie:

“Wat ik hier heel erg leuk aan vond was de ontwikkeling van die leerlingen, dus dat ze in het begin heel erg, met de techniek bezig waren en ook niet zo de noodzaak inzagen van het [...] nadenken over die betekenis, en dat dat.. nou ze hadden eerst wat experimenten gedaan met filters en toen we dat gingen bekijken en daar vragen over gingen stellen toen merkte ik dat er wel echt iets los kwam bij hun” (A5).



Binnen school D ontstond een gesprek over de mogelijkheid dat bepaalde thema’s meer ‘universeel’ zouden zijn en daarmee toegankelijker zijn voor jongeren. In alle betrokken niveaus en leerjaren, zo constateerden D3, D4, D5 en D6, viel op dat het thema dood en verlies binnen het overkoepelende thema rituelen de leerlingen enorm aansprak.

“Ik denk dood heeft een, is een archetype wat heel hecht aansluit.. [...] waar iedereen mee in contact is gekomen. Jij hebt allemaal het voorjaar ervaren en de winter, dus het zit in ons lichaam al in. Iedereen kent het als je iets moet loslaten. [...] daar herkennen ze zich in” (D3).

“Ja, dat is echt fascinerend gewoon” (D6).

“Het is ook makkelijk in beweging te brengen he als je, als je verdriet hebt of verlies lijdt” (D4).



“Dat ze juist heel goed met de opdracht om konden gaan qua inhoud en dat het resultaat uiteindelijk ook gewoon oké is. Dus dat heeft te maken met het beheersingsniveau. Je spreekt de leerlingen aan op iets wat ze kunnen, heel duidelijk” (C3).

Op soortgelijke wijze spreken docenten in termen van de vaardigheden over het beheersingsniveau en het vermogen van leerlingen om op cultuur te reflecteren.



Gesprekken over hoe je leerlingen naar analyse brengt:

“Ik weet niet wat jij daarvan ziet [...] als je dat soort vragen stelt, maar ik merk altijd dat ze, ze hebben wel hun mening snel klaar. Over zo’n onderwerp. [...] Dat ze daar wel makkelijk een standpunt over in kunnen nemen, maar zodra je dan gaat vragen van waar baseer je dat op, welke redenen zitten daar achter, dan blijft het heel sterk een gevoelskwestie. Iets waar ze intuïtief wel een antwoord op weten maar waar ze in eerste instantie niet zo goed een analyse van kunnen maken wat dat, waar dat gevoel vandaan komt of waar ze dat op baseren” (A5).

Later wordt hierop doorgegaan naar aanleiding van een beeldfragment van A3 met havo 4: **“Het is heel opvallend inderdaad [...] dat het niet eens in hem opkomt of hij ook, dat ie [zich] daardoor ook niet kan voorstellen dat je inderdaad verschillende groepen mensen hebt, met verschillende behoeftes, en al die vragen die je daarbij stelde heel veel leek eigenlijk volkomen langs ze heen te gaan” (A5).**

A2 legt uit dat je ‘diepgaande discussies’ echt moet ‘uitlokken’: **“Ik denk dat ik dat pas voor elkaar krijg als we dit gaan bespreken. [...] Ja echt ze dwingen tot discussie zeg maar” (A2).**



Er lijkt onder docenten ten aanzien van werk van leerlingen een sterke waardering te zijn voor een zekere gelaagdheid en interdisciplinariteit.

“Niemand is er in de afgelopen 25 jaar op gekomen om het eens vanuit dit perspectief te benaderen [...] [maar deze leerling wel] omdat ze natuurlijk een verrassende geest heeft” (B3).

“Kijk, daar zitten zoveel lagen in, dat is én een andere wetenschap er bij betrekken, én je vanuit een volstrekt andere discipline verhouden tot dat zelfde verhaal, én de inhoud daarmee verbinden, daar vervolgens ook nog weer beelden bij maken” (B2)

“Zij heeft dus blijkbaar allemaal elementen uit de verschillende vakken gecombineerd tot iets dat echt origineel en verrassend is” (B1).

Ik krijg de indruk dat de docenten zo enthousiast zijn over het product van deze leerling omdat ze hierin hun ideaal van werkelijk integratieve vakoverstijging verwezenlijkt zien.

Vanuit de media wordt ook het vermogen van leerlingen om op cultuur te reflecteren benaderd en besproken. Bij het project dat aanvankelijk vooral draaide om theaterbelichting waren de docenten bijvoorbeeld positief verrast door de wijze waarop de leerlingen het medium geleidelijk gingen zien als een ‘intermediaal’ proces. Ze kregen oog voor hoe binnen theater allerlei mediale keuzes invloed hebben op de voorstelling en hoe die ook onderling interveniëren: decorstukken, kleding, schaduwwerking, kleurgebruik, mise-en-scène, dans, make-up, muziek, geluidseffecten. Ze werden gezamenlijk verantwoordelijk voor dit proces. Ook het spel met het doorbreken van ‘de vierde wand’ bleken ze te begrijpen.

Een ander veelbesproken thema is het kopieergedrag van leerlingen. D₂ geeft bijvoorbeeld aan veel moeite te hebben met het stimuleren van originaliteit, ‘leerlingen doen elkaar vaak na in havo 3’. Collega D₁ heeft gezien dat die neiging bij havo 5 en vwo 6 nauwelijks bestaat.

Op alle scholen zijn er gesprekken geweest over de eventuele neiging van leerlingen om met ‘ cliché ’ voorstellingen te komen. De vraag is dan vaak of dit onwenselijk is, of dat je dat juist moet laten gebeuren, en eventueel hoe je dat kunt voorkomen. Een docent geeft aan dat je in de opdrachtstelling kunt inbouwen dat clichés voorkomen worden, een andere docent zegt dat het juist past bij een bepaalde leeftijdsfase of niveau. Op school D is in de verschillende teams, respectievelijk beeldend en dans, een duidelijk verschil gebleken: D2 had bij havo 3 te maken met een sterke neiging tot clichés, en collega D1 bij havo 5 en vwo 6 juist niet; in het andere team gaf D4 aan bij vmbo 3 een duidelijke neiging tot clichés te zien terwijl collega D3 dit bij havo 5 en vwo 6 juist niet ervoer. Sterker nog, D1 en D3 zagen bij hun leerlingen zelfs een afkeer van cliché beelden en bewegingen. De behoefte om met iets unieks te komen was daar sterker.

Meerdere docenten lijken waardering te hebben voor de leerling die aanvankelijk met een clichébeeld, vorm of schets kwam, maar gedurende het proces daaruit een meer stilistisch, abstract en origineel beeld ontwikkelde. Dit is ook terug te zien bij de docenten die met vmbo of bijvoorbeeld 3 havo te maken hebben; ze zien de techniek, eerste orde cognitie, als de noodzakelijke houvast die leerlingen aanvankelijk nodig hebben om dan later de stap te maken naar meer abstractie en tweede orde cognitie. Ze werken als het ware van vorm naar inhoud, bijvoorbeeld bij dans.



“Wat we ook hadden gedacht, dat zij heel letterlijk dingen zouden, in gebaren zouden gaan, hoe noem je dat, uitbeelden echt. Dat gebeurde ook en daar, daarvoor hadden we, had je die frase ook he” (D5).
“Ja, dat herkennen ze, dat is een handvat. [...] Ze zien meteen de structuur van zoiets en [...] daar kunnen ze dan mee gaan spelen” (D4).

In dat schipperen en wisselen tussen eerste en tweede orde cognitie, tussen technische beheersing van het medium ‘an sich’ en deze techniek inzetten om iets uit te drukken, zo leggen docenten uit, komt het heel precies hoe en op welk moment je daarin als docent stuurt of ingrijpt. Zo kwam er binnen het dansproject op school D een dergelijke situatie die D5 beschrijft als ‘het momentum’: **“Ze hadden op een gegeven moment zo in, in gedachten gezeten en zo zitten studeren en zo zitten fine-tunen en op een gegeven moment was de rek er uit. Dan moet daar gewoon een compositie ontstaan, waardoor ze ergens naartoe hebben gewerkt, een soort hoogtepunt ervaren”** (D5).

Op dat moment besloten de docenten door in te grijpen in het proces dat van cliché naar abstract was verlopen, de leerlingen weer terug te brengen naar wat wellicht een cliché was maar voor hen wel een herkenbaar en betekenisvol beeld. Daarbij gaven ze de leerlingen het gevoel dat die het zelf (her)ontdekten. Het team was hier erg enthousiast over.

Hoe klinkt +2?

De voorgaande +1-uitspraken getuigen van een denken 'in lijn met' het kader. De sprekers laten vooral blijken dat ze het kader begrijpen en weten te gebruiken. In de +2-categorie kwamen de uitspraken die 'een stap verder' gaan; uitspraken waaruit blijkt dat ze het zich eigen hebben gemaakt, beheersen en naar hun hand weten te zetten. Ze hanteren de verschillende componenten van het kader minder geïsoleerd dan in categorie +1. In deze categorie zijn de uitspraken minder 'zoekend', maar worden ze als vanzelfsprekend ingezet en onderling verbonden. Juist deze categorie en het verschil tussen +1 en +2 is sterk aan interpretatie onderhevig en daarom uitvoerig besproken en gezamenlijk uitgewerkt met vier andere onderzoekers (2 promovendi, 1 postdoc en 1 promotor). Wat uit het volgende zal blijken, is dat wanneer het kader meer eigen gemaakt wordt, er in veel gevallen gecombineerd wordt gesproken over ISA.

+2	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Een eigen kader: inhoudelijke keuzes op basis van een streven naar de ontwikkeling van een cultureel bewustzijn

Er zijn uitspraken gedaan over de gevolgen voor inhoudelijke keuzes die je als docent maakt wanneer reflectie op cultuur, het ontwikkelen van een cultureel bewustzijn, de rode draad wordt in je onderwijs. Dit perspectief kan ertoe leiden dat er meer oog is voor tweede orde reflectie, of voor hoe je het cultureel bewustzijn met leerlingen zowel individueel als collectief kunt benaderen. Maar ook voor hoe de verbeelding receptief kan worden ingezet om leerlingen de verbinding te laten leggen tussen zichzelf, het kunstwerk en de wereld.



"Ik merk gewoon dat als ik die lessen ontwerp, dat ik dat volstrekt vanuit een ander referentiekader doe nu. Ik kan niet meer, ja dat klinkt heel dom, maar ik kan niet meer voorbij aan het feit dat je voortdurend op aspecten van cultuur, die van jezelf, maar ook die van anderen, zit te reflecteren! Reflectie heeft bij mij een veel grotere inhoudelijke component gekregen. Niet dat ze dat niet deden, want ze moesten voortdurend reflecteren op wat ze zagen, maar heel formeel, en ook wel vanuit inhoud, maar niet vanuit henzélf als referentiekader. Ik merk wel dat dat behoorlijk veel invloed heeft gehad al" (B2).



"Dat is natuurlijk wat ik met tekst en film heb gedaan. Dat is kijken naar een film. [...] En dat, de film is voor jou het instrument, en ja natuurlijk het is een toneelstuk in dit geval, maar de film is het instrument waarmee je ze van de tekst naar de wereld laat springen en naar zichzelf" (B3).



“Wat voor mij ook nieuw was, om te denken in 1e en 2e orde. We dachten in het begin van toen we het erover hadden, toen dachten we van Technasium is alleen 1e orde. Nou, niet dus! 2e orde zit er net zo in, alleen het is een stapje hoger en het is wel een stapje waar we leerlingen proberen te brengen” (A2).

Een eigen kader: het kader gebruiken om een perspectief op cultuuronderwijs te ontwikkelen waarin inhoud, samenhang en aansluiting als vanzelfsprekend verbonden zijn



“Als je praat over cultuuronderwijs, kijk cultuuronderwijs aan cultuurleerlingen, dat is allemaal leuk en aardig en dat ligt voor de hand, maar wat je natuurlijk wil, en wat dat hele Cultuur in de Spiegel wil, is dat je het cultuurdenken, en vooral volgens die definitie cultuur is zelfbewustzijn, zelfreflectie, dat wil je natuurlijk al je leerlingen meegeven, dus natuurlijk moet je streven naar jaarlaag-breed, en we kunnen wel met van die guerrilla-projectjes beginnen. O, kunnen wij samen wat doen? Ok, prima! Maar uiteindelijk heb je natuurlijk de visie, waar je uiteindelijk naartoe zou willen, is toch dat je in je onderwijs vanzelfsprekend verwijst naar andere vakken, vanzelfsprekend verschillende media gebruikt, verschillende vaardigheden aanspreekt enzovoort” (B3).

Een eigen kader: het kader inzetten om de onderbouwing en positie van je vak mee te versterken, om een visie op te baseren



“Kijk wij zien natuurlijk cultuur, en cultuuronderwijs, zien wij uiteraard als een vorm van zelfreflectie, anders zouden we hier niet zitten, en zouden we ook geen talen gestudeerd hebben, of beeldende vakken of filosofie, maar nu krijg je als het ware een theoretisch kader mee, een framework, waarmee je het ook naar anderen overtuigend kunt brengen. Dus wat voor ons vanzelfsprekend is, namelijk literatuur is zelfreflectie, heeft nu een dusdanig breed kader gekregen, dat je het ook naar andere mensen, die hier niet a priori in meegaan, kunt overbrengen. Dat vind ik een winstpunt” (B3).

Een eigen kader: ideeën over hoe de keuze van een onderwerp van invloed is op de onderlinge verbinding tussen vakken en dus de horizontale samenhang van cultuuronderwijs



“Als je dat thema goed had neer willen zetten dan zou je eigenlijk toch moeten proberen om ja bijvoorbeeld gezamenlijk te kiezen voor een bepaalde tijd. [...] Op het moment dat je dus kiest voor een beperkte historische periode, dan zit er al gelijk veel meer samenhang in, dan heb je al veel meer, he laten we zeggen kruisbestuiving. Dus dat, dat is een manier om het samen te brengen. Dan hoeft je misschien nog niet eens één vak als uitgangspunt te nemen” (B3).

Dezelfde docent geeft elders echter ook de keerzijde aan van een sterk afgebakend onderwerp:

“Elk voordeel heb z'n nadeel he [...] als je een thema heel strak definieert, dan kun je wat meer overeenstemming bereiken maar is het ook moeilijker om stof te vinden die je in elkaar kan schuiven. En als je een thema wat algemener stelt, dan heb je wat meer vrijheid in de materiaalkeuze, in de manier waarop je er mee omgaat” (B3).

“Het zit er vooral in het vormgeven van het onderwerp, en in de cross-overs [...] die je daar ziet [...] en het wegzetten van zo'n onderwerp bij verschillende vakken. Dat is denk ik de meerwaarde die ik zie [...] dat het onderwerp een gezamenlijk gedragen ding kan zijn, die je dus vanuit een bepaalde structuur in kan zetten” (B2).

Een eigen kader: ideeën over hoe de keuze van een onderwerp van invloed is op de aansluiting bij de leerling

Er wordt veel gesproken over de wens en de wijze waarop binnen het onderwijs aangesloten kan worden bij de belevingswereld van de leerlingen, maar hierin wordt ook een keerzijde herkend: het kan vertragend werken, en je wilt als docent ook gewoon bepaalde kennis en vaardigheden binnen een bepaalde tijd overdragen. De keuze van het onderwerp en de wens om dit onderwerp te laten aansluiten bij de leerling, kan direct samenhangen met didactische overwegingen. De ene docent heeft moeite met de 'te mondige' leerling, de ander ziet dit juist als een aanknopingspunt om op voort te bouwen.



“Dat het interessant begon te worden toen het erover ging welke grote verhalen zij kenden in hun eigen belevingswereld. Als je daar op in gaat en daar op stuurt en dat een beetje prikkelt, dan ben je een half uur verder. En dat is soms leuk, maar soms moet je ook gewoon even versnellen” (B4).

Een collega ziet een soortgelijke verstoring van de les wanneer de 'mening' van de leerling te veel ruimte krijgt in zijn les: “Dat je ze aanspreekt op hun kennis en probeert die mee te nemen en te mobiliseren om ze iets anders voor te schotelen, dat is voor mij vanzelfsprekend, maar [...] die eerste responsen zijn nuttig als ze ze zelf ook daadwerkelijk zien als een eerste respons. En als dan het leerproces daarna niet plaatsvindt en aan het eind van de rit zitten ze nog steeds met 'nou, ik vind toch' of 'ik ben van mening', dan denk ik van ja, dit is een hopeloos geval. Dit is niet leerbaar, identity foreclosure heet dat in de psychologie. Ik heb een mening en ik hou eraan vast” (B3).



“Ik kijk wel heel erg gewoon wat er loskomt, en ga daar altijd op in, ook als het een slechte grap is, dan ga ik er gewoon, dan doe ik net alsof het serieus is en dan ga ik er op in. En dat werkt, en ik merk bij dit onderwerp dat er veel bij hen los komt, dat ze hier graag over praten. [...] Het onderwerp leent zich wel heel erg voor discussies” (B1). Vervolgens legt hij uit in die discussies aan te sturen op ‘diepgang’ en ‘synthese’, om het ‘oppervlakkige’ twistgesprek te overstijgen.

Hierbij aansluitend zijn de gesprekken over hoe je als docent de leerling kunt ‘meenemen’ door te verwijzen naar actuele ontwikkelingen en gebeurtenissen. Het zogenaamde ‘actualiseren’ van een bepaald onderwerp.



“Je kunt nu inderdaad de actualiteit gebruiken als metafoor voor het verleden of omgekeerd. Maar als ze de actualiteit ook niet onder ogen zien, nou ja, als ze niet weten wat er in Noord-Afrika of whatever in de wereld [...] de thema’s worden ze in het gezicht geslingerd momenteel” (B3).

Een van de docenten gaf er de voorkeur aan de leerling ‘het te laten ervaren’ in plaats van alles uit te leggen en te benoemen. Hij vertelde de leerlingen een verhaal dat autobiografisch begon en geleidelijk steeds absurder werd, om leerlingen te laten voelen hoe geloofwaardigheid werkt, zeggingskracht, overtuigingskracht en hoe een verhaal opgebouwd kan worden.



“Heb ik ervoor gekozen om gewoon mijn eigen biografie om dat heel low profile te beginnen en dan kijken op welk punt zij afhaken. Denken, dit kan niet meer. Het wordt steeds gekker. [...] Ik dacht hoe kan ik nou zo een abstract thema als feit en fictie overbrengen? We kunnen wel heel droog die tekst gaan bestuderen, maar ik kan het ze ook laten voelen” (A5).

Ook is er gedurende het traject specifiek uitgewerkt hoe je eerste en tweede orde cognitie kunt aanbieden aan leerlingen. De één beweert dat je eerste en tweede orde cognitie eigenlijk zou moeten scheiden, de ander ziet ze als volledig verbonden. Dit leidt tot verschillende perspectieven op hoe je tweede orde cognitie bij leerlingen stimuleert en welke vragen je als docent kunt stellen om ze te laten inzien dat je ten aanzien van een onderwerp veelal op zowel eerste als tweede orde cognitie kunt aansturen.



“Dat ze nog erachter moeten komen wat het precies is, hoe het technisch in elkaar zit, en dan tegelijkertijd ook al beginnen na te denken over wat je daarmee kán puur technisch maar ook voor de samenleving of het wenselijk is of niet” (A5). Een collega stelt dat dat onvermijdelijk is: “Volgens mij loopt dat altijd door mekaar, tenminste als je ze vragen gaat stellen, als je geen vragen stelt blijven ze heel erg in die eerste orde zitten. [...] Ik denk dat dat ook is wat onze taak is, om ze na te laten denken van waarom doe je iets, wat is de functie ervan [...] en dan loopt eerste en tweede orde volgens mij altijd door elkaar” (A2).

+2	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Een eigen kader: ideeën over hoe de keuze van een vaardigheid (of combinatie van vaardigheden) van invloed is op de onderlinge verbinding tussen vakken en dus de horizontale samenhang van cultuuronderwijs



“Je kijkt naar logische verbanden en vervolgens zijn die skills, die vaardigheden, die zijn er eigenlijk in gegroeid. Pas achteraf zie je, of achteraf, tijdens het proces, tijdens het ontwerpproces, ontdek je dat bepaalde vaardigheden in meer of mindere mate bij de verschillende vakken terugkomen. Dus, de analyse en het conceptualiseren zat wat meer bij Engels. Bij Nederlands zat wat meer het conceptualiseren, verbeelding he? Bij mij zat meer de verbeelding in productieve zin, zeg maar. En ja, zo vormt dat een logische, opeens valt het logisch samen. En ontdek je dat die vaardigheden best wel heel aardig verdeeld zijn, dat dat ook de kracht is, denk ik, van de verschillende vakken en docenten” (B2). “Dan gaan die groepen bij elkaar zitten en starten met het brainstormen en zoeken naar overlap [...] zoeken naar raakvlakken. Ik denk dat dat persoonlijk het handigst kan vanuit inhoud. Waar je dan vervolgens zeg maar, gaat benoemen in een meer reflectieve sessie met elkaar van waar zit het dan? Waar zit de verbeelding? Waar zit het conceptualiseren?” (B2)

Een eigen kader: het kader gebruiken om een perspectief op cultuuronderwijs te ontwikkelen waarin inhoud, samenhang en aansluiting als vanzelfsprekend verbonden zijn



“Kijk, de grote meerwaarde van CiS is natuurlijk ook dat je opeens een gezamenlijk doel hebt, namelijk het vergroten van het cultureel zelfbewustzijn door middel van verschillende, ja, invalshoeken te kiezen, verschillende vaardigheden te kiezen. Eventueel verschillende media te kiezen” (B2).

Dit ontwikkelen van een gedeelde doelstelling uitte zich bijvoorbeeld in het idee dat je als docententeam gezamenlijk een combinatie van vaardigheden aanspreekt of ontwikkelt bij leerlingen. Het kader schrijft niet voor dat de vaardigheden gelijkmatig verdeeld zouden moeten worden of dat hierin volledigheid moet worden nagestreefd, maar docenten(-teams) ontwikkelen hierin hun eigen koers en visie. Het ene docententeam vatte het kader bijvoorbeeld op als een palet van mogelijkheden, in termen van vaardigheden en media, waarmee de docenten zich gezamenlijk bewust worden van wat ze wel en niet doen en wat ze eventueel zouden kunnen veranderen. Een ander team gaf er de voorkeur aan om dit palet meer dwingend te hanteren: alle vaardigheden moeten aan bod komen in de les.



“Bij mij zit het dan toch meer op het gebied van conceptualisering en analyse, abstraheren van tekst naar algemeen menselijke trekjes, de condition humaine. Maar ik kon, ja, ik kon dat natuurlijk prima doen, omdat ik wist dat jullie juist de verbeelding heel sterk centraal zouden stellen” (B3).



“Wat ik wel heel verhelderend vond sowieso, dat waren die, de media en de vaardigheden, dat bewuste, dat je daar bewuster van bent, want daar was ik echt niet op die manier mee bezig, ik was wel altijd bezig met verbeelding versus, ik noemde dat dan analyse ofzo, weet ik veel wat he, dat ik dat wel probeerde te stimuleren bij leerlingen, dat ze ook de weg van de verbeelding konden kiezen, maar echt zo verbeelding, waarneming en conceptualisatie en analyse dat veel minder denk ik. Dus dat vind ik wel behulpzaam en de media vind ik ook wel behulpzaam alleen al, ik vind het echt fascinerend wat gebleken is dat wij zo rechts onderin dat schema zitten bij analytische vaardigheden in taal zeg maar. Dus dat er weinig lichaam, weinig voorwerpen” (B4)



“Ik wil ze juist leren om al die basisvaardigheden in hun denken te integreren, het moet vanzelf gaan. [...] Het is niet dat je alleen met verbeelden iets kan, ja misschien bij handvaardigheid, maar niet als het een maatschappelijk belang heeft, je ontwerp, dan moet je eerst waarnemen, en je gaat verbeelden, maar ook conceptualiseren, en analyse is natuurlijk een heel belangrijk element. Dus het draait in kringetjes, en je kunt niet zeggen van je begint hier en eindigt daar, maar het is echt een spiraal” (A2).

Een eigen kader: de vaardigheden in het kader worden gebruikt om te reflecteren op aspecten van cultuur, bijvoorbeeld ten aanzien van kunst



Een voorbeeld van **waarneming** is dat docenten pogingen doen om het interpretatieproces uit te stellen. Ten aanzien van bestaand werk of elkaars werk werden leerlingen bijvoorbeeld geacht te vertellen wat ze zien, zonder er direct betekenis aan te geven: “Als het goed is worden ze bewuster van het beeld, dat je objectiever gaat kijken naar het beeld zelf. [...] Kijken naar wat ze feitelijk zien, waardoor ze zelf ook weer anders gaan kijken” (B2).



Wanneer het docenten gaat om **verbeelding** worden er bijvoorbeeld vragen gesteld die aansturen op een verbinding met de belevingswereld van de leerling: “Wat vertelt het beeld [...] en wat haal je er zelf uit aan betekenis? Kun je het koppelen aan iets? Is er ergens voor jou een link in je eigen omgeving of herken je het ergens van?” (B2)



Bij bestudering van kunst komt vaak de vraag aan bod of het **analyseren** de kunstbeleving eigenlijk wel goed doet. “Als je een tekst uit elkaar gaat zitten plukken, een tekst die als één organisch geheel gepresenteerd wordt, dan zit je er gewoon kapot te maken, en dat is me wel eens voor de voeten gegooid, en dan zeg ik je hebt volledig gelijk, we gaan nu die tekst demonteren, en we gaan er weer terug in elkaar zetten maar ik kan je niet garanderen dat het een mooiere tekst is geworden. Dus dat demonteren heeft gewoon te maken met onderwijs. Mensen laten zien hoe iets in elkaar zit” (B3).



Conceptualisering ten aanzien van kunst, wordt vaak in termen van interpretatie verwoord: “Het gaat er om of je een interessante interpretatie kunt leveren. En dat die mate van interessantheid ontzettend samenhangt met wat je allemaal kunt aandragen en wat je allemaal aan kennis en visies en perspectieven kunt bieden binnen jouw interpretatie, waardoor je eigen interpretatie steekhoudender wordt. En dat merk je wel heel erg dat ze dat meekrijgen. [...] Ze [kunnen nu] met veel meer inhoud over een moderne adaptatie [spreken]. Dat ze het ook kunnen meenemen in hun interpretatie. Dat is het enige waar het om gaat. Hoe steekhoudend en interessant is jouw interpretatie? [...] Heel erg wel op conceptueel niveau dus” (B4).

+2	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Een eigen kader: ideeën over wat verschillende vakken inhoudelijk met elkaar te maken hebben

Sommige docenten zijn op inhoudelijke gronden, in termen van raakvlakken tussen vakken, overtuigd van de noodzaak van vakoverstijgend denken en werken:



“Waar het mij om ging is meer dat de beeldende vormingsles die ik heb gegeven, [...] dat ik dat niet alleen als beeldende vorming zie, maar ik zie alles wat wij met z’n allen hebben gedaan, zie ik als een vorm van kunst. Dus van beeldende vorming [naar] onderdelen die je bij Nederlands of Engels of bij beschouwing. [...] Ik zie het als één groot geheel wat zeer gelaagd is en dat is niet alleen omdat beeldende vorming een onderdeelje was. Ik zie het echt als één geheel” (C1).

Een eigen kader: op grond van het kader manieren ontwikkelen om het medium zowel voor eerste als tweede orde cognitie in te zetten



Docenten beseffen bijvoorbeeld dat de leerlingen het medium vooral technisch hebben leren beheersen, zonder daarmee ook te reflecteren op cultuur, zonder iets uit te drukken. “Dat is misschien een gemiste kans, want nu is het een technisch verhaal. Wat overigens in doel, waarvan het doel geslaagd is, want ze hebben het wel heel goed gedaan. Ze hebben die tekst inderdaad zodanig bewerkt dat het past. Maar inhoudelijk, achteraf gezien” (C3)



De dansdocenten D4 en D5 kwamen samen tot het inzicht dat ze geneigd zijn erg veel eerste orde processen te activeren en hebben gedurende het proces geprobeerd een verschuiving naar meer tweede orde verbeelding in gang te zetten. “Hoeveel eerste orde het eigenlijk is. Dat heeft mij ook verbaasd. Daardoor ben ik er ook heel erg achter gekomen dat ja eigenlijk is het ontzettend sportief wat wij staan te doen. Namelijk, techniek aanleren, heel erg verrijnd op het lijf, weinig verbeeldingskracht. [...] Talentontwikkeling is namelijk sportief werken aan dat lijf dat dat gewoon vormkracht krijgt en zeggingskracht” (D5).

+2	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Een eigen kader: ideeën over inhoudelijke verbinding tussen vakken en het inzichtelijk maken van de structuur van het curriculum

Er wordt veel gesproken over hoe vanuit de inhoud verbinding tussen vakken gecreëerd kan worden of inzichtelijk kan worden gemaakt. Docenten spreken met betrekking tot vakoverstijging ook over hoe het kader de individuele docent zou kunnen helpen binnen de grenzen van het eigen vak. Ook ontstaan er uitgewerkte en doordachte visies op inhoudelijke voorwaarden voor een succesvol vakoverstijgend proces.



Deze docent noemt haar eigen onderwijspraktijk het 'microniveau' en het gezamenlijke intercollegiale ontwerp het 'leerplanniveau': **“Dat je het als een soort raamwerk over je ontwerp heen kunt plakken om te kijken, van hey, hebben we ook ergens gaten en willen we dat wel? Soort bewustwordingsproces van je eigen, ja, didactiek, je eigen lesgeven, zeg maar. Je kan het op een microniveau, maar ook op een wat groter niveau bekijken. Op leerplanniveau, zeg maar, kijk dat zijn natuurlijk de grote pluspunten en zo heb ik het ook wel ervaren”** (B2).



Wanneer je niet goed op de hoogte bent van elkaars lesinhoud, zal het project niet slagen, zo redeneert deze docent: **“Dan blijft het eigenlijk alleen maar in de vorm vakoverstijgend. Je kunt pas vakoverstijgend gaan door natuurlijk als je de lessen hebt bijgewoond, als je de readers hebt gelezen, en op de hoogte bent van”** (B4)



Bij school B ontstond de visie dat bij samenwerkingsprojecten eigenlijk één vak de regie zou moeten voeren. **“Als je uit zou gaan van niet alleen een thema, maar inderdaad een brontekst of één vak dat als het ware een voorzet geeft, dat het kader neerzet. [...] En de andere vakken die dan vervolgens daar op gaan vertakken”** (B3).



Er worden ideeën gevormd over waar de betreffende docent aan moet voldoen, om dit type onderwijs te kunnen ontwikkelen: **“Dan kan je het hebben over een bepaald profiel van iemand, die wel of niet kan participeren in zo'n project. [...] Kennis, expertise, bagage, dat zijn allemaal, openheid, en vakoverstijgend, vakoverschrijdend kunnen denken en creatief zijn. [...] Ja, gewoon mee kunnen denken in zo'n thema. Gewoon over je eigen vak heen kunnen stappen, kijken waar linken liggen. Eigenlijk moet je heel creatief zijn”** (B2).



“Stel dat je zegt, we willen het gewoon schoolbreed hebben, dat zou het mooiste zijn natuurlijk. [...] Dat durven sommige van jouw collega's gewoon niet, klaar. [...] Jij durft gewoon in, jij durft zo de muziek binnen te stappen en de beeldende kunst enzovoorts en ik durf dat ook wel. Zonder de pretentie te hebben dat je eventjes, he, de specialist uithangt. [...] Wij durven vanuit onze eigen expertise geïnteresseerd over die grenzen heen te kijken. En als er dan een beoordeling moet komen als er dan expertise ingewonnen moet worden, dan vraag je de persoon die dat heeft” (B3).

+2	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Een eigen kader: uitgewerkte visies op het werken aan een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs

Deze docent is gedurende het traject tot het inzicht gekomen dat in een doorlopende leerlijn de leerling een ontwikkeling zou moeten doormaken van een cultureel bewustzijn dat aanvankelijk meer individueel is en later steeds meer collectief aangesproken kan worden. Ze ziet de vaardigheid van de leerling om een collectief cultureel bewustzijn te herkennen en te kunnen verbeelden als iets dat voorbereiding en training vergt en dat eigenlijk pas echt in 6 vwo mogelijk is.⁶¹



“Je hebt drie stappen onderbouw, middenbouw, bovenbouw. En onderbouw is de wereld vanuit.. daar kijkt ie heel erg naar zichzelf de leerling, en vanuit twee komt dan komt de wereld van de ander erbij. [...] Waar gaat je vak over. Dat zijn twee dingen. Aan de ene kant de vaardigheid van het verbeelden en aan de andere kant het kunnen koppelen van het cultureel zelfbewustzijn naar het collectief bewustzijn. En dat is een niveau wat ik dan in 6 vwo alleen maar als echt, dat wil ik stimuleren. Bij 5 havo dat weet ik niet. [...] Als ik dat ergens in de.. als je het over de doorlopende leerlijn hebt. In de onderbouw, in de middenbouw of in de voorlaatste klas daar al een aanzet toe gemaakt hebt” (D1).

+2	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Een eigen kader: een perspectief of uitgewerkte visie op de mate waarin en de wijze waarop de docent aansluiting probeert te vinden bij de belevingswereld van de leerling

Sommige thema's of onderwerpen hebben weinig raakvlak met de belevingswereld van de leerling. Docenten bespreken wat het kan opleveren wanneer ze pogen die kloof te overbruggen. Deze docent legt uit dat het onder 'klassieke historici' nogal ongebruikelijk is om zich te verplaatsen in de belevingswereld van de leerling of student.

⁶¹ Een onderwerp dat binnen het literatuuronderzoek uitgebreid besproken is in paragraaf 7.2 en 7.3



“Ik denk dat het voor een heleboel historici het gewoon een enorme frisse invalshoek is” (B6)

Vooraf in een middelbare schoolcontext, waar je vooral op hoofdlijnen zit, zo legt hij uit, is het voor veel kinderen een ‘ver-van-hun-bed-show’. “Ik vind daar in die reflectie over die faculteit, die aanrakingspunten bij hun eigen belevingswereld daar zit wel vind ik een verfrissende opschudkant in, in die breinen van die leerlingen en ook van de docent. Ik merk gewoon zelf wel als ik met zo’n club niet lekker op gang kom, dat ik dan in mijn klassieke patronen en houvast verval. Maar ik vind het op zich een geestige en bevrijdende opening geven” (B6).

“We hadden het op een gegeven moment over een zinsnede in die literatuur dat men in de 18e eeuw van deïsme, naar agnosticisme, naar atheïsme over was gegaan. [...] Dan denk ik, dat vind ik een enorm winstpunt, dat ze gewoon zien dat ze zich realiseren dat dat wat ze zelf wel of niet geloven, dat dat al een hele tijd in de geschiedenis aan de hand is. [...] Ze gingen daar echt over, ze gingen erover nadenken wat geloof ik eigenlijk? Dus waar sta ik in die trits van 3. Of waar tussenin? [...] Dus ik vond dat een lekker voorbeeld hoe je aan iets wat in de 18e eeuw speelt een algemeen menselijke verandering in denken kunt demonstrenen” (B6).

Een eigen kader: ideeën over hoe je aansluiting kunt vinden bij de leerling, op grond van OVM

Uitspraken over wat wel en niet past bij een specifieke leerling, een specifieke klas, met een bepaalde achtergrond, kennis, opvoeding, omgeving, met betrekking tot het onderwerp:



Over het actualiseren van een onderwerp: “Eigenlijk is wat je in het hoofd van die leerlingen natuurlijk [...] laat plaatsvinden.. dat ze vanuit zestienhonderd die sprong maken, nou kennelijk is dat deze keer gelukt. [...] Ze hebben Hamlet moeiteloos kunnen actualiseren [...] Nou dan vind ik dus dat het op de belevingswereld of leefwereld, of hoe je het ook anders wilt formuleren.. daarop aansluit. Als ze nou zeggen, dat is gewoon oude koek. Ik bedoel, wat moet ik nou met de gevoelens van iemand die in zestienhonderd verliefd is geweest, daar kan ik helemaal niks mee.. Dan is het mislukt, dan is je project mislukt” (B3).



“Je kunt ook nog wel eens de plank mis slaan, als het dan te abstract is en te ver van ze af staat, dan heb je ook een probleem” (B2).



Deze docent legt uit dat het benaderen van de leerling, in de zin dat deze ‘iets heeft met’ het onderwerp, niet hoeft te betekenen dat het cultureel bewustzijn betrekking heeft op het individuele: “Iets daarmee hebben, betekent veel meer dat ze het onderwerp kiezen vanuit een persoonlijke motivatie. [...] En dat kan dus zowel vanuit het collectief zijn als vanuit het individuele” (D1).



Een cultureel bewustzijn is niet alleen individueel maar zeker ook collectief, zo redeneert deze docent met betrekking tot de kwaliteit van interpretatie van beeldend werk: “Welke bouwstenen rust je interpretatie op? Is het alleen maar subjectief, omdat het zo leuk naar je eigen jeugd verwijst, dan vind ik dat een stuk minder dan wanneer ze daar verwijzen naar de actualiteit, naar de geschiedenis, of naar het fin-de-siècle, wat dan ook.. Dat de interpretatie aan rijkdom wint door dat soort verwijzingen dat is ook wel iets wat de leerlingen zijn gaan beseffen denk ik” (B4).

Uitspraken over wat wel en niet past bij een specifieke leerling, een specifieke klas, met een bepaalde achtergrond, kennis, opvoeding, omgeving, met betrekking tot bepaalde vaardigheden:



Over hoe je leerlingen meekrijgt in een literaire verbeelding, zonder als docent expliciet stelling te nemen:

“Daarom is natuurlijk ook, dat idee van in termen van goed of slecht praten geen goed uitgangspunt als je met kunst of literatuur bezig bent. Je wilt het wel duidelijk maken, maar eigenlijk kun je het alleen laten zien. Als je een goede tekst hebt en jij zegt, jongens, dit is een goede tekst, nou dat moet je tegen de leerlingen van nu niet zeggen, dit is een goede tekst dit is een slechte tekst. Dat pikken ze gewoon niet. Dat vind jij. Dat moeten ze maar voelen. Vorig jaar las ik een stukje Ulysses, James Joyce voor. Ik zeg, doe je ogen maar eens dicht en luister maar gewoon naar de taal en ik lees het voor en je zag gewoon dat er bij een aantal mensen, potverdomme. [...] Als ik zou zeggen jongens, dit is een hartstikke goede tekst, dan zet [leerling x] gelijk z'n hakken in het zand. O ja? Vind je dat? En daar heeft hij natuurlijk theoretisch gezien volstrekt gelijk in” (B3).

“Ja, en dat gebruikt hij ook” (B2).



“En daarom moet je het ze laten voelen en laten zien en laten beleven. [...] Dus je zegt niet de tekst is goed of slecht. Of de foto is goed of slecht. Hij is interessant, hij is spannend. Hij is intrigerend, hij is verrassend. Dat zijn uitgangspunten om te komen tot een beoordeling of beschrijving. En die is altijd relatief” (B3).

De docenten beseffen niet alleen dat dat lastig is voor hen, maar ook voor de leerling: “Dat is het probleem met deze tijd. Met die onzekerheid moeten deze kinderen om leren gaan. Het is natuurlijk ook heel prettig als dingen vast staan. Wat goed en fout is. Als dat vast staat, dan hoef je, ja, kun je je daar tegen gaan verzetten. Maar als alles oké is, zeg maar, en alles kan en alles behoort tot de mogelijkheden, dan ga je als leerling in het luchtledige zweven. En ja, dan heb je echt wel een reis Leider nodig vind ik. [...] En die jou meeneemt in een wereld die voor jou onbekend is” (B2).

Eveneens vanuit de vaardigheden geredeneerd, zijn er gesprekken gevoerd over hoe bij leerlingen bijvoorbeeld de verbeelding of creativiteit gestimuleerd kan worden, over hoe je ze tot nieuwe vormen en inzichten laat komen, en over het moment en de wijze waarop je ze aanspreekt.



“Dat zijn ze geneigd te doen. Die zeemeermin is dus echt zo'n typisch voorbeeld en dat hart enzo. Dat ik echt denk pffff, dat is wel heel dik er bovenop. Het mag wel iets minder. Dus dan probeer ik haar wel een beetje te sturen, zo van ja, ok, hoe zou je dat dan nog meer kunnen doen? Hoe zou je dat op een andere manier kunnen verbeelden?” (B2)



“Wij gingen eigenlijk door pushen tot conceptualisering al ja” (D3).

“Dat is gewoon een heel moeilijk ding” (D5).

“En dat is, die abstractie dat heeft hun boem, geblokkeerd” (D3).

Het bracht de docenten op het idee om de volgende les juist puur vanuit het lichaam, totaal non-verbaal te starten, en dat pakte heel goed uit.

“Maar eigenlijk is het voor jou heel goed geweest dat je dat gezien hebt, waardoor je veel sneller de beslissing hebt genomen, nu via het medium wat zij, wat wij samen delen. En gewoon daarmee gaan communiceren” (D5).

“Ja precies. Gewoon lichaam, mijn lichaam gebruiken om verder te praten” (D3).

Uitspraken over wat wel en niet past bij een specifieke leerling, een specifieke klas, met een bepaalde achtergrond, kennis, opvoeding, omgeving, met betrekking tot media:



“De huidige leerling die heel erg visueel ingesteld is, ik merk als leraar wel dat ik met tekst bijna altijd de neiging heb gelijk beelden erbij te gaan betrekken en soms zelfs te veel. Dat ik denk van nu schiet ik m'n doel voorbij. [...] En je leest die tekst met ze, die laten we zeggen, zorgen dat die zwarte kriebeltjes op papier hier in de geest iets teweegbrengen, is er niet makkelijker op geworden. Ze zijn zo visueel ingesteld. [...] Elke tekst moet eigenlijk wel door visuele stimulatie begeleid worden” (B3).



Docenten spreken hun verbazing uit over het gegeven dat hun leerlingen voor vrijwel alles waar ze zich in verdiepen YouTube en Google raadplegen. “Ik zeg van, wat ben je aan het doen? Je moet argumentatieschema's maken. Argumenten verzinnen voor het debat. Ja, maar ik ben informatie aan het zoeken. Ik zeg, op YouTube? Ja. Ja, bizar he?” (B4)



Over de relatie tussen onderwerp en medium, in dit geval verbeelding door middel van fotografie: “Met hun mobieltjes doen ze dat ja. Alleen ze hebben geen idee wat ze dan, hoe ze iets moeten vast.. Ja, ze weten wel wat ze willen vastleggen, maar weten vaak niet zo goed hoe ze iets goed in beeld krijgen, zeg maar, dat het echt klopt bij hun idee” (B2).



“En dan, dan is de taal zo mooi [...] Dan worden ze, dat zijn de momenten dat ze meestal tot ontdekking komen van potverdomme, taal is gewoon pure muziek. En schilderen met klank, met ritme, nou, als je dat bereikt, maar daar moet je verdorie wel een forse inspanning voor leveren hoor” (B3).

+2	INHOUD	Onderwerp Vaardigheid Medium	SAMENHANG	Horizontaal Verticaal	AANSLUITING	Leefwereld Ontwikkeling
----	--------	------------------------------------	-----------	--------------------------	-------------	----------------------------

Een eigen kader: uitwerkingen van kennis van en ervaring met waar leerlingen toe in staat en toe geneigd zijn met betrekking tot reflectie op cultuur, in OVM



“Ik [vind] gewoon het refereren aan hun eigen belevingswereld op zichzelf wel een goeie. Want ze kunnen zich allemaal wel voorstellen dat op een gegeven moment de boel verandert en dat de boel in verandering is. Maar ze zijn zelf ook in verandering” (B6).

Een docent herkent in het denken en het gedrag van een leerling een persoonlijk zelfreflexief proces dat niet geëxpliciteerd wordt, maar dat juist kan bestaan dankzij de meer veilige distantie van een in dit geval historisch onderwerp. Op die manier kan de verkenning en bestudering van meer collectieve kanten van een cultureel bewustzijn de impliciete brug vormen naar individuele zelfreflectie. Wanneer ‘tegendraadsheid’ gethematiseerd wordt binnen een groep die tegendraads is, of onder leerlingen in een tegendraadse levensfase, zien docenten daarin soortgelijke mogelijkheden:



“Dat merk je aan de felle manier waarop hij discussieert. Dat ie echt zichzelf een heleboel wil afvragen” (B6).

“Maar dat is juist leuk!” (B1)

“Dat vind ik heel erg leuk, en dat mag bij mij best opgehangen worden aan een historisch onderwerp, dat vind ik juist heel erg goed, want dat distantieert het enigszins he? Niemand hoeft over z’n eigen dingen te praten nog, wat in die klas niet zo makkelijk is. Wat ze niet durven eigenlijk. Maar als het gaat over iets wat maar een beetje van ze af staat, dan krijg je toch meer” (B6)



“Dat tegendraadse wat in die groep zit, kan ik natuurlijk creatief aanwenden, en dat heb je in die a-klas meestal, daar zitten de meest tegendraadse lui. Wat je doet is, je laat in feite de opkomst van de tegendraadsheid na de oorlog zien, in die beat-generation [...] Je daagt de tegendraadsheid in feite uit, maar je geeft er wel perspectief, achtergrond aan, en je laat zien dat het een januskop is, dat er een dubbele kant aan zit, dat tegendraadsheid ook verantwoordelijkheid als tegenhanger in zich draagt. Dat ga ik verder niet uit zitten leggen, want dan ben ik een priester, of een psycholoog. [...] Dat [schrijvers als Kerouac en Ginsberg] in feite op zoek zijn naar nieuwe betekenisgeving in het leven, die verder gaat dan materialisme en conformisme. Dat is wat je ze wil laten zien. Ik ga het ze niet vertellen, want dan ben ik weer die priester, ze moeten het zelf ontdekken via die teksten en beelden die ze krijgen” (B3).



Deze docent ziet in het feit dat leerlingen zelf representatieve voorbeelden aandragen een proces van zelfreflectie dat hij wenselijk acht: **“Ik moet zeggen dat er behoorlijk intelligent geschreven is vind ik, kritisch, intelligent, goed nagedacht over de stof, beter dan vorig jaar, en toen kwamen ze gelijk met, ja meneer dan moet u maar eens seizoen 14 aflevering 4 van Southpark, nou hop die gelijk erop gezet. [...] Nou, dat is schitterend, ik denk zie je wel, die reflectie, die komt”** (B3).

Docenten bespreken de mate waarin en de wijze waarop het cultureel bewustzijn aangesproken of ontwikkeld wordt bij leerlingen. Ze doen uitspraken over wat wel en niet ‘werkt’ bij leerlingen van een bepaalde leeftijd, een bepaald niveau, met betrekking tot OVM. Uitspraken over algemene factoren die van invloed zijn op de wijze waarop het cultureel bewustzijn aangesproken kan worden in het onderwijs. Dit gebeurt bijvoorbeeld vanuit het onderwerp:

Sommige docenten ontwikkelden ideeën over de wijze waarop de onderwerpkeuze invloed heeft op de aangesproken vaardigheden. Bijvoorbeeld het idee dat een onderwerp dat minder dicht bij de belevingswereld van de leerling staat, geschikter is om abstract en conceptueel te denken:



“Het thema, natuurlijk het kan alle kanten op, maar soms heb ik het idee [...] dat het soms te dicht [bij] of te ver weg stond [...] Het was veel moeilijker als iemand een ritueel heeft gekozen wat heel dichtbij stond, naar een abstractie en zelfconcept te komen” (D3).

Op soortgelijke wijze wordt er vanuit vaardigheden gesproken:



Enthousiasme over een geslaagde verbeelding: **“Een typisch voorbeeld van iemand die heeft allerlei verschillende aspecten met elkaar gecombineerd, waardoor je.. die niet voor de hand liggend zijn, dat is creatief. [...] Een goede vondst, waardoor je in een soort verbeelding komt. [...] Plaats het dan meteen weer in de geschiedenis, in de hele lijn, en kun je het weer over hebben. Dat zij dat doorheeft, dat het zo werkt, zeg maar, dat zijn verbeeldend gezien, zeg maar, intelligente keuzes. En dan zie je dus ook dat iemand wel begrijpt hoe het werkt, hoe het principe in elkaar zit. [...] Het gaat echt om metaforisch kunnen denken. Dat is echt dat je in staat bent om relaties te zien, zeg maar, die wel te maken hebben met het onderwerp zeg maar, maar die er ogenschijnlijk gewoon he, zonder dat je ook maar iets, er heel ver van af staan. Als je dat weet samen te brengen en ook overeenkomsten kunt ontdekken tussen de ene wereld en de andere wereld”** (B2)



Over de wijze waarop je als docent leerlingen tot (zelf)analyse kunt aansporen.

“Cultuur, literatuur en tekst in context, vervolgens daar uitgebreid over kunnen argumenteren en antwoorden enzovoort, vrij academisch. Dus niet wat voel je er bij, vond je het leuk of vond je het niet leuk? Dat interesseert me eigenlijk op dat moment even niet, maar dat is in het begin van klas 5 te vroeg. En nu, in periode 3 [...] nu kunnen ze alweer meer. En in klas 6 kunnen ze nog meer” (B3).

“Ja, ik denk echt dat ze die laatste 2 jaar zo’n gigantische ontwikkeling nog doormaken” (B2).

“Die bewustzijnsontwikkeling is groot hoor. Althans als ze het oppikken hoor” (B3).



Over de kwaliteit van verbeelding, de beoordeling van beeldend werk: “Dat is natuurlijk ontzettend moeilijk bij mijn vak [...] dat zijn dus allerlei zaken die met die verbeelding samenhangen. [...] Is het niet een clichématig beeld, is het een origineel beeld, heeft het zeggingskracht, authenticiteit, dat zijn toch wel de criteria waar ik voortdurend met die beeldende producten op uit kom, die soms heel moeilijk uit te leggen zijn aan leerlingen, omdat ook een heel arsenaal aan beelden in mijn eigen hoofd ook bepaalt wat ik wel of niet authentiek vind, of wat wel of geen zeggingskracht” (B2)

“Voor jou is iets sneller cliché natuurlijk” (B3).

“Ja precies, en dat maakt het uitermate complex om beeldende producten te beoordelen, als je naar die zelfreflectie kijkt zeg maar, echt de toegevoegde waarde van CiS is dat je daar scherp naar kijkt, in je beoordeling. [...] En natuurlijk moet dat beeld de inhoud communiceren, hoe doet ie dat?” Hoe wordt de inhoud gecommuniceerd? Dus ik merk wel dat ik dan heel erg op het conceptuele zit [...]. Als ik naar de beoordeling van een werk kijk, dan is dat een hele conceptuele benadering. Uiteindelijk (B2).



Over de wenselijkheid van differentiatie in het onderwijs: “Het moet passen bij de ontwikkeling van het kind. Ik kan niet iets erin pompen of iets erin willen hebben en als je het niet haalt, zeggen van je hebt het niet. [...] Bij de ene leerling denk ik nou jij moet die instap wel maken en bij een andere leerling zoals [leerling x] daar ben ik al heel blij als ik zes stappen lager, als ik daar een stap kan maken. Dus dat ze al snapt dat verbeelden iets anders is dan afbeelden. Dat is al een hele grote stap” (D1).



Over de wijze waarop leerlingen kunnen leren argumenteren en een mening leren onderbouwen. Dit ligt op de grens tussen conceptualisering en analyse: “Ik merk dat leerlingen [...] het lastig vinden om te snappen wat een argument eigenlijk is, dat, ze zien nog het verschil tussen een mening en de onderbouwing van een mening niet zo scherp. [...] Ik heb nu iets vaker dat ik een opdracht geef in de trant van dat ze een dialoogje moeten schrijven tussen twee personen die voor en tegen een stelling zijn, of in ieder geval een ander antwoord geven. Ik merk dat ze dan wel makkelijker het van verschillende kanten kunnen gaan bekijken en dat er meer argumentatie uitkomt dan wanneer ze het alleen maar zelf moeten onderbouwen. [...] Ja dan word je gedwongen om tegen jezelf in te denken” (A5).

Op soortgelijke wijze wordt er vanuit media gesproken:



Over de mate waarin zichtbaar is dat dansers door middel van dans reflecteren op cultuur en dus uitdrukking geven aan een cultureel bewustzijn: **“Ik vind wel dat je dat kan zien. Je ziet ook verschillen tussen leerlingen. Je ziet die meisjes die van binnenuit bewegen he, die willen iets uitdrukken, die willen iets vertellen. [...] Dit zijn bewegingen die moet ik leren dus om het soepel en mooi in elkaar te doen en steeds groter en technischer, het uitdagender te maken dus je ziet ze hun lichaam uitdagen. Nou, dan vind ik het eerste orde. [...] Maar je ziet ze op een gegeven moment ook bepaalde.. ze willen er ook iets mee zeggen. Ze willen dat jij naar ze kijkt. Dat merk je. [...] Die zie je echt iets willen vertellen met die beweging. Die doen dat niet alleen maar om te oefenen” (D5).**

Begrip in analytisch perspectief

Ik heb in deze paragraaf weergegeven hoe het kader is toegepast in het (gezamenlijk) ontwikkelen en overdenken van inhoud, samenhang en aansluiting van cultuuronderwijs. De wijze waarop docenten dat doen is ingedeeld in een aantal (begrips)niveaus. Zo ontstaat een beeld van hoe docenten in het VO met dit kader omgaan. Het kader *an sich* bestaat niet, het wordt altijd in de een of andere vorm overgedragen, en bovendien bleken er ook docenten te zijn die het kader ‘van nature’ al toepassen in die zin dat hun denken over onderwijs(ontwikkeling) in lijn is met het kader.

Willen en weten zijn niet in overeenstemming – onbegrip van het kader (-1) is aan de orde wanneer docenten fundamentele aspecten van het kader niet blijken te begrijpen of wanneer ze niet weten wat een theorie is: een middel om tot inzicht te komen en daarmee tot een palet aan mogelijkheden, waarna keuzes in de specifieke context kunnen volgen. Wanneer een docent veronderstelt dat het kader hen ergens toe dwingt of hun iets voorschrijft, heb ik dat gecodeerd als onbegrip.

Weten – enig begrip van het kader (+1) is aan de orde wanneer docenten uitspraken doen in overeenstemming met of vanuit het kader over een aspect van cultuuronderwijs. Dat betekent niet dat ze het kader blindelings toepassen als een soort onderwijsmethode. Er zijn natuurlijk wel methodes denkbaar die ontwikkeld kunnen worden op basis van dit kader, die ermee in overeenstemming zijn. En in principe zou je er dan als school of vakgroep voor kunnen kiezen om dit type methodes te hanteren, wellicht zelfs zonder dat begrip van het kader noodzakelijk is. In dit onderzoeksproject is dat niet het geval geweest. +1-uitspraken hebben dan ook geen betrekking op dit blindelings uitvoeren, maar zijn een uiting van enig begrip; dat wil zeggen dat bepaalde uitgangspunten begrepen worden door de spreker, bijvoorbeeld dat inhoud van cultuuronderwijs betrekking heeft op een bepaalde wisselwerking tussen onderwerp, vaardigheid en medium, of dat je als docent verhoudt

tot de kennis en het ontwikkelingsniveau van de leerling. Vanuit dit soort uitgangspunten lijkt het vrijwel onmogelijk te zijn om een theoretisch kader, dat inzicht, mogelijkheden en keuzes biedt, dogmatisch toe te passen.

Met de indeling +2 heb ik misschien de indruk gewekt dat alles wat op dat niveau geuit wordt 'wenselijk', 'goed' of 'ideaal' zou zijn. Dat ligt genuanceerder. Het hoge begripsniveau duidt op inzicht in het theoretisch kader, dat de mogelijkheid verschaft om 'boven de materie' te staan. Het helpt docenten bijvoorbeeld een metaniveau in te nemen ten aanzien van dit onderzoeksproject; ze zien dat een theorie van cultuur zich op een bepaalde wijze verhoudt tot het curriculum, tot het bestaande onderwijsaanbod en de (beperkte) keuzevrijheid die ze daarin hebben. Ook kan het ertoe leiden dat ze het kader op een 'eigen wijze' vertalen naar hun onderwijspraktijk, er 'iets mee doen'. In de illustratie van dit type uitspraken in deze paragraaf valt op dat de +2-uitspraken moeilijk in te delen zijn binnen één aspect van de onderdelen van ISA. Veelal blijkt uit deze uitspraken dat de docenten het kader als een geheel zien, waardoor een logische verbinding en relatie tussen ISA ontstaat; een meer geïntegreerd en meer overkoepelend begrip zogezegd. De uitwerkingen die ze vervolgens realiseren op basis van dit begrip biedt een veelzijdig palet van mogelijkheden. Ik heb geen waardeoordeel uitgesproken over wat ze binnen hun +2-redeneringen aan concrete of abstracte uitwerkingen hebben ontwikkeld en uitgedacht. Wat vooral zichtbaar wordt is, wat mij betreft, dat de theorie aangepast wordt of ingevuld wordt naar de concrete wensen en behoeften van de betreffende schoolvisie, de visie van de docent of de veronderstelde behoeften van de leerlingen.

Willen en weten zijn op elkaar afgestemd – inherent aan de +2-duiding is dus een tamelijk geavanceerd analytisch of theoretisch denkniveau. Het is niet verrassend dat wanneer je een theorie aanbiedt aan het onderwijs, het met name theoretisch georiënteerde docenten zijn die deze theorie in een onderwijscontext kunnen begrijpen en toepassen. Zouden we docenten meer moeten trainen in theoretisch denken? Ik moet tenminste erkennen dat gebruik van een theoretisch kader in de context van cultuuronderwijs in het VO goed aansluit bij docenten die al gewend en geneigd zijn om op analytische wijze naar hun onderwijs te kijken. Maar daarnaast biedt de +1-categorie ook interessante en bruikbare uitwerkingen. Docenten ontwikkelen bijvoorbeeld onderwijs vanuit hun specifieke vak en medium, in het bijbehorende vakjargon; ze richten zich op een bepaald aspect van het kader, bijvoorbeeld de aansluiting bij de leefwereld; of ze richten zich op de uitwerking van een bepaalde combinatie van OVM. Ook de groep die 'van nature' geneigd lijkt te zijn in lijn met het kader te werken en te denken, is uiterst interessant. Dit geldt bijvoorbeeld voor de enige betrokken vmbo-docent. Vervolgonderzoek zou wellicht in kaart kunnen brengen wat de docenten kenmerkt die niet per se analytisch geschoold zijn, maar toch de uitgangspunten van het theoretisch kader uitdragen en beheersen.

10.2 WAARDERING EN GEBRUIK VAN DE THEORIE

Hoe waardevol is het waardenloze?

Terloops kwam in paragraaf 9.2 en 10.1 al ter sprake wat docenten wel en niet waarderen aan het gebruik van het theoretisch kader in het onderwijs. Het lijkt erop dat het gebruik, in beeld gebracht in 9.2, weergeeft waar hun voorkeur en dus waardering naar uit gaat. Toch is dat te eenvoudig geredeneerd. Het aantal uitspraken zegt niet per se iets over de waardering; zo blijkt uit een meer kwalitatieve benadering van de nulmeting en ook uit de in 10.1 besproken data dat horizontale samenhang sterk gewenst en gewaardeerd werd door docenten, terwijl ze daar relatief weinig expliciet over spraken. Zoals gezegd leidt gezamenlijk ontwikkelen vanuit Inhoud en Aansluiting wellicht automatisch al tot meer Samenhang.

In de helemaal aan het eind van het traject individueel afgenomen diepte-interviews heb ik expliciet gevraagd naar de voor- en nadelen van het kader en naar wat de docenten hier wel en niet van wensen mee te nemen in hun onderwijs de komende jaren. In 8.3 heb ik al uitgewerkt dat er in dit onderzoek veel factoren zijn die de kans op *confirmation bias* hebben vergroot, waardoor ook de overwegend positieve reacties op gebruik van dit kader met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Ik richt me nu vooral op de argumentatie achter het oordeel.

Negatief

Te moeilijk, te abstract, lastig over te dragen

Een veel gehoord commentaar op het kader en de wijze waarop het is uitgelegd en overgedragen, is de complexiteit ervan. Het blijft moeilijk de theorie begrijpelijk en toepasbaar te maken enerzijds en recht te doen aan de nuance van het kader anderzijds. De gewenste balans tussen begrijpelijkheid en volledigheid kan sterk verschillen per docent en per team.

Bedreiging van de 'eigenheid' van het eigen vak

De sterke behoefte aan vakoverstijgend werken en denken heeft een belangrijke keerzijde. Sommigen zien dit als een bedreiging voor hun eigen vak, bijvoorbeeld omdat ineens iedere collega zich met hun vak en specialisme denkt te kunnen bemoeien. Dit type kritiek bleek ook uit een aantal reacties op het kader in de populaire vakbladen, zoals die van Evert Bisschop Boele in *Kunstzone*; hij zag de plaatsing van 'kunst(onderwijs)' binnen het overkoepelende begrip 'cultuur(onderwijs)' als een bedreiging van het kunst- en vakeigene: "Een zware ideologische bovenbouw waar de simpele praktijk - muzieklles geven, of dansles, of les in muziektheater of videokunst als we interdisciplinariteit belangrijk vinden - zo langzamerhand onder dreigt te bezwijken" (Bisschop Boele, 2011, p. 30). Ook Maarten Tamsma

zag in het theoretisch kader een bedreiging voor de eigenheid van zijn vakgebied (BKV). Hij ziet de overkoepelende structuur als een risico voor veronachtzaming van de uniciteit van de kunstvakken: “CiS moet expliciet van de vakinhouden van de kunst-cultuurvakken afblijven en die niet ondergeschikt maken aan het theoretisch raamwerk” (Tamsma, 2013). Diederik Schönau ziet in het leerplankader van SLO dat er “iets essentieels verloren is gegaan: de inhoud van de kunstvakken”. Hij voegt daar aan toe dat het wat hem betreft zou moeten gaan om “een vakrelevante vertaalslag [...] van de theorie van CiS naar het eigen kunstvak” (Schönau, 2014). Op deze wijze, zo blijkt, kan een structuur, waarin globale en algemene processen worden benoemd – zoals cultuur en kunst als cognitieve processen – worden opgevat als een bedreiging van het unieke. Aan de ene kant herken ik hierin het ‘visiedenken’: in de theorie wordt een ideologie herkend, en wel een visie waarin de kunsten ondergeschikt zijn aan het ‘paraplubegrip cultuur’. Generalisering wordt opgevat als veronachtzaming van verschil en individuele variatie, en iedere vorm van ordening als een ondergeschikt en daarmee minderwaardig maken. Wanneer ik constateer dat mijn buurman ook een mens is, maakt dat mij en mijn buurman niet minder uniek zou ik denken. Wanneer Schönau stelt dat “de meeste muziek helemaal geen reflectie op cultuur [is]” en dat hij om die reden het ontwikkelen van cultuuronderwijs vanuit OVM vaak niet toepasbaar acht, kan ik hem maar deels volgen. Aan de andere kant denk ik wel dat in de bezorgde reacties van deze drie heren – die ik overigens geenszins over één kam zou willen scheren – een zeer belangrijk punt naar voren komt: een algemene structuur kan houvast bieden en verbindingen tussen vakgebieden zichtbaar maken, maar dat zou, zoals ik in paragraaf 10.1 op veel plekken heb besproken, de ruimte moeten bieden aan docenten om naast die overeenkomsten juist ook te benoemen en uit te werken waar de verschillen liggen. En zoals ik in de vorige paragraaf heb laten zien kan een mediums specifieke, vakspecifieke uitwerking zelfs tussen vakgenoten, misschien zelfs juist tussen vakgenoten, tot grote verschillen in (artistieke) zienswijze leiden.

Vertragend

Er waren docenten die met name het uitvoerig praten en denken over onderwijs uiterst stórend en vertragend vonden. Ze willen vooral onderwijs ontwikkelen door te dóen, door te spelen met vormen en materialen en op die manier mogelijkheden en raakvlakken aftasten.



“Dat jij wel veel vragen stelt, maar dat heeft het ook vertraagd, waardoor het heel stroperig en hele middagen, want eigenlijk zat ik natuurlijk al lang te wachten om gewoon het om te zetten in de praktijk” (C1). “Het is de hele tijd met je hoofd: denken, denken, denken, luisteren, vertalen [...] Ik vind dat het te lang is blijven hangen in denken. [...] Het is veel te veel met het hoofd, te lang in het proces blijven hangen van denken, analyseren, praten” (C1).

Samenhang in gevaar

Sommigen zagen Cultuur in de Spiegel vooral als een middel om projectonderwijs te ontwikkelen en als bijkomend gevaar dat de verbinding met het vaste curriculum in gevaar kon komen. De exameneisen en het vaststaande curriculum bieden eenvoudigweg niet de vrijheid om je gehele onderwijs op deze wijze in te richten.



“Iets waar ik steeds tegenaan liep, het verschil tussen het realiseren van één leuk, goed draaiend project [...] met een doorlopende leerlijn. [...] Dat is nogal een verschil [...] Wanneer je dat op alle fronten en bij alle vakken wilt doen en ook nog ondertussen die exameneisen, daaraan moet voldoen, dan wordt het wel heel erg lastig en één probleem wat ik zie is dat je wint aan kwaliteit, maar je verliest aan kwantiteit, want je kunt gewoon lang niet zoveel behandelen, omdat het gewoon veel langer duurt” (B4).

Te veel metacognitie

Sommige docenten zijn van mening dat slechts een deel van hun vak betrekking heeft en zou moeten hebben op tweede orde cognitie. Er moeten ook technische vaardigheden worden aangeleerd zonder dat die direct ingezet zouden hoeven worden voor reflectie op cultuur.



“In de brugklas en in het tweede leerjaar vind ik dat eerste en tweede orde binnen het vak Engels heel erg moeilijk omdat, omdat ze hebben nog niet genoeg basiskennis om in het Engels naar de volgende orde te gaan, met de derde- en vierdejaars zie je dat je daar kunt komen, maar ook [...] Eerst is het heel veel techniek en vocabulaire en gewoon stampen en dat soort dingen” (C2).

Positief

Samen streven naar ontwikkeling van een cultureel bewustzijn

Een aantal docenten noemt expliciet het voordeel van het gezamenlijk ontwikkelen van en aansluiten bij het cultureel bewustzijn van de leerlingen.



“Eigenlijk gewoon volgens mij de kern van de theorie, namelijk dat cultuuronderwijs zou moeten gaan over cultureel zelfbewustzijn en dat dat, hoe dat met de vaardigheden werkt. Die tweede orde cognitieve vaardigheden, dat vind ik voor mij de grootste eye opener eigenlijk. Om op die manier, omdat kunst en cultuur per definitie een reflectie is op wie wij zijn als mensen. Dus dat dat de sleutel is gewoon bij leerlingen om lessen naartoe te schrijven” (D6).



“Voor mij is dat hele idee van vaardigheden en cultuur en zelfreflectie, dat is ingedaald. [...] Dus ik, ik kan met dat cultuurbegrip, kan ik goed uit de voeten. [...] Deze definitie van cultuur vind ik absoluut wezenlijk, omdat als dit standaard iets zou zijn, in je hele mentale make-up, als je de wereld in gaat zeg maar [...] als je [cultuur] ziet als een manier van denken, een manier van kijken, dan, ja ik ben nog steeds een idealist, dan denk ik dat mensen ook op een andere manier tegen de wereld aan kijken, op een andere manier ook met de materie omgaan en met zichzelf omgaan en andere mensen omgaan. Dus ik vind het, ik kan er dus wel, ik kan het wel goed gebruiken, omdat het geloofwaardig maakt of een steun in de rug is voor mensen die vinden dat cultuur niet iets is wat hoort bij beter opgeleide mensen alleen, maar dat cultuur iets is waar iedereen op een of andere manier iets mee moet, een visie op de wereld mee moet ontwikkelen” (B3).



“Ik geef literatuur of ik ben met een tekst bezig gewoon, dan ben ik altijd bezig met bewustzijn. [...] Louis Paul Boon zei ooit he ‘ik schop het Vlaamse volk een geweten’ en ik heb dan wel eens in mijn nog overmoedige tijd gezegd ‘ik schop mijn leerlingen een bewustzijn’. [...] De drijfveer is altijd geweest om iedereen een literair bewustzijn, en dat is een cultureel bewustzijn, mee te geven, reflectie op wie je bent, waar je bent, hoe je in de wereld staat, hoe je met die wereld omgaat, dat is gewoon basaal voor een intelligent mens” (B3).

Bewustwording en mogelijkheden zien – inzicht in wat je doet en zou kunnen doen

Een veel gehoord voordeel dat docenten zagen in het gebruik van dit kader is het ‘zien van mogelijkheden’, een overzicht geboden krijgen van waar je je als docent op kunt richten, wat kan leiden tot innovatie in de eigen didactiek of in het onderwijsaanbod. Het bewust worden van wat je gewend bent te doen en zou kunnen of willen doen, kan zowel op docent-niveau, op het niveau van een bepaalde vakgroep/sectie of op schoolniveau worden bekeken.



“Ik merk dat je op een gegeven moment een beetje in je eigen, in je eigen pad vastloopt zeg maar, je hebt je eigen manieren, je weet gewoon oké dit werkt, dus dit doe ik. En ik vond het wel leuk om hier te zien van oeh wacht ja, ik laat eigenlijk best wel, soms toch wel dingen liggen. Omdat je toch voor de veilige weg kiest die je gewoon al weet en kent. En het is gewoon heel leuk om bij dit soort dingen om ook zelf bewust te worden van oh ja, het kan ook op een hele andere manier” (D4).



“Wat ik wel verhelderend vond sowieso dat waren die, de media en de vaardigheden, dat bewuste, dat je daar bewuster van bent, want daar was ik echt niet op die manier mee bezig. [...] Ik vind het echt heel fascinerend wat gebleken is dat wij zo rechts onderin dat schema zitten bij de analytische vaardigheden in taal zeg maar. [...] Dus dat er weinig lichaam, weinig voorwerpen..” (B4)



“Ik zit toch best wel vast aan een aantal vaste vaardigheden merk ik dan toch. Ik zit toch erg met mijn vak in een bepaalde vaardigheden-hoek” (B2).



“Ik vind eigenlijk die doorloop van die vaardigheden, dat vind ik voor mijn eigen vak heel interessant. [...] binnen mijn eigen vak het doorlopen van die vaardigheden, om tot bewustwording te komen bij zo’n kleine opdracht, dat ze dan een speech schrijven of zoiets of een gedicht schrijven, ik ga daar gewoon goed over nadenken” (C2).



“Dat je het als een soort raamwerk over je ontwerp heen kunt plakken om te kijken, van hey, hebben we ook ergens gaten en willen we dat wel? Soort bewustwordingsproces van je eigen, ja, didactiek, je eigen lesgeven, zeg maar. Je kan het op een microniveau, maar ook op een wat groter niveau bekijken. Op leerplanniveau, zeg maar, kijk dat zijn natuurlijk de grote pluspunten en zo heb ik het ook wel ervaren” (B2).



“Op een vwo-school wordt heel veel analyse gedaan, terwijl eigenlijk moet je soms terug naar die, zeker die eerste twee [waarneming, verbeelding] die worden vergeten, dus dat vind ik wel een eyeopener. [...] Je moet je niet altijd richten op één vaardigheid” (C2).

Bevestiging

In enkele gevallen was het theoretisch kader voor docenten eigenlijk vooral een bevestiging van hoe ze altijd al tegen hun vak aankeken.



“Ja, bevestiging, ook wel weer even opfrissen hoor, van ja of dat je weer even weet van aansluiten bij de belevingswereld van de leerling, dat is, cultuur als proces, maar ik heb dat eigenlijk ook altijd zo gezien, ik kan het me niet anders voorstellen dan dat je het zo ziet, maar het is wel weer goed om daar weer eens even op gewezen te worden” (B4).

Structuur en ordening

Sommigen vatten het kader op als een kans om de structuur van hun onderwijs en wellicht van het totale onderwijsaanbod te zien. Vanuit die structuur wordt het voor sommigen ook eenvoudiger om de functie en positie van hun eigen vak duidelijk te krijgen en aan anderen te kunnen uitleggen. Op een vergelijkbare wijze zien docenten door middel van het kader hoe vakken zich inhoudelijk tot elkaar verhouden en hoe ze hun vak kunnen positioneren.



“Het moment dat ik met Cultuur in de Spiegel in aanraking kwam, kreeg [mijn lesgeven] toch een context en een verwoording en een soort map, een mapping, waar de dingen, waar ik de dingen kan, ja, meer ordenen. Ik kon het meer ordenen, ik vond het, daardoor kreeg mijn les en wat ik doe, voor mezelf en voor anderen, meer betekenis. [...] Je kan dingen ordenen en je kan dingen aan mensen uitleggen die ver weg staan van dans en denken dat ze daar niks mee hebben te maken, terwijl het een onderdeel van cultuur is. [...] Ik heb door Cultuur in de Spiegel, ben ik bezig met analyse en zelfconceptualisering. Als docent, ja” (D3).



“Ik vind levensbeschouwing [...] dus ‘hoe beschouw ik het leven?’, dat gaat over cultuur, dat paste als een dop op een fles, die twee gaan heel goed samen, die zijn niet te scheiden, je kunt het niet hebben over levensbeschouwing zonder dat je culturele aspecten erbij betreft en dat kan heel concreet zijn, bijvoorbeeld door echte kunst, esthetisch leren, je kijkt allemaal naar een beeld, ‘wat haal je eruit?’ Maar ook ‘hoe maken wij deel uit van deze samenleving?’ Wat is onze plaats in deze samenleving en onze identiteit?” (C5)



“Ja, gewoon het raamwerk er even op leggen. Oké, het is gewoon een manier om gestructureerd te kijken naar wat je aan het doen bent, dat is het gewoon, en meer is het ook niet. En dat maakt gewoon dat dingen helder worden, dat je kunt afstemmen, afspraken kunt maken” (B2).

Aansluiting bij de leerling

Sommigen benadrukten dat het kader mogelijkheden biedt om onderwijs te ontwikkelen dat beter past bij de kennis en ontwikkeling van de leerling. De ene docent streeft in de aansluiting bij de leerling vooral naar een benadering van hun belevingswereld (meer vraaggestuurd), de ander redeneert meer vanuit een vast curriculum, vanuit een bepaalde inhoud en misschien ook een canon, die moet worden overgedragen (aanbodgericht).



“Doordat ik daarmee aan de slag gegaan ben, heb ik zelf meer zicht op waar de leerling zich in het proces bevindt. En ben ik me bewuster geworden van mijn eigen handelen. Dus mijn hele conclusie gaat niet over de leerlingen, maar gaat over mijzelf” (D1).



“Het is een hele mooie manier om ze te richten, en ik zeg nu richten, maar het is ook juist het laten divergeren. Ze worden gedwongen om na te denken, en om ja, eerst in de breedte te zoeken. [...] Bij ontwerpen ga je eerst divergeren, ga je convergeren, ga je weer divergeren, ga je weer convergeren [...] en daar is dit een hele mooie eerste stap voor” (A2).

Vakoverstijgend denken en werken

Onder de 23 docenten waar ik vanuit dit project mee te maken had, werd veel gewezen op de wijze waarop dit kader een onderbouwing kan bieden voor ‘vakoverstijgend onderwijs’. Het bleek een wens die bij de meeste DOTs en onder veel docenten al bestond en waarvoor het kader een uitgelezen kans was om dit verder uit te denken.



“Ik vind het wel uitermate geschikt voor vakoverstijgende projecten” (C3).



“Kijk, de grote meerwaarde van CiS is natuurlijk ook dat je opeens een gezamenlijk doel hebt, namelijk het vergroten van het cultureel zelfbewustzijn door middel van verschillende, ja, invalshoeken te kiezen, verschillende vaardigheden te kiezen. Eventueel verschillende media te kiezen” (B2).



“Ik denk dat ze dan een heel brede kijk op cultuur krijgen. [...] Dus dan heb je eigenlijk een soort van totaalplaatje waarbij je kunt laten zien kijk, vakken hebben eigenlijk allemaal een raakvlak met de echte wereld, hetzij in het verleden, hetzij in het nu, maar dat raakvlak is er en ik denk dat dan dingen ook veel meer gaan leven voor leerlingen” (C4).



“Als je een school hebt en je hebt allemaal ‘daar heb je wiskunde, helemaal afgebakend, daar zit een muur omheen’, ‘daar heb je geschiedenis’, dan is er geen geheel.. en er zijn verbindingen te trekken; alles heeft met alles te maken, en als je dat kunt integreren in het onderwijs zeg maar [...] waarin bijvoorbeeld de geschiedenis van de wiskunde wordt gedoceerd, dan heb je een hele andere geschiedenisles en een hele andere wiskundeles, of ja, zo kun je allerlei verbindingen maken” (C5).



“Ik denk uiteindelijk komen leerlingen tot meer bewustwording door overstijgend te denken, alleen binnen één vak zijn ze heel vaak in hun eigen hoofd, ze zijn alleen bezig met kennis vergaren en ze zijn niet bezig om over het proces te denken en ik denk dat dat soort helicopterview krijg je door meerdere vakken erbij te betrekken” (B2).



“Omdat je volgens mij heel veel kanten op kan met Cultuur in de Spiegel en dat vind ik ook juist heel goed eraan, het is een manier van kijken naar je individuele lessen [...] en zowel naar je lesprogramma of je lessenserie als naar de inrichting van een concrete les en het is ook een heel goed model, format voor, voor vakoverstijgende lessen” (A5/B1).

Dezelfde docent legt uit hoe hij de verhouding ziet tussen het gebruik van dit kader als individuele docent en vanuit een meer vakoverstijgende intentie. Het tweede moet volgens hem echt institutioneel worden ondersteund:



“De manier van denken waarbij je dus aandacht hebt voor die verschillende vaardigheden en media en de manier waarop leerlingen daarin geactiveerd worden dat, nou dat is er gewoon ingekomen, tot een bepaalde hoogte eigen gemaakt en dat blijf ik inderdaad ook toepassen bij het maken van mijn eigen lessen. [...] Maar het heeft de potentie ook meer te zijn, namelijk, dat zie je vooral toch in [...] meer vakoverstijgend onderwijs, en meer, in ieder geval meer samenwerking tussen de cultuurvakken.. iets ruimer en ja dat hangt wel heel erg af van hoe het ook door, door schoolleiding wordt opgepikt en in hoeverre het geïnstitutionaliseerd wordt. Als daar niet een structuur voor komt dan is het heel snel weer verwaterd. [...] De echte verandering van onderwijs die moet echt van bovenaf komen” (A5/B1).

De kracht van de inhoud

Ook zijn er docenten die het kader vooral waarderen vanwege de duidelijkheid en richting die het kan bieden ten aanzien van een bepaalde inhoud, in termen van een OVM combinatie.



“Het zit er vooral in het vormgeven van het onderwerp, en in de cross-overs [...] die je daar ziet [...] en het wegzetten van zo'n onderwerp bij verschillende vakken. Dat is denk ik de meerwaarde die ik zie [...] dat het onderwerp een gezamenlijk gedragen ding kan zijn, die je dus vanuit een bepaalde structuur in kan zetten” (B2).

Theorie in allerlei praktijken

Wanneer een theorie wordt toegepast in een onderwijspraktijk, en de vrijheid wordt geboden om deze als leidraad te laten fungeren vanuit de eigen onderwijsvisie en doelstellingen, krijgt dat kader gelijk een invulling en inkleuring. Ten aanzien van dit kader bleek begeleiding in veel gevallen noodzakelijk, niet per se om bij die inkleuring te helpen maar vooral om begrip van de uitgangspunten van het kader te bewaken en te activeren. In de bijlage 4 presenteer ik de projecten die binnen het onderzoekstraject zijn ontwikkeld. Daaruit blijkt diversiteit op DOT-niveau en op docentniveau als het gaat om de wijze waarop het kader binnen de betreffende contexten functioneerde.

School A

Op school A en school C wordt veel gesproken over het aansluiten bij de leerling. Hoe raken en bereiken we die leerling? Bij school A ontstond in de technasium-context ten eerste een dynamiek waarin de leerling enerzijds een relatief brede kloof moet overbruggen tussen wat deze al kent en het nieuwe dat aan hem gepresenteerd wordt en anderzijds benaderd moet worden vanuit diens eigen belevingswereld. Die twee worden afgewisseld en moeten enigszins in balans zijn. Het kader is daar ingezet om dit doel te ondersteunen. Op soortgelijke wijze wordt de afwisseling tussen divergeren en convergeren aangemoedigd; de verbeelding van de leerling moet worden geactiveerd zodat deze met creatieve en innovatieve ontwerp ideeën komt, maar de leerling moet daarnaast ook weer met beide benen op de grond dit ontwerp haalbaar en uitvoerbaar zien te maken. Een derde kernelement waar dit DOT op aanstuurde, is de balans en afwisseling tussen eerste en tweede orde cognitie: de leerling moet zich technologisch kunnen ontwikkelen, zich bepaalde technieken eigen kunnen maken en daarnaast ook leren reflecteren op de mogelijke functies van techniek in de cultuur. Een vierde kenmerk van hoe het kader hier heeft gefunctioneerd is dat de docenten ervoor kozen de hulpmiddelen die we hun boden om het kader inzichtelijk te maken, in vergelijkbare vorm te vertalen naar de leerlingen. Het was de enige school waar de leerlingen zelf de vaardigheden en het onderscheid tussen eerste en tweede orde cognitie expliciet voorgeschoteld kregen.

- ▶ Nieuw en bekend; een overbrugbare kloof
- ▶ Creatief en uitvoerbaar; beheersbare fantasie
- ▶ Techniek en reflectie op techniek; een zelfbewust technasium
- ▶ De theorie als houvast voor leerlingen

School C

Op school C bestond een sterk saamhorigheidsgevoel en een brede ondersteuning vanuit de school om onderwijs te vernieuwen en te ontwikkelen. De groep heeft zich sterk gericht op het bereiken en raken van de leerling, maar op een andere wijze dan het DOT van school

A. De docenten gingen aanvankelijk uit van een relatief grote kloof tussen docent en leerling. Een tamelijk ‘oppervlakkig’ geachte leerlingenpopulatie moest geactiveerd worden in het besef dat de wereld groter is dan hun eigen vaak kleine belevingswereldje. Om dat te bereiken hebben ze gepoogd eerst aan te sluiten bij hun individuele belevingswereld, om deze vervolgens te verruimen en te verbreden. Een oefening in zowel verbeelding als conceptualisering, maar met (onbewuste) idealistische intenties. Een enkele leerling kwam tot het meer analytische inzicht dat idealen en waarden sterk uiteen kunnen lopen binnen een samenleving en dat deze soms onderling incompatibel zijn, maar het hoofddoel en effect van de projecten bleek dat de leerlingen zich gingen verplaatsen en verdiepen in bepaalde waarden en idealen, veelal passend bij de idealen van de docenten en in die zin bevoogdend. Het ontwikkelde onderwijs binnen CiS sloot aan bij hun bestaande curriculum maar had ook het karakter van een intensief, collectief gedragen project. De docenten hebben geprobeerd vakoverstijgend te werk te gaan, mede door een gezamenlijke start en afsluiting en door middel van duo-lessen.

- ▶ De leerling ‘leren kennen’ en ‘raken’; van individueel naar collectief
- ▶ Docenten met ideeën over een betere wereld; sterk conceptueel
- ▶ Vakoverstijgend

School D

Hoewel de teams in de beide cycli verschilden in samenstelling, met betrekking tot vak en schoollocatie, waren er ook sterke overeenkomsten. Beide keren betrof het twee docenten van een zelfde vak, waarbij een van beiden zich als meer ervaren opstelde: een meester tegenover haar gezelschap. In beide cycli was er in de opzet de potentie om een verticale vergelijking en dus in dat opzicht samenhang te realiseren en tevens om verschillende niveaus te vergelijken. Beide kwamen in zowel cyclus 1 als in 2 niet volledig uit de verf. Hoewel de docenten vakgenoten en directe collega’s zijn, allen met uitgesproken didactische visies, kwam een echte samenwerking en uitwisseling niet tot stand. Dat de dialoog niet echt op gang kwam, neemt niet weg dat de gesprekken wel inzicht geven in de verschillende stromingen die kunnen bestaan binnen een discipline. Ook geven de gesprekken inzage in hoe het theoretisch kader ingezet kan worden om als docent je eigen didactische doelen te expliciteren met behoud van het kenmerkende vakjargon. Bij zowel beeldend als dans bleken de vaardigheden behulpzaam om het gesprek te voeren over hoe bijvoorbeeld de verbeelding geactiveerd kan worden en hoe zich daarbij de balans tussen eerste en tweede orde verbeelding verhoudt tot de leef-tijd, het ontwikkelingsniveau, het karakter en de intelligentie van de leerling.

- ▶ Verdieping van vak en discipline; een mediums specifiek jargon
- ▶ Verbeelding eerste en tweede orde; technische creativiteit en reflexieve verbeelding
- ▶ Differentiatie in de les; belevingswereld en metacognitieve ontwikkeling

School B

Bij school B lag het zwaartepunt op het gezamenlijk ontwikkelen van vakoverstijgend onderwijs. Toe-eigening en beheersing van het kader waren hier relatief snel gerealiseerd. Het onderscheid tussen eerste en tweede orde cognitie is hier veel minder ter sprake gekomen omdat de docenten het eens zijn over het belang van en de focus op de metacognitieve ontwikkeling van leerlingen. Er is weliswaar veel gesproken over de belevingswereld en ontwikkeling van de leerling, maar het gesprek over inhoud domineerde. De docenten wisten wat ze wilden overdragen en dit leek meer gericht op een beweging van de docent naar de leerling dan andersom. Ze gebruikten het kader zowel om hun eigen vak en didactiek kritisch te belichten als om dit gezamenlijk te ondernemen. Inhoud opgevat als een samenspel en wisselwerking tussen OVM, leek hier te werken als een manier om te bepalen wat ze al doen, wat ze zouden kunnen doen en om hier weloverwogen keuzes in te maken. Uiteindelijk is bij het kernteam de aandacht evenredig verdeeld tussen ISA.

- ▶ Herkenning; het kader gebruikt ter onderbouwing van reeds bestaande visie
- ▶ Vakverdieping en vakoverstijgend denken
- ▶ Veel aandacht voor Inhoud; OVM
- ▶ ISA in balans

Op deze wijze ontstaat een tamelijk divers beeld van hoe een kader als het onderhavige in een onderwijspraktijk kan functioneren. Ook zie ik hoe theorie en visie, het weten en het willen, onderling verweven kunnen raken. Een theoretisch kader wordt in een onderwijscontext direct ingekleurd vanuit de eventuele missie en visie van de school, de visie op cultuuronderwijs, en natuurlijk door individuele didactische overtuigingen van docenten. De theorie wordt zo voor allerlei karretjes gespannen en er wordt van alles in herkend. Ook het tegenovergestelde is gebleken: sommigen zagen het juist als een bedreiging voor hun visie of hun vak, bijvoorbeeld omdat de analytische houding waar het kader en de hulpmiddelen toch op aansturen volgens hen niet strookt met hun visie op (cultuur)onderwijs.

Het kader biedt dusdanig veel mogelijkheden voor uitwerking en interpretatie dat het merendeel van de docenten het naar tevredenheid weet in te zetten in hun eigen onderwijspraktijk. De analytisch georiënteerde docenten lijken inzet van een theorie bij de ontwikkeling en evaluatie van hun onderwijs het meest logisch en evident te vinden en waarderen deze benadering in hoge mate. Een hoog begripsniveau correleert met de mate waarin het kader gelijkmatig wordt ingezet voor zowel inhoud als samenhang als aansluiting. Wanneer docenten het kader slechts moeizaam leren beheersen, ontbreekt veelal begrip van een deel van de basisuitgangspunten zoals beschreven in 8.2. In die gevallen is de aandacht voor ISA veelal niet in balans. Bijzonder interessant en opvallend is het beeld dat ontstaat van de docenten die niet zozeer analytisch ingesteld zijn maar het kader toch vrijwel direct

beheersen. Het lijkt erop dat de meer analytische docenten het kader zien als een kader; als een bril die inzicht biedt, mogelijkheden toont, waar doordachte keuzes op gebaseerd kunnen worden. De docenten die het kader direct begrijpen, soms zonder dat te beseffen, zouden 'onbewust bekwaam' genoemd kunnen worden, terwijl de analytici 'bewust bekwaam' zijn. 'Bewust onbekwame' uitspraken waren er zeker ook: zoals de klachten over de complexiteit van het kader, of de docenten die verzuchtten dat ze het allemaal dachten te begrijpen na een inspirerende lezing van Van Heusden, maar thuis gekomen de uitgangspunten van het kader niet meer bleken te vatten. Onder 'onbewust onbekwaam' zou ik bijvoorbeeld de uitspraken scharen waaruit blijkt dat docenten het kader als een methode of voorschrijvende visie zien. In de analyse van wat uiteindelijk toch vooral gesprekken zijn, blijft echter nog een heel terrein buiten beeld. Tijdens de observaties bleken er namelijk ook docenten met het kader te kunnen 'spelen' in de directe, soms onvoorspelbare onderwijspraktijk, in de dynamiek met de leerlingen. Een behoefte aan begrip van dit creatief kunnen spelen met het kader vraagt evenals het vraagstuk van de direct 'onbewust bekwame' docenten om vervolgonderzoek. Een vraag die nog resteert is of dit kader ook meer methodisch, meer top-down, overgedragen en aangeleerd zou kunnen worden. Zodra een theorie wordt omgezet in een methode, lijkt de theorie haar theoretische kracht te verliezen. Er worden keuzes gemaakt op basis van keuzemogelijkheden. Het lot van een theorie lijkt me evident: als ze niet bij voorbaat al ingekleurd is, dan gebeurt het wel onmiddellijk wanneer ze haar intrede doet in een waardegeladen context. Het brede kader leent zich goed voor de ontwikkeling van een passende visie op cultuuronderwijs, door een individuele docent, een vakgroep, een groep collega's van verschillende vakken, of zelfs schoolbreed. Dit lijkt vanzelfsprekender te verlopen wanneer docenten het kader als een 'waardenloos' hulpmiddel hanteren om mogelijkheden mee te verkennen en keuzes op te baseren. De een zal daaruit concluderen dat er aandacht moet zijn voor alle vaardigheden, in alle media, met een bepaalde opbouw in een doorlopende leerlijn; de ander maakt een bewuste keuze voor een bepaalde combinatie van OVM; en weer een ander kiest ervoor om met collega's gezamenlijk bepaalde keuzes te maken ten aanzien van ISA waarop vakoverstijgend onderwijs gebaseerd kan worden.



CONCLUSIE

Het onderwijs in en over cultuur benaderen vanuit een theorie van cultuur is vreemd genoeg niet vanzelfsprekend. Het legitiemeringsmechanisme is in de cultuursector en ook in de context van cultuuronderwijs zo sterk aanwezig dat het (streven naar) gebruik van een belangeloze bril niet zo zeer onmogelijk, als wel onwenselijk lijkt. Het doel van 'Cultuur in de Spiegel' was dan ook gelaagd: laten we nu eens proberen, in deze sector van visies en meningen over het nut en belang van kunst en cultuur, naar belangeloosheid te streven; laten we die theoretische bril eens opzetten om te beschouwen wat we doen (en kunnen doen) wanneer we onderwijs in kunst en cultuur ontwikkelen. Maar laten we daarna, wanneer we ons die bril enigszins eigen hebben gemaakt, die bril gezamenlijk gaan inkleuren: wat past bij onze leerlingen, bij onze schoolcultuur, bij deze specifieke leerling, welke vermogens willen we onze leerlingen laten ontwikkelen, op welke wijze en waarom? Op deze manier zouden we visie – wat willen we, waar streven we naar – en theorie – wat weten we, hoe werkt het, wat zijn de mogelijkheden – van elkaar kunnen onderscheiden, om ze daarna weer op een doordachte wijze te verbinden. Visie en theorie, beleid en onderzoek, willen en weten, hebben elkaar nodig, kunnen elkaar versterken, maar daarvoor zou het wel eens zinvol kunnen zijn om een besef van, en een feeling voor het verschil te kweken of aan te wakkeren.

Een theorie van cultuur is (nog) geen theorie van cultuuronderwijs. Het door ons voorgestelde theoretisch kader gaat er van uit dat cultuur een specifiek menselijk cognitief vermogen is, gekenmerkt door een bepaalde structuur en een bepaald ontwikkelingsverloop. Kenmerkend voor die structuur is dat deze cumulatief en recursief is. Cumulatief wil zeggen dat het gaat om een gelaagde structuur waarin voorgaande vaardigheden en vermogens zijn ingebed in volgende. Recursief wil zeggen dat het vermogen reflexief is: cognitie kan gaan over cognitie. Anders gezegd, een deel van onze cognitie is metacognitief. Het metacognitieve vermogen is wat we het *cultureel bewustzijn* hebben genoemd. Tot zover is er geen visie – wanneer we echter de structuur verder uitwerken en kennis van deze structuur en de metacognitieve ontwikkeling van kinderen en jongeren aanwenden om vanuit een bepaald ideaal of een pedagogische visie onderwijs te ontwikkelen, dan gaat het kader functioneren als een palet van mogelijkheden.

De theorie stelt dat mensen beschikken over vier cognitieve basisvaardigheden en vier typen media, om betekenis te kunnen geven aan zowel zichzelf als hun omgeving. Dit proces is tevens reflexief; wanneer cultuur onderwerp is van reflectie, is er sprake van cultureel

bewustzijn. Reflectie kan plaatsvinden in en op de waarneming, de verbeelding, conceptualisering en analyse, door middel van het lichaam, voorwerpen, taal, of grafische tekens. Allerlei combinaties en varianten van deze globale indeling zijn mogelijk. Dat is het palet waar we over (kunnen) beschikken.

Ik heb me in deel 2 meer specifiek gericht op de vraag hoe het cultureel bewustzijn van jongeren zich gedurende de midden- en late adolescentie (14-18+ jaar) ontwikkelt. Om tot inzicht in de ontwikkeling van dit vermogen te komen heb ik een perspectief voorgesteld dat ik 'FSO' heb genoemd: een benadering van de ontwikkeling waarin een fylogenetisch, een sociogenetisch en een ontogenetisch perspectief geïntegreerd worden, omdat juist de wisselwerking tussen de drie tijdspannes kan helpen begrijpen hoe wij (leren) reflecteren op ons zelf. Een interdisciplinaire benadering van de adolescentie is vanuit dat streven noodzakelijk. Ik heb laten zien dat veel van het actuele onderzoek naar de ontwikkeling van jongeren al over disciplinaire grenzen heen kijkt, of het nu FS, FO, SO, of FSO combinaties betreft. Uit dit onderzoek blijkt dat de verschillende 'geneses' niet te onderscheiden zijn, omdat ze elkaar direct beïnvloeden. Een specifieke culturele omgeving is van invloed op de wijze waarop de jongere zich ontwikkelt. De wijze waarop wij ons onderwijssysteem inrichten vanzelfsprekend ook. Dat maakt 'aansluiten bij belevingswereld en ontwikkeling van de leerling' tot een veel complexer streven.

Er is echter nog een reden om voor een FSO-benadering te kiezen, die direct aansluit bij inzicht in de metacognitieve ontwikkeling van de betreffende leeftijdsgroep. Ik heb het 'recapitulatie light' genoemd, in navolging van onder anderen Donald, Nelson en Tomasello. Er lijkt enige analogie te bestaan tussen de fylogenetische cumulatie van vaardigheden en de wijze waarop dit ontogenetisch gebeurt. Daarmee doel ik enerzijds op de parallel tussen wat Donald mythische cultuur noemt en de 'conceptuele dominantie' in het cultureel bewustzijn van jongeren die blijkt uit de adolescentiepsychologie. De adolescentiepsychologie op dat terrein vertegenwoordigt overigens zeker geen uitsluitend ontogenetisch perspectief meer. Tal van onderzoekers werken en redeneren interdisciplinair, dikwijls vanuit kaders die ik met FSO zou willen aanduiden. Anderzijds doel ik met die analogie op een parallel tussen wat Donald theoretische cultuur noemt en het eventuele streven naar de ontwikkeling van analytische vaardigheden waarvan sprake kan zijn bij jongeren in de midden, maar vooral in de late adolescentie. Het streven naar theoretisch of analytisch denken, in het algemeen, maar dus ook met betrekking tot het cultureel bewustzijn, is een 'keuze'. Waar van het conceptuele denken/doen uit veel onderzoek blijkt dat het een universele menselijke neiging is die op een bepaalde leeftijd tot uiting komt – wat overigens zeker niet wil zeggen dat dit vermogen niet gestimuleerd of onderwezen kan of zou hoeven te worden – blijkt dat mensen niet 'van nature' geneigd zullen zijn analytisch te denken. Wanneer we die vaardigheid als samenleving, als school, als docent, of als pedagoog belangrijk

achten, dan moeten we daar moeite voor doen. De vraag is in hoeverre de moderne westerse samenleving (nog) aanstuurt op het aanleren van analyse of die vaardigheid nog als ideaal heeft. Om inzichtelijk te maken hoe jongeren zich in een huidige, westerse context metacognitief ontwikkelen, is een FSO-benadering noodzakelijk. Wat voor functie heeft de periode van de adolescentie biologisch gezien, hoe ontwikkelen adolescenten zich in een specifieke culturele context, en wat is er in algemene zin te zeggen over hun ontwikkelingsverloop; het zijn vragen die niet afzonderlijke beantwoord kunnen worden en die dus een interdisciplinair perspectief behoeven.

Zoals het een keuze kan zijn om aan te sturen op een analytisch cultureel bewustzijn van jongeren, ze hierin te trainen en aan te moedigen, zo is het eveneens een mogelijkheid voor docenten om naar hun onderwijs te kijken vanuit een analytisch kader.

Voor jongeren kan een theoretisch perspectief een alternatief zijn voor een conceptueel zelf- en/of wereldbeeld. De vroege adolescentie wordt in de hedendaagse cultuur gekenmerkt door een pluriform, gecompartmenteerd perspectief op de omgeving en op zichzelf. Verschillende normen, waarden en waarheden worden nog moeiteloos afgewisseld, zonder dat ze iets met elkaar te maken schijnen te hebben. In de midden adolescentie kan in die context een innerlijke strijd ontstaan en een besef dat iets buiten maar ook binnen henzelf tegenstrijdig kan zijn. Vanuit een conceptuele dominantie worden verschillende perspectieven dan vooral ervaren als tegenstellingen. Een theoretisch perspectief, een analytische houding, kan verbanden zichtbaar maken, gradaties, en verschillende elementen met elkaar in verband brengen.

Voor docenten kan een analytisch kader leiden tot inzicht in de inhoud, samenhang en aansluiting van cultuuronderwijs. In het proces van ontwerpen, uitvoeren en evalueren van cultuuronderwijs bleek inderdaad dat er docenten zijn die het kader op tal van manieren voor dat doel in weten te zetten. Het 'weten wat je doet', het 'weten wat je kunt doen' kan een manier zijn om de vervolgstap te maken naar wat je als docent met je cultuuronderwijs wilt bereiken en hoe je dat gaat doen.

In de keuze van de casussen heeft meegespeeld dat er vanuit de betrokken scholen en docenten al behoefte bestond om cultuuronderwijs verder uit te werken en gezamenlijk te onderbouwen. Dit beperkt de mogelijkheid tot generalisering. Ook zijn havo- en vwo-docenten over- en vmbo-docenten ondervertegenwoordigd. Verder is er een grote variëteit geweest in onder meer vakken, leerjaren, groepsgrootte, schoolvisies. Waar ik me in deel 2 heb gericht op de metacognitieve ontwikkeling op grond van literatuuronderzoek, toont deel 3 de praktijkkennis en -ervaring van docenten. Het gaat daar om de vraag wat docenten kunnen met de theorie in de gezamenlijke ontwikkeling van cultuuronderwijs: hoe begrijpen, gebruiken en waarderen ze de theorie in hun onderwijspraktijk?

Docenten kunnen verschillen in hun waardering voor het (werken met dit) kader, en ze kunnen verschillen in de mate waarin ze een waardenvrij uitgangspunt erkennen of herkennen. De analytisch georiënteerde docent kan over het algemeen goed uit de voeten met het kader en waardeert en herkent deze manier van denken. Hij ziet het als een manier om vat te krijgen op mogelijkheden en op basis daarvan gezamenlijk keuzes te maken. Willen en weten worden op een betekenisvolle wijze verbonden. Daarnaast zijn er docenten die de waardenvrijheid van het kader niet (h)erkennen, maar die er een visie in zien; ze kleuren het kader bijvoorbeeld direct al in en herkennen er een visie op onderwijs in die ze al dan niet waarderen. Dit kan samenhangen met een behoefte aan een meer methodische uitwerking. Wellicht zijn deze docenten gebaat bij meer uitgewerkte lessuggesties, lesvoorbeelden, hulpmiddelen en andere vormen van houvast. Ook zijn er docenten die het streven naar waardenvrijheid wel zien, maar daar niet veel mee willen, omdat onderwijs in hun beleving direct al uit visie en idealen moet voortkomen en dat volgens hen best kan zonder die analytische tussenstap. Tot slot is er een groep docenten die wellicht verwant is aan de eerste groep maar op een andere manier, die wat mij betreft vraagt om verder onderzoek: de docenten die het kader direct al ‘in de vingers’ hebben, maar niet zozeer de behoefte voelen om daar over te praten; docenten die in hun onderwijs met leerlingen bouwen en werken aan een (veelzijdig) cultureel bewustzijn. De docent die weet dat leerlingen door middel van al die kunst- en cultuurvakken een zelfbeeld ontwikkelen, waar de docent in faciliteert en aan bijdraagt.

Zicht op het onderscheid tussen willen en weten, tussen waarde en waarheid, kan zowel in een beleidscontext, in het doen van onderzoek, als in het ontwikkelen van onderwijs op het terrein van kunst en cultuur zorgen voor een doordachte verbinding van visie en theorie. Binnen al deze domeinen zou ik willen pleiten voor een training in het herkennen en benoemen van dit onderscheid, om een zinvolle verbinding te creëren.



In dit gedeelte doe ik suggesties voor onderzoek dat zou kunnen voortbouwen op de onderzoeksresultaten vanuit de drie perspectieven in dit proefschrift: beleid, ontwikkelingsonderzoek en onderwijs.

Beleid – zinvolle verbinding van visie en theorie

Met een licht cynische ondertoon zou je kunnen stellen dat wie in het veld van kunst en cultuur in staat is het legitimeringspel te spelen, en de lezer of luisteraar retorisch weet aan te spreken met de begrippen die vandaag de dag in de mode zijn, de beschikbare subsidiepotjes wel leeg trekt. Het doel heiligt de middelen: je kiest simpelweg de formuleringen die het beste werken op dit moment, omdat ze herkend worden. Op die manier echoën de legitimeringsgronden telkens een tijdje door het veld: de termen die gehanteerd worden in regelingen en fondsen klinken door in subsidieaanvragen en beoordelingen. In een onskent-ons setting schuiven de spelers van het spel die er op dit moment toe doen elkaar middelen toe of bestrijden ze elkaar. Ondertussen kijken ze elkaar begripvol instemmend aan, bevestigend dat we binnen dit veld toch allemaal dezelfde idealen en overtuigingen hebben. Dit is gewoon belangrijk! En dat blijven we herhalen, in wat voor bewoordingen dan ook. Het legitimeringsmechanisme is zo sterk en zo gebruikelijk in het cultuureducatieve veld, dat het naïef zou zijn te verwachten dat theorie, laat de staan de hier voorgestelde, het veld volledig heeft veranderd of hiertoe in staat zou zijn. Een theorie kan worden opgenomen in het retorisch repertoire van belanghebbenden. Scholen, culturele instellingen, bedrijven en overheden kunnen – en dit gebeurt al veelvuldig – het hier gepresenteerde theoretisch kader inzetten ter onderbouwing en legitimering van (gewenste) activiteiten. Niet zelden lopen theorie en visie dan in elkaar over: kinderen en jongeren beschikken over dit vermogen, dat ontwikkelt zich op deze wijze, dus daar moeten en willen we iets mee en daar sluiten we bij aan met ons onderwijs of cultureel aanbod.

Een theorie kan ook gebruikt worden door beleidsmakers om te inventariseren wat de betreffende organisatie doet en zou kunnen doen, om daarna eventueel te heroverwegen wat ze zou willen doen. Inzicht in hoe het cultureel bewustzijn werkt, kan een hulpmiddel zijn om beleidskeuzes (gezamenlijk) te onderbouwen. Ook kan de theorie van cultuur worden ingezet om verschillende partijen, zoals beleidsmakers, onderwijsinstellingen en cultuur-aanbieders gezamenlijk binnen- en/of buitenschools kunst- en cultuuronderwijs te laten ontwikkelen of een inhoudelijk doordachte koers in die richting uit te zetten.

De belangrijkste aanbeveling die met name uit deel 1 van dit proefschrift voortkomt, is dat het cultuureducatieve veld erbij gebaat zou zijn om scherper in beeld te krijgen hoe visie en theorie zich tot elkaar verhouden. Legitimering als basishouding – het voortdurend

onder druk staan om uit te leggen waarom hetgeen je doet van belang is – heeft de sector gespannen, verbrokken, verdeeld en defensief gemaakt. Mede door die druk zijn beleid en onderzoek ten aanzien van het veld zodanig verstrengeld en afhankelijk van elkaar geraakt, dat nauwkeurige informatievoorziening en transparantie ver te zoeken zijn. Wanneer een kritische blik en inzicht in het verschil tussen visies en theorieën meer gemeengoed worden in het veld, zou dat een aantal voordelen kunnen bieden.

We krijgen dan wellicht een beter zicht op onze visies en idealen. Wat willen we veranderen, verbeteren, bereiken, en waarom? Wanneer we kunnen en mogen benoemen waar we voor staan, wat we belangrijk vinden in opvoeding en onderwijs, zonder dat we die visies onnodig hoeven te vertroebelen met allerlei vermeende onderzoeksresultaten en legitimierungsgronden, zou dat onze idealen wel eens veel oprechter, geloofwaardiger en helderder kunnen maken.

Er ontstaat ruimte om je van alles af te vragen: hoe zit dat, hoe kunnen we dat verklaren, waarom werkt dat zo? Die vragen hoeven niet per se direct relevant, nuttig of toepasbaar te zijn. Wanneer een ‘onderzoekende houding’ (een gevoel voor ‘hoe theorie werkt’) bij alle partijen in het veld in de basis aanwezig is of wordt getraind, zal het veld wellicht minder vatbaar zijn voor het machtsspel, verkeerde interpretaties van onderzoeksresultaten en voor goed bedoeld populisme en lege retoriek. Een ontwikkelde onderzoekende houding zou ons kunnen helpen legitimierungsgronden te herkennen in een betoog, door mooie praatjes heen te kijken, en het zou tevens een instrument kunnen zijn om verrassende nieuwe en alternatieve perspectieven te ontdekken.

Zicht op het onderscheid maakt een zinvolle verbinding mogelijk. Er zijn prachtige manieren om het willen en weten onderling te versterken, zonder ze op onnavolgbare en onjuiste wijze te verwarren en te verwisselen. Visie en theorie hebben elkaar nodig: degene die van alles wil veranderen heeft een kritische meedenker nodig, en degene die uitsluitend kritische vragen stelt en alles betwijfelt heeft iemand nodig die richting geeft, keuzes maakt en knopen doorhakt. Vanzelfsprekend kunnen die beide zijden in één persoon of binnen een organisatie vertegenwoordigd zijn. Beleidsmakers op het terrein van kunst- en cultuureducatie zouden gebaat kunnen zijn bij een balans en samenwerking tussen visie en theorie, tussen beleid en onderzoek. Samenwerking tussen universiteiten en hogescholen, en culturele – en onderwijsinstellingen, en het streven naar meer samenwerking tussen beleidsmakers en onderzoekers zou hieraan kunnen bijdragen.

Onderzoek

Visie erkennen en streven naar objectiviteit

In een veld dat beheerst wordt door het verdedigen van haar bestaansrecht, is het noodzakelijk om kritisch te zijn ten aanzien van onderzoeksresultaten. De kans dat onderzoek (ook onbedoeld en ongemerkt) voor een legitimeringskarretje gespannen wordt, is erg groot. In de toepassing van en keuze voor onderzoeksmethodes moet er voortdurend worden nagedacht over de betrouwbaarheid en validiteit, en er moet worden geanticipeerd op een mogelijke *confirmation bias*. Dat (kwalitatief toegepast) onderzoek in deze sector wordt gekleurd door wensen en idealen, is onvermijdelijk. Erkenning van deze omstandigheid is geen garantie voor een hogere validiteit, maar kan wel een middel zijn om je als onderzoeker bewust te zijn van die inkleuring en na te gaan hoe resultaten en conclusies erdoor worden beïnvloed. We hebben dikwijls meegemaakt dat de betreffende theorie werd bekritiseerd alsof het een visie is. Een theoretisch kader is gericht op het bieden en verkrijgen van inzicht in en verklaring van een bepaald verschijnsel. Kritiek op de theorie zou dan ook gericht moeten zijn op de mate waarin deze inzicht verschaft en op de wijze waarop die inzichten zijn verkregen (systematisch, gegrond, intersubjectief). De keuze om onderzoek te doen kan gedreven zijn door idealen en is in die zin normatief. Werkelijk objectief zijn is zeker in deze sector veelal onmogelijk, maar dat maakt het streven hiernaar nog niet minder wenselijk.

Wetenschappelijk onderzoek naar metacognitieve ontwikkeling vereist een interdisciplinair, geïntegreerd FSO-perspectief vanuit een theoretische basis

De ontwikkeling van het cultureel bewustzijn kan zowel fylogenetisch, sociogenetisch als ontogenetisch worden benaderd. Echter, recent onderzoek toont aan dat ten aanzien van metacognitieve ontwikkeling inzichten vanuit verschillende disciplines – bijvoorbeeld vanuit de evolutionaire biologie en cognitiewetenschap, cultuurwetenschap en psychologie – elkaar niet ongemoeid laten. Een ‘recapitulatie light’ benadering met een sociogenetische tussenlaag lijkt in die zin geen keuze maar noodzaak. Specialistisch, disciplinair onderzoek kan eveneens plaatsvinden, maar de grotere, bredere vraagstukken vereisen een interdisciplinair FSO-perspectief. Een theoretisch kader kan de verbinding zijn tussen de disciplines en inzichtelijk maken dat de specialist ten minste over de grenzen van de eigen discipline heen moet kunnen kijken. Er ligt een schat aan data om de interdisciplinaire consequenties uit te werken vanuit bestaande domeinspecifieke inzichten.

Een FSO-perspectief op het cultureel bewustzijn van adolescenten vraagt om onderzoekers die rekening houden met cultuurspecifieke, actuele en snel veranderende ontwikkelingen

Universalistische uitgangspunten met betrekking tot hoe ontwikkeling gefaseerd en modulair verloopt en in die zin voorspelbaar is, voldoen niet meer. De wisselwerking tussen culturele omstandigheden en ontogenetische en fylogenetische patronen vraagt om een

meer gedifferentieerde en cultuurspecifieke benadering van ontwikkeling en onderwijs. Het beeld van de docent die aansluit bij het ontwikkelingsverloop van de leerling is onjuist; de docent, de school, en allerlei contextuele factoren hebben invloed op dit verloop. Dit impliceert bijvoorbeeld dat onderzoek naar het (online) mediagebruik van 'onze jongeren' een noodzakelijke component is van het inzicht in hun metacognitieve ontwikkeling.

Verder onderzoek naar metacognitieve ontwikkeling met betrekking tot de cultuuronderwijspraktijk vereist een mix van onderzoeksmethodes

Ik heb een aanzet gedaan om PCK (*pedagogical content knowledge*), de ervaringskennis die docenten hebben van het cultureel bewustzijn van hun jongeren en de wijze waarop ze zich ertoe kunnen en willen verhouden, te verbinden met een interdisciplinair FSO-gericht literatuuronderzoek betreffende de metacognitieve ontwikkeling gedurende de adolescentie. Die beide benaderingen vonden nu vooral parallel plaats, maar zouden in vervolgonderzoek uitgebreider en systematischer kunnen worden vergeleken.

Verder onderzoek naar toepassing van het theoretisch kader in de interactieve lessituatie

In het praktijkonderzoek bleek een bepaalde categorie docenten de theorie vrij gemakkelijk toe te kunnen passen. Die vanzelfsprekende, bijna intuïtieve toepassing vraagt om verder onderzoek. Mede tijdens lesobservaties denk ik iets gezien te hebben dat 'beheersing van de theorie' genoemd kan worden: er zijn veel situaties geweest waarin docenten zich al improviserend in interactie met leerlingen verhielden tot het cultureel bewustzijn van die leerling. Dit 'spelen met de theorie' heb ik in dit proefschrift niet nader uitgewerkt en niet systematisch bestudeerd, maar ik heb de indruk dat de data en eventueel vervolgonderzoek wel interessante inzichten zou kunnen opleveren. Mijn focus in de data-analyse op het spreken vanuit het theoretisch kader over onderwijsontwikkelingen, heeft als beperking dat het zicht op de werking ervan in de onderwijspraktijk onvoldoende is uitgewerkt.

Vakoverstijgend denken en werken vraagt om vervolgonderzoek

Eén van de door docenten meest gewaardeerde aspecten van het werken met de theorie is de wijze waarop deze ingezet kan worden om vakoverstijgend denken en werken mogelijk te maken en te onderbouwen. Deze interdisciplinaire aanpak zou vanuit veel meer variabelen (onderwijsvisies, teamsamenstelling, combinaties van vakken) moeten worden onderzocht om de werking ervan en de waardering ervoor beter te begrijpen.

Onderzoek naar de werking van cultuuronderwijs vereist een praktijkcomponent

Onderzoek dat gericht is op de werking van bijvoorbeeld een theoretisch kader voor en in de onderwijspraktijk, kan feitelijk niet uitsluitend achter een bureau worden gedaan. De praktijk is complex, weerbarstig en soms lastig. Ook al levert het problemen en uitdagingen op voor de betrouwbaarheid en validiteit van onderzoek, deze component is onmis-

baar. Door literatuuronderzoek parallel te laten plaatsvinden aan (ontwerpgericht) praktijkonderzoek kunnen resultaten aan het veld worden voorgelegd en kan worden verkend of inzichten bottom-up vatbaar zijn voor implementatie.

Onderwijs

Pas op de plaats en zicht op mogelijkheden

De cultuuronderwijspraktijk kan de theorie gebruiken om te inventariseren wat zij op dit moment doet om leerlingen onderwijs in en over kunst en cultuur bij te brengen. Hoe tracht men op dit moment aan te sluiten bij en bij te dragen aan de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van de jongeren? De theorie kan ook gebruikt worden om mogelijkheden te zien en geïnspireerd te raken. Docenten en docententeams krijgen via de theorie zicht op hoe ze zich gezamenlijk kunnen verhouden tot de cultuur en het bewustzijn van kinderen en jongeren.

Vrije speelruimte

De theorie kan, mits docenten hierin gefaciliteerd worden, ingezet worden om in een vrije setting tot onderwijsinnovatie en nieuwe ideeën te komen. Ingesleten patronen en gewoontes kunnen even worden opgeschud. Er ontstaat ruimte voor vragen die meer fundamenteel zijn dan onderwerpen als lesroosters, eindtermen, beoordelingscriteria en PTA's: waartoe werk ik in het onderwijs, wat zou ik leerlingen willen bieden, hoe sluit ik aan bij hun belevingswereld, of hoe laat ik leerlingen zichzelf kennen, uitdrukken en ontplooiën? Docenten lijken er over het algemeen veel baat bij te hebben om in een vrije ontwikkelruimte te mogen experimenteren, uitproberen, en hun creativiteit te kunnen inzetten om aan (volgens hen) zinvol onderwijs te bouwen.

Theorie voor visie

Weten wat je doet en kunt doen kan een aanzet zijn om je visie op onderwijs te vernieuwen of kracht bij te zetten. Voor sommigen bieden de uitgangspunten van het theoretisch kader vooral herkenningpunten en in die zin een middel om hun bestaande aanpak en standpunten van een systematische onderbouwing te voorzien. Voor anderen biedt het een aanleiding om het onderwijs anders in te richten of de nadruk elders te leggen.

Vakoverstijgend denken en werken

Het besef en de wens om leerlingen de verschillende schoolvakken minder als eilandjes en meer als een geheel te laten ervaren, ging vaak gepaard met het besef bij docenten dat zij eveneens eilandjes vormen. Een vakoverstijgende, geïntegreerde aanpak wordt onder andere in de weg gezeten door 'het systeem', door werkdruk, en door de wijze waarop het onderwijs georganiseerd is. Het gezamenlijk ontwikkelen van onderwijsprogramma's, het werkelijk op elkaar afgestemd raken, dat regel je niet even in de koffiepauze. De splitsing

in vakken en vakgebieden wordt door velen als kunstmatig ervaren. Toch blijkt ook dat er verschillende ‘typen’ docenten zijn: docenten die van nature over de grenzen van hun vakgebied heen kijken, uitstapjes maken en zien hoe verschillende media en vaardigheden gezamenlijk het cultureel bewustzijn van de leerling vormen, en docenten die vooral specialist zijn en willen blijven. In de samenstelling van interdisciplinaire docententeams zou ik een mix aanbevelen van die twee typen. Met de vakoverstijgende denkers gaat het sneller en gemakkelijker, maar wanneer je een meer fundamentele en duurzame ontwikkeling in gang wilt zetten binnen een organisatie is het wellicht beter om direct ook een aantal specialisten mee te nemen. De werkwijze heeft dan meer overlevingskans, en is minder afhankelijk van die paar enthousiastelingen, en kan zich geleidelijk als een olievlek uitbreiden.

Geen vaste formule

Zoals er ten aanzien van leerlingen geen vaste formule is om aan te sluiten bij hun cultureel bewustzijn en hun belevingswereld, zo geldt dat ook ten aanzien van docenten en scholen: de cultuur van de school, de visie (op kunst en cultuur), de grootte van de organisatie, de traditie, de directe omgeving, de wensen en ambities – al die factoren zijn bepalend voor de wijze waarop er binnen de organisatie gebouwd kan worden aan (vakoverstijgend) kunst- en cultuuronderwijs. Een dwangmatige, top-down benadering, is daarbij meestal geen geschikte aanpak.

Structuur en houvast bieden

Wel hebben we gedurende dit project gemerkt dat coaching en professionalisering vereist dat docenten ‘iets’ geboden wordt. Een structuur, een houvast dat voldoende vrijheid geeft om mee te spelen, om van af te wijken, om je toe te verhouden, om passend in te kleuren. De vaardigheden, de media, maar ook de dynamiek van een groeiend cultureel bewustzijn dat zowel individueel als collectief belicht en benaderd kan worden, boden in veel gevallen een toereikend houvast voor gezamenlijke afstemming.

Meer instrumenten nodig

De ‘theorie op zich’ bestaat niet, laat staan dat deze direct houvast biedt om in het onderwijs mee aan de slag te gaan. Dit proefschrift is ook niet met dat doel geschreven. We hebben gedurende dit project handreikingen en hulpmiddelen ontwikkeld met het doel docenten instrumenten te bieden om mee aan de slag te gaan. Toch is dit nog niet genoeg, vandaar dat ik anderen wil aanmoedigen om middelen te ontwikkelen voor het onderwijsveld, voor zowel docenten, (cultuur)coördinatoren, management, als ook voor curriculumontwikkelaars, voor culturele instellingen en aanbieders.

Onderwijs en educatie

De praktische uitwerking van het kader heeft binnen mijn onderzoek voornamelijk betrekking gehad op cultuuronderwijs, opgevat als het binnenschools, regulier onderwijs. Bovendien was ik specifiek gericht op de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De toepassingsmogelijkheden zijn eigenlijk veel groter. Ten aanzien van het aanbod van culturele instellingen, of bijvoorbeeld van zelfstandige kunstenaars of organisaties met een educatieve functie buiten het reguliere onderwijs, zou eveneens coaching kunnen worden ontwikkeld vanuit dit theoretisch kader. Er ligt volgens mij een grote kans voor de uitwisseling tussen het onderwijs en culturele instellingen. Docenten hebben idealiter als geen ander kennis van de belevingswereld en het ontwikkelingsniveau van hun leerlingen. Aanbieders die educatief materiaal ontwikkelen voor scholen, passend bij het cultureel aanbod in de regio bijvoorbeeld, zouden meer gebruik kunnen maken van die expertise. Begeleiding en bemiddeling, in de vorm van coaching vanuit het theoretisch kader, kunnen er dan op gericht zijn de verschillende partijen samen te brengen, voldoende houvast te bieden voor een gemeenschappelijk uitgangspunt en tegelijk de ruimte te laten voor de specifieke invulling passend bij de regio, bij de school, bij de leerling, en bij de (kunst)instelling.

Ter zake

In mijn onderzoek is cultuuronderwijs in brede zin gepresenteerd, met de kunstvakken als een deel daarvan. Er zijn wel uitstapjes geweest naar de zaakvakken, zoals in het geval van het technasium, maar ook in dat opzicht kan vakoverstijgend onderwijs vanuit de theorie nog verder worden uitgewerkt, besproken en uitgeprobeerd.

Steun in de rug

Gedurende dit onderzoeksproject is duidelijk geworden hoe belangrijk het voor een ambitieus docententeam is dat coördinatoren en directie achter hen staan. Wanneer het gezamenlijk streven naar de ontwikkeling van en aansluiting bij het cultureel bewustzijn wordt erkend, wordt gezien en begrepen, kan dat het team een enorme boost geven. Geen hulpeloze legitimeringskreet van 'Wij, de kunst- en cultuurvakken, zijn óók belangrijk' maar een werkelijk inhoudelijk begrip van waar deze vakken (in samenhang) toe bijdragen, is essentieel. Daarnaast zal er ontwikkeltijd geboden moeten worden. Hoe ingewikkeld het 'roostertechnisch' ook mag zijn, docenten hebben net als leerlingen die speel- en ontwikkelruimte nodig: de gelegenheid om elkaar te bevragen, om fundamentele vragen te stellen, om te experimenteren en uit te proberen, en om er werkelijk achter te komen hoe het curriculum – desgewenst geïntegreerd, doorlopend en overstijgend, met differentiatiemogelijkheden – zinvol kan worden, zijn of blijven voor de leerling.



BIBLIOGRAFIE

A

- Abels, R. (2011, november 8). Het gelijk van Halbe Zijlstra. *Trouw*.
- Adams, T. (2012). Kanttekeningen bij een nuttige illusie. De ongemakkelijke relatie tussen feiten en beleid. *Boekman 91. Kunst en onderzoek*, 24(91), 22–27.
- Aken, M. van, & Slot, W. (2004). Inleiding. In *Psychologie van de adolescentie* (23ste dr., pp. 11–22). Baarn: HBUitgevers.
- Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Red.). (2006). *Educational Design Research*. Routledge.
- Akkerman, S., Bronkhorst, L., & Zitter, I. (2011). Drie rollen in ontwerpgericht onderzoek: onderzoeker, ontwerper en veranderaar. In J. van Aken & D. Andriessen (Red.), *Handboek ontwerpgericht onderzoek. Wetenschap met effect* (pp. 361–376). Boom Lemma.
- Algemene Rekenkamer. (2015, februari 12). Bezuiniging op cultuur. Realisatie en effect. Algemene Rekenkamer.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Arnett, J. J. (2006). G. Stanley Hall's Adolescence: Brilliance and Nonsense. *History of Psychology*, 9(3), 186–197.
- Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63(7), 602–614. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602>

B

- Bainbridge, D. (2010). *Pubers. Een bijzondere diersoort*. Uitgeverij Thomas Rap.
- Bakker, J., Denessen, E., Peters, D., & Walraven, G. (2012). Linking Research, Policy and Practice to Promote Quality in Education: The case of the Dutch National Knowledge Centre for Mixed Schools (pp. 1–24). Gepresenteerd bij Evidence Informed Policy and Practice in Education in Europe, Den Haag.
- Bamford, A. (2007). *Netwerken en verbindingen: arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Becker, F., & Hennekeler, W. van. (2005). *Cultuurpolitiek. WBS jaarboek 2005*. Amsterdam: Wiardi Beckman Stichting.
- Bell, V. (2010, februari 15). Don't touch that dial! A history of media technology scares, from the printing press to Facebook. *Slate*. Geraadpleegd van <http://www.slate.com/>

- articles/health_and_science/science/2010/02/dont_touch_that_dial.single.html
- Benjamin, W. (2006). The Storyteller: Reflections on the Works of Nikolai Leskov. In D. Hale (Red.), *The Novel: An Anthology of Criticism and Theory 1900-2000* (pp. 361–378). Blackwell Publishing.
- Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29(4), 20–26.
- Berg, T., van den, & Ockeloën, S. (2011). Verslag WerkmanTechnasium 2010-2011. Pilotproject “Cultuur in de Spiegel”. Intern document.
- Berg, T. van den. (2010). Het Werkman Technasium. Ontwikkeld onderzoek Master kunsteducatie.
- Berg, T. van den, & Ockeloën, S. (2010). Het WerkmanTechnasium. Intern document.
- Bianchini, F. (2013). The Central Role of Analogy in Cognitive Science. Interview to E. Sander. *Methode-Analytic Perspectives*, 2(2), 21–26.
- Bisschop Boele, E. (2011). Kanttekeningen bij Cultuur in de Spiegel. *Kunstzone*, 6, 30, 31.
- Block, A. de. (2010). Het moeilijke huwelijk: Darwins evolutietheorie en de sociale wetenschappen. In *Darwin en het hedendaagse mensbeeld* (pp. 81–103). Antwerpen: University Press Antwerp.
- Blokland, H. (1988). Sociale cultuurspreiding: complot of ideaal? *Socialisme en Democratie*, 12(45), 349–354.
- Boblett, N. (2012). Scaffolding: defining the metaphor. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 12(2), 1–16.
- Bockma, H. (2009, november 27). Niet langer heilig. *de Volkskrant*.
- Bockma, H. (2012, februari 3). De Zijlstra-paradox. *de Volkskrant*.
- Bogin, B. (1999). Evolutionary perspective on human growth. *Annual Review of Anthropology*, 28, 109–153.
- Boogaard, R. van den. (2011, juni 27). Kunst brengt ideologisch debat terug. *NRC Handelsblad*.
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2008). *The Craft of Research* (derde). Chicago: University of Chicago Press.
- Bosacki, S. (2012). *Culture of Ambiguity. Implications for Self and Social Understanding in Adolescence*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Boyd, R., & Richerson, P. J. (2000). Meme Theory Oversimplifies Cultural Change. *Scientific American*, 283, 54–55.
- Boyd, R., Richerson, P. J., & Henrich, J. (2011). The cultural niche: Why social learning is essential for human adaptation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*.
- Bregman, R. (2014, november 18). Oproep aan alle leraren: stop met luisteren naar trendwatchers. Geraadpleegd 21 maart 2016, van <https://decorrespondent.nl/2077/Oproep-aan-alle-leraren-stop-met-luisteren-naar-trendwatchers/79850265-250e5913>

- Broughton, J. (1978). Developments of concepts of self, mind, reality, and knowledge. *New Directions for Child Development*, 1.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003). Self-Making Narratives. In R. Fivush & C. Haden (Red.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives* (pp. 209–225). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bureau de Helling. (z.d.). Missie Bureau de Helling | Bureau de Helling. Geraadpleegd 18 maart 2016, van <http://bureaudehelling.nl/over-ons>
- Buurke, I. (2009). Praedinius Gymnasium. Informatiegids 2009-2010. Praedinius Gymnasium.



- Cassirer, E. (1944). *An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture*. Yale University Press.
- CDV. (z.d.). Christen Democratische Verkenningen. Geraadpleegd 20 maart 2016, van <https://www.cda.nl/wi/cdv/>
- Chandler, D. (2007). *Semiotics. The Basics*. Routledge.
- Chandler, D. (2014a). Semiotics for Beginners: Denotation, Connotation and Myth.
- Chandler, D. (2014b). Semiotics for Beginners: Paradigmatic Analysis.
- Chandler, M. (2000). Surviving Time: The Persistence of Identity in This Culture and That. *Culture & Psychology*, 6(2), 209–231.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures* (2nd ed). Berlijn ; New York: Mouton de Gruyter.
- ChristenUnie. (z.d.). Over het WI - Wetenschappelijk Instituut. Geraadpleegd 20 maart 2016, van <https://wi.christenunie.nl/overhetwi>
- Cillekens, C. (2011, december 31). Vergeet het subsidie-infuus. *Dagblad De Limburger*.
- Consoli, G. (2015). Self-Invention, Narrative, and Art. A Radical Evolutionary Hypothesis on the Narrative Self. *Journal of Consciousness Studies*, 22(7–8), 77–101.
- Conway, M. A. (2005). Memory and the Self. *Journal of Memory and Language*, 53, 594–628.
- Cooper, C., Jackson, J., Azmitia, M., & Lopez, E. (1998). Multiple selves, multiple worlds: Three useful strategies for research with ethnic minority youth on identity, relationships, and opportunity structures. In V. McLoyd & L. Steinberg (Red.), *Studying minority adolescents: conceptual, methodological, and theoretical issues*. (pp. 111–125). Lawrence Erlbaum Associates.
- Corballis, M. (2014). *The Recursive Mind: The Origins of Human Language, Thought, and Civilization*. Princeton University Press.
- Côté, J. (2000). The Mead-Freeman controversy in review. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(5), 525–538.
- Crone, E. (2009). *Het puberende brein. Over de ontwikkeling van de hersenen in de unieke*

- periode van de adolescentie* (10de dr.). Amsterdam: Bert Bakker.
- Csibra, G., & Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 1149–1157.
- Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving (2013).

D

- Daamen, M. (2015, april 16). Kunst heeft publiek nodig. *NRC Handelsblad*.
- Damasio, A. (2009). *De vergissing van Descartes. Gevoel, verstand en het menselijk brein* (7de dr.). Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Damen, M. L. C., Haanstra, F. H., & Henrichs, H. (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Angelo, P., & Kuypers, J. (Red.). (2010). *Doing News Framing Analysis. Empirical and Theoretical Perspectives*. New York: Routledge.
- De Correspondent. (z.d.). *Het is tijd voor een nieuw beschavingsideaal. Bas Heijne wijst de weg*. Geraadpleegd van <https://decorrespondent.nl/5330/het-is-tijd-voor-een-nieuw-beschavingsideaal-bas-heijne-wijst-de-weg/375726368160-fe8a6f60>
- Dean, L. G., Vale, G. L., Laland, K. N., Flynn, E., & Kendal, R. L. (2014). Human cumulative culture: a comparative perspective. *Biological Reviews*, 89, 284–301.
- Dehue, T. (2016). Onbesuisde popularisering van wetenschap. Het “ontbrekende stofje in het brein”. *De Groene Amsterdammer*, 140(5), 40–44.
- Del Giudice, M., Angeleri, R., & Manera, V. (2011). Juvenility and the Juvenile Transition. In *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1534–1537).
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F., Petroni, F., Scala, A., Caldarelli, G., ... Quattrociocchi, W. (2016). The spreading of misinformation online.
- Dieleman, A. (2010). Zin en onzin van een nieuwe jeugd. In *Hoe gaat het met de jeugd van tegenwoordig? Congresbundel Puberteit* (pp. 44–58). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Dobbs, D. (2011). Beautiful Brains. *National Geographic*, 220(4), 36–59.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.
- Donald, M. (2000). The central role of culture in cognitive evolution: a reflection on the myth of the “isolated mind”. In L. Nucci, G. Saxe, & E. Turiel (Red.), *Culture, Thought and Development* (pp. 19–38).
- Donald, M. (2002). *A mind so rare: the evolution of human consciousness* (First published as a Norton paperback). New York: Norton.
- Donald, M. (2004). Chapter 12. The Virtues of Rigorous Interdisciplinarity. In *The Development of the Mediated Mind. Sociocultural Context and Cognitive Development*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Donald, M. (2006). Art and Cognitive Evolution. In M. Turner (Red.), *The Artful Mind. Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity* (pp. 3–20). Oxford University Press.
- Donald, M. (2011). Chapter 4. The first Hybrid Minds on Earth. In A. Geertz & J. Jensen (Red.), *Religious Narrative, Cognition, and Culture: Image and Word in the Mind of Narrative* (pp. 67–96). Sheffield: Equinox Publishing Ltd.
- Donald, M. (2012). Chapter 14. Evolutionary origins of autobiographical memory: a retrieval hypothesis. In D. Berntsen & D. Rubin (Red.), *Understanding Autobiographical Memory: Theories and Approaches*. Cambridge University Press.
- Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10)*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Dorsten, T. van. (2016). Review 10 jaar onderzoek. In *10 jaar onderzoek cultuureducatie en cultuurparticipatie. Terugblik op 10 jaar Nederlands en Vlaams onderzoek én een agenda voor onderzoek* (pp. 10–48). Utrecht: LKCA.
- Drion, G. (2010, november 20). Angst voor het vreemde maakt cultuur kapot. *de Volkskrant*.
- Dunbar, R. (1997). *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language* (Tweede). London: Faber and Faber Limited.
- Dunbar, R. (2004). Gossip in Evolutionary Perspective. *Review of General Psychology*, 8(2), 100–110.

E

- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. The University of Chicago Press. Geraadpleegd van <http://www.kalabakas.dk/files/Books/The%20Educated%20Mind.pdf>
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. Jossey-Bass.
- Endacott, J., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 39, 1–16.
- Epstein, R. (2007a). *The Case Against Adolescence. Rediscovering the Adult in Every Teen*.
- Epstein, R. (2007b). The Myth of the Teen Brain. *Scientific American*, 57–63.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W.W. Norton & Company.
- Es, E. van. (2013). *Tuning the Self. George Herbert's Poetry as Cognitive Behaviour*. Bern: Peter Lang.
- Etten, H. van, & Wiering, R. (2003). Bent u ook nooit puber geweest? *Bonobo-bo*. VPRO.
- Eureka!Cup. (2016). Eureka!Cup. Onderzoek! Ontdek! Onderneem! Geraadpleegd van <http://www.eurekacup.nl/deelnemer/eurekacup/>

F

- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Perseus Books Group.
- Fillekers, L. (2017, maart 1). Een vooruitblik op het verkiezingsjaar 2017 met Bas Heijne. *Nieuwsuur*. NTR/NOS. Geraadpleegd van <http://nos.nl/uitzending/21323-nieuwsuur.html>
- Fischer, K. (1980). A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. *Psychological Review*, 87(6), 477–531.
- Forum. (2008, september 18). Weg van de waan. *Forum*.

G

- Gabora, L. (2003). Contextual Focus: A Cognitive Explanation for the Cultural Transition of the Middle/Upper Paleolithic. *Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*.
- Gamble, C. (2007). *Origins and Revolutions: Human Identity in Earliest Prehistory*. Cambridge University Press.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. BasicBooks.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford University Press.
- Giebels, R. (2011, september 20). Nederlander wil geen euro minder voor zorg en veiligheid. *TNS Nipo*. Geraadpleegd van <http://www.tns-nipo.com/nieuws/nieuwsberichten/nederlander-wil-geen-euro-minder-voor-zorg-en-veil/>
- Gielen, P., Elkhuisen, S., Hoogen, Q. van den, Lijster, T., & Otte, H. (2014). *De waarde van cultuur*. Brussel: Socius.
- Goossens, L., Beyers, W., Emmen, M., & Aken, M. van. (2002). The Imaginary Audience and Personal Fable: Factor Analyses and Concurrent Validity of the “New Look” Measures. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 193–215.
- Goossens, L., & Luyckx, K. (2004). Theorieën over de adolescentie. In *Psychologie van de adolescentie* (23ste dr., pp. 23–37). Baarn: Hbuitgevers.
- Gould, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man*.
- Groen, I. (2008). *Generatie Einstein op de werkvloer. Communiceren met jongeren van de 21e eeuw*.
- Gurucharri, C., & Selman, R. (1982). The Development of Interpersonal Understanding during Childhood, Preadolescence, and Adolescence: A Longitudinal Follow-Up Study. *Child Development*, 53, 924–927.

H

- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a Life: The Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748–769.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Universiteit Twente, Enschede.
- Hart, E. (2011). Chapter 3. 1500-1620 Reading, Consciousness, and Romance in the Sixteenth Century. In D. Herman (Red.), *Emergence of Mind: Representations of Consciousness In Narrative Discourse In English* (pp. 103–132). University of Nebraska Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouchey, H., & Whitesell, N. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9, 835–853.
- Harter, S., & Monsour, A. (1992). Developmental Analysis of Conflict Caused by Opposing Attributes in the Adolescent Self-Portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251–260.
- Henrich, J. (2008). A Cultural Species: Why a theory of culture required to build a science of human behavior. In *Explaining culture scientifically* (pp. 184–210). Seattle: University of Washington Press.
- Henrich, J., Boyd, R., & Richerson, P. J. (2008). Five Misunderstandings About Cultural Evolution. *Human Nature*, 19, 119–137.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010a). Most people are not WEIRD. *Nature*, 29.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010b). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 61–83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Heusden, B. van. (2007). Het leven nagebootst in taal: een cognitieve benadering van de literaire mimesis. *Neerlandistiek.nl : wetenschappelijk tijdschrift voor de Nederlandse taal- en letterkunde*, (8c).
- Heusden, B. van. (2009). Semiotic cognition and the logic of culture. *Pragmatics & Cognition*, 17(3), 611–627.
- Heusden, B. van. (2010a). *Cultuur in de spiegel: naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen : SLO.
- Heusden, B. van. (2010b, september). *De structuur van cultuur, of: wat weet de schildpad?* Oratie, Groningen.
- Heusden, B. van. (2011, oktober). *Integratie van cultuureducatie in het schoolbeleid*. Voordracht tijdens de PaGO-dag.
- Heusden, B. van. (2012). *Teaching art today. Theory and Art of Teaching Art and Theory*. Gepresenteerd bij Symposium Minerva Art Academy, Groningen.

- Heusden, B. van. (2015). European Culture. Between Rationality and Reason. In P. Gielen (Red.), *No Culture, No Europe. On the Foundation of Politics* (pp. 133–141). Amsterdam: Valiz.
- Heusden, B. van, & Gielen, P. (2015). New directions in arts education. In *Arts education beyond art: teaching art in times of change* (pp. 9–19). Amsterdam: Valiz.
- Heusden, B. van, & Es, E. van. (2014). Tussen waarheid en waarde: over theorie- en visievorming in cultuuronderwijs. *Cultuur+Educatie*, 14(39), 93–104.
- Hilvoorde, I. van, Ockers, F., Rommers, C., Schie, P. van, Smithuijsen, C., & Velde, M. van de. (2012). *Manifestaties van de vrijheid des geestes. Een liberale kijk op cultuur en sport*. Den Haag: Teldersstichting.
- H.N. Werkman College. (2013). *Schoolgids 2013-2014*.
- Hoeven, Q., van der. (2005). *De grens als spiegel. Een vergelijking van het cultuurbestel in Nederland en in Vlaanderen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Homer, B. D., & Tamis-LeMonda, C. S. (Red.). (2005). *The development of social cognition and communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hooff, J. van. (2007). Cultuur en de wereld van het dier. In J. van Baak, J. Bartels, B. P. van Heusden, & C. Wildevuur (Red.), *Cultuur en cognitie. Het menselijk vermogen om betekenis te geven* (pp. 119–130). Budel: Damon.
- Hooen, M. ten. (2010, december 11). Ideologische saus over kaalslag. *Nederlands Dagblad*.
- Hurford, J. (2007). *The Origins of Meaning: Language in the Light of Evolution*. Oxford University Press.

I

- Ijdens, T. (2012). Een kwestie van onderwijskwaliteit. *Cultuur+Educatie*, 12(33), 8–28.
- Ijdens, T., & Kommers, M. (2011, december 16). Werkdocument Verkenningconferentie onderzoeksagenda cultuureducatie en amateurkunst. Hoofdstuk 2. Cultuureducatieonderzoek in Nederland: kenmerken en trends. Cultuurnetwerk Nederland.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking. From Childhood to Adolescence*. BasicBooks.

J

- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Geraadpleegd van <http://www.bahaistudies.net/asma/principlesofpsychology.pdf>
- Jolles, J. (2010). *Ellis en het verbreinen. Over hersenen, gedrag en educatie*. Amsterdam: Neuropsych Publishers.
- Jones, E. (1922). Some problems of adolescence. *British Journal of Psychology*, 31–47.

Jungschleger, I., & Klein, T. (1996, maart 9). Wetenschappelijke bureaus willen financieel onafhankelijk blijven van politieke partijen. "Wij worden door politici gezien als lastposten". *de Volkskrant*.

K

- Kaap, A. van der. (2016). Standplaatsgebondenheid. *Histoforum Magazine. Digitaal tijdschrift voor geschiedenis didactiek*, 1–23.
- Kammer, C., & Lent, D. van. (2015, juni 9). Bussemaker tornt niet aan beleid Zijlstra; Cultuurbeleid Nota Bussemaker repareert niet met grote sommen geld voor de kunstsector. *NRC Handelsblad*.
- Kerig, P. K., & Schulz, M. S. (2012). The Transition from Adolescence to Adulthood. In *Adolescence and Beyond. Family Processes and Development* (pp. 3–12). Oxford University Press.
- Kieffer, C. (2011). Chapter 3. Adolescence as a Time to Play. In S. Akhtar (Red.), *Play and playfulness: developmental, cultural, and clinical aspects*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Klaczynski, P. (1990). Cultural-developmental tasks and adolescent development: theoretical and methodological considerations. *Adolescence*, 25(100), 811–823.
- Klaver, J. (2015, juni 24). Breng niet alles terug tot een rekensom. *NRC Handelsblad*.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine Ontwikkelingspsychologie III. De puberjaren* (3de dr.). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kohnstamm, R. (2010). De puber anno 2009. In *Hoe gaat het met de jeugd van tegenwoordig? Congresbundel Puberteit*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Koningsveld, H. (2006). *Het verschijnsel wetenschap* (herziene editie). Amsterdam: Boom.
- Koops, W. (2015). No developmental psychology without recapitulation theory. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(6).
- Korthals Altes, E. (2014). *Ethos and Narrative Interpretation: The Negotiation of Meanings and Values in Fiction*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kortweg, A. (2015, februari 19). Veerkracht. *de Volkskrant*.
- Koster, J. (2007). Taalstructuur en creativiteit. In J. van Baak, J. Bartels, B. P. van Heusden, & C. Wildevuur (Red.), *Cultuur en cognitie. Het menselijk vermogen om betekenis te geven* (pp. 131–142). Budel: Damon.
- Kraaijeveld, K. (2016, augustus 10). We zijn de waarheid uit het oog verloren. *de Volkskrant*.
- Kroger, J. (2004). *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Other* (3de dr.). New York: Routledge.
- Kruk, M. (2014). "Alles moet op de schop". Marcel Gauchet over transmettre en apprendre. *De Groene Amsterdammer*, (17).
- Kundera, M. (2002). *De kunst van de roman* (tweede). Amsterdam: Anthos.

L

- Leezenberg, M., & Vries, G. de. (2001). *Wetenschapsfilosofie voor geesteswetenschappen*. Amsterdam University Press.
- Lerner, R., & Steinberg, L. (Red.). (2009). *Individual bases of adolescent development* (3de dr.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lifton, R. (1993). *The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation*. University of Chicago Press.
- Lin, J., & Mele, C. (2013). *The Urban Sociology Reader* (2de dr.). New York: Routledge.
- List, G. van der. (2004, april). Cultuurbeleid: zinvolle bemoeizucht. *Elsevier*.
- LKCA. (2015). *Cultuur in de kanteling. Strategische Verkenning cultuureducatie en actieve cultuurparticipatie (2017-2020)*. (M. Tal & Munster, O. van, Red.). LKCA.
- Locke, J. L., & Bogin, B. (2006). Language and life history: A new perspective on the development and evolution of human language. *Behavioral and Brain Sciences*, 29, 259–325.
- Lourenço, O. M. (2016). Developmental stages, Piagetian stages in particular: A critical review. *New Ideas in Psychology*, 40, 123–137.

M

- Mason, B. (1998). E-Texts: The Orality and Literacy Issue Revisited. *Oral Tradition*, 13(2), 306–329.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school. Een publieke zaak*. Leuven: Acco.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defense of the school. A public issue*. E-education, Culture & Society Publishers.
- McAdams, D. (2003). Identity and the Life Story. In R. Fivush & C. Haden (Red.), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self. Developmental and Cultural Perspectives* (pp. 187–207). Lawrence Erlbaum Associates.
- McAdams, D. (2008). Chapter 8. Personal Narratives and the Life Story. In *Handbook of personality: theory and research* (3de dr., pp. 242–262). New York: Guilford Press.
- Meijers, E., & Smithuijsen, C. (2011). Naar onbekende werelden. Kunstbeleid en culturele verheffing. In D. Pels & A. van Dijk (Red.), *Vrijzinnig paternalisme. Naar een groen en links beschavingsproject*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Menyuk, P., & Brisk, M. (2005). *Language Development and Education: Children with Varying Language Experiences*. Palgrave MacMillan.
- Mesch, G., & Talmud, I. (2010). *Wired Youth. The Social World of Adolescence in the Information Age*. Routledge.
- Mesoudi, A., Chang, L., Dall, S. R. X., & Thornton, A. (2016). The Evolution of Individual

- and Cultural Variation in Social Learning. *Trends in Ecology & Evolution*, 31(3), 215–225.
- Michalko, R. (1984). The Metaphor of Adolescence. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(3), 296–311.
- Mieras, M. (2010). *Ben ik dat? Wat hersenonderzoek vertelt over onszelf* (11 de dr.). Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE.
- Mithen, S. (1998). Chapter 10. A creative explosion? Theory of mind, language and the disembodied mind of the Upper Palaeolithic. In *Creativity in human evolution and prehistory* (pp. 120–140). London: Routledge.
- Monod, J. (1971). *Chance and Necessity: Essay on the Natural Philosophy of Modern Biology*. New York.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (vierde). Den Haag: Acco.
- Moshman, D. (2011). *Adolescent Rationality and Development: Cognition, Morality, and Identity* (3de dr.). London: Psychology Press.
- Moya, C., & Henrich, J. (2016). Culture-gene coevolutionary psychology: cultural learning, language, and ethnic psychology. *Current Opinion in Psychology*, 8, 112–118.
- Mr. Hans van Mierlo Stichting. (z.d.). Missie Mr. Hans van Mierlo Stichting. Geraadpleegd 18 maart 2016, van <https://vanmierlostichting.d66.nl/mr-hans-van-mierlo-stichting/organisatie/missie/>
- Mudrik, L., & Maoz, U. (2014). “Me & My Brain”: Exposing Neuroscience's Closet Dualism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 27(2), 211–221.
- Muuss, R. (1995). Chapter 3. Erik Erikson's Theory of Identity Development. In *Theories of Adolescence* (6de dr., pp. 42–57). McGraw Hill.

N

- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: experience, meaning, and memory*. Harvard University Press.
- Nippold, M. (2000). Language Development during the Adolescent Years: Aspects of Pragmatics, Syntax, and Semantics. *Topics in Language Disorders*, 20(2), 15–28.
- Nokes, J. (2011). Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents' “Reading Like Historians”. *The History Teacher*, 44(3), 379–404.



- OCW. (2002). *Cultuurbeleid in Nederland*.
- OCW. (2012, mei 21). Algemeen Kader Interbestuurlijke Verhoudingen Cultuur OCW, IPO en VNG - Convenant - Rijksoverheid.nl [convenant]. Geraadpleegd 15 augustus 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/convenanten/2012/05/21/algemeen-kader-interbestuurlijke-verhoudingen-cultuur-ocw-ipo-en-vng.html>
- OCW. (z.d.-a). Kunst- en cultuurbeleid - Kunst en cultuur - Rijksoverheid.nl [onderwerp]. Geraadpleegd 14 augustus 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kunst-en-cultuur/kunst-en-cultuurbeleid>
- OCW. (z.d.-b). Subsidieperiode 2013-2016 | Cultuursubsidie.nl. Geraadpleegd 14 augustus 2014, van <http://www.cultuursubsidie.nl/node/179>
- Ogbu, J. (1981). Origins of Human Competence: A Cultural-Ecological Perspective. *Child Development*, 52(2), 413-429.
- Oosterbaan Martinius, W. (1990). *Schoonheid, welzijn, kwaliteit. Kunstbeleid en verantwoording na 1945*. Den Haag.
- Oosterbaan Martinius, W. (2011, juli 1). Waarom nog geld voor de kunsten? Essay geschiedenis van de legitimering van kunstsubsidie. *de Volkskrant*.
- Os, H. van. (2013). Ongelijke monniken. *De Groene Amsterdammer*, 7(137).



- PDC - Universiteit Leiden. (z.d.). Wetenschappelijk bureau politieke partij [NL]. Geraadpleegd 18 maart 2016, van http://www.europa-nu.nl/id/vi1gg4iij19d/wetenschappelijk_bureau_politieke_partij
- Phelan, P., Davidson, A., & Hanh, C. (1993). Chapter 2. Students' Multiple Worlds: Navigating the Borders of Family, Peer, and School Cultures. In P. Phelan & A. Davidson (Red.), *Renegotiating Cultural Diversity in American Schools* (pp. 52-60).
- Plasterk, R. (2007, juni). Kunst van leven; hoofdlijnen cultuurbeleid. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.
- Popper, K. (1978). *De groei van kennis. Hoofdstukken uit Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* (4de dr.). Meppel: Boom.
- Pots, R. (2002). *Cultuur, koningen en democraten. Overheid & cultuur in Nederland* (tweede). SUN.



- Raad voor Cultuur. (2014a). Meedoen is de kunst. Advies over actieve cultuurparticipatie. Raad voor Cultuur.

- Raad voor Cultuur. (2014b, juni). De Cultuurverkenning. Ontwikkelingen en trends in het culturele leven in Nederland.
- Raad voor Cultuur. (2015, april). Agenda Cultuur. 2017-2020 en verder.
- Ranshuysen, L. (2012). Oude onderzoeken, nieuwe relevantie. Waarschuwingen voor afkalkend draagvlak voor kunst genegeerd. *Boekman 91. Kunst en onderzoek*, 24(91), 51-59.
- Reese, E., & Fivush, R. (2008). The development of collective remembering. *Memory*, 16(3), 201-212.
- Renfrew, C. (2008). Neuroscience, evolution and the sapient paradox: the factuality of value and of the sacred. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 363, 2041-2047.
- Reve, G. K. van het. (1963). Brief uit schrijversland. *Tirade*, 7(73-84), 373-391.
- Richerson, P. J., & Boyd, R. (2005). *Not by genes alone. How culture transformed human evolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roan, L., Strong, B., Foss, P., Yager, M., Gehlbach, H., & Metcalf, K. (2009). Social Perspective Taking (Technical Report 1259). *Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences*.
- Roebroeks, W. (2008). Time for the Middle to Upper Paleolithic transition in Europe. *Journal of Human Evolution*, 55(5), 918-926.
- Ros, B. (Red.). (2014). *Strategisch beleidsplan 2013-2016, Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst*. Utrecht: LKCA.
- Rubin, D. C., Rahhal, T. A., & Poon, L. W. (1998). Things learned in early adulthood are remembered best. *Memory & Cognition*, 26(1), 3-19.

S

- Säljö, R. (2012). Literacy, Digital Literacy and Epistemic Practices: The Co-Evolution of Hybrid Minds and External Memory Systems. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(1), 5-19.
- Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (Red.). (2016). *Onderzoeksmethoden* (9de dr.). Amsterdam: Boom.
- Schlegel, A. (2003). Chapter 8. Modernization and Changes in Adolescent Social Life. In T. Saraswathi (Red.), *Cross-Cultural Perspectives in Human Development: Theory, Research and Applications* (pp. 236-257). New Delhi: SAGE.
- Schönau, D. (2014). Wat heeft Cultuur in de Spiegel opgeleverd? *Kunstzone*, 4, 52,53.
- Schouten, R. (2014, december 5). Bijl en kaasschaaf. *Trouw*.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Chapter 6. Teaching Historical Thinking. In A. Sears & I. Wright (Red.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Selman, R. (1981). The Development of Interpersonal Competence: The Role of Understanding in Conduct. *Developmental Review*, 1, 401-422.

- Selman, R. (2003). *Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons for the Partnership of Developmental Theory and Classroom Practice*.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4de dr.). London: SAGE.
- Simons, M. (2017). Het centraal plaatsen van de leerling. Mogelijkheden en grenzen van personalisering. Onderwijsraad.
- Smaling, A. (2012). Wetenschapsfilosofie, plausibiliteit en objectiviteit: een paar notities. *KWALON*, 17(1), 20–22.
- Smithuijsen, C. (2012). De Cultuurindex Nederland kan van start! *Boekman 91. Kunst en onderzoek*, 24(91), 13–19.
- Spangenberg, F., & Lampert, M. (2010). *De grenzeloze generatie en de eeuwige jeugd van hun opvoeders* (4de dr.). Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Spear, L. P. (2007). Brain Development and Adolescent Behavior. In *Human Behavior, Learning, and the Developing Brain* (pp. 362–400). New York: The Guilford Press.
- Steinberg, L. & Morris, A. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Swaab, D. (2010). *Wij zijn ons brein. Van Baarmoeder tot Alzheimer*.
- Sylwester, R. (2007). *The Adolescent Brain. Reaching for Autonomy*. Thousand Oaks: Corwin Press.

T

- Tagini, A., & Raffone, A. (2010). The “I” and the “Me” om self-referential awareness: a neurocognitive hypothesis. *Cognitive Processing*, 11, 9–20.
- Tal, M., Hagens, P., & Hoek, S. van den. (2012, december). Het cultuurnetwerk. Over de infrastructuur cultuureducatie per 1 januari 2013. Geraadpleegd 13 augustus 2014, van <http://www.lkca.nl/publicaties/publicaties-lkca/het-cultuurnetwerk>
- Tamsma, M. (2013). Met ingehouden adem. In afwachting van de resultaten van “Cultuur in de Spiegel”. *Kunstzone*, 3, 60,61.
- Teldersstichting. (z.d.). Doelstellingen van de Teldersstichting. Geraadpleegd 20 maart 2016, van <http://teldersstichting.nl/stichting/doelstellingen.html>
- Tennie, C., Call, J., & Tomasello, M. (2009). Ratcheting up the ratchet: on the evolution of cumulative culture. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 364, 2405–2415.
- Thornton, A., & Raihani, N. J. (2008). The evolution of teaching. *Animal Behaviour*, 75, 1823–1863.
- Toelch, U., Bruce, M. J., Newson, L., Richerson, P. J., & Reader, S. M. (2013). Individual consistency and flexibility in human social information use. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 281(1776), 1–8. <https://doi.org/10.1098/rspb.2013.2864>
- Toeset, O. (2016, november 12). De woede van de burger. *Buitenhof*. Geraadpleegd van

http://www.npo.nl/buitenhof/11-12-2016/VPWON_1250255

- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2016). The ontogeny of cultural learning. *Current Opinion in Psychology*, 8, 1–4.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (2001). Does Beauty Build Adapted Minds? Toward an Evolutionary Theory of Aesthetics, Fiction and the Arts. *SubStance*, 30(1/2), 6–27.
- Twaalfhoven, A. (2012a). Epiloog. Verleden, heden en toekomst van onderzoek in cultuursector. *Boekman 91. Kunst en onderzoek*, 24(91), 86–91.
- Twaalfhoven, A. (2012b). Het hele verhaal. *Boekman 91. Kunst en onderzoek*, 24(91), 6–9.
- Twaalfhoven, A. (2012c). Kunst en onderzoek. Redactioneel Boekman 91. *Boekman 91. Kunst en onderzoek*, 24(91), 2,3.

V

- Verloop, N., Driel, J. van, & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441–461.
- Vermaas, P. (2000, mei 3). Het Bureau. Wat is er mis met de Wiardi Beckman Stichting? *De Groene Amsterdammer*. Geraadpleegd van <http://www.groene.nl/artikel/het-bureau--2>
- Viner, K. (2016, december 7). How technology disrupted the truth. *The Guardian*. Geraadpleegd van <https://www.theguardian.com/media/2016/jul/12/how-technology-disrupted-the-truth>
- Vloemans, P. (2011, oktober 5). Schreeuw om cultuur echoot eigenbelang. *nrc.next*.
- Voerman, G. (2005). De stand van de geschiedschrijving van de Nederlandse politieke partijen, 120(2), 226–269.
- Voituron, H. (2014). Van economische ontredde naar zelfredzaamheid. Crisisframes en -metaforen in de troonredes uit de 20ste en 21ste eeuw. Universiteit Leiden. Geraadpleegd van <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/28982/Masterscriptie%20crisismetaforen%20definitief.pdf?sequence=1>
- Vos, J. (1999). *Democratisering van de schoonheid: twee eeuwen scholing in de kunsten*. Nijmegen: SUN.

W

- Weisfeld, G. (1999). *Evolutionary Principles of Human Adolescence*.
- Weisfeld, G., & Dillon, L. M. (2011). Evolutionary Perspectives on Adolescence. In *Encyclopedia of Adolescence*.
- Werkgroep Onderzoeksagenda Cultuureducatie. (2008). Zicht op... Een onderzoeksagenda cultuureducatie. Cultuurnetwerk Nederland.
- Wijnberg, R. (2016, juli 6). Wat bullshitter Trump ons leert over een samenleving zonder waarheid. *De Correspondent*.

Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Universiteit van Amsterdam.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Geraadpleegd van <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264180789-en>

Y

Young, G. (2011). *Development and Causality. Neo-Piagetian Perspectives*. New York: Springer.

Z

Zant, P. van der. (2012). Cultuureducatiebeleid en onderzoek: Een kwestie van aantrekken en afstoten. *Boekman 91. Kunst en onderzoek*, 24(91), 33–41.

Zuidervaart, B. (2010, februari 20). De PVV en de slag om de Haagse kiezer. *Trouw*.



SAMENVATTING

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

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

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

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

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

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

Theorie en beleid

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

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

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

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

Theorie en ontwikkeling

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

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

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

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

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

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

Theorie en onderwijspraktijk

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

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

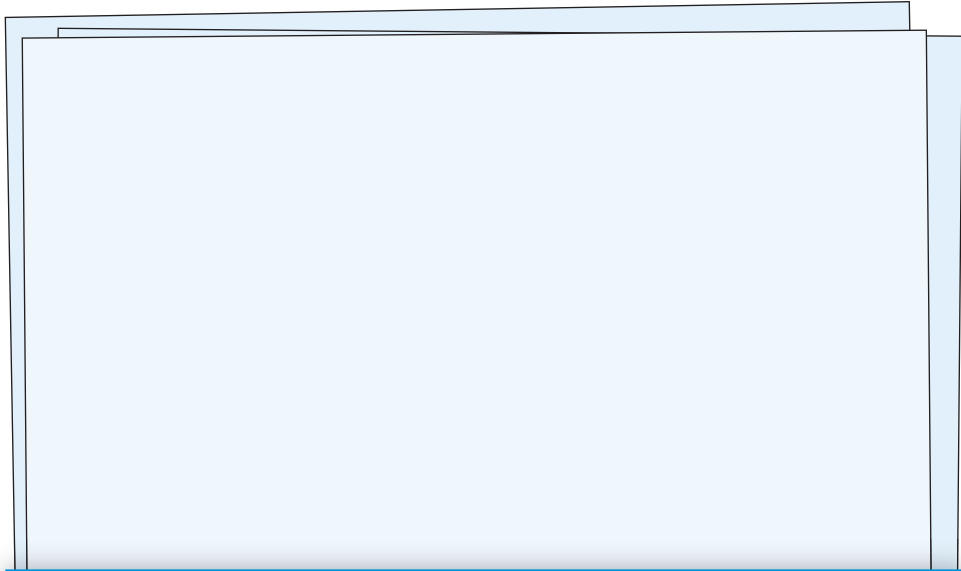
Middels een combinatie van zowel inhoudelijk als methodologisch verschillende invalshoeken is in de context van cultuurbeleid, van de ontwikkeling van het cultureel bewustzijn van adolescenten en van de praktijk van het cultuuronderwijs onderzocht wat een cultuurtheorie de praktijk te bieden heeft. Wat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



BIOGRAFIE

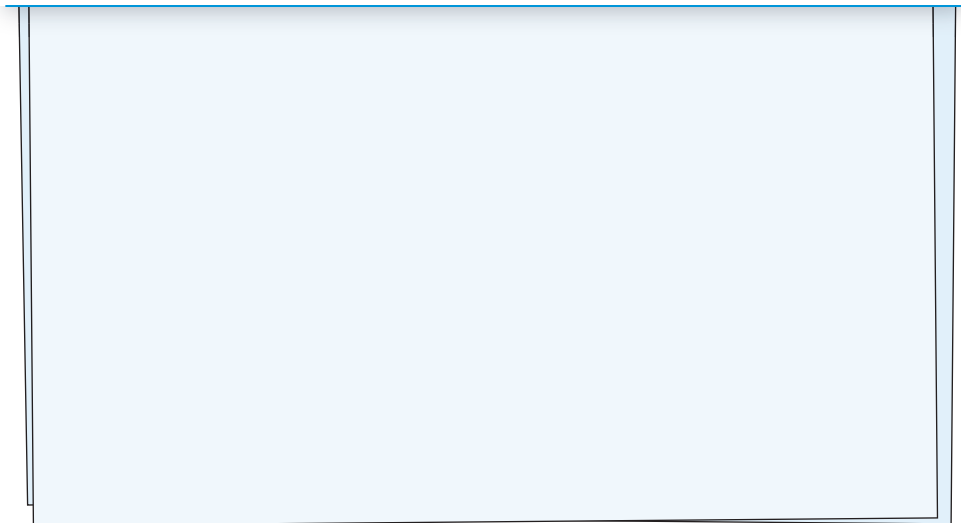
Emiel Copini (1981) is docent, onderzoeker en adviseur op het terrein van kunst- en cultuuronderwijs. In 2008 rondde hij aan de Rijksuniversiteit Groningen de research master Literary and Cultural Studies cum laude af. Hij deed onderwijservaring op in het vo, in het mbo, hbo en wo. Inmiddels is hij werkzaam bij kunstvakopleidingen en bij de Master Kunsteducatie van ArtEZ Hogeschool voor de Kunsten. Daar richt hij zich op de relatie tussen theorie en maatschappelijk bewust (artistiek) onderzoek. In het cultuureducatieve veld zet hij zijn onderzoek voort: hij bouwt met middelbare scholen in Friesland aan betekenisvol, geïntegreerd kunst- en cultuuronderwijs.





BIJLAGEN 1, 2, 3 EN 4 ONLINE BESCHIKBAAR:

<http://www.rug.nl/cultuuronderwijs/bibliotheek/onderzoek/>



COLOFON

Tussen willen en weten

*Cultuur, cultuuronderwijs, en de ontwikkeling
van metacognitie in de adolescentie*

Februari 2019

Dit proefschrift (deel drie van drie) is deel van het project Cultuur in de Spiegel (2009-2014). Deel 1: leeftijd 4-10 jaar door Theisje van Dorsten, Deel 2: leeftijd 10-14 jaar door Welmoed Ekster. Het project werd gesteund door het VSBfonds, Fonds 21, en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Grafisch ontwerp: JUSTAR grafisch ontwerpers

Druk: Chris Russell, Groningen

ISBN: 978-94-034-1388-4 (gedrukte versie)

ISBN: 978-94-034-1389-1 (digitale versie)

Copyright © 2019 Emiel Copini, Groningen.



