university of groningen

umcg

University of Groningen

Theoretische analyse

van Heusden, Barend

Published in:
Cultuur+Educatie

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:
2018

Link to publication in University of Groningen/UMCG research database

Citation for published version (APA):
van Heusden, B. (2018). Theoretische analyse: Cultuur in de Spiegel. *Cultuur+Educatie*, *17*(50), 150-157.

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.

Download date: 13-09-2026

Theoretische analyse: Cultuur in de Spiegel

Barend van Heusden

Alvorens empirisch onderzoek te kunnen doen heb je als onderzoeker een heldere theoretische basis nodig. Barend van Heusden legt in dit artikel uit hoe hij en zijn collega's binnen het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel het theoretische fundament over wat kunst en kunstonderwijs precies is, hebben gelegd.

Het is inmiddels zo'n tien jaar geleden: ik was uitgenodigd in Rotterdam voor een lezing over kunsteducatie. Degene die mij inleidde vertelde wat het onderwerp van de lezing was en voegde daar meteen aan toe dat hij zich niet aan een definitie van kunst ging wagen, dat was immers zinloos, want kunst was voor iedereen toch iets anders. Het publiek knikte instemmend, men kon zich daar wel in vinden.

Deze gebeurtenis stond (en staat) niet op zichzelf. In de kunst- en cultuureducatie is het gebruikelijk om over datgene waar het toch allemaal om zou moeten gaan, namelijk cultuur en kunst, wat in het vage te blijven. Niet dat men geen mening heeft over wat kunst is of – meestal – wat kunst zou *moeten* zijn of doen. Kunst laat je op een andere manier naar de wereld kijken, kunst verwondert of ontregelt, kunst moet (een beetje) schuren. Maar dat zijn meningen die niet noodzakelijk berusten op kennis. En het begrip cultuur, vaak in één adem genoemd met kunst, is zo mogelijk nog ongrijpbaarder. Want wat is cultuur? Wat is het niet? Dit probleem valt natuurlijk te omzeilen door cultuur dan maar als synoniem van kunst te gebruiken – dat scheelt weer een begrip, maar het lost niet echt iets op.

Kennis?

Dit gebrek aan kennis speelt de kunst- en cultuureducatie parten. Niet alleen in de dagelijkse praktijk, maar ook in het beleid en in het onderzoek. Het blijkt niet eenvoudig uit te leggen waar men het over heeft. Ik vond dat destijds in Rotterdam en vind dat nog steeds opmerkelijk en verontrustend. Als je niet precies kunt aangeven waar je mee bezig bent, hoe kun je dan uitleggen wat je doet, of waarom je het wel of niet goed doet? Hoe maak je beleid als je niet goed weet waar dat beleid betrekking op heeft? En hoe kun je iets onderzoeken waar je geen vat op hebt? Het antwoord ligt voor de hand: dat gaat niet.

Ik beperk mij tot het onderzoek. Een gevolg van het gebrek aan kennis met betrekking tot cultuur en kunst is dat onderzoek naar kunstonderwijs meestal geen onderzoek is naar een duidelijk afgebakend verschijnsel, maar naar wat men kunstonderwijs (of cultuuronderwijs) *noemt*, naar wat zo *heet*. Maar het is niet gezegd, en zelfs vrij onwaarschijnlijk, dat iedereen de term op dezelfde manier gebruikt om naar dezelfde praktijk te verwijzen. Zo is er veelvuldig onderzoek gedaan naar zogeheten transfereffecten van kunstonderwijs – effecten op taalgebruik, rekenvaardigheden, ruimtelijke oriëntatie, sociale vaardigheden, leervaardigheden, enzovoort (zie voor een overzichtsstudie Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013). Maar wát het precies is dat die effecten bewerkstelligt, kan men niet aangeven. Het is onderwijs, ja, en het heet kunstonderwijs (of cultuureducatie), maar wat is dat precies en waarom zou het nu juist deze effecten moeten hebben? Het gevolg hiervan is dat áls er al eens een effect gemeten wordt – wat zeldzaam is – de vraag gerechtvaardigd

is wat dat effect veroorzaakt heeft. Dat weten we niet.

Het gebrek aan kennis over cultuur en kunst maakt het ook moeilijk, zo niet onmogelijk, voorspellingen te doen. Wat verwachten we dat kunstonderwijs met leerlingen doet? Dat kinderen toleranter worden? Socialer? Opener? Creatiever? Meer omgevingsgericht? Kritischer? En waarom niet egoïstischer, meer naar binnen gekeerd, asocialer, gehoorzamer of ijdeler? Waarom verwachten we altijd zoveel goeds van kunstonderwijs en zelden iets slechts? Dat zou ons toch op zijn minst een beetje wantrouwig moeten maken. Is kunst goed? Is cultuur goed? Waarom eigenlijk?

De canon in beweging

De belangrijkste oorzaak van onze onzekerheid met betrekking tot kunst is gelegen in het feit dat de artistieke canon sinds de jaren zestig van de twintigste eeuw ter discussie is komen te staan (Gielen & Van Heusden, 2015). Voor die tijd wisten mensen evenmin erg goed wat kunst was, maar ze konden altijd verwijzen naar een canon van algemeen erkende (kunst)werken. Kunst was, eenvoudig gezegd, dat wat tot de canon van de dans, muziek, theater, literatuur en beeldende kunst behoorde. Die canon was uiteraard niet helemaal, maar wel grotendeels homogeen: hij was westers, nationaal en voor een deel aansluitend bij een levensbeschouwing.

In de jaren zestig komt die canon onder druk te staan. Door de democratisering, emancipatie en mondialisering – en later ook de digitalisering – betreden sociale groepen de publieke ruimte (het onderwijs, de politiek en de nieuwsmedia) die daar tot dan toe geen toegang toe hadden en verheffen er hun stem: jongeren, vrouwen, lagere sociale klassen, immigranten, niet-westerse wereldburgers, mensen met een andere dan heteroseksuele geaardheid, enzovoort. Voor velen van hen betekent de gevestigde canon weinig tot niets, of staat deze zelfs voor onderdrukking en ongelijkheid. En nu de canon 'vloeiend' wordt (Bauman, 2000), wordt de vraag 'wat is kunst?' des te dringender – hij valt namelijk niet meer te beantwoorden met een verwijzing naar die canon.

Deze ontwikkeling in de samenleving wordt geflankeerd en versterkt door wat er gebeurt in de kunst zelf, en in de kunstfilosofie en -wetenschap. Het dadaïsme en de avant-garde kunst komen met werken die niet meer te onderscheiden zijn van ´gewone´ voorwerpen (objets trouvés, readymades, 'aleatoire' of toevalskunst, concrete kunst), wat de vraag oproept of er wel eigenschappen zijn die een werk tot kunstwerk maken. De cultuur- en kunstwetenschap en de kunstfilosofie beantwoorden die vraag vervolgens met een duidelijk 'nee': cultuur, en dus ook kunst, is geen eigenschap van dingen (zoals kunstwerken), maar van wat mensen met dingen doen – cultuur is geen ding, maar een *proces* (Danto, 1981, 1998; Bourdieu, Pels, & Hofstede, 1989; Bourdieu & Hofstede, 1994). Het postmodernisme gaat nog een stapje verder

en stelt dat dit proces door en door talig is, en dat cultuur en kunst dus een kwestie zijn van taalgebruik, van afspraken. Kunst is wat men, wat jij kunst noemt. Kunst willen definiëren heeft in zo'n geval inderdaad heel weinig zin.

Een theorie van cultuur

Dat je niet zou kunnen vaststellen wat kunst en cultuur zijn omdat iedereen daar nu eenmaal een verschillende mening over heeft, is geen sterk argument – er zijn wel meer dingen waar mensen uiteenlopende opvattingen over hebben. Het gaat immers niet om meningen, maar om kennis van zaken. Er zijn feitelijk twee mogelijkheden: ofwel kunst is *iets*, en waarom zouden we dan niet kunnen vaststellen wát het is; of het is *niets*, en er is niet zoiets als 'kunst' (wat helemaal niet ondenkbaar is, de geschiedenis leert dat mensen wel vaker ten onrechte hebben gedacht dat iets waar ze een woord voor hadden, ook echt bestond).

Als dat laatste het geval is, zou dat in ieder geval verklaren waarom het nooit lukte om kunst te definiëren, maar dan kunnen we ook beter meteen ophouden met kunst- en cultuuronderwijs. In het project *Cultuur in de Spiegel* hebben we voor de eerste mogelijkheid gekozen en zijn we teruggegaan naar de vraag: Wat is kunst? Wat is cultuur? Ons doel was een stevig theoretisch kader te ontwerpen dat verklarend is en waarmee we bovendien voorspellingen kunnen doen die we kunnen toetsen in empirisch onderzoek. Uitgangspunt was dat cultuur en kunst processen zijn die zich afspelen in het hoofd en lichaam van mensen, maar daarmee is de vraag naar de aard van die processen natuurlijk nog niet beantwoord.

Kunst (als er zoiets bestaat!) is een vorm van cultuur, en een theorie van kunst kan daarom niet anders dan ingebed zijn in een theorie van cultuur. Wij hebben ons voor onze theoretische analyse van kunst en cultuur gebaseerd op werk van de filosofen Charles Sanders Peirce (1839-1914), Charles Morris (1901-1979), Suzanne Langer (1895-1985) en Ernst Cassirer (1874-1945), op de linguïstiek van Ferdinand de Saussure (1857-1913), de evolutionaire psychologie van Merlin Donald (1939-), de Gestaltpsychologie van Ernst Kris (1900-1957) en Rudolf Arnheim (1904-2007), en de ontwikkelingspsychologie van Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotski (1896-1934), Jerome Bruner (1915-2016) en Katherine Nelson (1930-2018). Dit zijn niet onze enige, maar wel belangrijke bronnen.

Wat deze auteurs met elkaar verbindt, is dat ze cultuur opvatten als gedrag met een biologische basis – mensen zijn dieren – en dat zich onderscheidt van ander gedrag doordat het *semiotisch* is of *intentioneel*. Cultuur is gedrag dat *ergens over gaat* – het begrip *intentionaliteit* in deze betekenis werd gemunt door Franz von Brentano (1838-1917) -, waarmee mensen de werkelijkheid betekenis geven. Misschien wel de meest opmerkelijke eigenschap van intentioneel gedrag is dat het samenhangt met, en voortkomt uit

de ervaring dat dingen (nog) géén betekenis hebben: wat we als werkelijkheid ervaren, is dat wat geen betekenis heeft en waar we dus betekenis aan (moeten, willen) geven.

De cultuurtheorie die we zo ontwikkeld hebben (zie Van Heusden, 2009, 2010) gaat ervan uit dat betekenis geven samenhangt met een bijzonder gebruik van het geheugen. Onze herinneringen zijn namelijk de *tekens* (ook wel *symbolen* genoemd) die we inzetten om een altijd veranderende werkelijkheid te herkennen – er *vorm* en *inhoud* aan te geven.

Cultuur over cultuur

Uit de theoretische analyse blijkt dat dit betekenisproces zelf ook weer een aspect van de werkelijkheid is dat we betekenis kunnen geven: cultuur is dus *recursief*, waarmee we bedoelen dat cultuur ook over zichzelf kan gaan (Corballis, 2011). Zo vraag ik mij af, terwijl ik dit zit te schrijven, of ik wel duidelijk genoeg ben, of ik misschien andere woorden moet gebruiken en of een voorbeeld een en ander zou kunnen verduidelijken. Mijn tekst gaat nu dus – recursief, of *meta-cognitief* – over zichzelf. Mensen zijn dagelijks bezig met reflectie op de eigen cultuur: in de politiek, in het nieuws, in de geschiedschrijving, in de wetenschap. En in kunst. Kunst is een van de vormen waarin mensen op zichzelf en op de eigen cultuur reflecteren.

Maar eigenlijk klopt de manier waarop ik dit opschrijf natuurlijk niet. Correct geformuleerd: er is een recursieve vorm van betekenisgeving waarbij mensen *de ervaring* met voorwerpen (of *artefacten*) nabootsen, wat hen in staat stelt om die ervaring opnieuw te beleven (Kandel, 2016). Dit vermogen, dat universeel is en inherent aan de manier waarop het menselijke cognitieve systeem in elkaar zit, noemen wij in het westen sinds de achttiende eeuw 'kunst'. Het is van alle tijden en alle culturen. Deze recursieve vorm van betekenisgeving maakt de ervaring (van het betekenisgeven!) tastbaar, waardoor ze met anderen gedeeld en besproken kan worden en opgeslagen in het (collectieve) culturele geheugen.

Mensen kunnen dus reflecteren op hun ervaring door die ervaring na te bootsen met *artefacten*. Een artefact is iets dat *gemaakt* en *meegemaakt* kan worden: een dans, verhalen, muziek, toneel, sculptuur, enzovoort. Om iets (mee) te maken is *verbeelding* nodig: wat gemaakt wordt, was er nog niet, iemand moet het bedenken. Kunst is dus *verbeelding van de ervaring*. De ervaring krijgt in kunst (opgevat als proces) een *concrete vorm*.

Wil een artefact een geslaagde nabootsing zijn van de ervaring, dan moet het aan één voorwaarde voldoen: de gebruiker moet de ervaring kunnen herkennen. Het hoeft uiteraard niet de eigen ervaring te zijn, maar het moet wel een mogelijke ervaring zijn. Robert Musil (1880-1942) noemde dit in zijn roman *De man zonder eigenschappen* (1930-1943) de 'mogelijkheidszin' die kunst aanspreekt. Wát iemand als mogelijke ervaring herkent, verschilt per

persoon, per groep en per tijdperk. Immers: ervaring én geheugen verschillen per persoon, per groep, per tijdperk. Vandaar dat kunst niet anders dan aan verandering onderhevig kan zijn, juist omdat het altijd en overal dezelfde functie vervult: het nabootsen van de ervaring met artefacten.

Deze theoretische analyse van kunst als vorm van (recursieve) cultuur hebben we de afgelopen jaren in verschillende richtingen uitgewerkt. We hebben gekeken naar de ontwikkeling van het vermogen tot reflectie (van het cultureel bewustzijn) bij kinderen, omdat inzicht hierin de basis vormt voor een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs (Van Dorsten, 2015). Fianne Konings heeft onderzoek gedaan naar de mogelijkheden die de theorie biedt voor het verdiepen van de samenwerking tussen onderwijs en culturele partners (Konings & Van Heusden, 2014). De waarde van de theorie in de context van cultuuronderwijsbeleid is onderzocht door Lode Vermeersch (2016). Een belangrijke uitwerking was ook *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs* (Van Heusden, Tans, & Rass, 2016). In dit handboek voor (aankomende) leerkrachten in het basisonderwijs is het theoretische kader eenvoudig gepresenteerd voor de alledaagse onderwijspraktijk met kinderen.

Theorie

De theoretische analyse van kunst als verbeelding van de ervaring is in overeenstemming met de feiten zoals wij die kennen – ze spreekt die in ieder geval niet tegen. Dat is het minste dat je van een theorie mag verwachten. Maar de theorie doet meer. Ze verklaart bijvoorbeeld waarom wij er nooit in geslaagd zijn om eigenschappen te vinden die een werk (een *artefact*) tot kunstwerk maken. Die eigenschappen zijn er niet, omdat in cultuur, en dus ook in kunst, alles draait om de herinneringen die het werk bij een beschouwer activeert.

Wat we wel kunnen zeggen, is dat als iemand een artefact herkent als een verbeelding van de ervaring, het *de structuur* van die ervaring (van een werkelijkheid die om betekenis vraagt) moet nabootsen. Een kunstwerk (dans, muziek, verhaal, enzovoort) roept bij de beschouwer de ervaring op van een werkelijkheid die in ieder geval deels nog geen betekenis heeft. Die structuur van de ervaring – van verschil tussen herinnering en werkelijkheid – herkent de toeschouwer in het artefact. Maar dit verschil is voor iedereen ingebed in een andere culturele context (een ander geheugen). Het kan bijvoorbeeld gerealiseerd worden door abstractie (denk aan religieuze iconen), door een nadrukkelijke omkadering (in negentiende-eeuws realisme) of door afwijking van de norm (dada).

Wat de theorie ook verklaart is, zoals ik hierboven al even aangaf, waarom kunst altijd verandert. Kunst verbeeldt de ervaring (het leven, het bewustzijn) en als die ervaring verandert, kan kunst niet anders dan mee veranderen. In stabiele culturen (denk aan de Egyptische cultuur in de drie

millennia voor het begin van onze jaartelling) is de kunst ook stabiel, in snel veranderende culturen verbeeldt kunst die veranderingen (denk bijvoorbeeld aan de revolutionaire kunst in Europa aan het begin van de twintigste eeuw).

De theorie verklaart waarom mensen kunst vaak associëren met esthetiek (schoonheid – 'mooi'!) en/of met vakmanschap ('knap gemaakt'!). De verbeelding van de ervaring wordt gerealiseerd met artefacten. Artefacten kun je *waarnemen* en ze zijn *gemaakt*. Schoonheid (en lelijkheid) is een waarde die we toekennen aan alles wat waarneembaar is, dus ook aan kunstwerken. Terwijl vakmanschap iets is dat we waarderen in alles wat gemaakt is, dus ook in kunst. Maar vakmanschap noch schoonheid zijn noodzakelijke of voldoende voorwaarden voor de verbeelding van de ervaring. Die hoeft niet mooi te zijn en kan met heel eenvoudige middelen gerealiseerd zijn.

Ten slotte verklaart de theorie waarom we zo vaak vinden dat kunst iets 'moet'. Kunst moet schuren en ontregelen, verwonderen, een ideaal, een geloof of een overtuiging uitdrukken, of ons op een andere manier naar de wereld laten kijken. Maar de analyse maakt duidelijk dat kunst niets moet. Kunst *is* – de verbeelding van de ervaring. Wat wij van kunst willen, zegt dus vooral iets over onze eigen ervaring – over hoe wij zelf de werkelijkheid betekenis, vorm en inhoud, geven. Zeg mij wat je vindt dat kunst is en ik zal je vertellen wie je bent.

Empirisch onderzoek

Een theorie dient in overeenstemming te zijn met de feiten. Dat is een minimale vereiste. Als een theorie daarnaast ook verschijnselen kan verklaren, maakt dat de theorie overtuigender en sterker. Een derde aspect is dat een theorie het mogelijk maakt te voorspellen. Juist in het onderzoek naar kunstonderwijs is dat een belangrijke troef. Als we weten wat kunstonderwijs is – onderwijs in de verbeelding van de ervaring met artefacten – dan kunnen we voorspellen wat de effecten van kunstonderwijs zullen zijn. Let wel: niet van onderwijs dat kunstonderwijs heet, want dat kan uiteraard van alles zijn, maar van onderwijs in een specifieke cognitieve vaardigheid: het vermogen om te reflecteren op de ervaring met voorwerpen. Die vaardigheid kan *productief* zijn, als je de artefacten zelf maakt, of *receptief*, als je ze meemaakt, en *reflectief* als je reflecteert op kunst als cognitief proces en op de functie die het heeft in het bredere kader van de cultuur.

Dat is dus iets heel anders dan in het duister tasten naar mogelijke transfereffecten. Op grond van een theorie van kunst als verbeelding van de ervaring kun je voorspellen wat leerlingen zullen leren van kunstonderwijs: ze leren *reflecteren* (met mogelijke transfer naar andere vormen van reflectie zoals filosofie of geschiedenis), ze leren *verbeelden* (met mogelijke transfer naar andere vormen van verbeelding, zoals in techniek, reclame, design en de

zorg) en ze leren technische *vaardigheden* (mogelijke transfer naar andere gebieden waar leerlingen deze vaardigheden oefenen: sport (lichaam), taal, techniek, enzovoort). Het is dus goed mogelijk om voorspellingen te doen over wat leerlingen leren van kunstonderwijs en wat de te verwachten transfereffecten zullen zijn.

De komende tijd gaat onze onderzoeksgroep zich vooral op dit onderzoek naar de verwachte effecten van cultuur- en van kunstonderwijs bij leerlingen richten. De uitdaging is nu om de instrumenten te ontwikkelen waarmee we kunnen vaststellen of kunstonderwijs, opgevat als onderwijs in reflectie door verbeelding, de voorspelde effecten bij leerlingen ook inderdaad laat zien.

Barend van Heusden is hoogleraar Cultuur en Cognitie aan de Rijksuniversiteit Groningen en leider van het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel.
E b.p.van.heusden@rug.nl

Literatuur

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.

Bourdieu, P., & Hofstede, R. (1994). *De regels van de kunst : wording en structuur van het literaire veld.* Amsterdam: Van Gennep.

Bourdieu, P., Pels, D., & Hofstede, R. (1989). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip.* Amsterdam: Van Gennep.

Corballis, M. C. (2011). *The recursive mind : the origins of human language, thought, and civilization.* Princeton: Princeton University Press.

Danto, A. (1998). The end of art: A philosophical defense. *History and Theory, 37(*4), 127-143.

Danto, A. (1981). *The transfiguration of the commonplace*. Cambridge, MA: Harvard UP.

Dorsten, T. van. (2015). *Mirrors in the making. Culture, education, and the development of metacognition in early and middle childhood (4-10).* Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Gielen, P., & Heusden, B. van. (2015). New Directions in Arts Education. In B. van Heusden & P. Gielen (Eds.), *Arts Education Beyond Art: Teaching Art in Times of Change* (pp. 9-19). Amsterdam: Valiz.

Heusden, B. van. (2009). Semiotic cognition and the logic of culture. *Pragmatics & Cognition, 17*(3), 611-628.

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

Heusden, B. van, Tans, J., & Rass, A. (2016). *Cultuur2. Basis voor cultuuronderwijs.* Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Kandel, E. R. (2016). *Reductionism in art and brain science : bridging the two cultures*. New York, NY: Columbia University Press.

Konings, F., & Heusden, B. van. (2014). Evaluating Partnership, or how to Evaluate the Contribution of Cultural Institutions to an Integrated Curriculum for Culture Education in Primary Schools. In L. O' Farrell, S. Schonmann & E. Wagner (Eds.), *International Yearbook for Research in Arts Education* (pp. 66-78). (Volume 2). Münster/New York: Waxmann.

Vermeersch, L. (2016). *Connecting the dots. On improving the links between education, culture and the arts.* Proefschrift Universiteit Leuven.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: the impact of arts education.* Paris: OECD.